

Institutul de Științe ale Educației

# UNIVERS PEDAGOGIC

*Revistă științifică  
de pedagogie și psihologie*

Categoria C

Revista apare trimestrial

Chișinău, 2013

## Colegiul de redacție

- Victor Moraru**,  
doctor habilitat, profesor universitar,  
coordonator al Secției Științe Sociale și Economice, AȘM
- Loretta Handrabura**,  
doctor în filologie,  
Ministerul Educației al Republicii Moldova
- Lilia Pogolșa**,  
doctor în științe istorice, conferențiar universitar
- Nicolae Bucun**,  
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar
- Stela Cemortan**,  
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
- Aglaida Bolboceanu**,  
doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător
- Tatiana Callo**,  
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
- Vladimir Guțu**,  
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
- Viorica Andrițchi**,  
doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar
- Ion Botgros**,  
doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar
- Angela Cara**,  
doctor în pedagogie, conferențiar cercetător
- Nelu Vicol**,  
doctor în filologie, conferențiar universitar
- Valentina Pascari**,  
doctor în pedagogie, conferențiar universitar
- Ion Achiri**,  
doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar
- Virginia Rusnac**,  
doctor în psihologie, conferențiar cercetător
- Maria Volcovschi**,  
doctor în pedagogie, conferențiar universitar
- Maria Hadârcă**,  
doctor în pedagogie, conferențiar cercetător
- Tamara Cazacu**,  
doctor în pedagogie
- Veronica Bîlici**,  
doctor în pedagogie
- Aliona Paniș**,  
doctor în pedagogie
- Valentina Pritcan**,  
doctor în psihologie, conferențiar universitar
- Ludmila Școlear**,  
doctor în pedagogie, profesor universitar, academician, Rusia
- Laurențiu Șoitu**,  
doctor în pedagogie, profesor universitar, România
- Tatiana Viscovatova**,  
doctor habilitat, profesor universitar, Ucraina
- Iurie Maximenco**,  
doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Ucraina

## Echipe redacționale:

- Lilia Pogolșa** – director  
**Nicolae Bucun** – redactor-șef  
**Zinaida Lipcanu** – redactor coordonator  
**Mihai Burdilă** – coperta  
**Elvira Țăganaș-Pântea** – corectoare  
Tipografia Prag-3 Com. 1192

## Adresa noastră:

Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,  
Institutul de Științe ale Educației  
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”  
Telefon de contact: 022 400 717  
e-mail: univss2@mail.ru

Tiraj: 808 ex. ISSN 1811-5470

Indice de abonare la Poșta Moldovei – PM 31742

## Cuprins

### Teoria educației: inovație și modernizare

- 3 **Nelu VICOL**, Excurs conceptual privind funcția formativă a limbajului și a comunicării interpersonale / Conceptual approach on formative function of language and interpersonal communication
- 9 **Viorica CRIȘCIUC**, Conceptul de predare-formare a cunoștințelor muzicale: evoluția aspectului muzical-pedagogic / The concept of teaching and formation of musical knowledge: the evolution of musical and pedagogical aspect

### Cultura educației

- 13 **Maria IANIOGLO**, Competența de comunicare asertivă – condiție importantă a relaționării și comunicării eficiente / The competence of assertive communication is the condition of interrelation and effective communication

### Psihologia socială

- 21 **Nicolae BUCUN, Liudmila ANȚIBOR**, Relațiile interpersonale ca dimensiune psihologică a calității vieții / Interpersonal relations as a psychological dimension of quality of life
- 33 **Oxana PALADI**, Abordări psihologice și pedagogice ale procesului de socializare / Psychological and pedagogical approaches concerning socialization process

### Didactica disciplinelor școlare

- 42 **H.V. ГОЛОВКО**, Историко-дидактические особенности становления принципов конкурсного отбора содержания школьного физического образования в Украине / Historical-didactic principle formation features of the competitive selection of school physical education content in Ukraine

### Dezvoltarea profesională

- 49 **Svetlana DERMENJI-GURGUROV**, Realizarea practicii pedagogice în cadrul formării profesionale inițiale: discrepanțe, propuneri, sugestii / The achievement of pedagogical training during the initial professional forming: differences, proposal, suggestions
- 56 **Omer CHINAN**, Probleme actuale ale studenților în comunicarea universitară / The current problems of students in university communication
- 61 **Nicoleta EFTIMIE**, Profesionalizarea cadrelor didactice din perspectiva modelelor actuale de formare / Teachers professionalization in terms of current models of training

### Bune practici educaționale

- 65 **П. Г. ШЕВЧУК**, Начальный этап обучения программированию на основе объектно-ориентированной парадигмы / The initial stage of teaching of programming on the basis of object-oriented paradigm
- 74 **Маргарита НИЖЕГОРОДОВА**, Повышение эффективности обучения сетевым технологиям с использованием интегрированной модели оценивания / The growth of efficiency of network technology training with introduction of integrated model of evaluation

## Excurs conceptual privind funcția formativă a limbajului și a comunicării interpersonale

### Conceptual approach on formative function of language and interpersonal communication

Nelu VICOL,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Științe ale Educației

#### Rezumat

Autorul abordează funcția formativă a limbajului și comunicării interpersonale în context educațional, în contextul în care se prefigurează școala orientată spre elev, spre umanism. Datorită însușirii, formării și dezvoltării competenței de limbaj și de comunicare, în procesul de învățare se constituie filtrele cognitive, ele consistând în convingerile personale, în procesarea mentală și înțelegerea ce rezultă din acumulări de cunoștințe și interpretări anterioare. Ele devin pentru fiecare elev baza pentru construirea realității și pentru interpretarea experiențelor de viață.

**Cuvinte-cheie:** limbaj, comunicare interpersonală, educație, educație umanistă, stil pedagogic, competență de limbaj, competență comunicativă, funcții ale limbajului.

În viața sa obișnuită omul se (auto)caracterizează prin comportament și prin maniera de acțiune. În această configurație rolul decisiv îl are limbajul, care motivează „ceea ce se realizează” și modul „cum se realizează”

#### Abstract

The author address the formative function of language and interpersonal communication in the context of education considering that a student-oriented school is prefigured. Due to formation and development of language and communication competences, the cognitive filters are formed in the learning process consisting in personal beliefs, mental processing and understanding resulting from knowledge accumulation and previous interpretations. They become for each student the base for reality construction and interpretation of life experience.

**Keywords:** language, interpersonal communication, education, humanistic education, pedagogical style, language competence, communicative competence, language functions.

gândirea, simțirea, acțiunea/activitatea omului. În una dintre lucrările sale, Caius Dragoмир [3] precizează că *totul este limbaj pentru cineva apt să surprindă orice efort expresiv*. Tot ceea ce a fost atins deja de om a devenit,

oricum, limbaj. Ceea ce nu a fost încă atins este limbaj potențial, mai exact materie brută pentru limbaj, deoarece:

- *mai întâi* trebuie știut că orice lucru real sau imaginar este “amenințat” de limbaj, dar, în egală măsură, poate fi “salvat” prin limbaj; aici este vorba de posibilitatea de a încorpora orice lucru (el însuși, imaginea sa ori numele său) într-o expresie, în sensul cel mai general. Această expresie se situează într-un ansamblu, într-o suită a expresiilor, participând la un limbaj. În acest fel orice poate fi compromis sau reabilitat de limbaj; poate fi împins înspre dispariție sau insignifiantă ori înființat, adus către existență, semnificație, valoare și sens. În legătură cu orice lucru, în orice loc și în orice timp, în orice perspectivă, rămâne mereu limbajul drept încă o șansă, încă un drum al încercării, cu toată ambivalența sa dar și cu noblețea inseparabilă de riscuri, îndrăzneli, conștiințe și sociocogniții;

- *în al doilea rând*, știind că în mediul uman totul este limbaj, omul nu poate fi neglijat ca ființă, sensibilitate și voință. *Adevăratul umanism nu poate exista fără această constatare, că totul în om este limbaj, sau este și limbaj.* Interacționând cu un alt om, dacă se scapă din vedere o clipă calitatea de limbaj a acestei interacțiuni, se comite un act inuman și dezumanizant. Astfel apare suferința legăturilor omenești — neînțelegând glasurile care îți vorbesc prin nenumărate modalități ale limbajului articulat, prin limbajul faptelor, gesticii, suferințelor, vieții corporale, conștiente și inconștiente, entuziasmelor, muncii — pe scurt, prin manifestările umane. De aici și tentația primordială (cea mai gravă, din toate cele ascunse în conștiința noastră) care vine din senzația că existăm într-o lume impregnată de limbaj, că toți din jurul nostru ne vorbesc și așteaptă exprimarea noastră;

- *în al treilea rând*, omul este chemat să se exprime într-o lume a exprimării și astfel

trebuie să cunoască, să perceapă, să adopte o metodă a cunoașterii, *să existe pentru expresie.* Lui i se cere să facă pasul de la existență la vitalitatea progresivă — tot mai mult și mai mult expresivă, și vie. Din ființa care trăiește propria sa vitalitate inconștientă, undeva între viață și moarte, omul devine o ființă care elaborează și amplifică propria-i vitalitate. Ajunge să trăiască pentru exprimare. *Limbajul este adaptare pentru toți oamenii*, fiind, chiar mai mult, *natură a omului.* Ființa umană nu are cum să nu se exprime. Întrucât omul este om, tot ceea ce face este interpretat sau este interpretabil ca expresie. Drept urmare nu are decât o speranță pe calea aspirației sale vitale, aceea de a se exprima adecvat, de a nu se dezice de sine, de a nu fi confundat, nici compromis printr-o exprimare care să nu fie întru nimic a sa și care totuși să treacă prin sine. *Neputând să scape de exprimare, omul nu poate scăpa de cunoaștere*, indiferent în care dintre variantele acesteia.

Perceperea, reprezentarea, intuiția sunt complexe de senzații, actuale sau actualizate, corelabile unui limbaj, oricare ar fi el. Corelația cu limbajul revine la faptul că realului i se adaugă *o intenționalitate expresivă*, deci *extraobiectivă* și totuși *supraindividuală.* *Se caută în complexul de senzații ceea ce le face transmisibile* fundamentate de un principiu al coerenței interindividuale. *Spre a fi o singură persoană, o singură individualitate, individul trebuie să-și poată vorbi sieși coerent și inteligibil.* Se aplică la structurarea vieții reflexive *principiul ergodic*: ceea ce se relevă printr-un număr mare de cazuri se relevă și printr-un număr mare de stări ale aceluiași caz. Acest principiu poate dobândi o mare aplicabilitate, de asemenea, în morală și în multe alte domenii ale cunoașterii și definirii omului, dat fiind că viața psihică în ansamblul său este exprimare pentru sine sau pentru altul, că exprimarea pentru sine

pregătește exprimarea pentru celălalt, dar și exprimarea exterioară o pregătește pe cea interioară. De aceea, realitatea este identificată de Ch.S.Peirce [4] cu ceea ce este cognoscibil de către o comunitate nelimitată a oamenilor, capabilă să înfăptuiască *sporirea cunoașterii prin limbaj ca stil de gândire, de simțire și de acțiune*.

Elevii învață diferențiat, ca urmare a *stilului și tipului de învățare* preferat: (1) stilul auditiv, (2) stilul vizual, (3) stilul practic, deci, cognitiv (a învăța să știi), acțional-practic (a învăța să faci), socioafectiv (a învăța să colaborezi), atitudinal (a învăța să fii) și valoric/axiologic (a învăța să partajezi). Acestea constituie *filtrele cognitive* în procesul de învățare, ele consistând în convingerile personale, în procesarea mentală și înțelegerea ce rezultă din acumulări de cunoștințe și interpretări anterioare. Ele devin pentru fiecare elev fundamentare pentru construirea realității și pentru interpretarea experiențelor de viață, având sprijinul constructiv al stilurilor proprii de gândire, de simțire și de acțiune interumană/interpersonală.

Stilurile respective și filtrele cognitive îi conduc pe copii spre căutarea experiențelor de viață care le aduc satisfacție; această „căutare” a copiilor orientată spre găsirea satisfacției în experiențele de viață a fost exprimată de A.Maslow astfel: *Lăsați copiii să crească!* C. Rogers afirma că scopul final al educației este dezvoltarea capacităților și tehnicilor de învățare astfel ca *educația să plece și să revină la elev*. Abordarea umanistică asupra educației a lui A. Combs se bazează pe teoria cognitivă [7], susținând că toate comportamentele unei persoane sunt rezultatul direct al câmpului perceptiv din momentul comportării sale. Așadar, A. Combs crede că modul în care o persoană se percepe pe sine este de o importanță vitală și formulează scopul educării care este

să-l ajute pe copil să-și dezvolte o imagine pozitivă despre sine și, adăugăm noi, despre celălalt, despre semenul său.

În acest context este bine a preciza că *relația cu celălalt* este mai originală decât percepția obiectelor, ea izvorând din relația mamă-copil. Julia Didier [8] pune următoarea întrebare retorică: „Poate semenul constitui obiect de cunoaștere?”. Răspunsul e clarificat astfel: îl cunoaștem (putem să îl cunoaștem) pe semen prin expresiile sale fizice, prin comportamentul său, prin discursurile sau realizările sale (actele sau operele sale); însă semenul, ca personalitate, rămâne întotdeauna dincolo de discursurile și de actele sale, deoarece, ca un „centru de acte”, omul rămâne mereu susceptibil de acțiuni surprinzătoare și imprezicibile prin chiar faptul că el este *expresia unei libertăți*. În societatea actuală, semenul nostru, care ar trebui să fie martorul social al Eu-lui nostru, a suferit o mutație în esența sa. Celălalt, fie că este un muncitor anonim sau un reprezentant al forței publice, a devenit o ființă stranie, față de care Eu mă simt străin, adică celălalt există ca „omul oarecare” prin intermediul mijloacelor mass-media; omul cunoaște societatea mult mai puțin printr-un contact afectiv cu o imagine concretă a acesteia (semenul meu) decât, mai cu seamă, prin intermediul produselor fabricate care iau locul naturii, izgonite dincolo de lăcașele umane. De aceea Patterson consideră că *educatorii umaniști* sunt un facilitator, un asistent al copilului, că ei sunt un antidot al crizei cunoașterii și educației. A.L.Brown propune și descrie *educația fluentă*, adică o îmbinare a elementelor afective cu cele cognitive [9], iar A. Cosmovici și L. Iacob consideră că *mișcarea umanistică a educației* avansează acordarea atenției sporite față de aspectele afective ale învățării, față de îmbinările elementelor afective cu cele cognitive [10]. Însă astăzi educația este centrată în continuare pe acumularea de cunoștințe, are

o fizionomie puternic raționalistă, a devenit mult mai pragmatică, vizându-se cu prioritate apropiatul, competența cerută de piața muncii. De ce să se mai studieze atâta literatură, religie, psihologie, logică, limbă greacă sau latină, chiar matematică, dacă acestea nu „ajută” la nimic? De ce să ne mai împodobim atât de mult spiritul sau interioritatea dacă mai multă chemare o au competența vizibilă, acribia profesională, exterioritatea și fațada? Nu-i suficient că individul „știe” sau „știe să facă”? De ce să ne mai intereseze ce „este” el, ce are pe „dedesubt”, ce „crede”, ce „poate să devină”?

O societate sănătoasă are nevoie de oameni în stare să se înțeleagă, să se autoconducă, să-și dobândească libertatea și s-o folosească în mod corespunzător. Dominația numărului, a cantității, în detrimentul calității, poate conduce la un *deficit de umanitate* și la efecte aberante. *O educație care nu se adresează interiorității și valorilor omului rămâne incompletă și chiar nocivă.*

Printre premisele obiective și subiective ale structurării acestei învățări și acțiuni invitaționale putem evidenția relația dintre stilul propriu și particularitățile temperamentale, inteligența emoțională, însușirile aptitudinale, ponderile pe care le ocupă „logica inconștientului” și „logica rațională” în acest proces. Aceste premise derivă din conceptul de stil, „*life style*” (G. Adler), prin care se evidențiază unicitatea și individualitatea unei persoane, felul de a fi, de a simți, modul de a gândi și de a acționa, care se datoresc unor particularități ale personalității, adică „*Le style est l'homme même*” (Buffon), - stilul este omul însuși, stilul este fața sufletului, stilul oamenilor seamănă cu viața lor („*Oratio vultus animi est*” - Vorba este chipul sufletului, Seneca). G. W. Allport [11] observa că dacă dorim să cunoaștem cu adevărat o persoană, nu e suficient să-i știm notele la testele de personalitate, nici

biografia; înțelegerea noastră a persoanei respective pretinde ca noi să o luăm ca pe o ființă unică în lumea sa, să căutăm a înțelege stilul cognitiv - modul de a recepționa și de a prelucra informația, să căutăm a descifra modul de a gândi caracteristic persoanei: în ce mod valorile și orientările principale vor colora judecățile, atitudinile și conduita; stilul, în ultimă instanță, constituie structura complexă și completă a comportamentului expresiv, care se identifică prin limbajul verbal ori nonverbal, deoarece în viața obișnuită acordăm atenție comportamentului unei persoane – ceea ce spune, ceea ce face și cum spune, și cum face. De aceea maniera și stilul propriu expresiv, stilul propriu de gândire, stilul propriu de simțire, stilul propriu de acțiune, stilul propriu de viață constituie factori importanți pentru înțelegerea personalității integrale umane, aceasta dat fiind că ceea ce gândește o persoană se referă la conținut, însă modul său de a gândi se referă la stilul cognitiv din diversele domenii de activitate: știință, educație, literatură, acțiuni practice. Din această perspectivă, formarea și educarea personalității integrale se desfășoară în *liantul stilurilor universale cu stilurile individuale/proprii*, dat fiind că omul își orientează gândirea în direcția unui anumit mod de efectuare a activității, iar „orientarea gândirii sale în direcția valorificării unor anumitor modalități, procedee, maniere de realizare a unei activități dă naștere stilului propriu”[12].

În diferite situații socioeducative (relativ spontane și „deschise” sau/și relativ structurate și „închise”), ce cuprind sarcini operatorii (cu noțiuni de conservare a cantității și de coordonare spațială), confruntarea interindividuală a punctelor de vedere generează conflicte sociocognitive, iar interacțiunile conflictuale constituie surse de dezechilibru al structurilor perceptive-aprehensive ale



realului. În general, interacțiunile verbale și nonverbale, ce presupun atât relații conflictuale cât și de cooperare, influențează dezvoltarea intelectuală a subiecților comunicării. De aceea *funcția formativă a comunicării interpersonale* contribuie la formarea unor noțiuni și la elaborarea de cunoștințe noi dacă distanța cognitivă dintre participanți este optimă, conducând la o cunoaștere superioară a situațiilor de învățare.

Elevii aflați în diferite situații sociale de învățare sunt nevoiți să interacționeze socio-cognitiv, în special sub formă de comunicare interpersonală.

De la experiența sa internă, omul este cuprins în intersubiectivitatea sa transcendentă: lumea fiind intersubiectivă, și omul își justifică socializarea și relaționarea sa prin comunicarea interpersonală. Gaston Bachelard punctează că psihismul uman are de realizat o sarcină esențială de invenție, care semnifică activitatea de deschidere, iar experiența deschiderii reclamă personalizare și dialog, este metafora învățătorului și elevului activ din fiecare om. Prin sensul sociologic se proiectează organizarea cognitivă a lumii și se defășoară acțiunea socială cu sens: nu există nimic în spatele cuvântului “societate”, ci doar indivizi și grupuri care intră în relații sociale unii cu alții [13] și prin intermediul comunicării interpersonale. Obiectivarea comunicării interpersonale potențează constituirea sensului (simțului) comun al acțiunii în/prin limbaj, acesta fiind înțeles ca sens (simț) practic. În atare context, un rol esențial și important îl au abilitățile intelectuale de care uzitează individul în activitatea cotidiană.

*Comunicarea interpersonală semnifică una dintre cele mai importante și una dintre cele mai des utilizate forme de comunicare.* Existența socială a oamenilor condiționează

abilitatea cu care ei pot angaja discuții cu alții și de aceea nu pot evita atare tip de comunicare în viața de familie, în relațiile cu prietenii, în școală, în activitatea profesională.

*Comunicarea interpersonală angajează ori presupune comunicarea față în față:* aceasta este importantă pentru a te înțelege pe tine și pentru a stabili și a dezvolta/a construi relațiile proprii cu ceilalți. În contextul unui atare tip de comunicare se cere și se impune capacitatea dezvoltată de autoanaliză, de autocunoaștere, de autoexpunere și cunoașterea barierelor și factorilor ce perturbă ori stăvillesc procesul comunicării.

Freud menționa că autocunoașterea, onestitatea cu tine însuși reprezintă un deosebit efort uman, deoarece aici se fundamentează descoperirea și acceptarea de informație despre sine și dorința ori satisfacția autoperfecționării. Intrând în relații de cooperare sau competitive, elevii trebuie să își depășească statutul de simplu membru al grupului/al clasei și să devină agenți activi ai grupului, întreținând raporturi de cunoaștere, de influență, de conducere, de organizare, de comunicare sociocognitivă și socioafectivă reciprocă. Comunicarea interpersonală, fiind o *tensiune esențială a limbajului*, ridică și problema ce vizează *contextul competiției* celor doi actanți în practicarea limbajului, care, finalmente, viabilizează funcțiile comunicării interpersonale.

Concluzionând cele menționate, putem afirma că funcția formativă a limbajului și a comunicării interpersonale contribuie la:

- structurarea noilor cunoștințe, informații, operații intelectuale, reacții comportamentale, reelaborări conceptuale, reorganizări motivaționale, emoționale, atitudinale și valorice;

- dezvoltarea cognitivă și socială a elevilor;
- constituirea și schimbarea normelor, valorilor și modelelor comportamentale ce sunt în acord cu obiectivele și scopurile educației;
- conceperea cunoașterii științifice a realității drept curs spre stabilirea convingerii;
- determinarea convingerii ca instituire a unui mod de comportament;
- subsumarea adevărului față de ceea ce este util;
- corespunderea conceptelor în lucruri;
- coerența reflectării vieții și realității la triplul nivel: 1) cel al reprezentărilor (deci al intuiției), 2) cel al conceptelor (deci al logicii) și 3) cel al limbajului (al unui cod simbolic ce trebuie să fie adecvat atât reprezentării cât și conceptului);
- fixarea sistemului de control al reacției subiective în fața obiectului (numelui). Acest sistem spune subiectului în ce măsură, reflectând astfel, el realizează o reflectare asemenea celei a tuturor subiecților, sau cel puțin a majorității lor. Pe de altă parte, același sistem spune subiectului dacă el însuși reflectă lumea în momente și stări diferite în același mod. Acest sistem este limbajul, în calitate de sistem al numelor. Numele este al doilea mod al manifestării cunoașterii;
- dezvoltarea gândirii logice și cunoașterea adevărului/erorii;
- cunoașterea autentică, reală, adevărată prin asociativitatea reprezentărilor estetice, logice, lingvistice și culturale;
- asimilarea experiențelor receptive directe;
- suscitarea emoției și expresia specifică;
- trăirea logică, metodică a emoției;
- logica implicată în expresiile vitaliste, artistice, sociale, filosofice.

### Referințe bibliografice:

1. Bontaș Ioan, *Tratat de pedagogie*. – București, 2007, p.34-48
2. Vicol Nelu, *Formarea profesională per valorem*. - Culegerea „Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală” (coord.șt.: L.Pogolșa, N.Bucun). - Chișinău, Print-Caro SRL, 2009, Partea II, p. 164-170
3. Dragomir C., *Argument pentru o estetică a științei*. – Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1990, p.68-116
4. Peirce Ch. S., *Câteva consecințe a patru incapacități*, Peirce Ch. S., *Semnificație și acțiune*. – București, Humanitas, 1990, p. 67-107
5. Iosifescu Viorel, *Duplicitate și educație morală*.- București, Aramis,2004, p. 6-21
6. Sălăvăștru C., *Logică și limbaj educațional*. – București, EDP, 1995, p. 18
7. Popa Carmen Maria, *O școală orientată spre elev*. – București, Aramis, 2009, p.25
8. Didier J., *Dicționar de filosofie*. – București, Univers enciclopedic gold, 2009, p. 51-52
9. Brown A. L., *Educarea umană pentru o învățare umană*.- București., EDP, 1971, p. 4
10. Cosmovici A., Iacob L., *Psihopedagogie școlară*. – Iași, Polirom, 1999, p. 283
11. Allport G.W., *Structura și dezvoltarea personalității*. – București, EDP, 1981, p. 273-274, 487
12. Kramar M., *Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană*. – Iași, Polirom, 2002, p. 19
13. Vezi mai detaliat: *Dicționar de sociologie*.– București, Univers enciclopedic, 2003

**Recenzent:** Tamara CAZACU, doctor în pedagogie, IȘE



## Conceptul de predare-formare a cunoștințelor muzicale: evoluția aspectului muzical-pedagogic

### The concept of teaching and formation of musical knowledge: the evolution of musical and pedagogical aspect

Viorica CRIȘCIUC,  
doctorandă,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

#### Rezumat

*În lucrarea de față se cercetează evoluția conceptului de predare-formare a cunoștințelor din perspectiva domeniului muzical-pedagogic. Savaștii Dm. Kabalevki, E.Abdulin, Iu. Aliev, O. Apraxina, L. Goriunova, N. Grodzenskaia, N.Vetlughina, V. Șațkaia, L.Școlear, V.Vasile, I.Gagim ș.a., formulează un sistem propriu de clasificare a cunoștințelor muzicale și a metodologiei de predare-formare a acestora. Prin cercetarea sistemului tradițional de clasificare a cunoștințelor muzicale se stabilesc criterii de clasificare a cunoștințelor muzicale din perspectiva activităților muzical-didactice la lecția de educație muzicală.*

**Cuvinte-cheie:** pedagogia artelor, cunoștințe muzicale, abecedarul muzical, inițiere muzicală.

Pedagogia artelor, prin contribuția savaștilor Dm.Kabalevki, E.Abdulin, Iu.Aliev, O.Apraxina, L.Goriunova, N.Grodzenskaia, N.Vetlughina, V.Șațkaia, L.Școlear, V.Vasile, I.Gagim ș.a., își formează un sistem propriu de

#### Abstract

*The arts' pedagogy, through the contributions of Dm.Kabalevki, E.Abdulin, Iu. Aliev, O. Apraxina, L. Goriunova, N. Grodzenskaia, N.Vetlughina, V.Șațkaia, L. Școlear, V. Vasile, I.Gagim, etc. formulates insistently and consistently its own system of classification of musical knowledge and of the methodology of their teaching/formation as an integral part of musical competence. The authors elaborate a new pedagogical concept of musical knowledge classification. Which should not be identified with the musical reading and the writing and the study of the musical notes, but to provide musical knowledge acquisition that determines the perception of music as a living art.*

**Keywords:** The arts' pedagogy, musical knowledge, the musical ABC, the musical initiation.

clasificare a cunoștințelor muzicale și a metodologiei de predare-formare a acestora, drept parte integrantă a competenței muzicale.

*D.Kabalevski a elaborat o concepție pedagogică specifică de clasificare a cunoștințelor*

muzicale în procesul de predare-formare a acestora. Sistemul său include *abecedarul muzical* (pe care-l exclude din Clasa I) și *inițierea muzicală*, care nu trebuie să se identifice cu citit-scrișul muzical și studierea notelor, ci să prevadă achiziționarea de cunoștințe muzicale care determină perceperea muzicii ca artă vie [7].

B.Asafiev clasifică cunoștințele muzicale în funcție de gradul de generalizare a acestora. Autorul menționează că însușirea lor trebuie să fie precedată de acumularea de către elev a unei experiențe auditive, acțiunea de comunicare a cunoștințelor fiind însoțită de sesizare-percepție-trăire (afectivă)-descoperire-explicare; numai astfel acestea vor contribui la ”pătrunderea” în imaginea artistică și la o simțire profundă a muzicii [6].

B.Asafiev distinge/delimitază două niveluri specifice procesului de predare-formare a cunoștințelor muzicale:

- *cunoștințe muzicale integratoare*, care contribuie la formarea unei viziuni complete/integre asupra muzicii;

- *cunoștințe muzicale specifice*, care sunt în concordanță cu specificul limbajului muzical: forme, genuri muzicale etc.[5].

Clasificările realizate de D.Kabalevski și B.Asafiev, se află în raport de complementaritate; prin interacțiunea lor se atinge un grad generalizator de cunoaștere, dar paralel au mai fost delimitate problematici și legități de clasificare a cunoștințelor muzicale, precum și fundamentate noțiuni care le definesc și au contribuit la formarea unei viziuni complexe despre muzică. Autorii acestora – L.A.Mazeli, E.V.Nazaikinski, V.V.Medușevski, afirmă că cunoștințele care se clasifică după domenii de cunoaștere ca ex. genul, dramaturgia intonațională, stilul componistic, interpretare și percepție, reprezintă legități centrale, care ghidează asimilarea tuturor cunoștințelor muzicale [8].

Iu.Aliev are o viziune sincretică asupra științelor care reprezintă pedagogia muzicală

– muzicologia, psihologia, estetica, disciplinele istorice și teoretice (istoria muzicii, teoria muzicii, armonia, polifonia, orchestrația), care sunt integrate de scopul comun de dezvoltare-aprofundare a receptării muzicale – teză pe care autorul o dezvoltă la nivelul unei metodologii de formare la elevi a capacității de deosebire a stilurilor muzicale, care se bazează atât pe acumularea cunoștințelor muzicale cât și pe cunoștințele despre muzică, pornindu-se de la percepțiile senzoriale, adică de la experiențele muzicale ale elevilor: *experiența muzicală, cunoștințe muzicale* (de bază și particulare), *capacități și aptitudini muzicale* [5].

O clasificare asemănătoare propune E.Abdulin, care clasează cunoștințele muzicale în două categorii ce interacționează și se subordonează reciproc:

- *cunoștințe-cheie*, fundamentale, care contribuie la crearea unei viziuni generale asupra muzicii (muzica – fenomen specific al lumii; muzica – mișcare, lucrarea muzicală ca proces, specificul formei muzicale, dramaturgia muzicală ș.a.), delimitând trei perspective în desfășurarea cunoștințelor-cheie în clasele primare:

- a) conturarea traseului de însușire a concepției despre natura muzicii, reflectată în tematica claselor I și a II-a;

- b) furnizarea imaginilor despre caracterul procesual-temporal al artei muzicale (clasa a II-a);

- c) demonstrarea caracterului social al muzicii (clasa a III-a), temelia formării cunoștințelor-cheie fiind *perceperea vie a muzicii*;

- *cunoștințe particulare*, care contribuie la formarea competenței muzicale și cunoașterea muzicii din interior (sunetul și însușirile sale, relații specifice între sunete, elementele ritmice, melodice, armonice ale discursului sonor, limbajul muzical cu tot arsenalul de legi, specifice muzicii) [8].

În literatura de specialitate românească reperi conceptuale definitorii pentru clasificarea cunoștințelor muzicale a oferit G. Aldea, care

însușează în limbajul muzical totalitatea cunoștințelor muzicale, pe trei palete [2]:

- *elementele discursului muzical*: repetiție și contrast, expunere și dezvoltare, explorarea melodică, revenirile semnificative – reexpoziția;

- *idei muzicale*: motiv, temă, frază, melodie;

- *aritmetica sonoră*, orice compoziție se întemeiază pe o aritmetică, parte, secțiune, formă. [8, p. 44].

