

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. 1905

### 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: univerrs2@mail.ru

Tiraj: 764 ex. ISSN 1811-5470

Indice de abonare la Poșta Moldovei – PM 31742

## Cuprins

### Teoria educației: inovație și modernizare

- 3 **Tatiana CALLO**, Atitudinea – o „nouă forță” a educației /Attitude – a „new force” of education
- 10 **Adrian GHICOV**, Axiologia educațională a înțelegerii textului: de la construirea propriei cunoașteri la afirmarea eului în spațiul vieții / Educational axiology of the text understanding: from building their own knowledge to the self assertion in life space
- 19 **Nelu VICOL**, Construcția etică a limbajului/La construction éthique du langage
- 28 **Antonina RUSU**, Integrarea educației etnoculturale în procesul educațional /Integration of ethnocultural education in the educational process

### Cultura educației

- 36 **Victoria STRATAN**, Repere psihopedagogice ale procesului evaluativ /The psycho-pedagogical approaches of the evaluation process

### Psihologia socială

- 42 **Nicolae BUCUN, Tatiana VASIAN**, Modelul psihosocial de schimbare a atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități / Psycho-social model of changing parental attitude towards children with disabilities
- 51 **Olga MOROZAN**, Spațiul virtual – mediu de conturare a profilului psihologic al adolescentului utilizator online / Virtual space – an environment to shape the psychological profile of online adolescent user

### Didactica disciplinelor școlare

- 58 **Pauca KOBPIKOBA**, Формирование навыков решения экономико-математических задач в доуниверситетском курсе математики / Formation of skills of solving the economic and mathematical problems in the pre-university course of mathematics

### Dezvoltarea profesională

- 69 **Aliona PANIȘ**, Decizia etică în instituția educațională/ Ethical decision in educational institution
- 74 **Cristina BUTNARU**, Formarea continuă – imperativ al carierei didactice în societatea cunoașterii/ Continuing training – teaching career imperative in the knowledge society

## Atitudinea – o „nouă forță” a educației Attitude – a „new force” of education

Tatiana CALLO,  
doctor habilitat în pedagogie,  
profesor universitar, CNAA

### Rezumat

Problema atitudinilor în domeniul educațional apare, tot mai insistent în ultimul timp, în cadrul abordărilor pedagogiei competențelor. Referitor la acest delicat raport dintre competență și atitudine, apare întrebarea dacă „întâlnește” oare competența atitudinea și și-o asumă sau nu. Se ajunge la concluzia că nu poate competența să însumeze atitudinea, deoarece aceste două valori educaționale au ca determinări de bază câte cinci caracteristici-cheie diferite: relație, comportament, valori pentru atitudine și modalitate, acțiune, eficiență pentru competență. Atunci când avansăm formarea/dezvoltarea competențelor, avem în vedere, așadar, competența în totalitatea componentelor sale (cunoașterea, capacitatea/abilitatea, atitudinea „adunate la un loc”, fiecare cu partea sa de contribuție). Dacă oferim fiecărei componente statut aparte, atunci ierarhizarea ar fi alta: cunoștințe, competențe (capacități, aptitudini, abilități, deprinderi, priceperi) și atitudini.

**Cuvinte-cheie:** atitudine, competență, comportament, acțiune, pedagogie a cunoștințelor, pedagogie a competențelor, pedagogie a atitudinii.

### Abstract

In the recent time, the issue of attitudes in an educational context has been recurring persistently in the approaches of pedagogy of competence. As concerns this delicate relation between competence and attitude, hence the question whether competence meets attitude and whether it stands up to it. The conclusion is that they cannot be joined into a single concept, because they are two educational values each determined by three distinct fundamental marks: relation, behaviour, values for attitude and manner; action, efficiency for competence. Thus, if we speak about forming/developing competences, we refer to competence in the totality of its components (cognition, skill/ability, attitude „joined together”, each with its share). If we granted each component a distinct status, then the hierarchy would be different: knowledge, competence (skills, aptitudes, abilities, attainments, adeptness) and attitudes.

**Keywords:** attitude, competence, behaviour, action, pedagogy of knowledge, pedagogy of competences, pedagogy of attitudes.

Azi toată lumea mai degrabă dorește să fie liberă decât să învețe și să fie educată. Totuși, a educa înseamnă a *îndruma*, a *conduce*, a *însoți pe cineva* dintr-un loc în altul. Și poate educa doar acela care *are suflet de îndrumător*, deoarece va ști cum să descopere sufletul ființei umane, să amplifice și să dezvolte valorile rămase tăcute, ascunse până atunci. Dacă ne lipsește curajul de a le scoate la suprafață, vor rămâne tăcute și ascunse de-a lungul întregii vieți. Rolul educației este acela de a face posibilă ieșirea la suprafață a calităților intrinseci ale individului. Acest rol al educației își are originea, în mod evident, în rădăcina latină *educir*: a scoate ceva dinăuntru înspre exterior. Pedagogia adevărată este aceea care *trezește potențialul de a învăța* – educă fără să deformeze, informează fără să mintă, trezește sufletul și forțele interioare prezente în toate ființele umane.

Din perspectivă social-culturală educația este fenomenul de conservare și de transmitere a valorilor materiale și spirituale ce asigură continuitatea și progresul culturii și civilizației, iar din perspectivă psihologică, educația este activitatea, procesul și rezultatul devenirii individului ca personalitate cu toate componentele ei: cognitivă, afectivă, volitivă, abilitară, *atitudinală*. Individul se construiește pe sine sub influențe educative exercitate de educatori, învățători, profesori. Din perspectivă pedagogică, educația este activitatea, procesul și rezultatul influențelor exercitate asupra individului de a se forma intelectual, moral, profesional, spiritual, fizic, estetic, pentru a deveni personalitate activă și creatoare, prin valorificarea potențialului său într-un mediu favorabil, pentru integrarea și adaptarea socială. Prin educație, o ființă devine ea însăși, se construiește pe sine printr-o evoluție ontogenetică, pe baza identității biopsihice, în condiții favorabile de mediu și sub influențe educative benefice,

exprimate în capacități, competențe, atitudini complexe [Apud 1, p.9]. Educația, prin instituții și agenți, percepe, evaluează, promovează ideile, mesajele și realizările modernității, le transmite și pregătește viitorii creatori de valori materiale și spirituale, direcționează formarea omului în sensul recomandărilor de ameliorare a deficiențelor societății actuale.

Absorbit de multe idei, fiecare om dorește să afle răspuns la întrebarea *Cine sunt?* și astfel dă naștere unei filosofii, ca mare știință, ca *atitudine în fața vieții*, atitudine ce implică o știință, deoarece acela care-și adresează întrebări, dorește să și răspundă la ele.

Dar ce înseamnă a avea atitudine în fața vieții? Înseamnă a întâmpina viața cu ochii larg deschiși, a nu ne teme să investigăm marile mistere, să privim Universul și să ne punem întrebări legate de el, de noi înșine și de ființa umană în general. Atunci când elaborăm pentru noi înșine filosofii, ne comparăm fără să vrem cu Pitagora și remarcăm cât de departe suntem de el; putem spune însă fără a greși că suntem și noi un pic de filosofi, căci facem multe încercări de apropiere, iubim idealul înțelepciunii și urcăm multe trepte pentru a ajunge la acea dragoste de care vorbea Pitagora, la *dragostea de înțelepciune*, imboldul extrem de puternic ce ne îndeamnă să cucerim ceea ce ne lipsește, să realizăm faptele de care avem nevoie.

Filosofia ne ajută să găsim răspunsuri și la marile valori ale educației, care ne asaltează atunci când ne întrebăm: de ce trăim, de ce există cunoaștere și necunoaștere, de ce ni se întâmplă tot ceea ce ni se întâmplă. De ce trecem de la suferință la bucurie și de la bucurie la suferință, de ce avem temeri și îndoieli? Când există întrebări, singura *atitudine constructivă* este să le exprimăm. *Filosofia este marea educatoare, cea care ne învață să trăim*. Cea mai dificilă disciplină, a ști cum să trăiești, nu mai este aproape predată astăzi.