V.Vasile clasifică procesul de predare-formare a cunoștințelor muzicale la elevi în cinci niveluri:

- *prenotația muzicală*;

- *notația muzicală* – forma cea mai concretă și complexă în care se scriu elementele de limbaj muzical (un semn grafic reprezintă un fenomen sonor): elemente intuitive premergătoare notației muzicale în clasele primare; cunoașterea sunetelor gamelor *Do major* și *La minor*, abordate după principiul modalismului, propriu folclorului copiilor, a intervalelor de ton și semiton și a principalelor valori de note (pătrimi, doimi, optimi);

- *elementele din domeniul metro-ritmic* în clasa a V-a: valorile și pauzele de șaisprezecimi, note întregi, măsurile de 2/4, 3/4, 4/4; în clasa a VI-a se vor adăuga formule ritmice cu contra-timp și sincope;

- *tempoul și dinamica* reluate în clasa a V-a, cu elemente de accelerare și diminuare; în cunoașterea varietății timbrale se va porni de la distingerea vocilor de copii, de femei și bărbați și a principalelor familii de instrumente;

- *identificarea elementelor de structură arhitectonică*, în care elevii, de ex., în clasa a VII-a, vor cunoaște elementele componente ale operei, operetei și baletului, precum și tipurile de forme (fixă, bipartită, monopartită);

- *noțiunile muzicale* (termenii de specialitate, informații despre compozitori, genuri muzicale, curente, școli, stiluri și epoci), care vor ajuta înțelegerea muzicii; se vor selecta-subordona-integra în activitățile complexe de atingere a obiectivelor disciplinei [2].

În baza clasificărilor premergătoare, I.Gagim:

a) trasează modalități proprii de clasificare-predare a cunoștințelor muzicale: însușind cunoștințele muzicale, elevii descoperă legile sunetelor:

- cele patru însușiri (*durata, înălțimea, intensitatea, timbrul*) formează limbajul muzical;

- *ritmul, măsura, melodia, armonia, dinamica, coloristica sonoră* dau naștere imaginii sonore [4, p. 138-139];

b) propune trei faze de predare-formare a cunoștințelor: I. *simțire-trăirea*; II. *aplicarea practică sub diferite forme* (executare, audiere, creație, caracterizare artistică); III. *conștientizare “teoretică”* [Ibid., p. 200];

c) precizează că predarea-formarea cunoștințelor muzicale și a cunoștințelor despre muzică are o semnificație mai largă decât cea dată de teoria elementară a muzicii: funcțiile acestora nu se limitează la cunoașterea unor noțiuni, termeni, categorii, legi, date, compozitori, ci contribuie la asimilarea practică a muzicii, la perceperea/receptarea/interpretarea și pătrunderea în imaginea artistică;

d) delimitează două niveluri în cadrul actului de educație muzicală: teoretic-muzicologic și teoretic-tehnologic, însăși acțiunea de formare a cunoștințelor muzicale parcurgând traseul sesizare-trăire-urmărire (descoperire) - acumulare de impresii muzicale-conștientizare-formulare de definiții/reguli-memorizare;

e) clasifică cunoștințele muzicale în: *cunoștințe despre muzică* ce permit cunoașterea ei “din exterior” (despre stiluri, curente artistice, despre epoci, despre muzică în general și locul ei în viața omului) și *cunoștințe muzicale* propriu-zise, ce vor duce la cunoașterea muzicii “din interior” (sunetul ca element primar, elementele ritmic, melodic, dinamic, armonic, al discursului muzical, melodie-acompaniament, structură, formă); pânza sonoră studiată din interior va contribui la cunoașterea limbajului muzical [3. p.59].

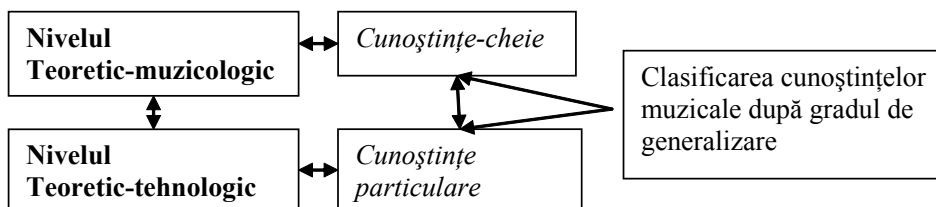


Figura 1. Clasificarea cunoștințelor muzicale după gradul de generalizare

Se stabilește astfel că cunoștințele muzicale sunt clasificate de pedagogia muzicală în funcție de *gradul de generalizare* (Figura 1), cunoștințele-cheie și cunoștințele particulare fiind tratate ca principii fundamentale ale muzicii, care se explică reciproc și se concretizează în cele particulare. De unde deducem că predarea-învățarea doar teoretic-tehnică a cunoștințelor muzicale nu asigură înțelegerea muzicii ca fenomen artistic complex; dar acest lucru este posibil prin integrarea lor cu cunoștințele-cheie.

Astfel a fost realizat obiectivul articolului – stabilirea criteriilor de clasificare a cunoștințelor muzicale din perspectiva domeniilor muzicologic, estetic, pedagogic general și muzical. Au fost identificate trei criterii de clasificare a cunoștințelor muzicale:

1. Gradul de generalizare;
2. Criteriul istoric, teoretic/sistemic;
3. Însușirile sunetului.

Conform acestor criterii, am identificat *caracteristicile definiției ale cunoștințelor muzicale*:

- a) contribuie esențial la pătrunderea în lumea muzicii;
- b) nu pot fi formate decât în sistem (D.Kabalevskii, Iu.Aliev, I.Gagim);
- c) parcurg calea cunoașterii atât din interior cât și din exterior (I.Gagim);
- d) se formează doar în urma unor experiențe muzical-auditive;
- e) obțin valoare/semnificație/sens numai în activitate practică;
- f) se formează doar contextualizat, ca și constituente ale competenței muzicale;

g) își extind valoarea instrumentală și operațională de la *a ști* la *a ști să faci* și *a ști să fii*.

Or, o tipologie de clasificare a cunoștințelor muzicale în baza criteriilor:

- a) potrivit necesităților elevilor, pentru aplicarea practică în activitățile muzical-didactice ale lecției;
- b) în raport cu activitățile muzical-didactice ale lecției;
- c) în funcție de specificul cunoștințelor muzicale – pedagogia muzicală încă n-a realizat.

#### Referințe bibliografice:

1. Abdulescu I., Abdulescu M. *Predarea și învățarea disciplinelor socioumane*. Iași: Polirom, 2000. 219 p.
2. Aldea G., Munteanu G. *Didactica educației muzicale în învățământul muzical*. București: EDP, 2001. 231 p.
3. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1996. 230 p.
4. Gagim I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Timpul, 2003. 280 p.
5. Gagim I., Stici A. *Metodica educației muzicale*. Ch.: Știința, 2003. 151 p.
6. Gagim I. *Știința și arta educației muzicale*. Ch.: ARC, 2004. 221 p.
7. Kabalevski D. *Cugetarea sufletului și a gândului*. Ch.: Lumina, 1962. 155 p.
8. Абдулин Э. *Методологическая культура педагога-музыканта*. Москва: Просвещение, 2002. 266 p.

**Recenzent:** Mariana VACARCIUC, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, IȘE

## Competența de comunicare asertivă – condiție importantă a relaționării și comunicării eficiente

### The competence of assertive communication is the condition of interrelation and effective communication

Maria IANIOGLO,

lector superior,

Universitatea de Stat din Comrat

#### Rezumat

În acest articol este elucidată valoarea educațională a fenomenului asertivității în practica învățământului superior prin ilustrarea demersului de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții aflați în mediul academic poliethnic. Formarea competenței nominalizate reprezintă o solicitare de rezonanță semnificativă pentru procesul de învățământ în școala superioară desprinsă din prerogativele societății contemporane în vederea formării personalității multimodale cu înalta cultură comunicatională.

**Cuvinte-cheie:** mediu academic multiethnic, asertivitate, comunicare asertivă, competență, competență comunicativă, competență de comunicare asertivă.

Competența de comunicare asertivă (CCA) este una dintre competențele funcționale care se formează în baza unui model, ce integrează competențe specifice, exprimate în componente cognitive,

#### Abstract

This research focuses on educational value of assertive phenomenon in the practice of high educational institution by means of demonstration the process of forming the competence of assertive communication in multiethnic academic groups. The mentioned competence forming represents the meaningful solution for the educational process in high educational institution developed by the modern community prerogative for the process of forming the polymodal personality with the high communicative culture.

**Keywords:** multi-ethnic academic environment, assertiveness, assertive communication, competence, communication competence, assertive communication competence.

comportamentale și atitudinale, un sistem de repere psihopedagogice și finalități distincte. Eficiența procesului de formare a competenței de comunicare asertivă depinde foarte mult de contextul social care

poate fi exprimat prin mediul academic modern, saturat polietic [1].

Pentru a evalua eficiența procesului de formare a competenței de comunicare asertivă și funcționalitatea reperelor psihopedagogice a fost organizat experimentul de validare axat pe următoarele obiective: diagnosticarea nivelului final al competenței de comunicare asertivă în lotul experimental și cel de control; analiza și interpretarea rezultatelor.

Eșantionul experimental a fost alcătuit din două loturi: unul experimental și altul de control, fiecare a câte 53 de studenți ai Universității de Stat din Comrat, de la facultățile de Cultură Națională și Economie.

Diagnosticarea nivelului final al competenței de comunicare asertivă s-a realizat prin aplicarea aceluiași set de metode prevăzute la etapa de constatare a experimentului pedagogic. Atât la etapa de control cât și la cea finală au fost aplicate următoarele metode de cercetare: observația, testarea, ancheta, conversația, interviul, prelucrarea statistică și matematică a datelor experimentale.

Fiecare rezultat este caracterizat de indicatori, care fiind raportați la anumite criterii vizează etapele de progres ale studentului în atingerea rezultatului final – formarea CCA. La etapa finală sunt ne-

cesare dovezi ce demonstrează nivelul de dezvoltare a competenței nominalizate.

În scopul determinării nivelului final al competenței de comunicare asertivă s-a pus accent pe următoarele *competențe*:

- de a emite mesajul fără a manifesta exces de afectivitate și a blama conceptele altora;
- de a asculta, recepta mesajul fără a-l nega;
- de a codifica explicit mesajul;
- comunicative și organizatorice;
- de autoapreciere a stărilor psihice și a strategiei dominante de apărare psihologică;
- de-a aprecia caracterul montajelor comunicative ca factor ce determină nivelul de dezvoltare a capacităților ce vizează integrarea cu ușurință în societate;
- de motivație a studenților spre succes;
- de reciprocitate dintre nivelul stărilor psihice și nivelul dezvoltării capacităților comunicative.

În baza acestor competențe au fost determinate *nivelurile* de formare la studenții din mediul multietnic a competenței de comunicare asertivă: nivel excelent (foarte bun), bun, suficient, insuficient [2, p. 263-264].

Datele experimentale privind nivelul final de formare a CCA sunt prezentate în fig. 1.

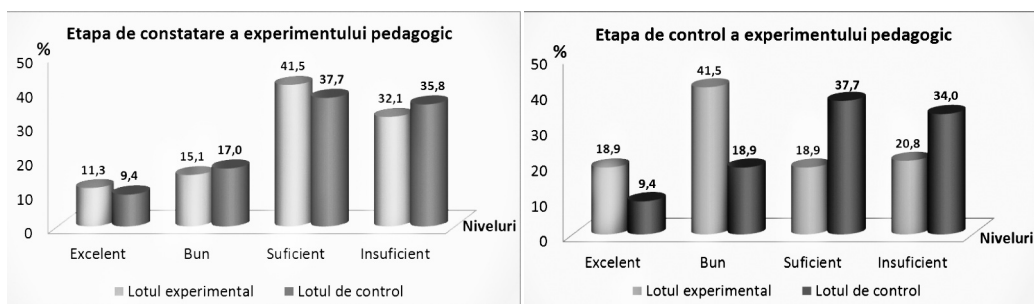


Fig. 1. Rezultatele comparative la nivelul final de formare a CCA la studenți

Datele obținute redau situații relativ similare a premiselor de formare a CCA la

studenții din mediul academic multietnic atât în grupul experimental, cât și în cel



de control. Trebuie să menționăm că la retestare numărul studenților din lotul de control, repartizați conform nivelului final de formare a CCA, nu a înregistrat devieri esențiale. Rezultatele oglindesc o dinamică lentă și ne demonstrează că la etapa de constatare a experimentului pedagogic, din lotul de control, la nivelul excelent, s-au înregistrat 9,4%, ceea ce reprezintă 5 studenți din numărul total de 53; la nivel bun – 9 studenți, echivalent cu 17,0%. Atât la nivelul suficient cât și la cel insuficient s-au înregistrat aproximativ același număr de studenți – respectiv 20 (37,7%) și 19 (35,8%).

Numărul de studenți nu a suferit modificări esențiale la cele trei niveluri (diferența fiind de un student).

Alta este situația în grupul experimental, la toate nivelurile s-a înregistrat o dinamică simțitoare, dacă la nivelul excelent (foarte bun), la etapa testare s-au plasat 6 studenți (11,3%), apoi la testarea repetată avem un spor de 18,9%, ceea ce reprezintă 10 studenți din 53, incluși în experiment. De asemenea, s-a remarcat faptul că la nivelul bun și insuficient studenții au devenit mai activi. Astfel, de la 8 studenți (15,1%) cu nivel bun la etapa testare s-a ajuns la 22 de studenți la retestare, ceea ce reprezintă 41,5%. O situație similară înregistrăm și la nivelul suficient, doar că din 22 de studenți (41,5%) la testare s-a ajuns la 10 (18,9%) la retestare. Trebuie de remarcat faptul că a scăzut considerabil numărul studenților cu nivel insuficient – de la 17 (32,1%) la etapa testare până la 11 (20,8%) la etapa retestare.

În scopul diagnosticării obiective a nivelului final al competenței de comunicare asertivă era absolut necesar identificarea schimbărilor produse la nivelul tuturor dimensiunilor CCA. Modificările produse la

nivelul capacităților comunicative generale s-au comparat cu valorile medii obținute de către studenții din grupul experimental și de control atât la testare cât și la retestare. În figura 2 sunt prezentate rezultatele, ce elucidează capacitățile comunicative și organizatorice.

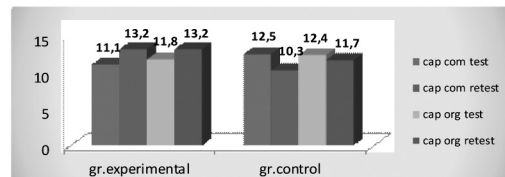


Fig. 2. Rezultatele comparative la capacitățile comunicative și organizatorice (în %)

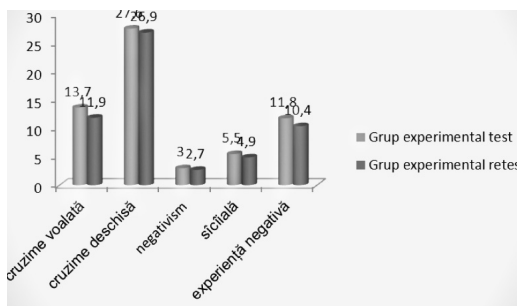
Constatăm o situație diferită în cele 2 grupuri: dacă în grupul experimental remarcăm o creștere a valorilor atât la variabila *capacități comunicative*, cât și la variabila *capacități organizatorice*, atunci în grupul de control valorile obținute la cele 2 variabile au scăzut. Menționăm că diferențele, din punct de vedere statistic, sunt semnificative la variabila *capacități comunicative*.

Astfel, la variabila *capacități comunicative* în grupul experimental s-a obținut  $t = 2,716$  la  $p = 0,008$ . Antrenarea asertivității și a comunicării asertive interpersonale a contribuit la dezvoltarea capacităților comunicative (media testare = 11,1; media retestare = 13,2). Putem afirma că, învățând o nouă modalitate de afirmare și relaționare cu ceilalți, în procesul de comunicare, studenții sunt mai degajați, inițiază mai ușor contacte.

În grupul de control media variabilei *capacități comunicative* ( $t = -3,059$  la  $p = 0,003$  media testare = 12,5; media retestare = 10,3), ne permite să afirmăm că într-un mediu academic polietic se solicită competitivitate, iar capacitățile comunicative au

tendința să regreseze în lipsa unui program formativ în care să fie antrenată asertivitatea și comunicarea asertivă (CA).

La variabila *capacități organizatorice* valorile obținute la retestare diferă semnificativ doar în grupul experimental, valoarea lui  $t$  fiind egală cu 2,089 la  $p = 0,039$ . Ca rezultat al intervențiilor pedagogice au sporit și capacitățile organizatorice (me-



dia testare = 11,8; media retestare = 13,2), deci, studenții fiind mobilizați în grupuri, se simt mai confortabil și manifestă inițiativă în inițierea unor activități.

În scopul identificării nivelului de manifestare a competenței de comunicare asertivă s-a aplicat *Metoda de diagnosticare a montajelor comunicative* (Boiko B.B.) [5, p. 298-301].

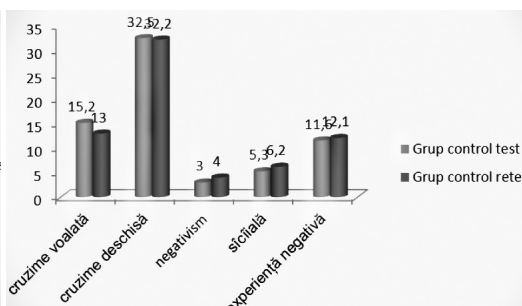


Fig. 3. Valorile medii testare/retestare la montajele comunicative

Analizând rezultatele prezentate în fig. 3, la studenții din ambele grupuri vom remarca o scădere a valorilor la variabila *cruzime voalată* atât în relație cu oamenii, cât și în raționamentele despre ei, deci rezultă că, cu cât studenții se cunosc mai bine, cu atât își ascund mai puțin aprecierile negative vizavi de oameni și trăirile legate de cei din jur.

În grupul de control am constatat o diminuare a valorilor la variabila *cruzime voalată*. Studenții ascund mai puțin aprecierile negative vizavi de cei din jur, dar au devenit cicălitori și negativiști în raționamente, fac generalizări ne fondate ce țin de realitatea socială. Ca rezultat, au scăzut valorile obținute la variabila *capacități comunicative*.

La variabila *cruzime deschisă* în relație cu oamenii, media în grupul experimental a scăzut cu 0,72 unități, în cel de control – cu 0,27 unități. Analizând acești indici constatăm faptul că studenții manifestă mai puțin tendința de a trage concluzii pripite, dure

și unilaterale despre cei din jur, diferența testare-retestare nu este semnificativă din punct de vedere statistic.

Cu totul alta este situația la celelalte variabile ale aceluiași test: constatăm o scădere a valorilor medii în grupul experimental și o creștere a lor în grupul de control. Astfel, înregistrăm o diferență semnificativă la variabila *negativism condiționat* în raționamentele despre oameni la studenții din grupul de control ( $t = 2,559$  la  $p = 0,012$ ): media testare = 3,0; media retestare = 4,0, fapt ce denotă că este evidentă tendința de a trage concluzii particulare condiționate vizavi de anumite categorii și interacțiuni dintre ei. Tendința de a face generalizări nefondate a faptelor negative „ce țin de realitatea socială” s-a redus la studenții din grupul experimental, în schimb a crescut la cei din grupul de control, această creștere fiind semnificativă:  $t = 20,7925$  la  $p = 0,04$ ; media testare = 5,3; media retestare = 6,2.

Similară este situația și la variabila *experiență negativă* de comunicare cu cei din jur. După participarea în programul formativ, studenții din grupul experimental relevă tendința de a aprecia pozitiv caracterul relațiilor apropiate din cadrul activității comune, pe când cei din grupul de control au acumulat și mai multă experiență negativă de comunicare cu cei din jur. Menționăm totuși că aceste diferențe nu sunt semnificative din punct de vedere statistic.

Dacă facem o paralelă între valorile obținute la variabilele acestui test, putem conchide că atât studenții din grupul experimental, cât și cei din grupul de control își ascund mai puțin aprecierile negative despre oameni și trăirile legate de cei din jur, doar că cei din grupul de control fac aceasta, preponderent, prin concluzii particulare condiționate de anumite circumstanțe și generalizări nefondate a faptelor negative, iar cei din grupul experimental au descoperit alte modalități de a-și exprima aprecierile și trăirile.

În scopul constatării în cele două grupuri a diferențelor de motivație către succes am aplicat *Metoda de determinare a motivației pentru succes (Elers T.)* [5, p. 626-629].

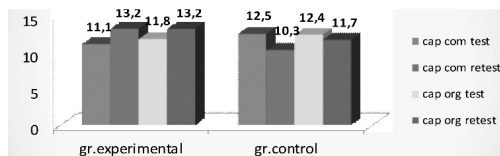


Fig. 4. Valorile medii testare/retestare la motivația pentru succes

Datele, reflectate în fig. 4, denotă o creștere a valorilor medii, atât în grupul experimental, cât și în cel de control. În cazul în care se constată o creștere a valorilor medii în ambele grupuri, aceasta este semnificativă doar în grupul experimental ( $t = 2,653$  la  $p = 0,009$ ).

Antrenarea asertivității și a comunicării asertive a contribuit la sporirea dorinței de a obține succes, această dorință motivează persoana să fie mai precaută, să anticipeze eșecurile și să-și asume doar riscuri rezonabile (media testare = 18,0; media retestare = 19,8).

Una dintre premisele facilitatoare ale comportamentului asertiv a fost cercetată prin *Metoda de diagnosticare a strategiei dominante de apărare psihologică (Boško B.B.)* [5, p. 281-287].

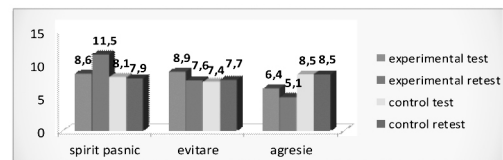


Fig. 5. Valorile medii testare/retestare la strategia dominantă de apărare psihologică

Rezultatele obținute sunt reflectate în fig. 5. Analizând datele prezentate putem constata că în grupul experimental se înregistrează o creștere semnificativă a valorilor ( $t = 3,525$  la  $p = 0,01$ ) la variabila *spirit pasnic* ca strategie de apărare psihologică în comunicare cu interlocutorul (media testare = 8,6; media retestare = 11,5), fapt din care rezultă că activitățile formative realizate pe de o parte au pus în valoare următoarele trăsături de caracter: echilibrul, sociabilitatea, capacitatea de a fi muabil, iar pe de altă parte au contribuit atât la antrenarea abilităților de colaborare și parteneriat, cât și a capacității de a face compromisuri. În grupul de control valorile obținute la retestare au scăzut, chiar dacă această diferență nu este statistic semnificativă.

În grupul experimental au scăzut valorile la variabila *evitare* (media testare = 8,9; media retestare = 7,6). Diferența semnificativă din punct de vedere statistic ( $t = -2,051$  la  $p = 0,043$ ), permite să afirmăm

că în cadrul experimentului formativ studenții au învățat să se manifeste adecvat și degajat, demonstrând abilitatea de a evita conflictele atunci când sunt atacați.

Dacă în grupul de control practic nu s-a produs nici o schimbare la variabila *agresivitate*, atunci în grupul experimental, valorile la această variabilă au scăzut în urma intervențiilor pedagogice (media testare = 6,4; media retestare = 5,1). Această diferență fiind semnificativă din punct de vedere statistic ( $t = -1,982$  la  $p = 0,05$ ).

Putem menționa că studenții au învățat să aprecieze subiectiv realitatea astfel încât să conștientizeze atât propriile drepturi cât și pe cele ale interlocutorului, în rezultat ajungând la o nouă percepție a situației, dând noi sensuri comportamentului celuilalt, grație acestui fapt s-a redus necesitatea de a recurge la agresivitate.

În scopul determinării diferențelor în ceea ce privește manifestarea asertivității s-a aplicat *Testul de asertivitate* [3, p. 409-411].

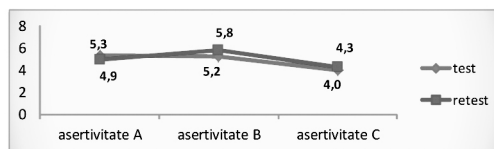


Fig. 6. Valorile medii ale manifestării tipurilor de asertivitate (gr. experimental)

Analizând datele din fig. 6 observăm o scădere a valorilor medii la asertivitatea de tip A, deci studenții incluși în programul formativ au demonstrat o scădere a tendinței de a face uz de asertivitate în viața cotidiană, la fel s-a redus nemulțumirea de sine și de cei din jur. În schimb, au devenit frecvente încercările studenților din grupul experimental de a se manifesta asertiv (media testare = 5,2; media retestare = 5,8). Menționăm totuși că ei oricând pot da dovada

de agresivitate. Diferențele testare/ retestare la variabila *asertivitate de tip B* sunt semnificative din punct de vedere statistic:  $t = 2,514$  la  $p = 0,013$ . De asemenea au crescut valorile și la variabila *asertivitate de tip C*. Studenții au propria părere despre sine și comportamentul propriu, se apreciază obiectiv, aceste calități servind drept bază în scopul asimilării capacităților necesare pentru a contacta cu oamenii.

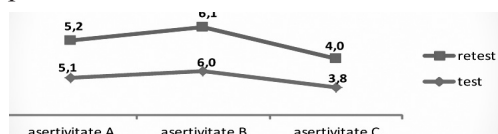


Fig. 7. Valorile medii ale manifestării tipurilor de asertivitate (gr. de control)

Rezultatele, reflectate în fig. 7, demonstrează că în grupul de control valorile obținute la asertivitate, etapa retestare, sunt aproape identice cu cele de la experimentul de constatare. Valorile comparative la asertivitate, etapa retestare, ale studenților din grupul experimental și cel de control servesc drept temei pentru a afirma că asertivitatea și CA pot fi antrenate în condiții special organizate.

Diferențele privind nivelul de încredere în sine au fost determinate cu ajutorul testului *Nivelul încrederii în sine* [4, p. 137-139].

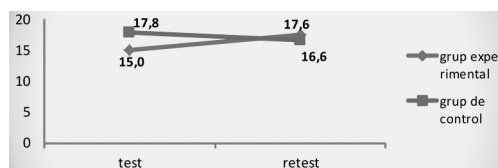


Fig. 8. Valorile medii testare/retestare la încrederea în sine

Datele expuse în fig. 8 indică faptul că valorile obținute de către studenții din grupul de control au scăzut, iar rezultatele studenților din grupul experimental au

crescut considerabil (media testare = 15,0; media retestare = 17,8). Această diferență este statistic semnificativă:  $t = 2,596$  la  $p = 0,011$ .

Deci, putem concluziona că, participând la activitățile formative, studenții din lotul experimental și-au antrenat capacitatea de a riposta în cazul în care le sunt compromise interesele sau nu li se respectă drepturile. De asemenea, ei au învățat a se comporta cu cei din jur în conformitate cu normele de conduită pentru a-și atinge scopurile. Totuși, mai există situații în care tolerează comportamentul, evitând confruntările.

Prin definiția sa competența de comunicare asertivă reprezintă un sistem de cunoștințe, capacități și atitudini care asigură posibilitatea de a identifica și de a rezolva eficient problemele de comunicare și relaționare. Ea este o calitate integrativă a personalității și include trei părți componente: componenta cognitivă, comportamentală și atitudinală [6].

Considerând cunoștințele componenta de bază a competenței de comunicare asertivă, am considerat necesar să diagnosticăm nivelul final al cunoștințelor despre tipul comunicării și specificitatea comunicării asertive la etapa de retestare la studenții grupului experimental și de control.

De aici, cercetarea a cuprins și variabila *cunoștințe*, testată printr-un chestionar, aplicat și la etapa *constatare*. Analizând răspunsurile itemilor ce reflectă cunoștințele studenților din lotul experimental despre comunicare, am constatat că tipul asertiv de comunicare ca formă interpersonală de interacțiune dintre persoane au afirmat la etapa retestare deja toți respondenții, pe când la etapa testare acest item era reprezentat numai de 15,1% studenți. De asemenea, 100% de studenți la

etapa retestare au determinat cunoștințele, atitudinile și capacitățile ca fiind componente ale CCA.

Cu referire la itemul care reflectă specificul comunicării asertive, de asemenea s-au modificat opțiunile investigațiilor, astfel încât lotul experimental a extins punctajul la etapa de constatare aproximativ proporțional la fiecare variantă de răspuns, iar la etapa de control la 2 itemi, care substanțial reflectă specificul comunicării asertive (amabil impunerea cerințelor, fără a suprima interesele interlocutorului; a-l convinge de faptul că are dreptate) au înregistrat punctaje maxime – 100% alegeri.

Analizând rezultatele obținute am constatat că studenții din grupul experimental au menționat că cel mai mult solicită comunicarea asertivă mediul multietnic, fapt care nu s-a remarcat și la etapa de constatare.

Rezultatele chestionării studenților din lotul de control, au rămas practic neschimbate la itemii care reflectă asertivitatea și comunicarea asertivă. Totodată, nivelul agresivității, exprimat prin afirmațiile „atingeți scopul cu orice preț” și „conflictul – componentă a comunicării asertive” a obținut un punctaj mai mare la retestare, decât la etapa de constatare.

Pentru afirmația „atingeți scopul cu orice preț” la testare au acumulat 9,4% dintre studenți, pe când la retestare punctajul a ajuns la 41,5%. Afirmația „conflictul – componentă a comunicării asertive” au optat la etapa de constatare 13,2%, iar la cea de control – 33,9% studenți.

Generalizând rezultatele obținute în cadrul experimentului de control, putem deduce că intervențiile pedagogice incluse în experimentul formativ au contribuit la:

- dezvoltarea anumitor trăsături de caracter: sociabilitate, capacitatea de a



fi muabil, de a face compromisuri, de a fi rațional, acestea fiind necesare în scopul antrenării abilității de colaborare și parteneriat;

- dezvoltarea abilității de manifestare adecvată, făcând uz de „resursele” intelectuale și emoționale; evitarea sau aplanarea conflictelor;
- aprecierea subiectivă a realității, astfel, încât aceasta să nu mai prezinte o amenințare. Conștientizarea atât a propriilor drepturi cât și pe cele ale interlocutorului a contribuit la o nouă percepție a situației, la atribuirea de noi sensuri comportamentului celuilalt;
- dezvoltarea capacităților comunicative. Învățând o nouă modalitate de afirmare și relaționare cu cei din jur, studenții cu ușurință inițiază și susțin discuții;
- mobilizarea studenților în grupuri, manifestând inițiativă în organizarea unor activități.
- stimularea dorinței de a tinde spre succes. Aceasta motivează persoana să fie mai precaută, să anticipeze eșecurile și să-și asume doar riscuri rezonabile.
- tot mai des studenții din grupul experimental au tendința de a se manifesta asertiv, deși nu-i exclus faptul ca în anumite situații să dea dovada de agresivitate.
- antrenarea abilității de a riposta în cazul în care sunt compromise interesele sau nu li se respectă drepturile, de a se comporta în conformitate cu normele de conduită. Totuși, în anumite situații, studenții preferă să tolereze comportamentul celorlalți, să „înghită” în tăcere, evitând confruntările.