Nu vom deveni mari înțelepți datorită filosofiei, dar cel puțin vom avea mai puține temeri, mai puține îndoieli decât înainte; vom cuceri treptat anumite certitudini. Când un om învață să trăiască, este supus unei probe și, dacă o depășește, știe că atunci când se va întâlni cu următoarea o va putea depăși și pe aceea și astfel va dori să învețe tot mai multe despre viață. Nu se poate să trecem prin viață lăsându-ne târâți; poate că și a învăța această lecție face parte din arta de a trăi.

Revenind la ideile educației, azi este foarte important faptul că succesul nostru nu se rezumă doar la abilități și cunoștințe, dar, poate mai mult ca oricând, la atitudine. Multe programe de angajări care se bazează foarte mult pe competențe au început să își mute accentul pe **atitudine**. Deja înțelegem că ceea ce câștigă un angajator al zilei de azi nu se referă atât de mult la viteza cu care știe cineva să lucreze la computer sau la notele obținute la examen, ci la o strângere de mână fermă, un zâmbet plăcut și la starea mentală de „eu sunt”.

Cunoaștem că prima definiție riguroasă a conceptului de atitudine a fost propusă de către G. Allport prin anul 1935 [2], afirmând că *atitudinea este o stare mentală și neuropsihică de pregătire a reacției, organizată prin experiență de către subiect, exercitând o influență directivă sau dinamică asupra reacției sale față de toate obiectele și toate situațiile la care se raportează*. Această definiție sugerează câteva aspecte importante: a) atitudinea este o experiență personală cu substrat neurobiologic și, ca atare, nu poate fi măsurată decât indirect, prin manifestările ei comportamentale sau psihofiziologice; b) atitudinile constituie un ansamblu de elemente cognitive relative la un obiect cărora le sunt asociate afecte pozitive sau negative; c) atitudinile preced și prefigurează comportamentul; d) individul

produce reacții adaptate și conștiente față de obiectele asociate atitudinii.

Conform specialiștilor, atitudinea este poziția internă pe care o adoptăm față de o situație socială sau față de o persoană și ea este cea care determină modul în care vom răspunde sau acționa. Atitudinea necesită o permanentă ajustare, de aceea **este bine să lucrăm la ea tot timpul**. Atitudinea nu este altceva decât obișnuințe ale gândirii, iar obișnuințele se pot dobândi. O acțiune repetată devine o atitudine realizată. Atitudinile manifeste devin relații, iar relațiile interiorizate, în timp, devin atitudini [3, p.229].

În educație și în cunoaștere, în general, în carieră, sport, artă sau în orice alt domeniu al vieții, *atitudinea justă* este cheia ce deschide calea către dezvoltare și împlinire personală, către succes și fericire. Dacă ne întrebăm ce înseamnă a adopta o atitudine justă, răspunsul este destul de complicat. Înseamnă să investim pasiune și entuziasm în ceea ce facem, să ne stabilim un scop care să fie pentru noi o sursă permanentă de inspirație.

Cuvântul *atitudine* exprimă un veritabil *modus vivendi*, modul în care alegem să ne raportăm la evenimentele din viața noastră, acel filtru mental prin care ne reprezentăm viața, cu tot ce implică ea. Atitudinea mai înseamnă suma tuturor acțiunilor și reacțiilor noastre interne, a soluțiilor creative pe care le identificăm și le punem în practică. Atitudinea este „combustibilul” interior ce ne propulsează către obiectivele și scopurile noastre. Atitudinea mai înseamnă să ne concentrăm mai puțin pe lipsurile și defectele noastre și mai mult pe calități, talente și posibilități.

Dacă, după cum am menționat, prin 1930 în special psihologia socială se definea cu studiul atitudinilor, atunci prin anii 1970-80 se înregistrau peste 20.000 de volume și studii despre atitudini. Anual apar peste 1.000

de articole având ca preocupare atitudinile și schimbarea lor. Prin urmare, definirea atitudinilor nu este o activitate ușoară. Aceasta se datorează faptului că nu pot fi observate direct. Ele sunt considerate construcții ipotetice și nu pot fi măsurate cu instrumente obișnuite.