Analiza cantitativă și calitativă a indicilor obținuți la etapa de control la cele două eșantioane, constituie un prilej pentru

a conștientiza rolul eficientizării procesului de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții, aflați în mediul academic modern, saturat din punct de vedere polietnic. Rezultatele date permit să afirmăm că și comportamentul asertiv al studenților din grupul experimental este rezultatul intervențiilor pedagogice realizate în cadrul experimentului formativ.

În concluzie putem afirma că rezultatele etapei finale demonstrează relaționare interpersonală și restructurarea competenței de comunicare asertivă la un alt nivel calitativ, ceea ce permite subiecților să se implice plenar în relaționare și comunicare eficientă.

#### **Referințe bibliografice:**

1. Ianioglo M. *Particularitățile competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multietnic*. În: *Univers Pedagogic*. 2012, nr. 4, p. 70-76.
2. Ianioglo M. *Comunicarea asertivă: metodologie și rezultate constatative*. În: *Kreatikon: Creativitate-Formare-Performanță*. Ediția a VIII-a. Iași: Spiru Haret, 2011, p. 262-266.
3. *Большая энциклопедия психологических тестов*. Москва: Эксмо, 2009. 416 с.
4. Грецов А.Г. *Тренинг уверенного поведения для старшеклассников и студентов*. СПб.: Питер, 2008. 192 с.
5. Райгородский Д.Я. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие*. Самара: Издательский дом „Бахрах”, 1998. 672 с.
6. Хэдфилд С., Хэссон Д. *Обрести уверенность в себе. Что означает быть ассертивным*. Изд-во Претекст, 2011. 238 с.

**Recenzent:** Aglaida BOLBOCEANU, doctor habilitat, profesor cercetător, IȘE



## Relațiile interpersonale ca dimensiune psihologică a calității vieții

### Interpersonal relations as a psychological dimension of quality of life

**Nicolae BUCUN,**

*doctor habilitat, profesor universitar,  
Institutul de Științe ale Educației*

**Liudmila ANȚIBOR,**

*doctor, conferențiar universitar,  
USM, Catedra Psihologie Generală*

#### **Rezumat**

*În articolul dat este analizat subiectul cu privire la calitatea vieții omului din punct de vedere al formării unor relații interpersonale mature și a problemei înțelegerii reciproce în procesul de comunicare. Realitatea existenței umane, fiind o caracteristică centrală ce formează esența conținutală a personalității umane, este legată de modalitățile ei de interacțiune cu alte persoane și cu lumea, în general. Caracteristicile personalității se formează și se autocreează prin intermediul unui mecanism constituit din societate și un instrument special – relațiile interpersonale. Relațiile personalității cu realitatea înconjurătoare sunt determinate de orientările valorice și înțelegerea reciprocă, capacitatea de a tolera deosebirile dintre persoane, simțul apartenenței și sentimentul de mulțumire.*

#### **Abstract**

*This article describes the topic basing on conception of quality of human life as a formation of mature interpersonal relationships, and the problem of mutual understanding in the communication process. Personal characteristics of a human are forming and self-creating, and need some special “mechanism”, which is the society, and a special “tool” – interpersonal relationships. The reality of human entity, that is, the central semantic characteristics of a human being as of a personality, is tied with its way of relating to another person, to the whole world. Relationship between the personality and the surrounding reality are defined by values and orientations, understanding (intimate, confessional communication), the ability to be tolerant to the differences between people, belonging, awe and gratitude.*

**Cuvinte-cheie:** stil de viață sănătos, calitatea vieții, componenta biologică, psihologică și socială a noțiunii de sănătate, dezvoltare morală și spirituală, înțelegere reciprocă, relații interpersonale mature.

Pe parcursul vieții individul atinge apogeul dezvoltării sale în toate sferile (realizări în plan profesional, viața de familie, relații intim-personale, frământările spirituale, viața socială activitatea civică, etc.) doar prin comunicare cu alți oameni, printr-un stil de viață distinctiv în raport cu ceilalți. După Adler, bunăstarea omului este determinată atât de capacitatea sa de a iubi și de a munci, cât și de capacitatea lui de a stabili niște relații de prietenie.

Transformările radicale în societate influențează mult comportamentul, stilul de viață și relațiile interumane. Prin urmare, putem constata că relațiile interpersonale și integrarea socială constituie unul dintre indicatorii subiectivi ai calității vieții, care au o pondere majoră în tot ansamblul de elemente constitutive ale acestei structuri. În abordarea dată ne-am condus de ideea expusă de G.Lucuț și S.M. Rădulescu, conform căreia utilizarea indicatorilor psihosociale a căpătat amploare atât științifică, cât și instrumentală, determinată de insatisfacția crescândă față de supraevaluarea rolului economicului în activitatea de măsurare a bunăstării populației, în raport cu „partea umană a bunăstării” [5]. În opinia noastră doar un echilibru adecvat între aspectele materiale și dimensiunile psihologice pot asigura un tablou complex al calității vieții.

Indiscutabil, există o nevoie deosebită a oamenilor de a comunica, de a-și coordona conduita izvorâtă din dorința de informare, acțiune și contact. Există diferite motive pentru ca omul să tindă să se asocieze și să acționeze împreună cu alții:

**Keywords:** healthy lifestyle, quality of life, physical, psychological and social health, moral development, spirituality, understanding, mature interpersonal relationships.

- necesitatea de informare și activismul;
- ființa umană este sociabilă din fire. Cineva care ar fi total izolat nu ar putea ajunge să se realizeze ca persoană;
- conviețuirea în grup stă la baza oricărei învățări. Din mediul uman asimilăm cultura: limbajul, lectura, scrisul, comportamentul zilnic, obiceiurile printre celelalte aspecte fundamentale;
- ființa umană are tendința de a se asocia pentru a se compara cu alții. În consecință, unul dintre punctele de referință cele mai utile pentru evaluarea proprie este comparația cu ceilalți. În mod practic, toate calitățile și capacitățile se compară cu ale altora, în scopul de a putea determina valoarea lor relativă;
- toți avem nevoie de schimburi reciproce. Viața în comuniune oferă posibilitatea de a obține o largă varietate de beneficii sub toate aspectele, ceea ce ar fi imposibil de obținut de unul singur. Acest schimb reciproc se referă la beneficii materiale (servicii, bunuri de consum), dar se extinde atât asupra beneficiilor afective ale relațiilor cât și a celor axiologice de valoare a existenței individuale.

Relațiile interpersonale desemnează toate aceste legături între persoane sub forma percepției celui alt, înțelegerii structurii și comportamentului său, evaluării acestuia și formulării preferinței sau respingerii. Esența relațiilor umane decurge, în primul rând, din esența societății, dar se întemeiază și pe dorințele, aspirațiile, idealurile, preferințele omului concret. Adevăratul conținut al comunicării îl constituie

subtextul intenționat, care este determinat de sensul și valoarea mesajului, dar și de necesitățile translatorului.

Comunicarea umană, conform lui Laurentiu Șoitu – este esența legăturilor interumane exprimată prin capacitatea de a descifra permanent sensul contactelor sociale realizate cu ajutorul schimburilor și al semnificațiilor social-generale, în vederea obținerii stabilității ori a unor modificări de comportament individual sau la nivel de grup [după 1]. Dar comunicarea nu este un scop în sine, ci are drept finalitate trecerea la acțiune. Aceasta este rațiunea ei de a fi.

Înțeleasă și evoluată ca o condiție sine qua non a existenței umane, drept factorul-cheie în managementul motivațional, comunicarea eficientă concurează la împlinirea noastră ca personalități [1].

Deci, de calitatea ei, de nivelul abilităților comunicative – cunoștințe și abilități – depinde și „calitatea vieții” fiecăruia, trăind interacțiunilor sociale, succesul sau eșecul profesional, valorificarea potențialului uman în toate sferele activității sale.

Conceptul „comunicare eficientă”, după cum și cel de „relații interpersonale mature”, vizează personalitatea la general – omul ajuns la gradul maxim de acomodare productivă, fapt care-i asigură o calitate înaltă a vieții.

Interacțiunea socială reprezintă modul fundamental de existență și funcționare atât a indivizilor cât și a grupurilor umane, mecanismul de bază al structurii grupurilor sociale și al societății în ansamblu.

Modul/gradul de influențare reciprocă a actorilor sociali implicați într-o acțiune poate fi:

- acomodarea cu partenerul – ajustarea mutuală;
- asimilarea – reprezintă finalitatea interacțiunii sociale. Un proces de fuziune, de transfer mutual al unor idei, credințe, mentalități etc. între actorii sociali;

- alienarea – este procesul opus asimilării. Un actor social oarecare se îndepărtează, se separă de ceilalți, ca expresie a unor relații dizarmonice recunoscute ca atare;
- stratificarea – ca urmare a unei interacțiuni de durată, în procesul relaționării lor reciproce, actorii sociali dobândesc anumite statute și roluri, care permit, astfel, o ierarhizare a partenerilor într-un mod oarecare [8].

Pe de altă parte, există relații interpersonale în care caracteristicile partenerilor nu se modifică în mod esențial. Avem în vedere cooperarea, competiția și conflictul. Între aceste trei forme de relații interpersonale există o strânsă interacțiune, după cum urmează:

- exprimarea unor forme de acțiuni reciproce, care presupun punerea în funcție a unor mecanisme și comportamente identice – atracția sau respingerea reciprocă;
- cooperarea, competiția și conflictul reprezintă simple posibilități, actorul social având libertatea de a alege una dintre alternativele comportamentale disponibile, în funcție de interesele sale și de caracteristicile percepute ale situației sociale;
- pot succeda în mod natural una alteia;
- în circumstanțe bine determinate, cele trei tipuri de relații interpersonale pot intra chiar în contradicție;
- cooperarea, competiția și conflictul au atât efecte pozitive cât și negative etc. [8].

În cadrul relațiilor interpersonale, evaluarea acțiunilor partenerului se realizează sub diferite aspecte, determinate de comportamentul sincer sau simulat (fals). Viața noastră abundă în situații paradoxale, la prima vedere, în care unul dintre parteneri cu toate că nu minte, nu denaturează faptele intenționat, totuși spune neadevărul.

Adesea se folosesc modalități, deja cunoscute de secole: la exterior subiectul transmite cu exactitate întreaga suită de expresii comportamentale, cu toate acestea adevăratele circumstanțe ale comportamentului sunt deliberat ascunse, intențiile propriuzise nefiind percepute. Acest lucru, deseori, duce atât la o apreciere negativă a acțiunilor întreprinse, cât și la o generalizare a calităților psihologice ale subiectului respectiv. Dacă o persoană recunoaște că nu poate exprima deschis tot ce cunoaște vizavi de un subiect, atunci persoana dată nu minte, ci pur și simplu spune adevărul incomplet.

În cadrul relațiilor interpersonale „semiadevărul” se poate manifesta sub forma rezervării, ca trăsătură de caracter. În unele situații problematice această rezervare poate lua forma de reavoință sau reaintenție. Reaintenția poate fi considerată ca un mecanism neurotic de apărare, care apare la om ca răspuns la încercarea de a-l insulta, umili sau atenta la demnitatea sa. Fiind în unison cu persoana care-l umilește, prin identificare, se protejează de experiențele traumatizante și devine răuvoitor.

Un alt fenomen prezent în relațiile interpersonale ce defavorizează viața psihosocială o omului este *bullying-ul*. Enciclopedia Wikipedia descrie *bullying-ul* ca fenomen ce implică suferința altora datorată hărțuirii verbale, asaltului fizic sau altor metode subtile coercitive, cum ar fi manipularea. Acest compartiment este social prin natura sa și are loc în aproape fiecare grup social, în care victima are șanse reduse de a evita suferința produsă, timp în care agresorul este susținut de alți membri ai grupului (Bjorkqvist, 1982) [după 11, 12].

Mai multe studii încearcă să identifice diverse roluri participative, printre care mai cu seamă sunt evidențiate următoarele modalități de comportament:

- agresiv-activ (agresorul);
- pasiv sau succesiv agresiv (complicii);
- prosocial (apărător al victimei);
- retras (outsider).

În această contagiune socială (*bullying*) un rol decisiv îl joacă atât dimensiunile personale ale participanților cât și diverse mecanisme de grup, precum:

- reducerea controlului sau inhibiția împotriva tendințelor agresive;
- distribuția de responsabilități;
- modificarea cognitivă graduală în percepția agresorului și a victimei;
- un comportament de ignorare a celor care nu sunt implicați în *bullying*, etc.

În acest mod, *bullying-ul* este abordat ca un fenomen de grup bazat pe relații sociale și roluri în grup care nicidecum nu are loc într-un vacuum unde sunt prezenți doar victima și agresorul [11].

Deci, mediul social prin instituționalizarea diverselor forme de relații interpersonale este acel care subordonează cooperarea, competiția și conflictul unui ansamblu de reguli și convenții. Mediul social este acel, care într-o anumită măsură, reglementează relațiile interpersonale, ținându-le sub control sau sancționându-le pe cele nedorite și gratificându-le pe cele acceptate și dezirabile la un moment dat și într-un anumit grup social. Prin această încurajare sau sancționare a comportamentului actorilor sociali, calitatea psihosocială a vieții tuturor membrilor acestei societăți poate fi schimbată și modificată esențial. Nu mai puțin important pentru analiza conceptului „calitatea vieții” este grupul de factori care se referă la organizarea rațională a procesului de muncă.

Viața profesională ca și viața socială se bazează pe principiile de egalitate, echitate și are ca obiectiv dezvoltarea echilibrată a tuturor membrilor societății. Organizarea

rațională a procesului de muncă are loc în corespundere cu caracteristicile individuale ale omului, efortul depus (energie, abilități), organizarea procesului de muncă (structuri de relații, reglementări, proceduri), și finalități (eficiență, satisfacție, siguranță). Toate acestea oferă condiții normale de muncă

și de recreere a profesionalistului de orice treaptă.

După cum au arătat studiile, stabilitatea și durata relației interpersonale, garanție a succesului profesional și a dobândirii de satisfacții în muncă, par să fie dependente de următorii factori (după Aurora Perju, 1975).

### **Factorii stabilizării relațiilor interpersonale**

Factori	Rang de importanță	Dimensiuni definatorii
1. Motivație față de sarcina comună.	1	Constanță a interesului. Grija față de mersul muncii.
2. Compatibilitate intelectuală.	2	Percepții similare. Moduri de gândire compatibile. Scheme cognitive care permit comunicarea. Sistem valoric comun.
3. Similaritate cognitivă.	5	Scheme cognitive compatibile. Formație profesională egală ca nivel.
4. Potrivire temperamentală.	7	Comportament interpersonal acceptabil ca manifestare temperamentală. Lipsa actelor comportamentale excentrice.
5. Echitate în relația interpersonală.	2	Conștiinciozitate în muncă. Comunicare. Schimb echitabil de idei. Contribuții profesionale egale.
6. Respectarea normelor de etică generală.	4	Cinste exemplară. Încredere reciprocă. Atenție socială.
7. Competență profesională.	6	Nevoie de perfecționare. Progres în cunoaștere.
8. Responsabilitate reciprocă interpersonală.	3	Comunicare sinceră, încredere reciprocă. Compromis în aspectele neesențiale. Acceptanță.
9. Similaritate de metodă și de stilul de abordare a problemelor.	6	Formație profesională similară.

Una dintre valorile de bază în comunicare este o slujbă mai bună, care să ne aducă mai multe satisfacții. Cu alte cuvinte, posibilitatea de a găsi un serviciu mai bun, care să ne facă să ne simțim mai „realizați” este un lucru pe care îl prețuiesc aproape toți oamenii. Profesia oferă omului tot felul de satisfacții:

- dorința de a se bucura de siguranța financiară atât în prezent, cât și în viitor;
- capacitatea și ocazia de a avea în proprietate o casă și dorința de a vizita locuri noi;
- de a cunoaște oameni și de a găsi elemente care să constituie stimulente din punct de vedere cultural și social, și, de aceea,

este unul dintre aspectele care-i oferă omului sensul vieții, etc.

Pentru atingerea unei stări de bine, adultul tinde să-și mențină nivelul ocupațional cât mai mult timp și respectiv ei vor împlinirea scopurilor legate de carieră. Totodată, cu cât o persoană este mai în vârstă sau are un nivel educațional mai scăzut, cu atât crește riscul de a-și pierde locul de muncă. Cu cât o societate este mai dezvoltată din punct de vedere social-politic și economic, cu atât este mai ușor de obținut un loc de muncă și temerea de a pierde slujba e mai mică. Dar obținerea unor responsabilități în acest caz crește, fapt ce nu-l înspăimântă pe individ din punct de vedere psihosocial.

Dar în cadrul activității profesionale se întâlnesc și oameni care sunt supramotivați. Pentru ei munca înseamnă totul, ei lucrează multe ore în afara programului, sunt tot timpul la birou. A munci devine scopul ultim al *workaholic-ului* care tinde să-și consacre întotdeauna timpul și energia sa îndatoririlor profesionale. Versiunea românească uzuală (solicitare) a termenului englezesc *workload* (încărcare în sarcină) reprezintă o dimensiune mai largă și deci presupune nu doar specificul sarcinii, ci și al persoanei. În acest sens „solicitarea” descrie cu precădere cantitatea de informație care se cere procesată pentru finalizarea sarcinii și energia mobilizată în acest scop [8, 9].

Actual această problemă se transformă nu numai într-un stil de activitate, ci și într-un mod de viață. În afară de aceasta, *workaholic-ul* afectează nu doar vârstnicii ci și tineretul, mai cu seama pe acei, care sunt implicați într-o formă interactivă, ca de exemplu *competiția interpersonală*. Majoritatea consecințelor *workaholism-ului* sunt în sfera relațiilor interpersonale, și anume:

- absența vieții sociale și pierderea prietenilor;

- probleme în familie;
- dificultăți de comunicare;
- probleme de relaționare cu colegii de muncă;
- tensionarea muncii în echipa de lucru, etc.

Un alt fenomen ce urmează a fi analizat în contextul conceptului „calitatea vieții” omului în cadrul solicitării profesionale este sindromul de *epuizare* (*burnout*). Principalele elemente constitutive ale „stării de *burnout*”, așa cum au fost definite de Maslach, sunt:

- epuizarea emoțională (reducerea capacității de rezonanță emoțională în raport cu anumite evenimente și persoane);
- depersonalizarea (în acest caz, cu referire la tendința de a-i vedea și a-i trata pe cei din jur mai mult ca „instrumente” decât ca persoane; cinism, indiferență; și
- sentimentul de nerealizare (nemulțumire și insatisfacție față de sine și de rezultatele obținute) [6].

Sindromul arderii profesionale este specific numai persoanelor competente, cel puțin pentru o perioadă. Privit sub aspect dinamic, *burnout* este un proces care implică o evoluție negativă a comportamentului și atitudinilor, ca răspuns la solicitările muncii [3, 4].

Problema solicitării în activitatea profesională necesită organizarea științifică a proceselor de muncă în scopul maximizării performanței organizaționale. Pentru crearea unor condiții de satisfacere a trebuințelor personale și în același timp a le oferi condiții de a obține putere de decizie, orice manager performant își propune utilizarea *conducerii participative*. Anume pentru ca angajatul să-și canalizeze energia spre scopurile organizaționale, să utilizeze un program de dezvoltare organizațională – *coachng-ul*. *Coachng-ul* este o modalitate de intervenție organizațională, menită de a contribui la sporirea potențialului uman, în vederea creșterii



eficienței personale și organizaționale, un mijloc eficace de ameliorare a performanțelor profesionale, de a-i determina să progreseze pe cei cu care se lucrează [13].

În practică, procesele de interacțiune determină comportamentul omului în grupul profesional. Interacțiunea socială formală, climatul psihologic al grupului de lucru este influențată, în mare măsură, de relațiile neformale, nivelul de compatibilitate psihologică și stilul de management.

Studiile experimentale demonstrează o corelație directă între „modele ale activității comune” și nivelul de dezvoltare a grupului ca un colectiv. Deci „coeziunea direcțională” (unitatea de valori, scopuri și a motivelor de activitate profesională) în cadrul activității grupului decurge mai ușor, atunci când activitatea are loc într-o formă de interacțiune reciprocă, când fiecare membru al grupului îndeplinește independent o parte din obiectivul general, decât atunci când se produce în formă de activitate consecutivă realizată în comun, când obiectivul general se realizează consecutiv de către fiecare membru, și chiar mult mai repede decât atunci, când activează după modelul activității individuale realizate în comun, când sarcina se realizează de către fiecare membru prin participarea nemijlocită și activitatea comună a tuturor membrilor unui grup [17].

În concluzie, adresându-se evoluției organizației, în general, și a personalului, în particular, este important ca managerul să fie capabil a utiliza oportunitățile și potențialul în vederea atingerii scopului stabilit, fapt posibil de realizat datorită reinventării muncii și schimbării modului stereotipizat și efortul planificat spre realizarea sarcinii [10].

Vizavi de problema calității vieții și a bunăstării materiale a omului se află și problema sărăciei. În procesul de analiză a

atitudinii față de această problemă se evidențiază trei grupuri de factori ce determină sărăcia:

- individualismul (responsabilitatea pentru sărăcie se bazează pe comportamentul și trăsăturile de personalitate ale celor săraci);
- factorul structural (responsabilitatea pentru sărăcie îi revine societății extreme și a factorilor economici);
- fatalismul (cauza sărăciei – norocul și destinul).

Conform lui D. Harper (1991) una dintre principalele sarcini ale psihologiei contemporane în soluționarea problemei sărăcirii și a reducerii consecințelor negative pentru fiecare om în parte și a societății în general, constă în cercetarea particularităților de personalitate anume a unui om sărac, dar nu a celui bogat. Rezultatele cercetării au arătat că cei săraci sunt orientați într-o măsură mai mare spre cotidian, „pe ziua de azi”, pe când viitorul îndepărtat îi preocupă într-o măsură mai mică, deci perspectiva vieții la ei este cea de scurtă durată. Pe când trăsăturile de caracter care favorizează adaptarea psihologică la situația economică dificilă în societatea contemporană (la persoanele numite „bogații”) sunt: capacitatea de învățare și autoreglare, flexibilitatea și orientarea spre succes etc. [16].

Calitatea vieții omului în societate depinde și de modul de conviețuire a membrilor ei, de măsura în care aceștia se acceptă, se respectă și se susțin reciproc, învață unii de la alții, își unesc eforturile pentru binele comun, spre ameliorarea continuă a vieții lor materiale și spirituale. Impactul factorilor sociali asupra formării personalității este mediat nu doar prin diferențele de conținut ale realității sociale, dar și de caracteristicile individuale psihologice ale persoanei. Nu numai realitatea obiectivă, ci și selectivitatea

obligațiilor individuale cu această realitate, influențează pozitiv sau negativ asupra calității vieții omului.

Societatea contemporană, având la bază succesul individual al omului, involuntar încurajează acele calități morale ale individului, care încep să domine normele morale sau ale bunului simț. Dar lipsa de perspectivă morală distruge cele mai reușite planuri economice ale acestei societăți.

Misiunea de a forma oameni capabili să se adapteze la diverse situații de viață prin identificarea modalităților optime de instruire și învățare îi aparține nu doar școlii, dar și altor instituții de învățământ. „Cu cât cineva cunoaște mai mult și cu cât mai exact și într-o măsură cât mai mare într-un anumit domeniu, cu atât el devine mai curios” (Skowronek). Printr-un astfel de slogan devine clar rolul instruirii în formarea unor abilități generale necesare omului în formarea unui stil de viață sănătos, stil de comunicare cooperativ, mereu cerut și apreciat de alții, precum și încrederea în sine și în alții.

Școala prin diferite discipline cu scop de educație civică, în spiritul libertății și toleranței așează un fundament teoretic cu privire la noțiuni de democrație, comunitate, etc., iar prin perfecționarea mijloacelor și metodelor reale de formare a personalității ea poate contribui la ridicarea nivelului de dezvoltare mintală, afectivă și morală a tinerei generații. Obiectivele educaționale în școala contemporană sunt cele care răspund exigenței de a traduce idealul, finalitățile și scopurile educative. Din perspectiva axiologică, obiectivele constituie o expresie esențializată „a valorilor general-umane, pe care tinerele generații le asimilează sub influența educației” (B. Bloom).

Tot școala este cea care poate contribui și la situația de subrealizare printr-o calitate slabă a procesului instructiv, prin aspirații

scăzute sau prin stil de învățare a copilului incompatibil cu modul de predare a profesorului, sau prin stabilirea unor relații de neacceptare, discriminare și nerespectare a drepturilor de orice tip.

Divergențele dintre opiniile adolescentului despre sine și atitudinea față de sine, insuccesul în relații îl pot determina să caute grupa, unde se poate afirma. Dar în altă grupă tânărul se poate pomeni integrat în anumite circumstanțe. Acestea pot fi grupele neformale, având uneori chiar și un caracter de asociație asocială.

Începutul integrării sociale a tânărului este legat de lichidarea deficitului de informație adecvată vârstei, particularitățile individuale și culturale, dar și de comunicarea cu copiii de aceeași vârstă. Semenii, după cum se știe, sunt cei mai buni educatori deoarece ei sunt „nemiloși, duri, prea exigenți”.

Grupele de sămași sunt o școală eficientă de formare a calităților morale, o formă de influență socială și o sferă a manifestărilor emoționale, și în primul rând a sentimentului de dragoste. E. Fromm definește iubirea ca o relație a omului cu cineva sau ceva ce se găsește în afara acestuia, cu condiția că ea nu-și pierde, ci din contra își menține propria sa integritate lăuntrică [18].

Totuși școala nu este unica instanță care contribuie în desăvârșirea personalității individului, rolul major îi revine familiei. Deci, familia este prima instanță de socializare, care constituie cea mai importantă sursă de influență exercitată asupra copilului. Mariana Caluschi considera familia cea „uniune sfântă cu rol unic, esențial în menținerea și afirmarea spiritului în lume, plămădă și ferment ale creșterii și maturizării psihofizice și spirituale a copilului” [2]. Însă viața în familie nu este de loc usoară.

În epoca aceasta de instabilitate familială și de divorțuri în care trăim, a reuși să

formezi o pereche fericită și durabilă constituie una dintre marile provocări și caracteristici pentru un mod sănătos de viață. O familie poate oferi sfaturi, simțire și înțelegere cuiva care trece prin momente grele în orice etapă a vieții sale.

Funcționarea relațiilor interpersonale în viața de familie (ca și în toate celelalte forme de relații interpersonale) este determinată de desfășurarea în condiții corespunzătoare a celorlalte două faze, cunoașterea și alegerea partenerului.

Imaginea pe care și-o face fiecare dintre parteneri despre celălalt (reală sau deformată) constituie prima condiție a cooperării lor adecvate, reglează conduitele interpersonale. Fiecare dintre parteneri vine în întâmpinarea celuilalt nu numai cu dorințele, așteptările sale, ci și cu o imagine despre ceea ce ar putea oferi celălalt, despre modul de armonizare a acestor potențe. Punerea de acord a doi parteneri ne apare ca o tranzacție interpersonală, ca un schimb calificat între două persoane (competențe, sentimente) sau mai exact – între un emițător vorbind despre eul său (calități, status, sfera afectivă) și un receptor, purtător și acesta al unui eu. În viața zi de zi omul învață arta traiului împreună care sunt imprimate în tradițiile și stilul dominant din cultura comunității (schimburi de cuvinte, gesturi, idei, sentimente) ajutând la perceperea obiectivelor convergente, contradictorii sau opuse, utilizabile pentru obținerea unei comunități de vederi și acțiune. Majoritatea sondajelor demonstrează că dezacordurile conjugale sunt printre primele cauze ale stresului, demonstrând în felul acesta că viața în doi nu este o artă ușor de stăpânit.

Totuși oamenii pot și trebuie să învețe să se cunoască, să se evalueze corect reciproc pentru a putea conviețui, conlucra, să descifreze nu numai calitățile eventualului partener, ci și cum s-ar comporta el în diverse

situații. Printr-o atitudine corectă, relațiile în doi pot constitui cea mai sigură formă de a obține o dezvoltare personală echilibrată și cu adevărat fericită.

Pentru constituirea unui stil de viață în doi cu mai puțin stres specialiștii în domeniu [după 7] recomandă următoarele:

- să păstrăm o atitudine tolerantă necondiționată. Este vorba de o experiență greu pentru amorul propriu al ființei umane, însă este o necesitate prealabilă pentru buna desfășurare a fericirii conjugale. Credinciosul, care a experimentat simțământul iertării divine, se află într-o poziție favorabilă pentru a face acest pas atât de important. O aderare hotărâtă la principiile de bază ale moralității umane ce ușurează enorm rezolvarea conflictelor dintre persoane sunt exprimate în rugăciuni;
- să ne concentrăm atenția pe calitățile celuilalt. Fiecare om posedă merite și imperfecțiuni. Faptul, care dintre aceste laturi, pozitive sau negative, se vor manifesta în raporturile reciproce cu oamenii, depinde și de acești oameni, și de enturajul social. Deci, dacă dorim să fim acceptați, trebuie să-i arătăm dragostea și recunoștința partenerului. Mai puțin să ne gândim la lucruri care ne supără, ci la faptul că partenerul meu are multe calități admirabile;
- diagnostic – de a identifica care este adevărata cauză a dificultăților: banii, problemele sexuale, copiii, rudele, lucrul, odihna ș.a.;
- finalitate – cel mai important este să ajungem la un consens în ceea ce privește soluționarea problemei, acesta este momentul pentru a stabili compromisuri;
- creativitate și spontaneitate – un mod de viață sănătos presupune că potențialul omului de a crea va fi realizat nu numai în activitatea profesională, ci și în viața de familie. Pentru a evita ca o căsnicie să se

transforme în chin și pentru a consolida relațiile dintre cei doi, trebuie să cultivăm o trăire romantică. Se spune ca „dragostea nu are vârstă”, în schimb ea are diferite nuanțe. Cu vârsta, sentimentele nu mai au tumultul tinereții, dar sunt mai profunde, apare nevoia de echilibru și siguranță. Dragostea cunoaște o nouă perioadă romantică, plină de atenție și tandrețe din partea partenerului. Să se ajungă iarăși la etapa romantică este nevoie nu numai de a cunoaște și a modifica modul de raportare a individului, dar și de a realiza unele mici activități ce par la prima vedere atât de puțin importante, ca de exemplu: să ieșiți din când în când să cinați în oraș, să sărbătoriți o aniversare a nunții într-un mod deosebit, făcând atunci declarații delicate de iubire sau făcându-vă unul altuia mici cadouri surpriză, etc.;

- comunicare intimă – pentru ca să atingem în cuplu o nouă perioadă romantică, plină de atenție și tandrețe din partea partenerului, este important în fiecare zi, nu neapărat de lungă durată a sta de vorbă cu partenerul într-o ambianță liniștită, în mod deosebit atunci când e momentul să vorbiți despre problemele delicate sau încărcate de emoții;
- spiritualitate. Diferite studii sociologice și psihologice au arătat că familiile în care unul dintre membri este credincios, iar celălalt nu, sau acei, la care se depistează o discordanță în sistemul valoric, prezintă un nivel avansat de conflict conjugal, iar cele mai înalte grade de satisfacție conjugală se întâlnesc în familiile în care cei doi au o credință comună sau un sistem de valori unic.

Prin urmare, o relație mai bună cu familia este și o dorință de a avea o viață familială armonioasă și implinită, care să te facă să te simți în siguranță în fața amenințărilor din

afară, dar și o artă care necesită o muncă zi de zi pentru realizarea acestei dorințe.

Actualmente familia devine din ce în ce mai mult un loc de refugiu afectiv ca reacție la condițiile stresante ale mediului exterior. Însă cuplul, familia fiind mai mult interesată de satisfacerea propriilor interese tot mai puțin este orientată de realizarea sarcinilor pe care societatea le atribuie instituției familiale, ea își pierde mult din caracterul ei de instituție socială. Această nouă perspectivă a indus schimbări majore la nivelul funcțiilor familiale. Perturbările manifestate la nivelul uneia dintre ele au avut un impact direct și asupra celorlalte funcții și roluri. Mai cu seama, aceasta se referă la funcția ei educativă de a învăța valorile morale, culturale, patriotismul și asigurarea membrilor, normele de comportament, acceptate social, independența și spiritul de inițiativă [11].

Referindu-ne la problemele cu care se confruntă familia contemporană în contextul unui mod/stil sănătos de viață putem evidenția unele dintre ele, care necesită soluționare:

- în scopul evitării crizei profunde demografice, promovarea tradițiilor și educarea tinerei generații în vederea evitării de a practica formele alternative de conviețuire (uniunile consensuale);
- educarea adolescenților de către familie privind riscul relațiilor sexuale timpurii și a avorturilor;
- acceptarea și adaptarea la individualitatea partenerului („nimeni nu este obligat să corespundă așteptărilor noastre” – parafrazând „rugăciunea” gestaltistului);
- formarea unor responsabilități apărute ca urmare a obținerii unui nou statut – de soț/soție, părinte;
- managementul timpului – timpul alocat celuilalt, timpul alocat serviciului, timpul alocat altor activități;

- petrecerea timpului liber în sânul familiei și promovarea discuțiilor libere între copii și părinți pentru a evita discrepanțele și a asigura o comunicare asertivă, etc.

După cum se știe, în sistemul de interacțiuni ale adolescentului cu maturul (în primul, rând cu părinții) pot apărea contradicții. Pentru soluționarea contradicției după varianta „negativismului” este caracteristic un comportament de neînduplecare globală a adolescentului, ceea ce generează un șir de consecințe negative asupra formării personalității lui – apariția tendințelor agresiv-despotice de răspuns. Maturul pierde autoritatea și poate fi tratat ca un vestigiu al trecutului, ceea ce justifică în fața adolescentului neacceptarea de către el a cerințelor, aprecierilor, concepțiilor maturilor.

A doua variantă se caracterizează prin aceea că se manifestă episodic contradicția în virtutea comportării inconsecvente a maturilor, când ei sunt nevoiți, contrar concepțiilor lor, să cedeze adolescentului și să permită ceea ce nu permiteau anterior. Ca rezultat – falsități, formarea unei personalități dependente de conținutul intereselor și năzuințelor proprii sau un comportament după un „scenariu”.

A treia variantă a dezvoltării contradicției se caracterizează prin dispariția treptată a contradicției și a conflictelor. Aceasta se întâmplă în cazurile când maturul înțelege că adolescentul se maturizează, își schimbă atitudinea față de el și nu lasă să se spulbere încrederea reciprocă, apărută mai înainte.

Prin urmare, constatăm că dezvoltarea maturității sociale este statornicirea disponibilității omului pentru o viață în societate ca un membru al ei cu valoare și drepturi depline. Acest proces presupune dezvoltarea

nu numai a disponibilității obiective, ci și subiective, care e necesară pentru însușirea cerințelor sociale, înaintate față de activitatea dată, atitudini față de conduita în primul rând a maturilor, deoarece anume în procesul însușirii acestor cerințe se dezvoltă maturitatea socială și se formează identitatea unei personalități tinere.

Personalitatea se formează și se auto-determină printr-un anumit „mecanism” – societatea, care solicită și un „instrument” special – relațiile interpersonale. Stabilirea relațiilor interpersonale nu poate constitui un proces aleatoriu, cu o dinamică haotică și imprevizibilă. Relațiile interpersonale mature necesită un nivel ridicat de dezvoltare morală determinată de străduința comună pentru cunoașterea lumii și pentru a te cunoaște mai bine pe tine însuși.

În concluzie, relațiile interpersonale aparțin sferei largi a relațiilor sociale, situându-se undeva la nivelul interferenței dintre relațiile care compun existența socială (relații de producție, de schimb, de consum) și cele care alcătuiesc etajul ideologic al conștiinței sociale (politice, juridice, etice, estetice, etc.). Ele sunt relații de tipul om-om, fiind nu numai sociale, dar și psihologice prin aceea că angajează într-un mod direct percepția, gândirea, sentimentele și atitudinile oamenilor și solicită obiectivarea lor în comportamente relaționale efective, fapt ce și caracterizează calitatea vieții omului.

În final, noțiunea de „calitate a vieții” reprezintă o noțiune evaluativă complexă. Ea se determină prin raportarea diferitelor activități din care este constituită viața umană și a diverselor condiții sau sfere ale vieții la necesitățile, valorile, aspirațiile umane. Creșterea calității vieții a reprezentat dintotdeauna tendința firească, condiția care a stat la baza dezvoltării societății.

**Referințe bibliografice:**

1. Arădăvoaice G. *Comunicarea interumană* (Principii și reguli practice). Editura AN-TET XX PRESS, Filipeștii de Târg, Prahova. – 224 p.
2. Caluschi M. *Învățare transgenerațională – implicații în educația familială*//*Aspecte psihologice ale familiei contemporane și problemele educației copilului*: Materialele conf. a 8-a a psihologilor practicieni cu participare intern., 18 mai, 2012/ com. șt.: T. Nagnibeda-Tverdohleb, V. Cujba, I. Racu [et. al.]. – Ch.: S.n., 2012 (tipogr. Reclama”). – p. 18 -24.
3. Chermis C. *Staff Burnout: Job Stress in the Human Services*. Beverly Hills, CA: Sage. – 1980.
4. Dewe, P. (2004). „Job Stress and Burnout”. În C. Spielberger (ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (vol. 2, p. 475): Elsevier Academic Press.
5. Lucuț G., Rădulescu S.M. *Calitatea vieții și indicatori sociali. Teorie-metodă-cercetare*. București: Luminale, 2000.
6. Maslach C. “Burn-out”. *Human Behavior*, 5, 1976, pp.16-22.
7. Melgosa J. *Fără stres! Un nou stil de viață*. /trad. Fereșteanu V. – Editorial Safeliz, S.L., Editura *Viața și Sănătate*, București, 2000. – 190 p.
8. Popa M. *Introducere în psihologia muncii*. – Iași: Polirom, 2008. – 310 p.
9. Potâng A., Negară V., *Coaching-ul – metodă strategică de dezvoltare organizațională - Conferința științifică națională cu participare internațională ”Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare”* dedicată aniversării 65 de la fondarea Universității de Stat din Moldova: Rez. comunicărilor, 21-22 sept., 2011. Vol. 2 : Științe sociale. – 2011. - p. 109-111.
10. Rîjicova S., Anțîbor L. *Structurarea rolurilor în diferite tipuri de familii*. //*Aspecte psihologice ale familiei contemporane și problemele educației copilului*: Materialele conf. a 8-a a psihologilor practicieni cu participare intern., 18 mai, 2012/ com. șt.: T. Nagnibeda-Tverdohleb, V. Cujba, I. Racu [et. al.]. – Ch.: S.n., 2012 (tipogr. Reclama”). – p. 50-55.
11. Turchină T. *Fenomenul “bullying” în grupul de adolescenți: proces și roluri participative* – *Studia Universitas. Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova. Seria: Științe ale educației. Pedagogie. Psihologie. Didactica științei - Nr.9 (19)*. – Chișinău. – 2008. – p. 183 – 186.
12. Zlate M. *Coaching-ul – un tip eficient de intervenție organizațională* //*Revista de psihologie organizațională*. Vol 1, nr.2. Centru de psihologie aplicată, Universitatea din București, 2010.
13. Бассиуни К. *Воспитание народову-бийц*. – М., Изд.: Академический проект, 1999. – 499 с.
14. Дейнека О. С. *Экономическая психология: Учеб. пособие*. – СПб: Изд-во С-Петербург. ун-та, 2000. – с. 55 – 69.
15. Прокофьев А.В. *Социальная справедливость: философские концепции и перспективы*. //Сектор этики Института философии РАН. Этическая мысль. – Вып. 2. – М.: ИФ РАН. 2001. – с. 62.
16. *Психология. Учебник*. / Под редакцией А.А. Крылова. – М.: «ПРОСПЕКТ», 1999. – с.559 - 562.
17. Уманский Л.И. *Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов* // *Методология и методы социальной психологии* / Под ред. Е.В. Шороховой. М., 1977.
18. Фромм Э. *Человек для самого себя*. Пер. с англ. Э. Спировой. – М.: АСТ; АСТ. – 2009.

**Recenzent:** Iurie MAXIMENCO, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Ucraina



## Abordări psihologice și pedagogice ale procesului de socializare

### Psychological and pedagogical approaches concerning socialization process

Oxana PALADI,

doctor în psihologie,

Institutul de Științe ale Educației

#### Rezumat

În articol sunt prezentate abordările psihologice și pedagogice ale procesului de socializare; descrie conceptele și paradigmele socializării, mecanismele, condițiile acestui proces; prezența parametrilor socializării de succes a personalității.

**Cuvinte-cheie:** socializare, procesul socializării, mecanismele socializării, educație, modelare socială, învățare socială, control social, socializare primară, socializare secundară, socializare continuă, socializare anticipativă, resocializare, agenți ai socializării.

Procesul de socializare a devenit obiectul principal al numeroase studii, atât teoretice cât și experimentale, îndeosebi pentru psihologie, pedagogie, sociologie, filozofie și antropologie.

Pe parcurs au fost stabilite teoriile și paradigmele abordării procesului de socializare. Astfel A. Rîșcoveanu [11] a sistematizat abordările socializării clasificându-le în două categorii de teorii, respectiv în patru mari paradigme, astfel:

#### Abstract

This article presents psychological and pedagogical approaches concerning socialization process; it describes the concepts and paradigms of socialization, the mechanisms and the conditions of this process; there are also presented the parameters of personality successful socialization.

**Keywords:** socialization, socialization process, education, social modeling, social learning, social control, primary socialization, secondary socialization, continue socialization, anticipative socialization, resocialization, agents of socialization.

#### 1. Teorii de inspirație sociologică

1.1. *Paradigma normativă (deterministă)* este reprezentată de autori precum É. Durkheim, R. Linton, R. Benedict, M. Mead, A. Kardiner, G. Allpaort, T. Parsons, P. Bourdieu, J. Cl. Passeron, B. Bernstein. Această paradigmă are următoarele caracteristici: abordează problema socialului în globalitate; se centrează pe norme și comportament; din punct de vedere epistemologic apar ipoteze explicite, se folosesc teorii

constituite deja și se vizează analiza proceselor sociale; cercetarea se separă de realitatea studiată; din punct de vedere metodologic apar analize de tip cantitativ, statistic; subiectivitatea se ascunde; se abordează ceea ce se vede din realitatea socială; analizele sunt macrosociologice (se pornește de la macrosistemul social spre individ); conceptele-cheie: structură, ordine socială (exterioară și constrângătoare); se lucrează cu generalizări.

1.2. *Paradigma interpretativă (interacționistă)* este reprezentată de M. Weber, G.H.Mead, A. Schutz, T. Luckmann, P. Berger, E. Goffman, H. Garfinkel, A. Cicourel. Caracteristicile acestei paradigme sunt: abordarea individului în societate, în relație cu „ceva”; se centrează pe acțiune și interacțiune; din punct de vedere epistemologic teoriile apar pe parcurs, în desfășurarea cercetării; se folosesc teorii implicite, care se dezvoltă treptat; cercetătorul se identifică cu individul, studiază realitatea concretă; din punct de vedere metodologic apar analize de tip calitativ; subiectivitatea cercetătorului este prezentă; se abordează ceea ce nu se vede, ceea ce este ascuns și scapă la prima vedere; analizele sunt microsociologice (se pornește de la individ și subiectivitatea lui către macrosocial); conceptele-cheie: ordine socială (ca produs al unei interacțiuni, se construiește permanent), raționament practic, sens comun, negociere, situație.

## 2. Teorii de inspirație psihologică

2.1. *Paradigma constructivistă* este reprezentată de J. Piaget, L. Kholberg, J.I.C. Вьготский și are următoarele caracteristici: abordează modul de construire a cogniției și, prin acesta, a modului de adaptare la mediul social; se centrează pe mecanismele dezvoltării mentale, proces cu dublă dimensiune individuală și socială; se abordează mecanismul cognitiv al socializării; anali-

zele sunt legate de stadialitatea dezvoltării cognitive, de construcția și reconstrucția permanentă a mentalului implicat în socializare; concepte-cheie: construcție, asimilare, acomodare, echilibru, dezechilibru, constrângere, cooperare, stadiu și stadialitate.

2.2. *Paradigma psihodinamică* este reprezentată de S. Freud, E. Erikson. Caracteristicile acestei paradigme sunt următoarele: abordează stadialitatea dezvoltării umane, inclusiv în plan social, influențată de dinamica relațiilor psihoafective; se centrează pe relațiile afective care influențează devenirea socială a viitorului adult; se abordează mecanismul afectiv al socializării; analizele sunt legate de stadialitatea dezvoltării afective, de felul în care modelul relațiilor afective mamă-copil se transformă în grila prin care viitorul adult interacționează cu lumea, cu planul social; concepte-cheie: relații afective, diada mamă-copil, pattern afectiv, stadiu și stadialitate.

Analiza acestor paradigme dezvoltă înțelegerea procesului de socializare asumându-i următoarele caracteristici:

- socializarea are rezultate în planuri multiple: social, cultural, psihologic;
- socializarea interacționează semnificativ cu procesele de maturizare și dezvoltare ale copilului/tânărului/adultului în plan cognitiv și afectiv, susținându-se reciproc;
- socializarea are atât condiționări biologice cât și de mediu sociocultural;
- în socializare intervine atât exterioritatea indivizilor (contexte ale interacțiunilor, semnificații atribuite de ceilalți, simboluri, valori și norme generalizate etc.) cât și interioritatea acestora (interpretări subiective, semnificații particulare, prejudecăți și stereotipii, istoricul devenirii persoanei respective, autoreflexia, motivații personale,

moduri de gândire și percepere a exteriorității etc.);

- piatra unghiulară a socializării este „interacțiunea socială”;
- importante în socializare sunt nu doar interacțiunile conștientizate, explicite, intenționate, ci și ceea ce se petrece în plan inconștient, implicit, neintenționat în istoria personală a indivizilor;
- ca și în educație, în socializare agenții socializatori pot adopta stiluri diferite de acțiune: stilul constrângător (paternalist, tradițional) sau stilul inductiv (democratic);
- din perspectiva dezvoltării ontogenetice, putem spune că socializarea copilului începe prin constrângere și conformare, continuă prin afirmarea opozitei și a originalității, se finalizează printr-un echilibru al personalității exprimat prin starea de autonomie;
- asimilarea unui „dat” social, exterior indivizilor, recunoașterea ordinii și interiorizarea valorilor general-umane reprezintă armătura pe care Eul și identitatea acestuia sunt construite, determinând orientarea (axiologică, atitudinală, comportamentală) individuală;
- mecanismul schimbării sociale este respingerea conformismului, tradusă prin îndrăzneală, deschidere față de nou, deschidere față de acțiune, creativitate, căutarea iscoditoare a semnificațiilor și explicațiilor normelor sociale;
- socializarea este un proces continuu ce nu se finalizează niciodată;
- rezultatul final, integrativ al socializării este personalitatea socială, configurație în cadrul căreia motivațiile interne se îmbină armonios cu cerințele normative ale mediului social [10].

S-a demonstrat că procesul de socializare este un proces social prin care individul

uman, membru activ al societății, parcurge transformări succesive, un proces continuu de interacțiune, inegal ca intensitate, care dă unei ființe potențial sociale posibilitatea să-și dezvolte o identitate, un ansamblu de idei, o gamă de deprinderi. Esența acestui proces constă în aceea că societatea încearcă, prin agenții de socializare, să transforme individul astfel încât să corespundă normelor și valorilor ei. Prin socializare copilul este condus spre dobândirea regulilor vieții, a obișnuințelor, a modurilor de a gândi, a credințelor și a idealurilor conforme cu mediul social în care a crescut.

Procesul socializării parcurge asimilarea experienței sociale (cunoștințe, norme, idealuri, roluri), formarea capacităților acțiunale, a concepțiilor, a trăsăturilor de personalitate, a inteligenței sociale, dezvoltarea trebuințelor, motivelor și a aspirațiilor personale și colective.

Destul de amplu este analizat în psihologie procesul de socializare a copilului. El este privit ca un aspect esențial al dezvoltării personalității, iar cercetările în această direcție se bazează pe teoriile unor personalități marcante ca Л.С. Выготский, J. Piaget, H. Wallon, fiecare axându-se pe anumite aspecte ale socializării copilului [1; 6]. Л.С. Выготский scoate în evidență faptul că socializarea este o permanentă confruntare a copilului cu mediul social în care învață limba, ajungând astfel la socializarea gândurilor și ideilor sale [6]. J. Piaget accentuează rolul cunoașterii patrimoniului psihoereditar în evaluarea rezultatelor obținute și a celor urmărite în procesul de socializare, deoarece datorită caracteristicilor ereditare ale copilului, „procesul socializării nu se reduce la a fixa anumite amprente pe o tabula rasa”. Totodată, Piaget afirmă realizarea socializării prin interacțiuni, spontane sau dirijate, dintre om-om și om-obiect,

un rol important deținându-l conexiunile cu mediul. Socializarea cuprinde, în echilibru, cele două procese de acomodare la mediu, când i se cere să respecte reguli, norme și asimilare a mediului, dimensiuni al căror echilibru condiționează o socializare constructivă, construită pe etape. Pentru că fiecare etapă are ca suport achizițiile celei anterioare, dacă o etapă nu este parcursă următoarea nu poate fi bine formată și atunci se ajunge la comportamente deviante, handicapuri afective, intelectuale create chiar de cei ce acționează direct asupra formării personalității copilului.

Conținutul și sensul paradigmelor sociologice, psihologice, pedagogice reflectă procesul socializării demonstrându-ne că acesta include:

- asimilarea de către individ a sistemului de cunoștințe și norme, care permite realizarea activității vitale într-un mod adecvat pentru societate (Б.Г. Ананьев, Н.Ф. Голованова).
- dezvoltarea personalității în sistemul relațiilor sociale (Г.С. Вершиловский, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов);
- reproducerea activă a relațiilor sociale a individului pe baza activității lui (Г.М. Андреева, И.С. Кон, Т. Парсонс) [5].
- dezvoltarea omului în interrelaționarea cu mediul înconjurător (А.В. Мудрик) [9].

Stabilirea relației dintre socializare și educație este complicată, însă ea permite determinarea granițelor realizabile a acestor procese și concretizarea rolurilor lor în dezvoltarea copilului. Cheia în crearea sensului în interacțiunea educației cu socializarea copiilor a fost prezentată în concepția social-istorică a lui Л.С. Выготский. Socializarea copiilor este creatorul de bază, calea dezvoltării ulterioare în procesul de intrare în cultură. Copilul este analizat preponderent

de pe poziția asimilării experienței socioculturale (А.А. Бодалев, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова) în procesul căreia are loc nu atât socializarea treptată a copilului din exterior cât individualizarea treptată care apare pe baza socializării interne a copilului (А.В. Брушлинский). Devenirea personalității copilului este corelată cu nivelul de posedare a metodelor de analiză a realității înconjurătoare, stabilite de societate (Л.Ф.Обухова) și asimilarea relațiilor sociale (М.И. Лисина). Dezvoltarea culturală a personalității se înțelege ca posedarea mijloacelor sociale și îndeosebi limba, vorbirea, cuvântul, ceea ce este linia generală a dezvoltării copilului [7].

Socializarea este un proces prin care individul însușește și interiorizează anumite norme și valori sociale, modele de comportament, atitudini și evaluări, devenind membru al unei comunități sau al unui grup social (Е. Durkheim) [1].

Un aport deosebit în înțelegerea procesului de socializare îl au conceptele care au orientat spre tratarea acestora ca: [8; 10]:

- proces de asimilare de către persoană a experienței și relațiilor sociale ale mediului în care s-a născut și în care crește; asimilarea elementelor culturii, normelor și valorilor sociale, pe baza cărora se formează trăsăturile de personalitate; asimilarea experienței sociale prin implicarea în mediul social, sistemul relațiilor sociale (Б.Г. Ананьев, Е.А. Аркин, А.Г. Асмолов, Л.И.Божович, И.С. Кон, М.И. Лисина, Ю.М. Орлов, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, Н.М. Платонова, Д.И. Фельдштейн);
- proces de asimilare a normelor sociale devenite parte inevitabilă a vieții în rezultatul nevoii interne de a le urma, dar nu în rezultatul reglării externe (В.А. Зелянина);

- proces dublu de „transmitere și primire” a experienței socioculturale, a culturii sociale, de transformare a acestuia în subiect social (В.П. Андрущенко, И.С. Кон, Е.А. Ануфриев, Б.Д. Парыгин, Д.В. Ольшанский, Е.И. Москалец, Х.Ф. Сабиров, Г.М. Андреева);
- proces de adaptare și acomodare a persoanei la condițiile mediului ambiant (Ж.М.Гозман, Т.В. Снегирева, С.Т.Посохова);
- proces care favorizează autodeterminarea eficientă a persoanei (М.Р. Гинзбург, И.В. Дубровина, А.В. Мудрик, Д.И.Фельдштейн, Р.М. Шамионов);
- fenomen psihosocial care reprezintă în sine concomitent proces, relație, modalitate și rezultat al formării persoanei în comunicare și activitate, utilizarea și transmiterea ulterioară a informației sub formă de montaje, valori, roluri sociale, trăsături de personalitate (В.В.Новиков);
- proces de interiorizare, „transferarea cerințelor externe în montaje interne ale persoanei (Г.Е. Збровский) [8].

Elementele esențiale ce conturează conceptul socializării sunt:

- socializarea – proces stadial, continuu, care nu reprezintă o țintă finală, o stare finită, ci o permanentă construire a identității individului prin interacțiunea sa cu planul social al existenței;
- socializarea îndeplinește două funcții complementare: **o funcție reproductivă – integrativă**; **o funcție transformativă – creativă**;
- conținutul procesului de socializare este alcătuit din valori, norme, atitudini, abilități sociale, patternuri comportamentale (roluri sociale);
- practicile de socializare pot fi grupate în două mari categorii: practica socializării pasive (presupune absolutizarea valorilor,

normelor, atitudinilor, modelelor comportamentale, acestea sunt imuabile și trebuie respectate fără abatere); practica socializării active (presupune promovarea de către agentul socializator a unei strategii informaționale pentru motivarea copilului și pentru conștientizarea permanentă a comportamentului său, atât pentru sine cât și pentru alții, este încurajată problematizarea, confruntarea argumentelor, analizele și explicațiile raționale);

- rezultatele socializării se concretizează în următoarele tipuri sociale: individul autonom (socializare de succes), individul conformist (hipersocializare), individul egocentric (socializare incompletă), individul deviant – marginalizat (socializare ratată) [11].

De mare interes din punct de vedere al temei abordate este realizarea unor diferențieri conceptuale între socializare și educație. Luând în considerație diverse puncte de vedere și modalități de raportare a unui concept la celălalt, se poate spune că educația și socializarea se diferențiază prin aceea că:

- educația nu se reduce doar la rezultatele socializării, ci ea urmărește în plus dezvoltarea optimă a individului în raport cu potențialitățile sale, native sau dobândite (individul ca scop al educației);
- educația vizează mai multe laturi ale dezvoltării personalității, uneori mai puțin importante în planul dezvoltării sociale a indivizilor (de exemplu achizițiile de cultură generală, datele factuale, cultivarea competențelor de studiu independent, cultivarea gustului estetic etc.), în timp ce socializarea vizează acele conținuturi și capacități cu relevanță explicită în interacțiunile sociale.

Socializarea, la rândul său, include mai multe subspecii prin care se diferențiază de accepțiunea educației:

- Max Weber face distincție între *soci-alizarea asociativă*, liber consimțită și *soci-alizarea instituțională*, prin impunerea puterii legitime a instituției.
  - P. Berger și T. Luckmann împart viața omului în două etape mari ale socializării: *soci-alizarea primară* și *soci-alizarea secundară*.
  - După conținuturile vehiculate și după rezultatele exprimate în statusuri și roluri specifice, socializarea poate fi *de gen* (cum devenim, în plan social, femei și bărbați), *profesională* (statut de medic, statut de militar, statut de profesor etc.), *conjugală* (statut de soție, statut de soț, statut de fiu, statut de bunic) etc.
  - Literatura sociologică menționează de asemenea că după rezultatele ei, socializarea poate fi *pozitivă - negativă*; după poziționarea individului față de valorile și normele mediului socializator, socializarea poate fi *concordantă - discordantă*; *soci-alizarea anticipativă* se realizează, anterior dobândirii unui statut, prin contactul cu informații specifice; *resocializarea* se referă la schimbarea vechiului sistem de valori, atitudini și comportamente ale individului cu altul nou, dezirabil la momentul actual.
- Deci, procesul socializării nu se identifică în mod absolut și integral cu procesul educațional, cu acele acțiuni explicite și specifice întreprinse de părinți, în scopul creșterii copiilor lor într-o anumită manieră, sau ale cadrelor didactice, în scopul dezvoltării personalității elevilor, în plan social și individual. Există, pe lângă demersurile intenționate și rezultatele lor, și o seamă de efecte neconștientizate, neintenționate, de dispoziții formate, de achiziții indirect sesizabile.
- Analiza literaturii ne permite să stabilim că socializarea este un proces care include în sine:
- *adaptarea* persoanei la lumea înconjurătoare reală;
  - *interiorizarea valorilor* și normelor, cunoașterea elementelor culturii;
  - *transmisia* valorilor personale în procesul activității în mediul social.
- Procesul socializării corelează cu procesul individualizării, adică cu procesul conștientizării copilului în creștere a propriei persoane, a potențialului, a aptitudinilor sale precum și a perspectivelor de dezvoltare (А.В. Милехин) [8].
- Aceste concluzii ne permit să promovăm parametrii socializării de succes a personalității:
- *indicatorii socioculturali*: conținutul valorilor și a normelor transmise celor din jur;
  - *ierarhia valorilor* și diverse variante de atitudini a copiilor către norme și reguli: acceptarea emoțională, atitudinile formale, manipulare, respingere;
  - *statutul sociometric înalt* al copilului în grupul de semenii și lipsa tensiunii emoționale în comunicare cu ei;
  - *maturitatea socială*: responsabilitatea, răbdarea, autodezvoltarea, gândirea pozitivă, nivel înalt de dezvoltare a autoaprecierii și pretențiilor, interdependența scopurilor ideale și reale, formarea structurii ierarhice a orientărilor valorice;
  - *responsabilitatea socială*;
  - *formarea experienței sociale*: nivelul de pregătire în realizarea funcțiilor sociale de bază: asimilarea experienței de relaționare socială, economică și a atitudinilor morale;
  - *adaptabilitatea persoanei*, normele de conduită, identitatea socială, conștientizarea apartenenței sale la societate, conștientizarea individualității.
- Pentru practica eficientizării procesului de socializare pot fi utilizate criteriile personalității socializate:



- nivelul de formare a montajelor sociale, a stereotipurilor, valorilor, „imaginile despre lume” a persoanei;
- nivelul de adaptare a personalității, normele de conduită;
- identitatea socială: include conștientizarea de sine a individului ca reprezentant al tipului biologic al umanității (nivelul uman), conștientizarea apartenenței sale sociale (nivelul de grup), conștientizarea irepetabilității personale – individualității (nivel individual);
- inițiativa, independența, lipsa de complexe.

În organizarea procesului de socializare o mare importanță au: modalitățile de comunicare; seturile instrumentale; modelarea motivațional-afectivă a individului.

*După cum am stabilit* mecanismele socializării sunt: *modelarea, învățarea și controlul social.*

1. *Modelarea socială* se fundamentează pe *trebuieț de afiliere* – una dintre trebuiețele umane superioare, manifestată în dorința de a face parte dintr-un grup realizând în cadrul lui aspirația de autoidentificare și autoafirmare, asigurând o stare de securitate, de protejare. Trebuieța de afiliere apare doar în condițiile menținerii unor raporturi cu comunitatea umană. Contrariul ei se manifestă în fenomenul numit *privare socială* – lipsirea de posibilitatea de comunicare cu semenii.

Prin *modelare* se formează abilitățile sociale, deprinderile, conduitele. Modelarea decurge activ în primii ani de viață, în familie. De la părinți copiii învață prin imitare cele mai simple acțiuni, reacții afective. La 7 luni încep să reproducă gesturi simple, la 8-9 luni – gesturi mai complexe, convenționale, la un an, posedând un sistem de reprezentări, recurg la acestea, repetând comportamentele persoanelor cunoscute. După trei ani copilul

începe să imite atitudinile celor din jur, acestea luând forma unor jocuri cu subiect.

2. *Învățarea socială* este o altă modalitate de socializare – formă a învățării umane, prin care subiectul însușește valorile și normele grupului, asistând la experiența unor persoane, interacționând nemijlocit cu acestea sau interiorizând complet modelul propus de comunitate. În jocul său copilul imită rolurile pe care le cunoaște (sexuale, profesionale, sociale etc). De fapt, jocul nu mai este o simplă imitare, ci o interacțiune cu modelele care pun în joc mai multe forme de activitate și de comunicare. Anume aceste jocuri îl implică pe copil pentru prima dată în lumea rolurilor și statutelor sociale, îi oferă cunoștințe despre valorile grupului. Această interacțiune se definitivează cu o internalizare a atitudinilor, concepțiilor, valorilor, normelor sociale, ducând la identificare.

3. *Controlul social ca raportare a personalității la normele și valorile sociale.*

În viziunea lui H.Tajfel și J.Turner conceptul de „grup social” reprezintă o totalitate de indivizi care se acceptă ca membri ai unei categorii sociale, împărtășesc consecințele afective ale autodeterminării sale și aprecierile colective ale grupului și apartenenței sale la el.

Prin integrarea în grupul social, persoana suportă consecințele apartenenței sociale, realizate în forma unor relații socioafective. Procesul integrativ contribuie la identificarea persoanei, care se desfășoară în câteva etape succesive. Pentru început are loc autodeterminarea individului, fenomen care necesită o comparare cu alți subiecți umani. Raportarea la ambianța socială, proiectarea către alții duc la acceptarea și încorporarea de norme, valori, etaloane, pe care individul le transformă în reguli de comportament personal și care înlesnesc nu numai înțelegerea de sine, ci și cunoașterea altora și comunicarea cu

ei. O identificare personală puternică nu-l separă pe individ de grupul său. Astfel de persoane fie că au un statut înalt, datorită calităților, intereselor, normelor, fie că demonstrează un comportament nonconformist, exprimat foarte puternic. Dacă pentru început are loc o identificare în cadrul grupului de apartenență, mai apoi, prin intermediul contactelor directe și indirecte cu alte comunități persoana nu numai că se autocunoaște și se autoactualizează, ci se separă pe sine și pe grupul său de alte entități sociale.