Fiecare dintre noi are anumite reacții pozitive sau negative față de diferite persoane, lucruri, situații sau idei. Aceste reacții se numesc *atitudini*. Atitudinile sunt omniprezente în diferitele forme de activitate umană. De pildă, respectul de sine este o atitudine pe care o avem fiecare dintre noi față de propria persoană. În general, se consideră că atitudinea *subîntinde* comportamentul. Totuși, numeroase experimente au demonstrat decalajul care poate exista între comportamentele și atitudinile persoanelor. Acest decalaj poate fi atribuit unor cauze diferite: influența situației imediate, care presupune numeroși stimuli ce acționează direct asupra comportamentului; acțiunea mai multor atitudini complementare sau contradictorii asupra comportamentului; decalajul între momentul în care studiem atitudinile unui subiect sau ale unui grup și momentul în care este observat comportamentul real. În acest interval de timp, atitudinile pot fi transformate în funcție de anumite evenimente.

De aici reiese că interfața dintre structura internă, profundă a caracterului și conduita manifestă o constituie subsistemul atitudinal. Atitudinea se constituie prin organizarea selectivă, relativ durabilă a unor componente psihice diferite – cognitive, motivaționale, afective și determină modul în care va răspunde și va acționa o persoană într-o situație sau alta. Atitudinea este invarianta de bază căreia persoana se orientează selectiv, se autoreglează preferențial, se adaptează evoluând. Doar orientarea conștientă, deliberată, susținută de o funcție interpretativă,

generalizată, valorizatoare, justificativă, doar reacția stabilă, generalizată, proprie și întemeiată pe convingerile lui puternice traduce o atitudine. Ea este un fel de dispoziție latentă a individului, o *variabilă ascunsă*, de a răspunde sau de a acționa într-o manieră sau alta la o stimulare a mediului. Ea este rezultatul interacțiunii subiectului cu lumea. A fi orientat atitudinal înseamnă a fi pregătit pentru ceva anume, chiar dacă acest ceva anume nu este conștientizat, căci a fi orientat atitudinal echivalează cu a avea o direcție apriorică spre ceva precis, indiferent dacă acesta este sau nu reprezentat. *Disponibilitatea*, care, în temei, este tot una cu atitudinea, constă în faptul că există o anumită constelație subiectivă, o anumită combinație de factori psihici sau de conținuturi care fie determină acțiunea într-o direcție sau alta, fie concep într-un fel sau altul un stimul exterior.

Dispoziția, influența mediului, a educației, experiența generală de viață sau convingerile pot crea de obicei o constelație de conținuturi care determină, la rândul lor, continuu și până în cele mai mici detalii, o anumită atitudine. Cineva care resimte deosebit de profund caracterul neplăcut al vieții va avea, în mod firesc, o atitudine care așteaptă permanent ceva neplăcut. Această atitudine excesiv conștientă este compensată de o atitudine inconștientă orientată către plăcere. Cel reprimat se așteaptă întotdeauna la reprimare, el o alege în cursul experiențelor sale, o simte în tot locul; atitudinea lui inconștientă vizează de aceea putere și superioritate.

În practică se pot distinge anumite tipuri de atitudine, în măsura în care se pot distinge și anumite funcții psihice. De regulă, dacă o funcție ajunge să predomine, atunci apare și o atitudine tipică. Intelectualul, afectivul, senzitivul au, fiecare, o atitudine tipică. Orice atitudine se orientează după un anumit punct



de vedere, indiferent dacă acesta e conștient sau inconștient. Atitudinea intelectuală se orientează, de exemplu, după principiul logic ca lege supremă. Atitudinea senzitivă se orientează după percepția senzorială a faptelor date.