Autoidentificarea ca fenomen psihosocial include, la rândul lui, două procese: identificarea personală și socială. Primul se referă la autodeterminarea însușirilor psihosomatice, morale, comportamentale etc. Al doilea se prezintă în noțiuni care exprimă apartenența socială: rasială, etnică, sexuală, de vârstă etc. Identificarea socială și cea personală se succed în conștiința individului, precum are loc trecerea de la formele de interacțiune interpersonală la cele dictate de apartenență la o categorie. Ambele fenomene sunt parte a procesului de autodeterminare și autocunoaștere [1; 4].

Socializarea nu este doar o „ofertă”, ci și o „constrângere”. Prin socializare individul își ajustează comportamentele la cerințele comunității, iar societatea realizează o „uniformizare”, un „control” al membrilor ei. Controlul este realizat prin instituirea unor criterii valoric-normative.

Viața socială implică neapărat o ordonare ierarhică a membrilor săi. Acest atribut social este definit cu noțiunea de „status”.

Statusul social este poziția individului sau a grupului în contextul social și care ține de un șir de așteptări de la el [1].

Această poziție determină raporturile interpersonale și intergrupale, stabilește

cadrul de drepturi și obligații ale membrilor comunității – fie acesta doar în formă de prescripții sociale sau de reglementări juridice, contribuie la conștientizarea Eului. Neglijarea statusului duce la inadaptare socială, la conflict cu grupul sau comunitatea de apartenență. Totodată, statusul social este o categorie dinamică. Individul uman deține în același timp mai multe statusuri în funcție de numărul de grupuri al căror membru este, iar în interiorul formațiunii sociale el poate avansa sau coborî pe scara ierarhică.

Socializarea poate lua diferite forme: socializarea primară, socializarea secundară, socializarea continuă, socializarea anticipativă și resocializarea.

*Socializarea primară*: are loc în copilărie; este profund afectivă; reprezintă un proces de transformare a copiilor în adevărate ființe umane, sociale prin învățarea valorilor de bază, prin pregătire și limbaj; cunoaște o dezvoltare pozitivă din punct de vedere social și psihologic atunci când copiii sunt crescuți în familii de către ambii părinți.

*Socializarea secundară*: se manifestă ca proces de învățare a normelor și valorilor altor instanțe de socializare (școala, grupul de prieteni, grupul de adulți etc.); este orientată către neutralitate afectivă.

*Socializarea continuă*: este procesul de transmitere și însușire a unor modele culturale și normative de-a lungul întregii vieți a unui individ. Acest tip de socializare reflectă necesitatea învățării permanente de către individ, inclusiv pe perioada adultă, a noi norme și valori. Educația adulților este, în esență, un act de socializare a adultului.

*Socializarea anticipativă*: implică învățarea valorilor, credințelor și comportamentelor unui grup caruia persoana nu îi aparține în prezent, dar la care aderă. Acest tip de socializare permite oamenilor să facă

schimbări în atitudinile și acțiunile lor, schimbări ce le vor fi necesare de îndată ce vor intra în noul grup (exemplu: studenții care se pregătesc pentru noua profesie).

*Resocializarea*: se referă la învățarea unui nou set de valori, credințe și comportamente care sunt diferite de cele anterioare; presupune că o persoană trebuie să se dezvețe de ce este vechi și să învețe ceea ce este nou [11].

În acest proces complex se implică toți agenții socializării: familia; grupul de apartenență; școala; mass media; locul de muncă [3].

Socializarea începe în copilărie, continuă într-o formă marcată până în stadiul de adult și mai puțin după (socializarea continuă). Finalitatea sa este reprezentată de adaptarea și integrarea în societate și în lumea valorilor [2; 4].

Condițiile socializării copilului prin intermediul grupului familial sunt condiționate de: clima afectivă; simetria / asimetria familiei; atitudine de acceptare / neacceptare a părinților față de copil; numărul de copii și locul în familie; compoziția fratriei; modelele culturale ale familiei; stilul educativ practicat în familie; nivelul de aspirație al familiei în raport cu copiii [8].

Formarea personalității constituie rezultatul unui proces de socializare, la care contribuie factorii personali, de mediu și culturali. Socializarea e un proces de interacțiune socială prin care individul dobândește cunoștințe, valori, atitudini și comportamente necesare pentru participarea efectivă la viața socială. Prin mijlocirea socializării are loc transferul de cultură de la o generație la alta. Socializarea începe din primele zile de viață și durează întreaga viață.

Bazele teoretice ale procesului de socializare, prezentate de noi, vor fi utilizate în procesul modelării condițiilor psihologice orientate spre accelerarea acestui proces.

### Referințe bibliografice:

1. Calancea A. *Psihologia personalității*. Chișinău: F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2006.
2. Harwood R., Miller S.A., Vasta R. *Psihologia copilului*. Iași: Polirom, 2010.
3. Nicolae E. *Roluri și atitudini parentale în socializarea copilului preșcolar*. Teză de doctorat. București, 2012.
4. Muntean A. *Psihologia dezvoltării umane*. Ed. a 2-a, rev. Iași: Polirom, 2006.
5. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва: Аспект пресс, 2000.
6. Выготский Л.С. *Вопросы детской психологии*. // Выготский Л.С. Психология. М., 2000, с. 892-997.
7. Майер А.А. *Управление процессом социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовании*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Барнаул, 2011.
8. Милёхин А.В. *Актуальные проблемы социализации старшеклассников в образовательном учреждении*. В: Психологическая наука и образование, № 3, 2011, с. 122-127.
9. Мудрик Л.В. *Социализация и воспитание*. Москва, 1997.
10. Тригер Р.Д. *Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития*. СПб.: Питер, 2008.
11. [http://www.docstoc.com/docs/105388174/REZUMATUL-LUCRĂRII-DE-DOCTORAT-CU-TITLUL Rîșnoveanu A. Școala ca agent de socializare \(Practici de socializare în școala românească\)](http://www.docstoc.com/docs/105388174/REZUMATUL-LUCRĂRII-DE-DOCTORAT-CU-TITLUL_Rîșnoveanu_A._Școala_ca_agent_de_socializare_(Practici_de_socializare_în_școala_românească)). București, accesat la 10.05.2013.

**Recenzent:** Nicolae BUCUN, doctor habilitat, profesor universitar, IȘE

**Историко-дидактические особенности становления  
принципов конкурсного отбора содержания школьного  
физического образования в Украине**  
**Historical-didactic principle formation features of the competitive  
selection of school physical education content in Ukraine**

*Головки Н.В.,*

*кандидат педагогических наук, доцент,*

*Институт педагогики НАПН Украины*

**Резюме**

*В статье рассматриваются особенности реализации процедур формирования содержания курса физики общеобразовательной школы Украины и его методического обеспечения. Анализируются концептуальные подходы к проблеме конкурса учебников физики на различных этапах реформирования системы школьного физического образования.*

**Ключевые слова:** *исторические особенности школьного физического образования в Украине, содержание, учебники по физике, методология отбора учебников, дидактические особенности, качество.*

**Постановка проблемы.** Одним из приоритетных направлений исследований современной дидактики физики является научное обоснование отбора и реализации содержания обучения физики в общеобразовательной школе. Важное место отводится проблеме создания учебника физики в качестве ключевого элемента учебно-методического обеспечения школьного физического

**Abstract**

*The article discusses the process features of creating the content of secondary school physics course of Ukraine and its methodological support. Analyzes the conceptual approaches to the problem of competition physics textbooks in various stages of school physical education reform.*

**Keywords:** *historical features of school physical education in Ukraine, content, physics textbooks, the methodology for selecting classbooks, didactic features, quality.*

образования. Создание учебника является длительным и многоэтапным процессом, который требует значительной концентрации организационно-педагогических, материально-технических, научно-педагогических ресурсов. Большое внимание в этом процессе уделяется определению системы дидактических требований относительно его назначения, функций, содержания, методического аппарата. С целью

решения этих вопросов осуществляются фундаментальные и прикладные научные исследования, результатом которых является обоснование системы принципов и критериев отбора содержания учебника, модели его методического аппарата, эргономические и санитарно-гигиенические требования. В этих условиях принципиально важное значение имеют не только дидактические принципы, положенные в основу создания учебника, но и организационно-педагогические особенности этого процесса. Историко-дидактическое исследование процедуры создания учебника нового типа важно как в контексте обобщения наработанного в этом направлении опыта, так и с целью совершенствования этого процесса.

*Анализ последних исследований.* Опыт создания учебников по физике в странах содружества и европейских странах показывает, что оптимальным подходом в организации этого процесса есть реализация конкурсного принципа отбора учебной литературы для общеобразовательной школы. Общегосударственный конкурс учебника обеспечивает участие широких образовательных, научных и общественных кругов в процессе создания учебника и его апробации. Целесообразность конкурса учебника физики, как необходимого условия обеспечения качества физического образования в контексте ожидаемых образовательных и общественных целей, следует из дидактических и социокультурных функций современной учебной книги по физике.

В трудах отечественных и зарубежных ученых учебник рассматривается как средство реализации общепедагогических и предметных функций обучения физике [6], требований государственного стандарта базового и полного общего

среднего образования [1,2], профиля формирования выпускника общеобразовательной школы [7].

Значение учебника физики в профиле формирования выпускника общеобразовательной школы определяется его позитивным влиянием на воспитание таких характеристик ученика, как конструктивное сотрудничество, ответственное отношение к окружающей среде и природным ресурсам, поликультурным ценностям, ответственность относительно собственного развития, восприятие этических и эстетических ценностей, формирование систематического, творческого и критического мышления, умения адаптироваться в социуме [7].

Как видим, современные подходы к учебнику физики и его основным функциям демонстрируют качественное изменение дидактических приоритетов. Учебник из носителя содержания обучения, которое отображает основы физической науки на соответствующем образовательно-возрастном уровне, превращается в эффективный инструмент развития творческой личности ученика, как основной ценности для общества [2].

Историко-методические исследования, показывают, что повышение роли учебника физики как общественного феномена, характерно на этапах активизации социокультурного развития общества, которое проектировалось на образовательную систему. В истории отечественной дидактики физики можно выделить несколько периодов, когда актуализируется процесс создания учебников для общеобразовательной школы. Эти этапы тесно связаны с социокультурными процессами, которые происходили в обществе: формирование школьного курса физики времен национальной революции (1917-1918 гг.),



становление системы физического образования ранней советской школы (конец 1920-х - начало 1930-х гг.), реформирование системы школьного физического образования в контексте демократизации образовательной отрасли СССР (вторая половина 1980-х гг.), изменение парадигмы физического образования на этапе выделения образовательной системы Украины (конец 1990-х - начало 2000-х гг.).

Впервые конкурсная система отбора учебников физики для средней школы Украины была введена на государственном уровне в 1918-1919 годах. Требования к учебникам были достаточно лаконичными и касались научности и педагогического уровня изложения учебного материала. Макеты учебников, предоставленные издательствами, изучались в предметных комиссиях, в состав которых входили известные ученые и методисты. Рецензии на рукописи печатались в педагогическом издании "Свободная украинская школа". Члены комиссий изучали рукописи на протяжении трех месяцев и обсуждали их на заседаниях. Особенностью этого конкурса было то, что решения комиссии Министерства образования относительно тех или других учебников, в частности, уже изданных, могли носить рекомендательный характер. Изымать учебники низкого качества планировалось после их апробации в школе. Учителям предоставлялось право избирать альтернативные учебники для использования в учебном процессе по физике.

Во второй половине 1920-х гг. народный комиссариат образования Украины поднимает вопрос об обеспечении общеобразовательной школы Украины учебниками отечественных авторов. С 1926 года начинается отбор учебников физики на конкурсных принципах. Народный комиссариат образования вместе

с Государственным издательством Украины принимали участие в формировании авторских коллективов, рецензировании рукописей и организации всех этапов производства учебников. Конкурс носил открытый характер и предусматривал тщательное рецензирование поданных рукописей.

В 1930-31 годах была значительно усовершенствована процедура конкурсного отбора учебников физики. В частности, разработана система унифицированных требований относительно содержания и методического аппарата. Над этим заданием работала группа научных сотрудников Украинского научно-исследовательского института педагогики под руководством профессора Р. Д. Пономарева, в состав которой входили М. Жидкоблинов и А. Карлова. Были определены основные направления отбора содержания учебника: освещение физико-технических основ современного производства; реализация принципа историзма в изложении физических теорий; построение методического аппарата, ориентированного на использование методов активизации учебно-воспитательного процесса по физике.

Методические требования касались четкой конкретизации лабораторного и экскурсионного минимума, целесообразности включения в каждый раздел учебника вопросов и задач, ориентированных на конкретное производство, наличие рекомендаций по изготовлению моделей и электромонтажных работ, библиографии для ученика. Одним из важных преимуществ конкурсного учебника было определено наличие отдельных методических рекомендаций для учителя относительно проработки учебного материала.

Этот процесс завершился в 1933 году после ввода стабильного учебника физики.



С этого времени физика не входила в перечень школьных предметов, на которые объявлялся республиканский конкурс.

Следующим этапом в развитии альтернативных принципов отбора учебников по физике для общеобразовательной школы стал конкурс, объявленный Министерством образования СССР совместно с Госкомиздатом в феврале 1986 года. На фоне активной демократизации всех сфер советского общества конкурсная система отбора учебников должна была способствовать усовершенствованию дидактического обеспечения учебного процесса в контексте реформы средней общеобразовательной и профессиональной школы.

Школьный учебник определен одним из главных источников знаний и организации самостоятельной работы учеников. Требование научности и идейности содержания предусматривало систематическое изложение учебного материала в полном соответствии с учебными программами, логичность и последовательность изложения, системность по обеспечению внутрипредметных и межпредметных связей. Содержание учебника ориентировалось на формирование научного мировоззрения и готовности к труду, нравственности. Изучение основных научных идей, теорий, законов, понятий должно было органически сочетаться с их практическим использованием. Доступность содержания должна была обеспечиваться использованием ясного, точного, лаконичного языка, понятного для учеников в соответствии с их возрастными возможностями, уровнем общего развития, способностями и интересами. Выразительность языка учебника должна была усиливать его эмоциональное влияние и стимулировать интерес к изучению предмета.

Впервые сформулировано понятие “методического аппарата учебника” как

системы заданий, упражнений, иллюстраций, примечаний, указаний, заданий для самостоятельной работы, ориентированных на развитие интереса учеников к предмету, формирование умений использовать полученные знания на практике, управление познавательной деятельностью. С целью развития познавательных и творческих способностей учеников методический аппарат учебника должен был включать задание на формирование общих теоретических и практических навыков умственного и физического труда, использование электронно-вычислительной и компьютерной техники [4].

Таким образом, во второй половине 1980-х годов в целом определились конкурсные принципы отбора учебника физики для общеобразовательной школы. Наиболее существенным в контексте исследуемых вопросов является четкое определение процедуры прохождения конкурса и его альтернативный характер. Систематизация дидактических требований к учебнику физики обеспечивала авторские коллективы ориентирами для создания дидактических моделей, направленных на достижение основных образовательных целей в процессе обучения физики. Вместе с тем, требования строгого соответствия структуры и содержания учебного материала программам лишали авторов возможности полноценно реализовать творческий подход, делали все рукописи однотипными. С другой стороны, в условиях отсутствия стандартизации содержания школьного курса физики и ведущей роли учебной программы как его определителя, такой подход был полностью целесообразным. Концептуально общие требования к учебнику не изменялись на протяжении полувека: идейность и научность, доступность, совершенство методического аппарата. Так же, как и в

1930-х годах возникали объективные противоречия между самой идеей альтернативности отбора учебников физики для общеобразовательной школы в условиях трансформации образовательной системы, традиционными требованиями к процессу проектирования содержания обучения физики и механизмами его реализации в учебниках.

Основные подходы относительно концепции и технологических процедур конкурса учебника физики изменились с внедрением профильного обучения в общеобразовательной школе. Реализация идеи глубокой уровневой дифференциации обучения физике в основной, и профильной дифференциации в старшей школе требовала вариативных дидактических моделей школьного физического образования. Реформирование содержания обучения физике в 12-ти летней школе предусматривало создание и внедрение в школьную практику альтернативных учебных программ и учебников. Реализовать этот процесс было возможно лишь при условии наличия механизма стандартизации, который бы обеспечил одинаково эффективное достижение целей школьного физического образования независимо от выбранных траекторий личностного развития ученика общеобразовательной школы.

Научные исследования проблем трансформации школьного курса физики в контексте новых общественных требований и приоритетов общего среднего образования одним из первоочередных заданий определили создание стандарта физического образования, который должен был стать основным нормирующим документом, ориентиром для создания новых учебных программ и дидактического обеспечения.

Проблема организации конкурсного отбора учебников была поднята на

государственный уровень. В 2003 году утверждается Положение о Всеукраинском конкурсе учебных программ и учебников для общеобразовательных учебных заведений. Оно регламентировало процедуру организации конкурса и основные требования относительно программ и учебной литературы. После утверждения в январе 2004 года Кабинетом Министров Украины Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования, уже в феврале этого же года приказом Министерства образования и науки Украины утверждается новая редакция Положения. Его основные позиции, в целом, отвечали предыдущему. Вместе с тем, требования Государственного стандарта школьного физического образования определяются ведущими ориентирами в создании учебных программ и учебников физики нового поколения.

В конкурсе имели право участвовать отдельные авторы, авторские коллективы, научные учреждения, учебные заведения и издательства. Вводится механизм, по которому Министерство образования и науки Украины организует экспертизу рукописей учебных программ и учебников учреждениями Национальной академии наук, Академии педагогических наук, высших учебных заведений, методических учреждений, независимых экспертов.

Учебная программа рассматривается как учебное издание, которое определяет на основе концепции изучения предмета цель и задание овладения его содержанием, в соответствии с местом и ролью в системе учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы. А также объем содержания образования и требования к его усвоению. Учебник определяется как учебное издание, которое

систематизировано воссоздает содержание учебного предмета в соответствии с официально утвержденной или экспериментальной программой. Основные требования к учебнику были распределены на три группы: 1) требования к содержанию учебника; 2) требования к структуре учебника; 3) требования к учебно-методическому аппарату учебника.

В общих чертах требования к рукописям учебников и особенности конкурса, определенные в положении 2004 года, отвечали подходам, которые сформировались на этапе реформирования советской общеобразовательной школы во второй половине 1980-х годов.

В связи с переходом основной школы на новое содержание обучения, в 2006 году утверждается Положение о конкурсе учебной литературы, в которое внесены некоторые изменения, сравнительно с предыдущими годами. В частности, функция организации конкурса возложена на Институт инновационных технологий и средств обучения, созданный при Министерстве образования и науки Украины в феврале 2006 года.

Процедура экспертизы «персонализируется». Создается банк экспертов, в который включаются ведущие специалисты по разным предметным отраслям. Из их числа методом случайных чисел избираются 7 независимых экспертов, которые подают экспертные выводы в предметную конкурсную комиссию. Создаются апелляционные комиссии из 5 человек, которые рассматривают апелляции участников относительно нарушения процедуры конкурса и решения конкурсных предметных комиссий.

Оценка рукописей учебников экспертами осуществлялась по параметрам научности содержания, его структуры,

доступности содержания, качества учебно-методического аппарата, пригодности учебника для самостоятельного использования учеником, наличия в рукописи методик, которые обеспечивают активную учебно-познавательную деятельность ученика. По такой процедуре был организован и проведен конкурс учебников физики для 7-9 классов общеобразовательной школы. Его результатом стало создание системы альтернативных учебников, которая работает до этого времени.

С целью эффективного осуществления психолого-педагогической экспертизы учреждениями Академии педагогических наук Украины были разработаны критерии соответствия учебника основным психолого-педагогическим требованиям. Они распределены на шесть основных групп: 1) обеспечение учебником мотивации изучения предмета; 2) доступность содержания учебника для учеников данного возраста; 3) реализация дидактичной функции учебника; 4) реализация развивающей функции учебника; 5) реализация воспитательной функции учебника; 6) совершенство методического аппарата.

С утверждением в 2001 году новой редакции Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования начались работы по формированию содержания физического образования. В 2012 году разработана учебная программа по базовому курсу физики (7 – 9 кл.). В начале текущего года объявлен конкурс учебников физики для основной школы. Его принципиальной особенностью является внедрение процедуры, согласно которой победа на первом этапе конкурса (учебника по физике для 7 класса) предоставляет авторским коллективам, учебники которых имеют наивысший рейтинг, возможность создавать полноценный комплект для 7 –

9 классов. Рукописи учебников по физике для 8 – 9 классов будут рассматриваться предметными экспертными комиссиями без объявления дополнительного конкурса. Такой подход должен обеспечить создание целостной дидактической системы обучения физике в основной школе. Комплекты учебников будут объединяться общей концепцией относительно реализации содержания обучения физике, методического аппарата и механизмов реализации основных дидактических функций учебника.

*Выводы.* Исследование особенностей реализации принципов конкурсного отбора учебников физики, как носителей содержания обучения в общеобразовательной школе, показывают взаимообусловленное влияние внешних и внутренних факторов дидактики физики, системы школьного физического образования и социокультурных процессов. Анализ процесса становления содержания физического образования доказывает необходимость реализации конкурсного подхода как одного из важных условий создания дидактического обеспечения обучения физики, которое отвечает приоритетным образовательным целям и общественным требованиям. Среди факторов, которые стимулируют рост внимания к этой проблеме на разных этапах развития педагогической науки и образовательной системы, первоочередное значение имеют социокультурные процессы, результатом которых являются принципиально новые требования относительно функций учебников нового поколения, выдвигаемые обществом. Ведущая роль методики физики в этом процессе заключается в формировании и развитии системы дидактических требований, которая отображает современные научные подходы и тенденции развития относительно обеспечения достижения целей школьного физического образования.

## Литература

1. Благодаренко Л.Ю. *Теоретико-методичні засади навчання фізики в основній школі: монографія* /Л.Ю.Благодаренко.- К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011.- 427 с.
2. Бугайов О. *Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути?* /О.І.Бугайов, М.В.Головко // Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Збірник наукових праць /Гол. Ред. М.Т.Мартинюк. – К.: Наук. світ, 2006. – С. 28-31.
3. Головко М.В. *Становлення системи вимог до шкільного підручника в історії вітчизняної дидактики фізики* /Головко М.В. //Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць /[ред. кол.; наук. ред. – О.М.Топузов].- К.: Педагогічна думка, 2012.- Вип. 12.- С. 71 – 77.
4. *О конкурсах на создание школьных учебников* //Учительская газета.- 1986.- № 13 (8638).- С. 4.
5. *О конкурсе на создание школьных учебников* //Учительская газета.- 1986.- № 14.- С. 4.
6. Сосницька Н.Л. *Фізика як навчальний предмет у середній загальноосвітній школі України: історико-методологічні і дидактичні аспекти.* Монографія /Сосницька Н.Л. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005.- 399 с.
7. Физика. *Астрономия. Методический гид лицеев с русским языком обучения* /И.Ботгрос, В.Боканча, В.Чувага [и др.]; ред.: Е.Боканча. – К.: Cartier, 2010 (Ф.Е.-Р. «Типogr. Centr»).- 112 p.

**Recenzent:** Ion BOTGROS, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, IȘE

## Realizarea practicii pedagogice în cadrul formării profesionale inițiale: discrepanțe, propuneri, sugestii

### The achievement of pedagogical training during the initial professional forming: differences, proposal, suggestions

*Svetlana DERMENJI-GURGUROV,  
doctorandă, lector superior universitar,*

*Institutul de Științe ale Educației*

#### **Rezumat**

*Autorul articolului abordează probleme legate de reformă și remarcă faptul că pregătirea profesională inițială a cadrelor didactice ocupă locul central, deoarece aici se promovează calitatea, profesionalismul, finalitățile. În acest scop s-a analizat și s-a luat în discuție cum se realizează practica pedagogică în cadrul formării profesionale inițiale în câteva țări pentru a observa, comparativ, afinități și deosebiri.*

**Termeni-cheie:** formare profesională inițială; reforma învățământului; competență pedagogică, competență didactică, practica pedagogică, curriculum.

Actualmente, descoperim în literatura de specialitate o serie de acțiuni teoretice de creare a unui suport metodologic de renovare a învățământului superior, dar de fiecare dată constatăm că multe probleme de ordin conceptual și metodologic nu sunt finalizate sau definitive. Se menționează foarte des că formarea cadrelor didactice are un rol semnificativ, iar termenii de realizare, factorii implicați în procesul de reformare a învățământului superior național, și resursele necesare

#### **Abstract**

*In the present article, we have tried to demonstrate that in many reform issues, initial teacher training is central because here is addressing the quality, professionalism, purposes. To this end we have analyzed and discussed how to do practice teaching in initial vocational training in several countries to see comparatively affinity and differences.*

**Keywords:** initial professional training; educational reforms; didactic competence; professional competence; teaching practice, curriculum.

pentru aceasta sunt prevăzute de Programul de realizare a strategiei integrării învățământului superior din Republica Moldova în contextul Procesului de la Bologna [6, pag.181].

În multitudinea problemelor legate de reformă, *pregătirea profesională inițială a cadrelor didactice* ocupă locul central, deoarece aici se abordează calitatea, profesionalismul, finalitățile, strategiile, metodele ce le realizează, căci „învățământul superior, ca activitate umană



specializată, *este condiționat de nivelul practicii ...*”[10 pag.25].

Cercetând *reforma învățământului superior în mai multe țări care aderă la procesul de la Bologna*, observăm că se promovează noi demersuri și taxonomii. În fiecare țară s-a instituit un model specific, cu proporții variabile de pregătire psihopedagogică, de specialitate și de practică pedagogică. În acest scop am vrea să observăm și să luăm în discuție cum se realizează practica pedagogică în cadrul formării profesionale inițiale în câteva țări, pentru a descoperi, comparativ, afinități și deosebiri. Cercetând literatura de specialitate constatăm că o privire asupra cerințelor de practică pedagogică în formarea profesională inițială a profesorului în Europa o realizează profesorul universitar clujean -*Vasile Chiș*. Profesorul relevă indici cuprinși între 100 și 200 de ore, ceea ce denotă faptul că practica pedagogică are un statut special [1, pag. 16]. Cert este faptul că „succesul practicii pedagogice este dependent de pregătirea teoretică de specialitate la disciplinele din cadrul *modulului pedagogic* [11, pag.506].

În *Belgia și Spania*, formarea inițială se realizează în Institutul Superior Pedagogic ce asigură studii academice, pedagogice și de practică pedagogică. Practica pedagogică are proporții mai mici în primul an de studii, pentru ca acestea să crească în al II-lea și al III-lea an (mai mult de jumătate din timpul alocat profesionalizării). *Danemarca și Norvegia* își pregătesc viitoarele cadre didactice pentru studii universitare timp de 4 ani. Pentru cei care vor lucra în învățământul preșcolar pregătirea teoretică este finalizată cu 28 de săptămâni de practica pedagogică. În *Franța* pregătirea se desfășoară pe parcursul a 5 ani de studii, dintre care 3 ani doar în Universitate și 2 în IUFM, (Instituts Universitaires de Formation des Maitres) unde viitorii profesori realizează practica pedagogică. Fiecare stagiar aparține

UFMN (Unite de Formation Professionnelle) cu 100-200 de formatori care pot fi didacticieni-metodiști ai disciplinei, pedagogi. Competențele achiziționate de studenții francezi sunt diverse: de la cunoașterea disciplinelor ce se predau în școala primară, conduită în clasă, până la stabilirea și realizarea unor proiecte de parteneriat cu alte instituții. În *Italia* pregătirea inițială are loc prin instituții universitare de 4 ani, Institute Magistrale, în care există studii profesionale de psihopedagogie și perioadă de stagiere, pe când în *Germania* - pe parcursul a 2 etape distincte: stadiul pregătirii științifice, metodică predării disciplinelor date, pregătirea psihopedagogică și stadiul de pregătire practică ce durează 2 ani, toate finalizând cu susținerea unui examen de licență. Fiecare student are un profesor coordonator cu pregătire psihopedagogică ce analizează problemele educaționale observate în timpul activităților realizate și îl ajută pe acesta când este nevoie. De asemenea, există și cadre didactice din școli care monitorizează formarea practică profesională a fiecărui student. În unele state, precum *Anglia*, există tendința de a transfera cea mai mare parte a pregătirii profesorilor în școli și în sălile de clasă (school/classroom Based teacher training) și de a reduce semnificativ orele de curs în amfiteatre. Iar în *Portugalia* sistemul de învățământ superior este reglementat prin constituția țării și garantează dreptul profesorilor și al studenților de a participa la administrarea democratică a instituțiilor. Educația științifică în Portugalia este completată de traininguri pedagogice, astfel formarea profesională inițială devenind mai eficientă [2, pag.83]. Modelul de formare în *România* este cel concurent, perioada de pregătire teoretică este concomitentă cu cea de practică pedagogică.

Despre evaluarea calității în Europa/țările europene s-a pus accent în culegerea „*Principii și modalități de evaluare a calității în*

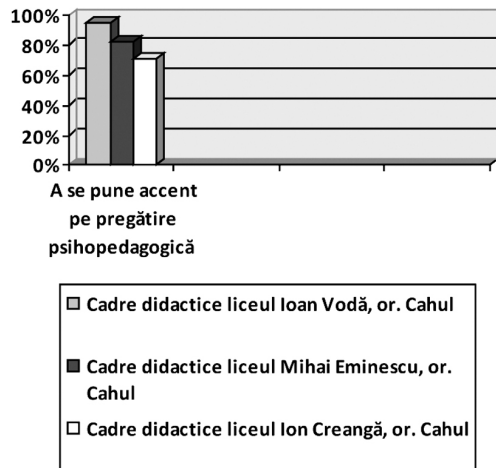


învățământul superior”, făcându-se referiri la universitățile olandeze și ale Marii Britanii [7, pag. 34, 49, 63 ].

Pentru a întregi cercetarea noastră și a ne referi la unele aspecte ale realizării practicii pedagogice în **Republica Moldova**, am implementat și am aplicat un chestionar studenților de la Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul, în care am încercat sondarea opiniilor lor dat fiind faptul că au finalizat perioada de practică pedagogică de inițiere și de licență. Au participat în acest chestionar toți studenții anului terminal, specialitățile: *Limba și literatura română; Limba și literatura română și franceză*, anul finalizării – 2012, și, ulterior, am încercat, pe baza sesizării lor, să optimizăm activitatea de practică pedagogică. Am propus spre realizare același chestionar studenților anului II, specialitățile duble: *Limba și literatura română și franceză; Limba și literatura română și engleză*, care au finalizat prima practică – psihopedagogică. Studenții anului II au răspuns în majoritate că aceste activități au fost cele care i-au ajutat cel mai mult să-și definească ce înseamnă să fii profesor, cei din anul III și IV (terminal) au completat într-un fel răspunsul acestora, argumentând că practica de stat i-a ajutat într-o măsură foarte mare să-și formeze aptitudinile profesionale, oportunitățile de dezvoltare profesională.

Într-un alt chestionar, am rugat profesorii îndrumători din școlile de aplicații să-și expună opinia cu privire la impresia generală despre studenții pe care i-au îndrumat, și totodată să identifice aspectele pozitive și negative pe care le-au remarcat la studenți în activitatea lor didactică, în privința modului de îndeplinire a cerințelor profesionale. Ultima întrebare din chestionar a vizat opinia/sugestiile profesorilor îndrumători cu privire la îmbunătățirea calității pregătirii viitorilor

profesori de limba și literatura română. Unii dintre profesorii cu experiență didactică de cel puțin 10 ani au accentuat faptul că pregătirea profesorilor de limba și literatura română pentru învățământ trebuie să aibă în primul rând ca bază pregătirea psihopedagogică, iar disciplinele de specialitate sunt conținuturi care trebuie să corespundă normelor didacticii; pregătirea psihopedagogică trebuie să fie în strânsă legătură cu cea de specialitate, deoarece mulți studenți considerați performanți, având vaste cunoștințe de specialitate, nu reușesc să realizeze actul de predare-învățare la un nivel adecvat.



De asemenea, menționăm că metodiștii responsabili de practica pedagogică organizează întâlniri periodice cu profesorii îndrumători, examinând problemele și soluțiile apărute pe parcursul desfășurării practicii. O altă inițiativă a cadrelor didactice universitare cahulene a fost invitarea unor profesori îndrumători din școlile de aplicații în cadrul unor seminare, mese rotunde pentru a analiza calitatea desfășurării practicii pedagogice. S-au luat în discuție diverse opinii, sugestii, impresii despre realizarea practicii pedagogice: să se lucreze mai mult cu manualele

școlare, ghidurile, curriculumul național modernizat; să se utilizeze în timpul predării-învățării metodele activ-participative, să se realizeze demersuri didactice explicite bazate pe etapele cadrului ERRE – Evocare, Realizarea sensului, Reflecție, Extindere etc.

De obicei, la toate specializările *Limba și literatura română*; *Limba și literatura română și franceză*; *Limba și literatura română și engleză* se prevăd două stagii de practică: 4 săptămâni la anul doi/trei și 6 săptămâni la anul terminal. Analiza datelor din sondajele realizate în Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul și a cadrelor didactice din școlile unde se realizează practica pedagogică, evidențiază că în percepția subiectivă a respondenților se atestă o tendință de sporire a calității formării pedagogice inițiale și a procesului educațional. În opinia respondenților, la sporirea calității formării pedagogice inițiale contribuie ***cooperarea între școli și instituțiile de învățământ care realizează formarea inițială; reflectarea, în proiectele de dezvoltare și cercetare ale instituțiilor de învățământ superior, a problemelor cu care se confruntă școala.***

Analizând chestionarele aplicate, putem propune câteva *sugestii* de care considerăm că ar fi bine să țină cont cadrele didactice care sunt încadrate în formarea inițială la limba și literatura română:

1. Să respecte echilibrul între teorie și practică; 2. Să se asigure o colaborare între gimnaziul/liceul și universitate, în sensul că între universitate și școală trebuie să existe o atare colaborare fructuoasă. (Chiar și cadrul didactic ce predă *metodica limbii și literaturii române*, în studiul metodelor și tehnicilor de predare-învățare-evaluare, ar trebui să discute cu profesorii de limba și literatura română din școli în vederea orientării eficiente în noianul de metode interactive existente.

De exemplu, ar fi mai bine, în clasa a IX-a, în studiul comparativ al operelor „Miorița” și „Toiagul păstoriei” să se utilizeze Diagrama Venn și nu GPP/SINELG); 3. Să exerseze în pregătirea practică atât conținuturile teoretice însușite în timpul desfășurării orelor de *metodica predării limbii și literaturii române* sau *dezvoltarea creativității/strategii de predare integrată a limbii și literaturii române*, cât și lucrul individual realizat de către viitorul cadru didactic; 4. Să se realizeze o verigă mai pronunțată între pregătirea psihopedagogică și competențele profesiei de pedagog de limba și literatura română.

Concluzionăm că cea mai importantă latură a formării inițiale este profesionalizarea inițială, pregătirea studentului pentru profesiunea didactică. După efectuarea practicii pedagogice, studenții filologi vor fi capabili să demonstreze comportamente solicitate prin obiectivele generale și specifice, comportamente ce se subordonează *obiectivului fundamental: învățarea și exersarea profesiunii didactice*. Aceste comportamente stau la baza dobândirii viitoarelor competențe generale și specifice, acestea potențializând structura competenței psihopedagogice, care corelează cu *standardele profesionale pentru activitatea didactică*.

În acest sens, avansăm anumite recomandări pentru studenții care realizează practicile pedagogice în cadrul *formării profesionale inițiale la limba și literatura română*:

- Cunoașterea documentelor educaționale (Legea Învățământului, curriculum național bazat pe competențe), Planul de învățământ, Planificarea anuală, Proiectul unității de învățare, Demersul didactic explicit (ERRE); *Studierea* materialelor didactice, a manualelor școlare și compararea lor cu cele alternative, luarea deciziilor în privința utilizării lor;

- *Efectuarea/exersarea unor activități specifice procesului de învățământ, urmărind valorificarea cunoștințelor din Psihologia generală, Pedagogie, Metodica predării l. și lit. române;*
  - *Proiectarea secvențelor didactice, a lecțiilor de limba și literatura română, a unităților de învățare. Precizarea etapelor activităților didactice și acțiunile ce au loc, în succesiunea lor, la toate lecțiile sau la alte forme de activitate asistate;*
  - *Demonstrarea capacității de observație a fiecărui eveniment al lecției/ al cadrului de învățare, în activitatea de practică observativă;*
  - *Stabilirea, din timp, a datelor necesare proiectării lecției de probă, urmărind parcurgerea etapelor: disciplina, clasa, subiectul lecției din sistemul de lecții, analiza curriculumului școlar modernizat, identificarea nivelului de pregătire a elevilor și a competențelor acestora, formularea obiectivelor operaționale etc.*
  - *Construirea unor demersuri didactice bazate pe adaptarea strategiilor didactice adecvate conținuturilor și finalităților (principii, metode și procedee didactice, mijloace de învățământ, forme de organizare a activității elevilor, modalități și instrumente de evaluare și de notare);*
  - *Crearea și folosirea la ore a materialelor didactice adecvate (realizarea unor materiale didactice proprii, necesare în predarea unei lecții/unui sistem de lecții la disciplina de specialitate – limba și literatura română);*
  - *Folosirea resurselor didactice variate;*
  - *Utilizarea exemplelor relevante care stimulează gândirea critică/analitică [9, pag. 158] și imaginația elevilor; imbinarea intuiției cu rigoarea prin stimularea elevilor să dezvolte proiecte de microstudiu, agende cu notițe paralele, jurnale duble și triple, referate etc;*
  - *Selectarea metodelor și instrumentelor de evaluare potrivite și integrarea eficientă în procesul didactic;*
  - *Urmărirea progresului elevilor prin realizarea evaluărilor sistematice;*
  - *Valorificarea tipurilor diferite de rezultate ale evaluării; dezvoltarea capacității de autoevaluare;*
  - *Formarea/dezvoltarea capacității de cunoaștere a elevilor (individual și în grupul școlar), în vederea tratării diferențiate a acestora și „crearea climatului psihopedagogic favorabil instruirii elevilor cu diferite capacități și caracteristici comportamentale [8, pag. 70];*
  - *Stimularea intereselor și motivației elevilor pentru studiul și aplicațiile practice la disciplina limba și literatura română;*
  - *Identificarea acelor căi de comunicare cu elevii, prin care aceștia sunt încurajați să argumenteze propriile puncte de vedere cu privire la o operă/ text literar;*
  - *(Auto)aprecierea/ (auto)evaluarea lecției desfășurate pe baza unor criterii riguroase etc.*
- În cercetarea noastră, ne-am mai propus ca scop să corelăm *competențele generale*, categoriile de activități vizate prin activitatea de practică pedagogică și *competențele specifice*. Scopul acestei relații este de a-l ajuta pe studentul practicant la limba și literatura română să conștientizeze cu mai multă ușurință succesele pe care le realizează pe parcursul stagiului de practică pedagogică sau, dimpotrivă, dificultățile, stagnările pe care le întâmpină acesta în timpul realizării practicii. Astfel **Competențele generale** (care pot fi realizate prin studierea disciplinelor psihopedagogice în raport cu rolurile educaționale îndeplinite) [4, pag. 72-73] sunt:

**1. Competențe generale metodologice:** Pentru dobândirea acestor competențe activitatea de practică se identifică în: asistența la lecții, proiectarea orelor, susținerea/realizarea orelor de probă sau finale. **Competențele specifice** vor fi: stabilirea materialelor și auxiliarelor didactice utilizate în activitățile de învățare; realizarea activităților instructiv-educative în conformitate cu obiectivele precizate; realizarea demersurilor didactice explicite la disciplina dată; utilizarea metodelor tradiționale și interactive etc.

**2. Competențe generale de comunicare și relaționare:** pentru a dobândi aceste competențe studentul practicant va proiecta și susține unele lecții, va realiza o autoanaliză a acestora; va cerceta grupul de elevi în vederea completării fișei psihopedagogice și a notării corecte. **Competențele specifice** dobândite vor fi: manifestarea comportamentului emfatic, realizarea și stăpânirea unei comunicări eficiente în vederea conducerii și realizării procesului de predare-învățare.

**3. Competențe generale de evaluare:** pentru a poseda asemenea competențe, viitorul profesor de limba și literatura română va proiecta eficient lecția de evaluare a cunoștințelor și deprinderilor; va selecta cele mai potrivite și eficiente metode de evaluare; va analiza unele probe de evaluare etc. **Competențele specifice** dobândite vor fi: proiectarea evaluării; utilizarea metodelor, tehnicilor de evaluare specifice; elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de scop și particularitățile individuale de grup etc.

**4. Competențe generale de management didactic:** viitorul profesor de limba și literatura română va realiza activități de management al procesului didactic în timpul realizării lecțiilor; va soluționa unele situații de conflict în afara orelor de limba și literatura română, în pauze. **Competențele specifice** vor fi: asimilarea cunoștințelor

de tip organizațional; asumarea integrală a diferitelor roluri specifice profesiei de cadru didactic etc.

În această ordine de idei, concluzionăm că asigurarea competențelor pedagogice se realizează prin parcurgerea unui curriculum structurat după cum urmează: *psihologia educației, teoria și metodologia curriculumului, teoria și metodologia instruirii, metoda predării limbii și literaturii române, practica pedagogică, discipline opționale*, etc. însumând ore de pregătire teoretică, metodică și practică, desfășurate de-a lungul anilor de studiu în universitate. De asemenea, vom observa că pregătirea pentru cariera didactică în general se produce paralel cu cea științifică – de specialitate, de-a lungul anilor de studiu la facultate. Totuși, semnalăm faptul că această organizare produce, pe lângă efecte pozitive, și anumite puncte vulnerabile care influențează negativ dezvoltarea carierei didactice de profesor de limba și literatura română: *motivațional* – lipsa unei motivații precise pentru cariera didactică în domeniul limbii și literaturii române; *curricular* – ineficiența practicii pedagogice. Menționăm, în această ordine de idei, *valorile* apreciate în predare de Comisia Națională (apud. L. Gliga, coord.): *Profesorii sunt devotați elevilor și învățării lor; îi tratează pe elevi în mod egal; activitatea de predare înseamnă mai mult decât dezvoltarea capacităților cognitive ale elevilor; profesorii cunosc materia pe care o predau și modalitatea de a o preda, sunt responsabili de organizarea/managementul și monitorizarea a ceea ce învață elevii, gândesc în mod sistematic la practica lor didactică și învață din experiență* etc. [3, pag. 157].

Toate acestea echivalează cu componentele măiestriei pedagogice identificate

de V. Mândăcanu: *experiența, spiritul organizării, stilul comunicativ, tactul pedagogic, limbajul eficient și nu în ultimul rând, indicatorii aptitudinii pedagogice: curiozitatea, spiritul observației, capacitatea de a înțelege și a cunoaște elevul, bunătatea, toleranța, înțelegerea, arta vorbirii, arta improvizării* [5]

**Referințe bibliografice:**

1. Chiș V., *Profesionalizarea carierei didactice*. În: Cooperare și interdisciplinaritate în învățământul universitar. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2002
2. Cornea S., L. Trinca., A. Sainenco ș. a. *Învățământul superior: între cerere și ofertă*. Cahul: Centrografic, 2011
3. Gliga L., *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. București: Ed. POLSIB, 2002
4. Iucu R., *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educ., 2004
5. Mândăcanu V., *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chișinău: Ed. Lyceum, 1997
6. Papuc L., *Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar*. Chișinău, 2005.
7. *Principii și modalități de evaluare a calității în învățământul superior – materialele seminarului internațional, 27-28 noiembrie 1997*, Chișinău: Editura ARC, 1998
8. Repida T., Platon C., *Reprezentările studenților cu privire la practica pedagogică*. În: *Univers Pedagogic*, nr. 2, Chișinău, 2004
9. Șchiopu C., *Limbajul poetic: trăsături și modalități de interpretare într-un demers didactic*. În: revista de știință și cultură *Limba Română*, nr. 11-12 (185-186), Chișinău, 2010
10. Vicol N., *Fundamente teoretice și metodologice ale educației lingvistice și literare*. Chișinău: *Univers Pedagogic*, nr. 1, 2011
11. Voiculescu F., *Ghid metodologic de pedagogie universitară*. Alba Iulia: Ed. Aeternitas, 2010.

**Recenziți:**

1. **Tamara CAZACU**, doctor în pedagogie, IȘE
2. **Nelu VICOL**, doctor în filologie, conferențiar universitar, IȘE

## Probleme actuale ale studenților în comunicarea universitară

### The current problems of students in university communication

Omer CHINAN,

doctorand,

catedra Științe ale Educației, UPSC, România,

#### Rezumat

Articolul prezintă rezultatele cercetării teoretico-experimentale a problematicii comunicării studenților și efectele pe termen scurt și pe termen lung a relațiilor profesor-student în mediul academic. Datele experimentale obținute din aplicarea probelor de evaluare a semnificației culturii comunicării oferă posibilitatea unor constatări despre calitatea raporturilor interpersonale în universitate și principalele consecințe pentru comunicarea eficientă a studenților care decurg din teoria gratificării trebuințelor.

**Cuvinte-cheie:** comunicare universitară, studenți, pedagogi, probleme de comunicare specifice studenților.

Adaptarea profesională de succes implică proiectarea/dezvoltarea unor competențe specifice ce asigură rezistența la stresul comunicării profesionale [2, p. 140]. Din aceste considerente promovarea și dezvoltarea la studenți a unor competențe sociale este un deziderat al formării profesionale inițiale. Conform unei analize realizate de R. Tudorică (2007)

#### Abstract

This article represents the theoretical and experimental results of communication problem at students and the effects of short-term and long-term teacher-student relationships in academic environment. The experimental data obtained from the assessment application samples for the significance of educational communication which offers the possibility to some findings about the quality of interpersonal relationships in university and the main consequences for students' effective communication which results from the gratification theory of needs.

**Keywords:** university communication, students, teachers, communication problems to students, academics, professors.

a interacțiunilor universitare comunicative, **structura relației profesor-student** se prezintă astfel: **1) relații interpersonale:** (a) după nevoile psihologice ale indivizilor aflați în interacțiune: relații de comunicare, relații simpatetice, relații cognitive; (b) după procesualitatea relațiilor: de cooperare, competitive, conflictuale, de acomodare, de asimilare, de stratificare, de alienare; **2) relații în**



**funcție de sarcinile profesorului:** de comunicare a conținutului științific, de îndrumare, de constrângere, de verificare și control, de conducere, de organizare; 3) **relații în funcție de conținutul psihologic:** informațional-cognitive, afective; 4) **relații de influențare:** directă și indirectă [4, p. 23]. Deducem în acest context al cercetării că eficiența raporturilor interpersonale de comunicare este determinată de calitatea satisfacerii trebuințelor studenților care necesită analiză pentru a dezvolta un discurs în acest sens.

Interesat de motivațiile umane, A. Maslow a identificat principalele necesități umane constatând faptul că aceste nevoi nu se exprimă la întâmplare, ci într-o ordine clar definită respectând o anumită ierarhie pornind de la necesitățile inferioare spre cele superioare, altfel spus de la cele curente, materiale, imediate spre cele abstracte, spirituale, de durată. În studiul *Motivation and Personality*, Abraham Maslow (1954) prezintă teoria gratificării trebuințelor:

Tabelul 1. Piramida trebuințelor/necesităților umane

<b>Meta-trebuințe</b> ( <i>trebuințe superioare</i> )	Trebuințe estetice Trebuințe cognitive (de cunoaștere și înțelegere) Trebuința de autorealizare (sau de realizare de sine)	<b>Trebuințe de creștere</b>
<b>Trebuințe</b> ( <i>trebuințe inferioare</i> )	Trebuința de stimă de sine (trebuințe ale Eului) Trebuința de iubire și de apartenență la grup (trebuințe sociale) Trebuințe de securitate/de siguranță Trebuințe fiziologice	Trebuințe de deficiență

Din perspectiva analizei piramidei trebuințelor lui A. Maslow **există anumite motivații care influențează caracterul raporturilor comunicative în mediul studentesc:**

(a) **motivația de deficiență**, vizează trebuințele ce apar ca urmare a neajunsurilor; (b) trebuințele fiziologice (de hrană, de sete, de igienă, de adăpost, de odihnă, de păstrare a sănătății, de sex etc.); (c) trebuințele de securitate/de siguranță (siguranță existențială, profesională, socială, relațională etc.); (d) trebuințele sociale (*identificarea cu un grup sau cu o categorie socială*); (e) trebuințele Eului (*de autoconservare, de autoprețuire, de respect de sine, de prestigiu și statut, de identitate*); (f) **motivația de creștere sau de dezvoltare**; (g) trebuința de realizare/autorealizare (*nevoia de a ne atinge potențialul creativ, de a obține performanțe înalte, de a contribui la atingerea unor obiective sociale și profesionale*); (k) trebuințele cognitive (*de*

*a ști, de a înțelege, de a învăța, de a explora, de a descoperi*); (l) trebuințele estetice (*nevoia de ordine, simetrie și armonie, de contact și de contemplare a produselor de artă etc.*). În consens cu teoria lui A. Maslow constatăm că în fiecare student există două tipuri fundamentale de forțe ce motivează spre activitate: forțe orientate spre menținerea siguranței personale și forțe care îl provoacă spre căutarea noilor oportunități de autodezvoltare și realizare optimă a potențialului individual.

Studenții aflați în stadiul satisfacerii trebuințelor de creștere sunt animați de dezvoltarea competențelor personale pentru obținerea noilor succese. Cu certitudine, aceste preocupări se reflectă în comunicarea interpersonală. **Principalele efecte ale comunicării eficiente în mediul universitar** care decurg din teoria gratificării trebuințelor, afirmă G. Albu (2008), sunt: (a) cu cât profesorii vor fi mai

eficienți în a asista studenții să-și satisfacă trebuințele de deficiență, cu atât mai mult aceștia au premise favorabile să simtă nevoia satisfacerii trebuințelor de dezvoltare; studenții vor fi mult mai eficienți într-un mediu relaxat și sigur, decât într-unul tensionat, de amenințare sau de umilire; (b) sentimentele negative ucid interesele cognitive, dorința de colaborare și autorealizare; (c) studenții au nevoie să se simtă în siguranță care se reflectă în preferința lor pentru un anumit grad de ordine și repetabilitate, de constanță, fiind vorba despre existența unui temei sigur, comportamental, cognitiv sau valoric; (d) studentul are nevoie de a fi prețuit. Cadrele didactice universitare pot aduce variație în programul de dezvoltare profesională a studenților, însă nu au dreptul să transmită incertitudini. Se satisface prin acumularea experienței și a competenței în diferite sarcini și prin laudele primite după merit de la ceilalți. Profesorul îl poate ajuta pe student să capete încredere în sine, să-și dorească să aibă succese și reușite noi; (e) menirea esențială a cadrului didactic este aceea de a facilita la studenți manifestarea motivației de dezvoltare prin accentuarea avantajelor, prin implicarea acestora în sarcini atrăgătoare și prin evitarea, pe cât posibil, a situațiilor incommode sau de eșec [3, p. 62].

G. Albu susține că generația tânără este incompetentă, incapabilă, pierdută în nimici, că este dezorientată, că nu reține doar ce este negativ, mai facil și mai distructiv. Deci, sunt deosebit de **importante reprezentările cadrelor didactice universitare despre tineri**; întotdeauna **tânără generație are nevoie de mai multă atenție din partea mentorilor săi** [1, p. 68-69].

Rezumând conținutul de idei emis de G. Albu conchidem că treptat profesorul se îndepărtează de student sau se menține pe o poziție rigidă, legitimând doar trebuințele sale. Studentul rămâne singur, în raporturile

cu ceilalți, cu viața, în tentativa lui de a se exprima, de a fi luat în seamă, de a se dezvolta și ajunge la concluzia că instituția de învățământ nu este deschisă pentru afirmarea și susținerea trebuințelor sale de creștere, pentru accelerarea dezvoltării, ci doar pentru cultivarea și conservarea trebuințelor de deficiență; studentul fiind orientat spre o motivație de creștere/dezvoltare. Astfel se amplifică tendința dacă nu să respingă orice ofertă culturală venită dinspre profesor, cel puțin să nu-l ia în serios. Pentru un asemenea student cultura comunicării cu profesorul înseamnă pierderea contactului cu realitatea. Șansa ca profesorul să-l aducă pe student la nivelul superior al trebuințelor, poate să se dezvolte dacă el însuși crede și acționează viguros și consecvent în sensul trebuințelor sale de creștere. Profesorul îl poate disloca pe student din starea lui motivațională dacă are o reală încredere în acesta, dacă îl cooptează la proiectele sale, dacă își face timp pentru el; poate oferi studentului său un orizont motivațional mai elevat dacă nu se fixează pe poziția blamării, a învinuirii sau a respingerii.

În situația când **studentul și profesorul manifestă, predominant, o motivație de deficiență**, actul educativ se va consuma în limitele motivațiilor inferioare, considerate scop în sine. Considerând că limitele trebuințelor sale de deficiență se identifică cu înseși limitele vieții, studentul va căuta să-și maximizeze satisfacerea trebuințelor de deficiență. Pentru el, viața este egală cu satisfacerea trebuințelor fiziologice. De aici va trage concluzia că dezvoltarea interioară este o investiție inutilă. **Un mediu mediocru și submediocru anulează motivațiile superioare.**

În condiția ideală în care, **studentul și profesorul manifestă, predominant, o motivație de dezvoltare**, profesorul devine aliatul studentului în activitatea sa de dezvoltare, precum și în confruntarea lui cu un mediu de

motivație a consumului. În același timp, profesorul știe că studentul are nevoie de prezența grupului de cogeneraționali, că nu se poate izola, că ține la părerile celor din generația sa. Actul educativ devine, astfel, actul apropierii dintre parteneri în care și unul și celălalt cresc, până când discipolul își va putea susține el însuși creșterea profesională. Așadar, pentru reușita actului educativ, sunt obligatorii cultivarea, întreținerea și încurajarea trebuințelor de creștere, fără a le subestima sau supraestima pe cele de deficiență. Este foarte important ca profesorul să se cunoască cât mai bine pe sine, să știe de pe ce poziții psihologice și morale intră în interacțiune cu studentul; este important ca el să dea sentimentului autoestimativ dimensiunea lui reală și să vadă ceea ce îi este necesar pentru a rămâne și a fi mereu în cursa dezvoltării și comunicării profesionale.

Teoretizările savante nu pot decât să explice unele chestiuni privind corectitudinea și precizia exprimării, dar nu pot rezolva blocajele și obstacolele reale pe care le simțim cu toții atunci când ne aflăm într-o confruntare directă cu un interlocutor. Cele mai bune oportunități de dezvoltare a competențelor de comunicare s-au dovedit a fi oferite de însuși exercițiul comunicativ. Pentru astfel de motive apreciem că în practica educațională este necesar ca studenților să li se ofere ocaziile de a comunica. Din acest punct de vedere instituția de învățământ superior a creat o adevărată mentalitate care se cere complet revizuită. Aceasta presupune că, **pentru antrenarea studenților în comunicarea universitară**, nu trebuie să li se pretindă să vorbească mult, ci să li se formeze **un stil de comunicare profesională** pentru intensificarea interacțiunilor student-student în planul schimbului informațional și interpersonal.

În acest scop formula comunicării interpersonale și a organizării sarcinilor de învățare a comunicării în grup este cea mai adecvată care

urmează să fie adaptată specificului activităților individuale. Cele mai cunoscute formule de structurare a grupurilor de comunicare între studenți sunt: **A. grupurile omogene** – cu următoarele particularități: (a) studenții au posibilitatea de învățare asemănătoare ceea ce facilitează comunicarea profesorului cu fiecare grup de studenți, dar și comunicarea intragrupală; (b) colaborarea între studenți are ca obiect schimbul informațional. **B. grupurile eterogene** – în cadrul cărora: (a) studenții au diferite posibilități de învățare, ceea ce îl determină pe profesor să se adreseze nivelului mijlociu al grupului (efortul de accesibilizare a mesajelor cu caracter informațional este mare și nu poate acoperi toate nivelurile de înțelegere); (b) în interacțiunile student-student se intensifică colaborările pe plan internațional (studenții buni îi sprijină pe cei cu performanțe scăzute pentru a accede în alte spații).

Cercetarea experimentală cu scopul determinării reprezentărilor studenților despre cultura comunicării s-a realizat prin intermediul unor probe de evaluare, pe parcursul anilor 2010-2011 pe un eșantion de 54 subiecți din România (17) și Republica Moldova (17).

Reprezentările studenților despre semnificația culturii comunicării obținute din aplicarea probelor de evaluare reflectă anumite opinii ale studenților din Republica Moldova despre cultura comunicării, cei mai mulți dintre subiecți înțelegând prin cultura comunicării – *a avea un vocabular bogat și un limbaj adecvat mediului universitar* – 23,5%, *a fi sociabil* – 17,6%, *a acorda atenție celor din jur* – 5,9%; *a fi natural și inteligent în comunicare* – 11,8%, existând și alte opinii. Studenții din România prin cultură a comunicării înțeleg: *a fi sociabil* – 17,6%, *a fi natural și inteligent* – 17,6%, *a avea un limbaj adecvat mediului universitar* (17, 6%- RO). Valorile statistice privind reprezentările studenților sunt diferite atât la nivel de conținut semantic,

cât și ca raport procentual, fapt ce provoacă anumite reflecții filosofice despre diversitatea convingerilor chiar în interiorul unei națiuni, generate de existența în diferite formațiuni statale.

Constatăm că problemele prioritare în comunicarea interpersonală universitară cu care se confruntă studenții din R. Moldova în comunicarea interpersonală sunt: incapacitatea de autoreglare emoțională (23,5%); incapacitatea de a vorbi în public (29,4 %) și stresul în comunicare (11,8 %). Studenții vizati arată prin rezultatele înregistrate asupra unor probleme în întreținerea discursurilor publice, efort care le generează stări de disconfort și stres. Stresul în comunicare – 11,8%; incapacitatea de autoreglare emoțională – 23,5%; conflicte interpersonale – 17,6%; incapacitatea de a vorbi în public – 29,4%; rezistența scăzută la comunicare – 5,9%; vocabular insuficient dezvoltat pentru a comunica liber cu profesorii – 5,9%; senzația că nimeni nu te ascultă – 5,9% pentru studenții din R. Moldova; lipsa motivației de a comunica în public – 5,9 % pentru studenții din R. Moldova și 11,8 % pentru studenții din România etc.

Cele mai frecvente probleme de comunicare a studenților din România spre deosebire de cei din R. Moldova sunt conflictele interpersonale reprezentate de 23,5% dintre subiecți cercetați și incapacitatea de autoreglare emoțională, fapt ce ne-a condus la ideea despre dezvoltarea insuficientă la studenți a competențelor de comunicare a emoțiilor. Datele statistice rezultate din aplicarea probelor și a altor instrumente de cercetare indică asupra necesității de a orienta studenții spre transmiterea pertinentă a conținuturilor informaționale, dar mai ales necesitatea de a-și disciplina comportamentul afectiv în comunicare. Lansarea eronată a trăirilor afective în mediul studenților conduce la conflicte și prin urmare, la dezvoltarea unor valori

comunicative distructive. De aici derivă necesitatea cunoașterii mecanismelor dezvoltării culturii comunicării, deoarece în acestea intervin factori favorabili, ce ușurează comunicarea, dar și factori defavorabili, care o împiedică sau o deformează. Doar printr-o comunicare cât mai eficientă în relația profesor-student și în relația student-student se pot obține cele mai bune rezultate în contextele propice lipsite de conflicte și resentimente. În concluzie, **valoarea culturii comunicării pentru studenți poate fi exprimată în termeni de adaptare eficientă la mediul social-profesional** și la normele acestuia, precum și de satisfacere a nevoilor și aspirațiilor personale; pentru societate, fiind apreciată în măsura în care aceasta va contribui la realizarea scopurilor sociale și la ameliorarea bunăstării studenților în context universitar.

#### **Referințe bibliografice:**

1. Albu G. *Comunicare interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice*. Iași: Institutului European, 2008. 315 p.
2. Chinan O. *Reprezentări privind cultura comunicării studenților*. În: Revista de științe socio-umane. Nr 1(20), 2012. p. 138-142
3. Chinan O. *Valorile culturii comunicării studenților formate experimental*. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale *Familia – factor existențial de promovare a valorilor etern-umane* din 15 mai, Chișinău, 2012. p. 387-392, 500 p.
4. Tudorică R. *Managementul educației în context european*. București: Meronia, 2007.

#### **Recenziți:**

1. **Tamara CAZACU**, doctor în pedagogie, IȘE
2. **Larisa SADOVEI**, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, UPS „I. Creangă”

## Profesionalizarea cadrelor didactice din perspectiva modelelor actuale de formare

### Teachers professionalization in terms of current models of training

Nicoleta EFTIMIE,

doctorandă la catedra Științe ale Educației,

UPS „Ion Creangă”

#### Rezumat

*Alternativa de profesionalizare a cadrelor didactice bazată pe competență a inițiat programe de formare cu atribuții de pregătire inițială și continuă a cadrelor didactice în vederea obținerii dreptului de a profesa în învățământul universitar. În acest articol este realizat un studiu asupra categoriilor de competențe ale cadrului didactic. Luând în considerare documente ale Comisiei Europene sunt propuse competențe, formulate în termeni de capacitate/abilitate din perspectiva rolului profesorului în condițiile democratizării valorilor.*

**Cuvinte-cheie:** formare pedagogică, competențe, valori, roluri ale cadrului didactic, principii europene.

De-a lungul timpului s-au realizat numeroase cercetări de natură teoretică și aplicativă privind procesul de formare competentă a cadrelor didactice, conturând idei noi și posibilități inovatoare de realizare a procesului de formare pentru cariera profesională. Analizând concepțiile teoretice și practicile educative în diverse sisteme de învățământ din lume în ceea ce privește formarea viitorilor profesori, putem remarca elemente asemănătoare. Există,

#### Abstract

*The alternative professionalization of teachers based on competence initiated initial and continuous training programs of teachers in order to obtain the right to practice in higher education. This article presents a study of the categories of teacher's competence. Considering the European Commission documents, are proposed the competences formulated in terms of capacity /ability as a teacher's role in conditions of democratization of values.*

**Keywords:** pedagogical training, competences, values, roles of the teacher, European principles.

cu siguranță, un punct comun, identificabil în concepțiile de formare, indiferent de paradigma care le fundamentează, fie *umanistă*, cu accentul pe *dezvoltarea integrală a personalității viitorului educator*; propunându-și să-i cultive mai mult spiritul și fiind mai puțin interesat de câștigarea unor abilități specifice, fie *tehnacistă*, *pragmatică*, *centrată pe însușirea unor tehnici, algoritmi, reguli de acțiune educațională* cu relevanță practică imediată.



Două alternative de profesionalizare a carierei didactice sunt consacrate și recunoscute la nivel mondial în spațiul formării inițiale și continue a cadrelor didactice și a reformelor aplicate acestui palier. În anii 1970, fondată pe cercetările psihologice asupra învățării (Skinner, Bloom, Carroll) și pe studiile privind formularea obiectivelor în termeni de performanță se dezvoltă prima alternativă de profesionalizare a cadrelor didactice – *educația profesorilor bazată pe competență*. Considerând competența drept conduită despre care se presupune că va promova succesul învățării elevilor, reprezentanții acestei orientări fac din competență finalitatea programului de formare a viitorilor profesori. Bazată pe competență, formarea profesorului e organizată în jurul conceptualizării practicii eficiente a cadrelor didactice din care derivă și pe care se bazează cerințele programului de formare.

A doua alternativă de formare inițială a cadrelor didactice – *personalistă („umanistă”)* presupune o experiență de învățare integrată în universul propriu de semnificații al candidatului, care să nu ducă la modele imitative, ci la dezvoltarea spiritului său reflexiv, critic, creativ. Modelul propune comutarea accentului pe mobilizarea forțelor subiectului (motivații, capacități, aptitudini) și nu pe conținut. Profesorul oferă tehnici de învățare, consiliază „ucenicii” în rezolvarea problemelor; controlul este mai mult autocontrol, autoritatea este dată de legitățile cooperării, ale coparticipării subiectului la propria formare. Cei mai cunoscuți reprezentanți ai acestei orientări sunt C. Rogers, W. Glaser și M. Lobrot. Dincolo de impactul celor două alternative de profesionalizare a carierei, cunoscute și aplicate și în spațiul reformei românești a sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, mai mult sau mai puțin fundamentate științific, prioritățile și tendințele în domeniul acestei formări, au fost identificate și analizate în spațiul dezbaterilor pedagogice românești (R. Iucu) în ultimul timp și se prezintă ca și constante ale preocupărilor

de reformare strategică a spațiului configurat de profesionalizarea carierei didactice în România.

Programele de formare inițială a profesorilor scot în evidență caracteristici precum: modelul simultan și modelul consecutiv de formare pentru profesia pedagogică, finalizarea studiilor și debutul în cariera profesională. Realizarea programului de studii în vederea certificării pentru profesia pedagogică este asigurată de structuri specializate din cadrul universităților din România cu atribuțiuni de pregătire inițială și continuă a profesorilor în vederea obținerii dreptului de a profesa și în învățământul universitar. Cele două niveluri ale programelor de studii privind formarea cadrelor didactice în România se finalizează cu obținerea certificatelor de absolvire (nivelul I reprezintă certificarea pentru profesia didactică și conferă dreptul de a ocupa funcții de profesori în învățământul preuniversitar obligatoriu, nivelul II – de aprofundare, acordând dreptul să ocupe posturi didactice în învățământul liceal, postliceal și universitar), realizând 60 de credite transferabile corespunzătoare pachetului disciplinelor de pregătire psihopedagogică fundamentală și disciplinelor de pregătire didactică și practică pedagogică de specialitate.

Cadrelor didactice absolvente trebuie să dețină competențele recomandate, anumite caracteristici individuale adecvate profesiei, fiindu-i oferite perspectivele profesionale potrivite, dacă se dorește ca speranțele investite în ei să devină realitate, iar „produsul” – absolventul, să încorporeze un anumit *savoir* și *savoir-faire*, menționează I. Neagă [6, p.2]. În condițiile actuale, când lumea contemporană evoluează într-un ritm atât de alert, încât profesorii sunt obligați să accepte faptul că pregătirea inițială nu le va fi suficientă pe parcursul întregii activități profesionale, sunt determinați să sporească permanent nivelul de competențe, asociindu-le un registru bogat de valori, atitudini și conduite specifice cadrului didactic. Integrate în registrul de obiec-



tive acest *sumar de valori, atitudini și conduite* cuprinde explicit:

- cultivarea unui mediu educațional centrat pe valori și relații democratice;
- promovarea unui sistem de valori culturale, morale și civice, în concordanță cu idealul educațional;
- crearea unui climat socioafectiv securizant în sala de studenți și în spațiul educațional nonformal;
- încrederea în puterea educației, în capacitatea de formare și dezvoltare a studentului [8].

Principiile și criteriile care stau la baza elaborării competențelor profesionale ale cadrului didactic se bazează pe anumite paliere reflectate în *structuri, unități și indicatori de competențe generale și specifice* privind:

a. cunoașterea, înțelegerea și utilizarea operațională adecvată a conceptelor pedagogice și psihopedagogice;

b. explicarea și interpretarea ideilor, a conceptelor, a modelelor, a teoriilor și a paradigmelelor în domeniu;

c. proiectarea, conducerea și evaluarea activităților de învățare, în utilizarea unor metode, tehnici și instrumente coerente de autocunoaștere și de reflexivitate profesională;

d. gândirea critică și evaluativ-constructivă a unor proiecte, procese și fenomene prezente în teoria și în practica educațională, în rezolvarea de probleme în domeniul de studii;

e. educația imaginativă și domeniul strategiilor specifice stimulării conduitei creativ-inovative în aria de referință a profesiei didactice.

Concepția, principiile și criteriile care stau la baza selecției conținuturilor sunt următoarele:

a) statutul și competențele aferente carierei didactice;

b) continuitatea progresivă cu valorile curriculare din modulul de pregătire psiho-pedagogică inițială;

d) eficacitatea practică și socială a conținuturilor pentru registrul activităților

desfășurate de cadrul didactic în unitățile școlare din învățământul preuniversitar, asociată cu interesele de bază ale elevilor cu care lucrează și/sau interacționează;

e) raportarea la dificultățile psiho-pedagogice, psihosociale întâmpinate de cadrele didactice în activitatea didactică, la nevoia de consolidare și de rafinare a unor competențe dobândite în cadrul procesului de formare și dezvoltare profesională;

f) adecvarea la parcursurile de formare/calificare, la parcursurile reformei curriculare și adaptabilitatea la contexte profesionale, socioculturale, economice și tehnologice în schimbare;

g) stabilitatea utilizării tematicii pe o perioadă medie de timp; rata de actualizare științifică – conceptuală, metodologică și aplicativă este acceptată și recomandată a se realiza și într-un termen mai scurt în cazul unor schimbări semnificative la nivelul paradigmelelor sau abordărilor majore din domeniul ariei curriculare sau al disciplinei/disciplinelor respective;

h) dezvoltarea și inovarea metodologică, prin reflecție asupra teoriei și practicii educaționale, la nivel național și internațional [8].

Toate aceste principii asigură atractivitatea și statutul necesar promovării profesiei didactice și recunosc rolul cadrelor didactice ca agenți ai dezvoltării valorilor europene, individuale și sociale. Pentru aceasta, cadrele didactice trebuie să fie înalt educate (profesionalizate), orientate către dezvoltare continuă și autoreflexivitate în planul competențelor educaționale și corespunzător remunerate.

Stabilind un nou referențial al formării cadrelor didactice, bazat pe definirea sarcinilor de profil ce implică noi cunoștințe, capacități și trăsături de personalitate, am adus în dezbatere problematica formării cadrelor didactice în domeniul noilor competențe-cheie, capabile să concretizeze principiile comune europene în spațiul profesionalizării carierei didactice. Una dintre competențele nucleu ale personalității

didactice începe să grăveze în jurul a ceea ce reprezintă *capacitățile de a valorifica adecvat valențele formative și autoformative ale noilor tehnologii informaționale și comunicaționale.*

În contextul reformei învățământului superior, o pondere deosebită ce reclamă strategii noi și efective de soluționare devine formarea competenței de învățare eficientă la studenți. Studiile experimentale realizate și experiența curriculară universitară au demonstrat că învățarea eficientă poate fi realizată prin angajarea studenților într-un program special de dezvoltare a competenței, centrat pe trei direcții fundamentale: *a) familiarizarea studenților cu un volum de cunoștințe necesar și suficient privind specificul, mecanismele, legile, principiile și metodele de învățare eficientă; b) dezvoltarea proceselor cognitive, implicate în învățare, până la nivelul solicitat de învățarea eficientă; c) formarea competenței informațional-metodologice de muncă intelectuală și de cunoaștere la ei.* Acestea vor permite dezvoltarea și utilizarea eficientă de către studenți a potențialului lor intelectual și cognitiv, atât de necesar în realizarea unei învățări eficiente. În același timp, considerăm că formarea competenței informațional-metodologice trebuie să se proiecteze drept nucleu în procesul de formare a aptitudinii de învățare eficientă la studenți, deoarece învățarea de tip universitar este o învățare de nivel superior, care nu se reduce doar la activități de studiu propriu-zis, ci presupune, la această treaptă, cu preponderență activități de cercetare, proiectare și producere, care nu se pot realiza în afara competenței date, fiind demonstrate de competențe de argumentare, contraargumentare și convingere etc. [6, p.88-92].

În concluzie, apreciem că modelul cadrului didactic competent și standardele profesionale au început recent să fie utilizate ca repere ale nivelului de pregătire profesională. Concluzii și aprecieri referitoare la efectele acestei noi practici în învățământ constituie obiectul unor investigații permanente ale specialiștilor în educație.

Menționăm că îmbunătățirea sistemelor de educație și formare profesională constituie o parte esențială a strategiei europene de a răspunde provocărilor viitoare și de a realiza principalele obiective ale strategiei de la Lisabona. Preocupările pentru implicarea, dar și pentru formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice universitare au devenit importante în politicile educaționale contemporane. Pentru a garanta rezultate de o înaltă calitate pe o bază durabilă, este necesar să avem în vedere calitatea profesorilor, a formatorilor și, de asemenea, să se abordeze guvernanta sistemelor de educație și formare profesională.

#### **Referințe bibliografice:**

1. Cucuș C. Educația. *Dimensiuni culturale și interculturale.* Iași: Polirom, 2000. 288 p.
2. Dicu A. Dimitriu E. *Probleme de psihosociologie a educației.* București: EDP, 1973. 274 p.
3. Ilie V. Formarea stilului profesional al viitorului pedagog din perspectiva noilor educații. Teza de dr. în pedagogie. Chișinău, 2005. 151 p.
4. Iucu R. *Patru exerciții de politică educațională în România.* Tema II. Formarea cadrelor didactice. București: Proiect UNICEF 2005. 31 p.
5. Neagu (Niță) Simona N. *Dezvoltarea competențelor de învățare la adulți. Aplicații pentru formarea cadrelor didactice universitare.* Rezumatul tezei de dr. București. 2011. 23 p.
6. Pâslaru VI., Papuc L., Negură I., et al. *Construcție și dezvoltare curriculară/Cadru teoretic.* Chișinău: Î.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2005. 176 p.
7. Paun E., Potolea D. Pedagogie. *Fundamentari teoretice și demersuri aplicative.* Iași: Polirom, 2002. 248 p.
8. [http://docsfiles.com/pdf\\_programa\\_de\\_pedagogie.html](http://docsfiles.com/pdf_programa_de_pedagogie.html)

**Recenzent:** Viorica ANDRIȚCHI, doctor habilitat, conferențiar universitar, IȘE

## Начальный этап обучения программированию на основе объектно-ориентированной парадигмы

### The initial stage of teaching of programming on the basis of object-oriented paradigm

П. Г. ШЕВЧУК,

Украина, Житомирская область,

Романовский район, пгт. Мирополь, Миропольская гимназия,

учитель информатики

#### Резюме

*Развитие технологии создания программного обеспечения должно отражаться в учебном материале информатики общеобразовательных учебных заведений. Статья рассматривает актуальность изучения на уроках информатики современных парадигм программирования, мировоззренческое значение общих понятий объектно-ориентированной парадигмы, значение общих понятий объектно-ориентированного программирования для формирования целостности учебного материала информатики и других школьных дисциплин. Излагается авторский подход к изучению основных понятий объектно-ориентированного программирования на начальном этапе обучения программированию. Также в статье описано использование современных средств разработки, в частности языка C#, в процессе обучения программированию.*

#### Abstract

*The development of technology concerning the creation of software should be reflected in computer science teaching materials of educational institutions. The article reviews the actuality of modern programming paradigm learning during computer science lessons, the world outlook importance of object-oriented paradigm general notions, the importance of object-oriented paradigm general notions for entirety forming of computer science teaching materials and other school discipline. The authorial approach towards the learning of the basic notions of object-oriented paradigm during the initial period of teaching computer science is represented. The usage of modern development tools, including C# programming language, during the process of programming teaching is also described in the article.*

**Ключевые слова:** обучение информатике, парадигма программирования, объектно-ориентированное программирование, язык C#

Различные аспекты проблемы обучения программированию в курсе информатики общеобразовательных учебных заведений разрабатываются многими украинскими и молдавскими учеными, авторами школьных программ и учебников, среди которых: Быков В. Ю., Володин В. В., Володина И. Л., Глинский Я. М., Жалдак М. И., Завадский И. А., Караванова Т. П., Костюков В. П., Морзе Н. В., Пасько В. П., Потапова Ж. В., Прокопенко Н. С., Проценко Т. Г., Рамський Ю. С., Руденко В. Д., Спиваковский А. В., Спириин А. М., Васи́лаке Г., Гремальски А., Мокану Ю., Спинеи И. и другие. Несмотря на бурное развитие ИКТ, обучение программированию в общеобразовательных учреждениях все еще осуществляется практически на тех же принципах, что и в первые годы внедрения этой дисциплины в школьные учебные программы. Много очень важных инноваций в области разработки программного обеспечения недостаточно представлены в материале курса информатики средней общеобразовательной школы. Обучение программированию, не только медленно развивается, но и плохо интегрировано с общим содержанием образования.

Можно назвать цепочку парадигм, образовавшихся на основе императивной парадигмы программирования, см.. рис 1. Этот список далеко не полный и, скорее всего, будет и дальше пополняться. Само же императивное программирование отражает

**Keywords:** teaching of informatics, programming paradigm, object-oriented programming, C#

принцип последовательной обработки процессором машинных кодов и начало использоваться еще при создании программ для первых электронно-вычислительных систем.

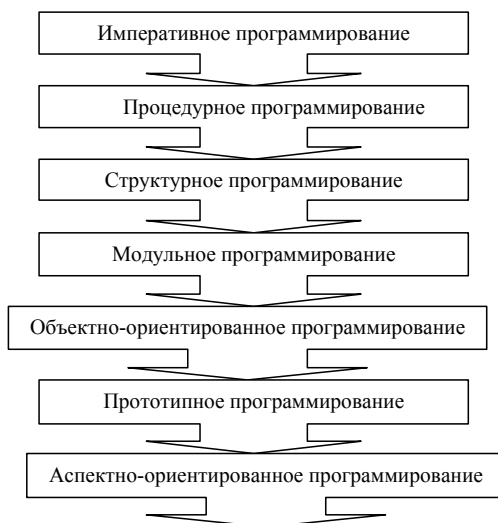


Рис. 1.

Традиционно обучение программированию начинается с овладения структурной парадигмой. Такой подход всё еще себя не исчерпал. Учебный материал по структурному программированию имеет большое теоретическое и практическое значение. Появляются новые методические разработки и научные исследования обучения структурному программированию. Наиболее распространенным является обучение структурному программированию на основе языка Pascal. Например, обучение программированию на этом языке в средних общеобразовательных учебных заведениях регламентируется Министерством просвещения Республики Молдова [4].

Однако новейшие подходы к созданию компьютерных программ в какой-то мере остаются без внимания педагогов. Учебный материал из курса школьной информатики недостаточно освещает современные парадигмы написания компьютерного программного обеспечения. В частности недостаточное внимание уделяется наиболее распространенному и очень актуальному объектно-ориентированному программированию (сокращённо ООП). Объектно-ориентированное программирование мало освещено даже в пределах школьных учебных программ для углубленного изучения информатики [5].

Еще одним аргументом в пользу внедрения обучения на основе парадигмы объектно-ориентированного программирования является то, что обучение программированию в общеобразовательных учебных заведениях имеет целью, в первую очередь, развивать различные качества личности обучающегося. Очень хорошо, если знания и навыки приобретенные в процессе обучения программированию понадобятся ученику в сферах, непосредственно не связанные с разработкой компьютерных программ. К таким результатам обучения, в первую очередь, следует отнести овладение фундаментальной составляющей учебного предмета. Учитывая это, объектная модель построения компьютерных программ заслуживает особого внимания, ведь она не только более полно отражает работу сложных интерфейсов современных вычислительных систем, но и насыщенная аналогиями и сходствами со многими отраслями человеческих знаний. Это обусловлено тем, что парадигма объектно-ориентированного программирования базируется на абстрактной модели мировосприятия, в основе которой лежат понятия в чем-то похожи на те,

которыми наука описывает элементы реального мира [1, с.14].

Как уже отмечалось, в образовании бытует устоявшееся мнение, что начинать учить программированию следует используя традиционный, структурный подход к написанию компьютерных программ. В частности Я. М. Глинский, автор многих книг по обучению программированию, отмечая важность осуществления обучения объектно-ориентированному программированию все равно отстаивает, так называемый, «спиралеподобный» подход к его внедрению: «сначала изучаются основы языка программирования (типы данных и алгоритмические конструкции, типовые задачи), впоследствии элементы визуального программирования, а со временем элементы ООП» [3, с.38]. Фактически идя таким путем, освоение объектной модели написания компьютерных программ происходит на достаточно поздней стадии, когда у ученика уже сформировались определенные навыки и собственный стиль программирования.

Поскольку обучение программированию учащихся младшего и среднего школьного возраста практически всегда начинается со структурного подхода, то есть со знакомства с понятием алгоритма, для большинства учителей информатики трудно представить первый опыт написания учеником программ который бы не основывался на реализации алгоритмов управления наипростейшими исполнителями. Безусловно, так называемая «черепашья графика» и «Лого мирь», это прекрасные средства начального обучения структурному программированию. Управление простыми исполнителями перерастает из увлекательной игры в серьезное овладения закономерностями построения основных алгоритмических структур. И все же, ученикам, которые таким образом

начинали обучение программированию, все еще трудно увидеть логическую связь между принципами написания императивно организованных программ и тем, что они видят при использовании современного программного обеспечения. Новейшие интерфейсы программных средств становятся все более интуитивно понятными и не только все точнее моделируют реальные трехмерные объекты, но и воплощают самые смелые творения, в какой-то степени фантастического, виртуального предметного мира. Такое сложное «поведение» вычислительных систем трудно объяснить в рамках классического понятия алгоритма и структурной парадигмы. Определённого понимания объектной модели компьютерных программ требует использование многих современных языков и сред разработки компьютерных программ. Даже хорошо осознав принципы построения основных алгоритмических структур ученикам трудно приступить к написанию компьютерных программ используя такие современные языки программирования как C# и Java. Это и не удивительно, ведь практически все языки, основанные на парадигме объектно-ориентированного программирования, даже в простейших программах уже требуют использовать синтаксические конструкции описания программных классов и методов.

И все же, ознакомить учащихся с основами основ ООП можно на примерах которые непосредственно не касаются написания компьютерных программ. Такие понятия как объекты, свойства и классификация объектов, наследование, полиморфизм и инкапсуляция широко отражены в окружающем мире. Некоторые схожие понятия и термины используются во многих науках и в содержании учебного материала школьных дисциплин.

Начать знакомство учащихся с принципами объектно-ориентированного программирования можно путем анализа и уточнения значений понятия «объект». Этот термин очень широко используется в учебном материале различных дисциплин, в сообщениях средств массовой информации, популярной литературе. Это слово частично знакомо даже ученикам младших классов. Начать рассмотрение термина «объект» можно приведя учащимся целый ряд утверждений, касающихся этого понятия:

1. Объекты всегда можно четко отделить друг от друга.
2. Объекты существуют независимо от того, что знает о них кто-то, независимо от человеческого сознания.
3. Объекты имеют определенные свойства.
4. Объекты можно описывать и рассказывать о них.
5. Существуют объекты с похожими свойствами.
6. Объекты могут взаимодействовать друг с другом.
7. Некоторые объекты могут выполнять действия.
8. С объектами могут происходить какие-то события.

Большинство старшеклассников могут легко объяснить практически каждое не из приведенных высказываний. Но для некоторых учеников среднего, особенно младшего, школьного возраста эта задача может быть довольно не простой. Облегчить её можно используя интерактивные методы обучения, приемы развития критического мышления. В частности, работая в интерактивных группах, ученики с интересом находят подтверждение или отрицание тех или иных утверждений, выражают свое собственное понимание понятий и явлений. Скорее всего учитель не должен стремиться



обязательно дать детям точное определение понятия объект. Это, наверное, не очень просто, ведь такое определение в различных отраслях формулируется достаточно по-разному. Однако, очень хорошо когда ученики самостоятельно придут к определенному выводу относительно того, для чего люди чаще всего используют слово «объект». Вывод этот может формулироваться например так: «Объект – это условное обозначение той части окружающего мира, которую человек рассматривает как одно целое».

Чрезвычайно полезно объяснить ученикам, на определенных примерах, то, что всякий объект обладает определенными свойствами. А ещё, иногда, реализует определенные возможности. Например объект «животное» имеет свойства: «окраска», «размеры», «количество конечностей» а также возможности «двигаться», «издавать звук», «употреблять пищу». В данном случае «свойство», использованное в примере материального объекта, рассматривается как аналог понятие «поле» объекта программного. «Возможность» – это аналог того, что в программировании называют «методом» объекта. Кроме того, с теми или иными объектами могут происходить определенные «события». Например, с объектом «животное» может случиться событие «проголодаться». Сами объекты также могут совершить определенные «действия». Все события и действия могут совершаться с объектами в пределах их «свойств» и «возможностей» (полей и методов). Скажем объект «животное» в ответ на событие «проголодаться» может проявить действие (метод) «употреблять пищу».

Следующей, на начальном этапе знакомства с основными понятиями ООП, является задача проиллюстрировать ученикам классификацию объектов окружающего

мира. Определённая классификация понятий свойственна практически всем наукам. Биологи классифицируют живые организмы. Химики классифицируют соединения, химические элементы, реакции и прочее. Много различных систем классификации используются в физике, географии, математике, информатике.

Можно рекомендовать отдельно не рассматривать с учащимися понятие «класс» до их знакомства с конкретным объектно-ориентированным языком программирования. Скорее всего, уже понимая то, как построена разного рода классификация материальных и программных объектов ученик поймет какую роль играет служебное слово «class» в тексте конкретных компьютерных программы.

Сравнительно легко воспринимают ученики такое понятие объектно-ориентированного программирования как «наследование». Опираясь на хорошо известное биологическое значение понятия наследственности живых организмов можно предложить учащимся определить, для указанных материальных или программных объектов, те объекты, которые являются наследниками и предками в отношении определенных их свойств и методов. Следует помнить о том, что в дальнейшем ученики должны воспринимать наследование как рациональный способ повторного использования кода и обеспечения определенной структурной организации объектов в компьютерных программах.

Гораздо сложнее дать «без компьютерное» объяснение таких фундаментальных понятий ООП как инкапсуляция и полиморфизм. Условно говоря, в живой природе и остальном окружающем мире, объекты «инкапсулируют» от влияния внешних воздействий и полиморфно проявляют свои «методы». Все же иногда учитель должен

самостоятельно решать нужно ли немедленно давать объяснения некоторых понятий, если такое объяснение может чрезмерно усложнить учебный материал. Приводя конкретные примеры, следует стремиться не только немедленно разъяснить значение нового для учащихся понятия, но и заботиться об общем качестве такого объяснения. К тому же нельзя рассматривать достаточно сложные термины программирования исключительно их сравнении со свойствами окружающего мира. Следует учитывать, что реальное значение «программных» терминов имеет определенные отличия от того, что можно определить, используя только аналогии и сравнения.

Еще принципы объектно-ориентированного программирования можно рассмотреть во время объяснения работы операционной системы и прикладных программ, что в ней выполняются. Если в операционной системе запустить на выполнение ту или иную программу, то это можно рассмотреть как появление нового объекта определенного класса. В большинстве случаев современные многозадачные операционные системы позволяют запускать на выполнение несколько экземпляров одной и той же программы. Например, на рабочем столе Windows можно одновременно разместить несколько окон графического редактора Paint. Все эти одновременно запущены на выполнение объекты принадлежат одному и тому же классу «Paint» и является, фактически, его экземплярами. Объекты одних и тех же или разных классов можно демонстрировать ученикам в процессе изучения приложений, элементов их интерфейса. Также, на данном этапе обучения информатики, учитель имеет возможность проиллюстрировать ученикам практически все основные положения ООП.

Например, программа Widows Media Player, в процессе воспроизведения музыки, это также объект операционной системы, но совсем другого класса, чем редактор Paint. Поскольку каждый класс характеризуется определенными свойствами (полями) и возможностями (методами). Примером полей Windows Media Player являются характеристики интерфейса программы: размер окна, его цвет и прочее. Один из методов программы – перекодировать данные звукового файла в тот формат, который может воспроизвести звуковая карта компьютера.

Запущенный на выполнение Media Player является объектом с которым могут происходить определенные события. Например, щелчок левой клавиши мыши, когда ее курсор находится на кнопке «пауза». Также объект Media Player выполняет действия, к тому же определенными методами. Например, сведения о мелодии, необходимые для ее воспроизведения, поступают методом считывания данных из звукового файла.

Чтобы объяснить как при создании компьютерных программ используют наследование можно привести тот пример, что программа Windows Media Player имеет много полей и методов присущих другим компьютерным программам: рамка окна, строка меню и другие.

При работе программы Windows Media Player некоторые методы проявляются полиморфизм. Например несколько по разному происходит воспроизведения разных, по формату файлов мультимедиа. Инкапсуляция класса программы «Windows Media Player» предусматривает его независимость и защиту от воздействия других программ, выполняемых в среде Windows.

Всё же, даже самые подробные объяснения основных особенностей объектно-ориентированного программирования на

различных примерах не формируют практических умений разработки реальных программ. Поэтому определённого внимания заслуживает использование специальных обучающих сред для построения простых объектных моделей. Такую специальную учебную программу используют в Крымском инженерно-педагогическом университете в самом начале курса информатики для ознакомления студентов с основами ООП. «Курс использует взаимодействующие вдохновения 3D моделирование в дружественном для новичка интерфейсе, для ввода основных понятий объектно-ориентированного программирования. Данную среду программирования можно с успехом использовать для реализации моделей физических процессов и создание обучающих, контролируемых, демонстрационных программ.» [11]

Для полноценного обучения объектно-ориентированному программированию целесообразно использовать современные языки и среды разработки. Одним из таких языков является язык C# (читается «Си шарп»). Этот язык программирования полностью поддерживает принципы, что лежат в основе объектно-ориентированного программирования [2], [8]. Кроме объектно-ориентированной, язык C#, поддерживает императивную и функциональную парадигмы. То есть C# заслуживает использования для обучения программированию еще и благодаря тому, что он, фактически, мультипарадигмальный (поддерживает несколько парадигм). Ведь несмотря на все преимущества объектно-ориентированного программирования, другие парадигмы разработки компьютерных программ имеют те или иные преимущества, заслуживают изучения и использования в зависимости от поставленных задач.

Кроме того, язык C# имеет целый ряд других преимуществ, которые делают его удобным в использовании для обучения программированию:

- позволяет писать программы как для консольного, так и для оконного исполнения;
- существует много удобных для обучения, доступных в использовании сред программирования на языке C#;
- большинство сред разработки языком C# поддерживают визуальное программирование и способны работать под управлением большинства распространенных сейчас операционных систем.

Подробно условия использования языка C# для обучения программированию на уроках информатики в общеобразовательных учебных заведениях описано в нашем исследовании: «Программно-технологические условия использования языка C# для обучения программированию в общеобразовательных учебных заведениях» [10].

Как отдельный аргумент можно привести примеры результативного внедрения языка C# в обучении программированию [6], [7].

### Выводы

В процессе развития отрасли разработки программного обеспечения постоянно совершенствуются существующие и зарождаются новые парадигмы программирования. Традиционные подходы к обучению программирования на основе парадигмы структурного программирования еще далеко себя не исчерпал и продолжает активно развиваться.

Обучения программированию существенно отстает в своем развитии от развития отрасли ИКТ в целом, требует более детального изучения новых подходов к разработке программного обеспечения.

На более широкое использование в процессе обучения программированию на уроках информатики общеобразовательных учебных заведений заслуживает объектно-ориентированная парадигма.

Объектно-ориентированное программирование предоставляет дополнительные возможности для тесной интеграции обучения программированию со многими школьными учебными дисциплинами, способствует организации гибких межпредметных связей и формированию у школьников целостной научной картины мира.

Существуют теоретические и практические возможности знакомить учащихся общеобразовательных учебных заведений с основными понятиями объектно-ориентированного программирования путем обзорного изучения понятия «объект» и других понятий ООП на примерах аналогий в окружающем мире, в содержании учебного материала других школьных дисциплин. Рассматривать основные понятия объектно-ориентированного программирования можно в процессе изучения операционной системы и прикладного программного обеспечения.

Существуют примеры использования, на начальном этапе обучения программированию, специальной учебной среды программирования, что в определенной степени готовит учеников к написанию программ на основе объектно-ориентированной парадигмы.

Дальнейшее обучение программированию на основе парадигмы объектно-ориентированного программирования целесообразно проводить используя современные языки программирования основаны на этой парадигме. Одним из таких языков является С#. Язык С# можно использовать для обучения программированию на уроках информатики в общеобразовательных учебных

заведениях. Поскольку С# не только полностью объектно-ориентирован, но и мультпарадигмален, ее целесообразно использовать для формирования у учеников достаточно полных представлений о современных технологиях разработки программного обеспечения.

Дальнейшего исследования требует проблема обучения объектно-ориентированного программирования на его начальном этапе.

### Литература

1. Бен-Ари М. *Языки программирования. Сравнительный анализ* / Бен-Ари М.; [пер. с англ.]. – М. : Мир, 2000. – 366 с.
2. Биллиг В.А. *Основы программирования на С#*. [Электронный ресурс] / Биллиг В.А. // Интернет-университет информационных технологий. «ИНТУИТ-РУ». — 01.03.2011. – Режим доступа: <http://www.intuit.ru/department/pl/csharp/>
3. Глинський, Я. М. *Переваги застосування мови програмування JAVA в навчальному процесі* / Я. М. Глинський, В.Є. Анохін, В.А. Рязьська. // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах : Науково-методичний журнал. – К. : Освіта України, – 2005. – № 4 – С.34–38.
4. *Інформатика. Куррикулум для лицеев (X–XII класи) Реальний и гуманітарний профілі* [Электронный ресурс] / А. Гремальски, Г. Василаке, Л. Гремальски, Ю. Мокану, И.Спинеи, Л. Цуркану // – Кишинэу : Министерство просвещения и молодежи Республики Молдова, 2006. – 40 с. – Режим доступа: [http://nou.edu.md/files/unordered/Informatica\\_Rus.pdf](http://nou.edu.md/files/unordered/Informatica_Rus.pdf)
5. *Караванова Т. П. Навчальна програма поглибленого вивчення інформатики для учнів 8-12 класів ЗНЗ (напрям: технологічний, профіль: інформаційно-технологічний)* / Т. П. Караванова, В. П. Костюков

- // Информатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2008. – №2. – С. 5-11
6. Пилипчук О.П., *вчитель ін формативи Гаврилівської ЗОШ I-III ступенів Теофіпольського району Хмельницької області. Моделювання звичайних дробів у C#. Моделювання звичайних дробів засобами об'єктно-орієнтованого програмування (C#).* / О.П. Пилипчук // Творча лабораторія вчителя ін формативи. [Електронний ресурс] — 14.04.2011. — Режим доступа: <http://teachlab.ucoz.ua/publ/10-1-0-15>
  7. Ребрина В. А. *Факультативний курс з програмування мовою C++ 7-9 класи* / С. Д. Вапнічний, В. В. Зубик, В. А. Ребрина – Хмельницький: видавничий відділ Хмельницького ОІППО, 2010. – 128с.
  8. Троелсен, Ендрю. *Язык программирования C# 2005 (Си Шарп) и платформа .NET 2.0 = Troelsen, Andrew. Pro C# 2005 and the .NET 2.0 Platform.* / Andrew Troelsen = Эндрю Троелсен. — 3-е изд. — М.: «Вильямс», 2007. — 1168 с.
  9. Флойд Р. *Парадигмы программирования.* / Р. Флойд / Лекции лауреатов премии Тьюринга за первые двадцать лет, 1966-1985 / ACM Turing Award Lectures: The First Twenty Years./ [пер. с англ.] ; [под ред Эшенхёрста Р.] – М.: Мир, 1993. – 560 с., ил.
  10. Шевчук П. Г. *Програмно-технологічні умови використання мови C# для навчання програмування в загальноосвітніх навчальних закладах* / П. Г. Шевчук // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: збірник наукових праць. М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова; Відп. ред. М. І. Жалдак. – Київ, 2011. – Вип. 17 – С. 80 – 83.
  11. Шкарабан, Ф. В. *Формування об'єктно-орієнтованого мислення у студентів комп'ютерних спеціальностей.* / Ф. С. Ильясова, Ф. В. Шкарабан // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Вінниця, 2010. – Вип.24. [Електронний ресурс] – Режим доступа: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Sitimn/2010\\_24/Formuvanna\\_obektno\\_orientovanogo\\_muslenna\\_u\\_studentiv.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_24/Formuvanna_obektno_orientovanogo_muslenna_u_studentiv.pdf).
- Recenzent:** Ion ACHIRI, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, IȘE

## Повышение эффективности обучения сетевым технологиям с использованием интегрированной модели оценивания

### The Growth Of Efficiency Of Network Technology Training With Introduction Of Integrated Model Of Evaluation

*Маргарита НИЖЕГОРОДОВА,*

*Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, Молдова, г. Тирасполь, старший преподаватель кафедры программного обеспечения вычислительной техники и автоматизированных систем,*

#### **Резюме**

*В статье рассматриваются аспекты, влияющие на эффективность процесса обучения сетевым технологиям. Содержит сравнительный анализ методик оценки эффективности обучения. Рассмотрена методика интегрированной модели, которая позволяет оценить эффективность использование разных методов и средств обучения сетевым технологиям.*

**Ключевые слова:** *эффективность процесса обучения, методика оценки эффективности процесса обучения, компетенции, интегрированная модель оценивания компетентности.*

Нами сформулированы задачи, которые следуют из требования информатизации обучения.

Первая – овладение будущим специалистом комплексом знаний, навыков и умений, выработка качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение задач профессиональной деятельности и

#### **Abstract**

*In article discusses aspects affecting of the efficiency of students' training in the sphere of network technologies. Contains the comparative analysis of methodologies for evaluating efficiency of training. The methods of the integrated model, which allows evaluate the efficiency of different methods and means of teaching network technologies.*

**Keywords:** *the training process efficiency, methods of evaluation of students' training efficiency, competence, integrated model of evaluation of competence.*

комфортное функционирование в условиях информационного общества, в котором информация становится решающим фактором высокой эффективности труда.

Вторая – повышение уровня подготовки специалистов за счет совершенствования технологий обучения, применяемых



сегодня в высшей школе, и широкого внедрения в учебный процесс электронных обучающих средств и технологий [2]. Согласно проведенным исследованиям Geoff Petty [3] по выявлению эффективности применения методов обучения в изучении компьютерных сетей, оказалось, что наибольшую эффективность в запоминании материала имеют практические лабораторные занятия с использованием программ – симуляторов, групповые дискуссии, практические проекты, так как в данных процессах обучения задействованы разнообразные органы чувств, что способствует лучшему усвоению знаний.

Таким образом, были определены следующие задачи исследования:

- выявить аспекты, влияющие на эффективность обучения сетевым технологиям;
- проанализировать эффективность использования разных методов и средств обучения сетевым технологиям при формировании компетентности;
- оценить влияние используемых методов и средств на итоговые результаты обучения.

Оцениванию эффективности уделяется много внимания, например в работе [4] эффективность определяется как степень измерения результатов с затратами; система показателей, характеризующих уровень использования производственных мощностей системы. Т.е. эффективность ( $E$ ) - это отношение полученного полезного результата ( $R$ ) к затратам ( $M$ ), понесенным для достижения этого результата.

$$E = R / M \quad (1)$$

Числитель в формуле эффективности обучения - результативность обучающихся процессов, качество знаний, удобство обучающей среды. Знаменатель - недостатки методов обучения, неудобство среды обучения, временные затраты.

Существуют следующие методики оценки эффективности обучения [5]. Методика Дональда Кирпатрика предполагает оценку по четырем уровням с временными интервалами: первый уровень – эмоциональный (нравиться – не нравится); второй – уровень оценки знаний (профессиональное тестирование, устный опрос); третий – уровень поведения (на данном уровне экспертно оценивается то, как изменили участники обучения свое поведение); четвертый уровень – уровень результата. Но эмоциональный уровень оценки со стороны обучающихся важен лишь отчасти, поскольку индивидуальная манера педагога может не нравиться из-за жесткости, трудности материала и прочего. А желание педагога понравиться аудитории иногда осложняет собственно процесс обучения, происходит «подмена» смысла деятельности.

На уровне «навыка» студенты могут быть великолепно обучены (без ошибок проводит обжим сетевого кабеля), тогда как на уровне общего результата с учетом теоретических знаний, результат будет отрицательный.

Вышеприведенные доводы указывают на необходимость тщательного подбора «инструмента измерения».

Методика бипараметрической оценки предполагает для оценки эффективности обучения использование разности средств до обучения и после. Поэтому данная методика не может быть использована во время обучения в высшем учебном заведении, так как экономическая эффективность обучения может быть оценена только после трудоустройства выпускника.

Методика оценки эффективности обучения в рамках комплексных систем

оценки типа BSC, KPI. В ней применяются комплексные системы оценки, включающие ряд частных показателей, отражающих эффективность подразделений, в рамках моделей которых, удачно применяются методы комплексной оценки, например, выясняя вклад тех или иных подразделений в общий результат деятельности. Например, выделив некоторые количественные и качественные показатели данному подразделению, предполагая, что мероприятия по обучению персонала скажутся на этих показателях, можно дать оценку эффективности данных мероприятий в комплексе и по каждому отдельному эпизоду, связанному с обучением. Четко определив корреляцию этих показателей с показателями эффективности подразделений, прошедших обучение, происходит анализ эффективности работы по обучению.

Таким образом, оценить эффективность, значит выявить показатели результативности учебного мероприятия, успеваемости и удовлетворенности слушателей и определить результат с учетом всех показателей.

Рассмотренные методики сложны к применению, вследствие широты спектра действия, и отсутствия инструментов оценивания, базирующихся на строгом математическом аппарате.

Для оценивания эффективности процесса обучения в области сетевых технологий используются количественные и качественные методы. Содержание обучения может быть оценено частным критерием эффективности, который характеризуется следующими качественными и количественными показателями. К качественным показателям относят:

- целостность отражения в содержании обучения задач подготовки конкурентос-

пособного специалиста в области сетевых технологий;

- соответствие содержания обучения принятой психолого-педагогической концепции усвоения;

- соответствие содержания обучения стандарту высшего профессионального образования;

- отражение в содержании обучения современного уровня развития науки и техники.

К количественным показателям эффективности обучения относятся:

- информативность учебного материала, которая устанавливается путем сопоставления элементов содержания, предусмотренных программой, с вводимыми преподавателем во время занятия в единицу времени;

- уровень обученности студентов в области сетевых технологий.

Уровень обученности одна из важнейших результирующих характеристик образовательного процесса. Рассмотрев различные подходы к интерпретации данного понятия, определили обученность как владение учащимся системой заданных учебным стандартом знаний и умений, приобретенных за определенный период обучения. Обученность – это и результат предшествующего обучения, и условие успешности последующего обучения.

Согласно европейских и российских образовательных стандартов подготовки специалиста в области информатики и вычислительной техники у специалиста в области сетевых технологий должны быть сформированы следующие компетенции:

- знать принципы организации компьютерных сетей;
- знать методы и технологии проектирования средств телекоммуникаций;

- знать аппаратные средства телекоммуникации;
- владеть программными средствами телекоммуникации.

Иметь навыки, необходимые для проектирования, развертывания и администрирования сетей и телекоммуникационных систем.

Уметь применять *web*- технологии для реализации удаленного доступа в распределенных системах. Обладать общекультурными компетенциями такими как: стремлением к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности.

На основе рассмотренных требований образовательных стандартов подготовки бакалавров направления «Информатика и вычислительная техника» были определены следующие показатели компетентности студентов в области сетевых технологий:

- 1) знание аппаратного обеспечения сети;
- 2) знание архитектурной организации вычислительных сетей;
- 3) знание организации передачи данных в сетях;
- 4) умение проектировать и реализовывать структуру сети;
- 5) знание технологий и сетевых протоколов, применяемых при организации сетей;
- 6) умение реализовывать сетевые протоколы с помощью программных средств;
- 7) развитость практических навыков;
- 8) логичность и рациональность в составлении алгоритма практического задания
- 9) активность в изучении материала дисциплины;
- 10) самостоятельность в обучении, умение самостоятельно изучить материал и

применить его при выполнении практического задания.

Рассмотренные показатели компетентности измеряются не только количественными величинами, но и качественными, поэтому возникает проблема, как оценить эффективность обучения студентов в области сетевых технологий с учетом и количественных, и качественных показателей. Для решения данной проблемы была разработана методика оценивания эффективности обучения студентов в области сетевых технологий с помощью обобщенной функции желательности Харрингтона-Менчера, которая позволяет проводить сравнение нескольких показателей, имеющих разные единицы измерения. Она может быть использована в качестве средства объективного комплексного оценивания.

Обобщенная функция желательности Харрингтона-Менчера широко применяется в психофизиологических, медицинских, экологических исследованиях [6, с.259]. В основе построения обобщенной функции лежит идея преобразования полученных значений показателей свойств (в различных единицах измерения, в том числе с качественными, эстетическими, психологическими и личностными характеристиками) в безразмерную шкалу желательности ( $d_i$ ) и вычисления комплексного показателя качества по следующей формуле:

$$D = \frac{\sum_{i=1}^m \alpha_i}{\prod_{i=1}^m d_i^{\alpha_i}} \quad (2)$$

где  $d_i$  – безразмерные частные критерии качества,  $\alpha_i$  – их весовые коэффициенты,  $m$  – количество безразмерных частных показателей качества. Методика оценивания эффективности обучения студентов в области сетевых технологий предусматривает следующие шаги. На первом шаге определяются показатели оценивания эффективности. Затем для

каждого показателя определяется вес  $\alpha_p$ , который он вкладывает в результат подготовки специалиста в области сетевых технологий. Вес определяется с помощью экспертного метода весовых коэффициентов важности [6, с.101]. Этот метод позволяет нейтрализовать субъективные факторы и предпосылки оценки, оценить внутреннюю непротиворечивость ответов экспертов. Предполагает проверку правильности выводов экспертов при помощи вычисления коэффициента конкордации (согласованности) экспертов и соответствия ранжировки законам природы (феномен Ципфа).

Результат оценивания каждого показателя может быть определен в разных шкалах измерения. Поэтому все значения показателей выражаются в качестве частных желательностей  $d_i$  и переводятся в безразмерную шкалу  $d_i$  от 0 до 1. Значение  $d_i = 0$  соответствует абсолютно неприемлемому уровню показателя, а значение  $d_i = 1$  – самому лучшему значению показателя.

По формуле 2 вычисляется значение  $D$  функции, которое представляет собой интегральное значение, которое интерпретируется по шкале желательности.

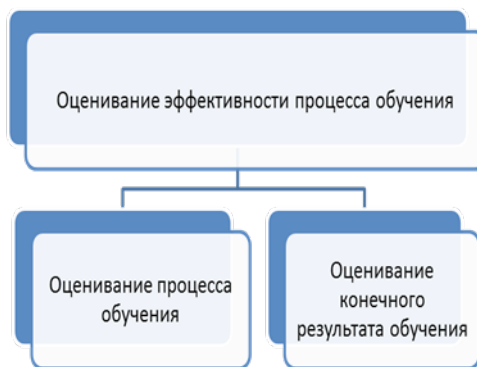
*Таблица 1. Связь между количественными значениями безразмерной шкалы и психологическим восприятием человека*

Результат	Значение $D$
Очень хорошо	1,00 – 0,80
Хорошо	0,80 – 0,63
Удовлетворительно	0,63 – 0,37
Плохо	0,37 – 0,20
Очень плохо	0,20 – 0,00

Исходя из результатов оценки, делаются выводы о том, насколько учебные программы, средства и методы обучения позволяют достигать целей. На основании полученных выводов осуществляются необходимые корректировки.

Методика оценивания эффективности обучения студентов в области сетевых технологий содержит два аспекта:

1. Оценивание самого процесса обучения или механизмов повышения эффективности обучения.
2. Оценивание конечного результата обучения, сформированных компетенций.



Для оценивания процесса обучения используются опросные анкеты, в которых студенты по окончании изучения дисциплины выставляют баллы по десятибалльной шкале для каждого критерия. При разработке содержания опросных анкет за основу были взяты анкеты, используемые в методике оценки эффективности обучения Дональда Кирпатрика.

Анкета содержит следующие критерии оценивания процесса обучения:

1. Соответствие содержания курса ожиданиям.
2. Актуальность полученных знаний.
3. Соответствие содержания курса современной действительности.
4. Новизна полученной информации.
5. Понятность изложенного материала.
6. Практическая ценность материала.
7. Оцените уровень своей самостоятельности при выполнении заданий.

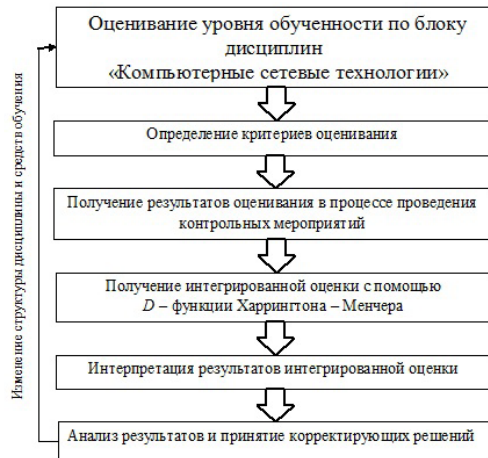
8. Насколько обучение способствовало развитию практических навыков.
9. Насколько обучение способствовало развитию личностных качеств (например, внимательности, настойчивости и усердия в достижении результата и т.д.)
10. Удовлетворенность содержанием методических указаний к лабораторным работам.

Обработка анкет заключается в суммировании выставленных студентами баллов. Таким образом, оценивание процесса обучения можно представить в виде следующей структурной схемы.



Результаты анкетирования студентов для оценивания процесса обучения являются субъективными. Если студент по всем пунктам поставит высокие оценки, это не будет означать, что он хоть чему-то научился, и, тем более не следует, что он будет применять полученные знания и навыки в дальнейшем. Но позитивные оценки очень важны с точки зрения мотивации студента к обучению.

Оценивание конечного результата происходит по следующей схеме.



Для оценивания конечного результата обучения сетевым технологиям наилучшим образом подходят такие контрольно – измерительные средства, как тесты, устный опрос, индивидуальные практические задания.

Для проверки изложенных концепций было проведено экспериментальное исследование в период с 2010 по 2012 год со студентами направления «Информатика и вычислительная техника» инженерно – технического института Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко.

Структура исследования состояла из следующих этапов.

*Первый этап.* Формирование экспериментальной и контрольной группы студентов. Экспериментальная и контрольная группа формировалась из студентов групп ИВТ1 и ИВТ2 направления «Информатика и вычислительная техника» инженерно – технического института. Группа ИВТ1 являлась экспериментальной, а группа ИВТ2 – контрольной. До момента изучения дисциплины «Сети ЭВМ и телекоммуникации» студенты групп изучали одинаковый набор дисциплин, то есть находились в равных условиях. Дисциплина «Сети ЭВМ и

телекоммуникации базируется на знаниях, полученных студентами по дисциплинам «Информатика» и «Программирование на языке высокого уровня».

Количественный состав студентов групп и значение среднего балла по

предшествующим дисциплинам «Информатика» и «Программирование на языке высокого уровня», на которых основывается дисциплина «Сети ЭВМ и телекоммуникации» представлены в следующей таблице.

Год	Экспериментальная группа	Средний балл по предшествующим дисциплинам	Контрольная группа	Средний балл по предшествующим дисциплинам
2010	38	4,13	36	3,97
2011	25	3,88	23	3,72
2012	32	3,72	34	4,21
Всего	95	-	93	-

Студенты групп на протяжении шестого семестра изучали дисциплину «Сети ЭВМ и телекоммуникации», в седьмом семестре изучали дисциплину «Интернет - технологии и сетевое программирование». Данная дисциплина базируется на компетенциях, полученных студентами в результате изучения дисциплины «Сети ЭВМ и телекоммуникации». Дисциплины «Сети ЭВМ и телекоммуникации», «Интернет – технологии и сетевое программирование» составляют блок дисциплин «Компьютерные сетевые технологии».

Преподавание дисциплин для экспериментальной и контрольной групп отличалось методикой проведения лекционных и лабораторных занятий. Для дисциплины «Сети ЭВМ и телекоммуникации» в контрольной группе теоретический материал был представлен в форме лекции. В экспериментальной помимо лекционной формы изложения использовались такие методы, как дискуссии, устные презентации студентов, использование электронных средств. Для выработки практических навыков в контрольной группе использовались лабораторные работы, с использованием среды *DOS* и программ – снифферов, в экспериментальной группе

- лабораторные работы с использованием программ симуляторов процессов в компьютерной сети.

Для дисциплины «Интернет – технологии и сетевое программирование» в контрольной группе теоретический материал был представлен в форме лекции. В экспериментальной помимо лекционной формы изложения использовались такие методы, как дискуссии, устные презентации студентов, использование электронных средств. Для выработки практических навыков в контрольной группе использовались лабораторные работы, с использованием утилит *DOS*, построение веб-приложений средствами *HTML*, в экспериментальной группе - лабораторные работы с использованием средств платформы *NET* и языка *PHP*.

Для оценивания сформированных компетенций студентов по блоку дисциплин «Компьютерные сетевые технологии» были определены показатели и с помощью экспертного метода весовых коэффициентов важности определены их веса.

Для рассмотренных выше десяти показателей уровня обученности сетевым технологиям были получены следующие веса.



- 1) знание аппаратного обеспечения сети – 0,7;
- 2) знание архитектурной организации вычислительных сетей – 0,7;
- 3) знание организации передачи данных в сетях – 0,8;
- 4) умение проектировать и реализовывать структуру сети – 0,8;
- 5) знание технологий и сетевых протоколов, применяемых при организации сетей - 0,9;
- 6) умение реализовывать сетевые протоколы с помощью программных средств - 1,0;
- 7) развитость практических навыков – 1,0;
- 8) логичность и рациональность в составлении алгоритма практического задания – 0,6;
- 9) активность в изучении материала дисциплины – 0,4;
- 10) самостоятельность в обучении, умение самостоятельно изучить материал и применить его при выполнении практического задания – 0,7.

Таким образом, самыми значимыми в подготовке специалистов по направлению «Информатика и вычислительная техника», по мнению экспертов, оказались показатели под номером 6 и 7.

*Второй этап.* Получение результатов оценивания в процессе проведения контрольных мероприятий.

Для блока дисциплин «Компьютерные сетевые технологии» использовались следующие виды контроля: промежуточный контроль, текущий контроль на лабораторных занятиях, итоговый контроль.

Для промежуточного контроля использовались комбинированные тесты со шкалой измерения от 1 до 100 баллов, так как данная шкала традиционно используется для измерения результатов тестирования.

Для текущего контроля на лабораторных занятиях использовались такие формы контроля, как наблюдение, устный опрос, выполнение индивидуального практического задания. Для измерения результата использовалась порядковая шкала измерения качественных показателей. Так как для самого человека оценивание по 100% шкале является неудобным из-за ее избыточности. Человек практически не способен понять разницу между двумя соседними уровнями при оценивании по 100% шкале. Для людей более привычно и понятно использование шкал с меньшим количеством значений, когда отличие любого значения от соседнего доступно для понимания. Классическим вариантом квалитметрической шкалы, простой в понимании может быть следующая порядковая шкала:

- если показатели критерия проявились в объекте оценивания в полной мере – 1 балл;
- скорее присутствуют, чем отсутствуют» – 0.75 балла;
- при частичном присутствии – 0.5 балла;
- скорее отсутствуют, чем присутствуют – 0,25 балла
- если отсутствуют — 0 баллов.

Для перевода значения по порядковой шкале в значение в 100% шкале можно использовать следующую формулу:

$Z = (100/N) \times i$ , где  $Z$  – значение в 100% шкале;  $N$  - количество значений в пользовательской шкале.

Для итогового контроля использовались: выполнение индивидуального практического задания со шкалой измерения от 1 до 5 баллов, так как при оценивании работ по программированию, рекомендуются следующие критерии в оценивании:

- «отлично», если составлена программа для решения задачи (допускаются одна

- две синтаксические ошибки), логических ошибок в программе нет;
- «хорошо», если составлена программа для решения задачи (допускаются три – четыре синтаксические ошибки), логических ошибок в программе нет, получены не все верные результаты тестирования программы;
- «удовлетворительно», если составлена программа для решения задачи (допускаются три – четыре синтаксические ошибки), есть логическая ошибка в программе или при тестировании получены неверные результаты;
- «неудовлетворительно» - программа не составлена или составлена неправильно. Для итогового контроля полученных знаний использовался устный экзамен со шкалой измерения от 1 до 5, так как в учебном заведении, в котором проводилось экспериментальное исследование, используется пятибалльная шкала оценивания.

*Третий этап.* Получение интегрированной оценки с помощью  $D$  – функции Харрингтона – Менчера.

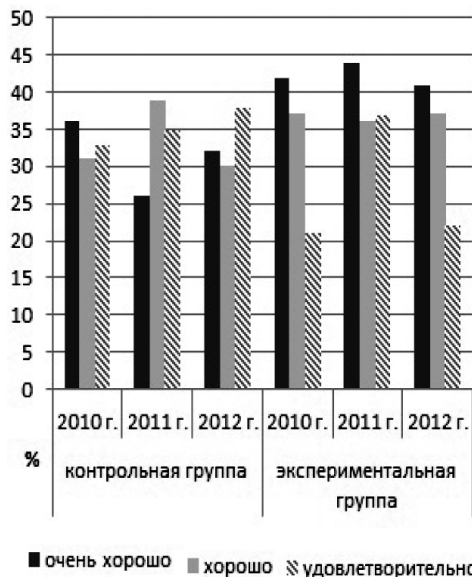
Результаты контролей, измеренные в разных шкалах, были преобразованы в значения частной желательности  $d$ , и по формуле 2 вычислено значение  $D$  для каждого студента, которое представляет собой интегрированную оценку уровня обученности.

*Четвертый этап.* Интерпретация результатов интегрированной оценки по таблице 1. Анализ результатов и принятие корректирующих решений.

На основе полученных результатов были внесены изменения в структуру лабораторных работ, которые были дополнены практическим занятием в специализированной лаборатории «Сети ЭВМ», пересмотрена последовательность изучения разделов дисциплины

«Интернет-технологии и сетевое программирование» и была разработана лабораторными работа, которая позволяет глубже изучить возможности *web* – программирования средствами *PHP*.

Результаты экспериментального исследования представлены на следующих гистограммах.



Сводные результаты успеваемости по дисциплине «Сети ЭВМ и телекоммуникации» представлены на следующей гистограмме.

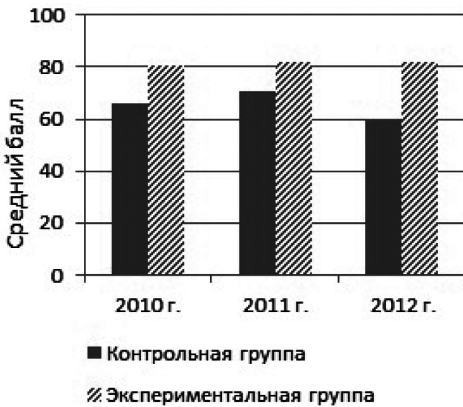
На рисунке представлено процентное соотношение результатов успеваемости по дисциплине «Сети ЭВМ и телекоммуникации» в контрольных и экспериментальных группах за три года педагогического исследования.

Результаты показывают, что уровень успеваемости по дисциплине «Сети ЭВМ и телекоммуникации» в экспериментальных группах выше по сравнению с контрольными группами.

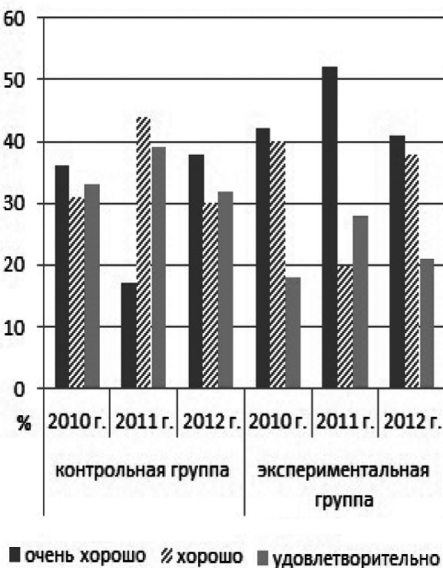
Результаты обработки анкет, в которых студенты оценивали свое отношение

к процессу обучения дисциплине «Сети ЭВМ и телекоммуникации», показали, что мотивация к обучению у студентов экспериментальных групп выше, чем в контрольных группах.

Сводные результаты оценивания процесса обучения дисциплине «Сети ЭВМ и телекоммуникации» представлены на следующей гистограмме.



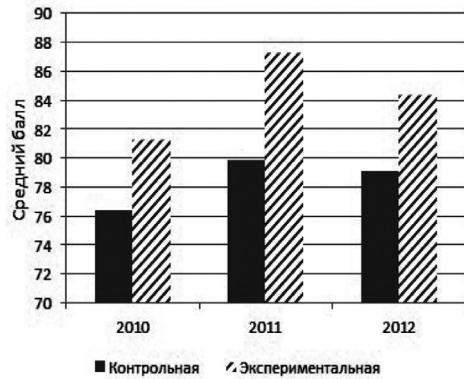
На следующем рисунке представлено процентное отношение результатов успеваемости по дисциплине «Интернет – технологии и сетевое программирование».



Результаты показывают, что уровень успеваемости по дисциплине «Интернет – технологии и сетевое программирование» в экспериментальных группах выше по сравнению с контрольными группами.

Результаты обработки анкет, в которых студенты оценивали свое отношение к процессу обучения дисциплине «Интернет – технологии и сетевое программирование», показали, что мотивация к обучению у студентов экспериментальных групп выше, чем в контрольных группах.

Сводные результаты оценивания процесса обучения дисциплине «Интернет – технологии и сетевое программирование» представлены на следующей гистограмме.



Компетентность предполагает успешное применение полученных знаний, умений и навыков в последующем обучении. Для того чтобы оценить это, можно вычислить коэффициент корреляции между значениями интегральных оценок студентов по дисциплинам «Сети ЭВМ и телекоммуникации» и «Интернет – технологии и сетевое программирование». Коэффициент корреляции показывает, есть ли между ними связь. Чем ближе коэффициент корреляции к 1, тем интенсивнее функциональная связь между статистическими выборками.

Таблица 2. Значения коэффициента корреляции между результатами дисциплин

Год	Экспериментальная группа	Контрольная группа
2010	0,88	0,64
2011	0,93	0,67
2012	0,89	0,63

Представленные результаты показали, что применение инновационных методик в обучения экспериментальной групп способствует увеличению уровня использования полученных знаний и навыков в последующем обучении.

Полученные результаты проведенного экспериментального исследования позволяют сделать следующие выводы:

- На эффективность процесса обучения сетевым технологиям влияют использованные методы и средства обучения.
- Использование электронных обучающих средств, таких методов, как дискуссии, устные презентации студентов, использованием программ симуляторов процессов в компьютерной сети позволяет повысить эффективность процесса обучения по дисциплине «Сети ЭВМ и телекоммуникации».
- Использование электронных средств, методов обучения: дискуссии, устные презентации студентов, использование современных, актуальных платформ и средств разработки веб-приложений позволяет повысить эффективность процесса обучения по дисциплине «Интернет – технологии и сетевое программирование».
- Применение инновационных методик позволяет повысить компетентность студентов в области сетевых технологий.
- Применение интегрированной модели оценивания с помощью  $D$  – функции Харрингтона – Менчера позволяет всесторонне и объективно оценить

компетентность студентов и эффективность используемых методов обучения.

### Литература

1. Е. И. Пархоменко, *Применение современных информационных технологий в обучении студентов техническим дисциплинам // Проблемы и перспективы развития образования (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г.Пермь, май 2012 г.)*. — Пермь: Меркурий, 2012, 151-153.
2. И.Г. Захарова, *Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. – М.: Издательский центр «Академия», 2003, – 192 с.
3. Geoff Petty, *Nowoczesne nauczanie Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, GWP Sopot, 2010.
4. В.И. Пешков, В.М. Савинков, *Толковый словарь по информатике*. – М.: Финансы и статистика, 1991, -543 с.
5. Н.М. Зазовская, В.Г. Мартынов, *Внутрикорпоративное управление профессиональным развитием персонала в системе менеджмента качества*. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004, - 35 с.
6. Ю. А. Долгов, *Статистическое моделирование*. – Тирасполь: РИО ПГУ, 2002, – 280 с.
7. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera Educațională, 2002, 350 p.
8. LOGOFĂTU, M. *Instruire asistată de calculator*, Proiectul pentru Învățământul Rural, 2008, 100 p.
9. CAPELLA J.V., ORS R. *Educational innovation: a learning oriented methodology for the industrial computer networks discipline //International Technology, Education and Development Conference*, 2012.
10. IONESCU M., RADU, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 2004, 240 p

**Recenzent:** Maria HADÂRCĂ, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, IȘE