Din cele expuse mai sus, putem extrage anumite *caracteristici ale atitudinii*, precum și o serie de *proprietăți*. Atitudinea se caracterizează prin *centralitate*, adică pe capacitatea fiecăruia dintre noi de a conștientiza valorile la nivelul conștiinței noastre. Tot datorită lor, ajutate de activitatea cognitivă, fac posibilă realitatea eului. Cu ajutorul lor acceptăm ceea ce suntem și înțelegem cine suntem. Atitudinile sunt, de asemenea, depozitare normelor, credințelor pe care noi le utilizăm în conținutul conduitelor noastre. Au rolul de a fixa aceste norme, reguli, valori. Există o legătură profundă între atitudini și caracter. Structura noastră caracterială acționează prin intermediul atitudinilor. Atitudinea influențează direct conținutul acestei dimensiuni caracteriale. Trebuie să înțelegem că *atitudinea este învățată, nu instinctivă*. Atitudinea nu este similară comportamentului; *este o predispoziție pentru* manifestare a unui anumit comportament. Atitudinea implică existența unei relații între persoană și obiect. Obiectul atitudinii poate fi o altă persoană, o instituție sau un obiect fizic. Relația dintre subiect și obiect nu este neutră. Este un vector care prezintă în egală măsură *direcție și intensitate*. Exprimând o atitudine, ne manifestăm plăcerea sau neplăcerea. A fi neutru sau indiferent înseamnă a nu avea o atitudine.

Atitudinile și relațiile constituie laturile aceleiași realități pentru că atitudinea se dezvoltă în relațiile noastre cu ambientul, dar se și formează în cadrul acestuia. Atitudinile manifeste devin relații, iar relațiile interiorizate constituie atitudini. Atitudinea constituie un leitmotiv al relațiilor noastre cu lumea.

Definiția pentru o atitudine este referința continuă la valori. Există permanent momente de evaluare care dau o notă de selectivitate relațiilor noastre. Atunci când se utilizează sintagma “atitudini-valori”, presupune că acestea constituie nucleul personalității. O atitudine are semnificație numai în legătură cu o anumită valoare. De exemplu, conceptul de *frumos* există doar ca abstracțiune și nu se materializează într-o situație specifică, nu se creează o relație între atitudinea subiectivă și acea situație, nu există o semnificație concretă a aceluia concept. Atitudinea trebuie privită ca o variabilă latentă care devine analizabilă pe plan experimental prin opinii, sentimente, moduri de comportare. Valorile ocupă un loc central în configurația personalității umane și ele ghidează deopotrivă atitudinile, judecățile și acțiunile noastre; într-un anume sens, *valorile se exprimă în atitudini*. Atitudinile apar astfel ca instrumentale față de valori. Plasate mai în centrul sistemului motivațional, valorile determină și asigură direct procesele de apărare și manifestare a eului, stima de sine. De asemenea, atitudinile nu sunt prin ele însele standarde (criterii) ale conduitelor noastre, în vreme ce valorile au prin excelență această funcție.

Așadar, atitudinile sunt entități complexe, cu 3 tipuri de componente:

**Componenta cognitivă:** poate varia cantitativ/ calitativ de la individ la individ (unii se limitează la propria experiență de viață și ignoră sursele alternative de cunoaștere, alții se documentează, alții adoptă o atitudine prin simpla imitare);

**Componenta afectivă** dominantă, manifestându-se printr-o intensitate variabilă și prin orientare pozitivă, negativă sau neutră a trăirii;

**Componenta comportamentală**, care este rezultatul elementelor cognitive și afective.

O caracteristică a atitudinilor este aceea că atitudinile s-au format în urma experiențelor multiple. În virtutea ideii unității dintre conștiință și activitate, trebuie să considerăm cuplul atitudine-relație drept laturi ale aceleiași realități. Atitudinea nu numai că se dezvoltă în sistemul de relații ale individului, ci și se formează grație acestuia, prin interiorizarea conținutului la subiect, ca un reziduu evaluativ, organizat și structurat, al comportamentelor anterioare. Atitudinea se manifestă prin relații, conduite, comportamente, iar relațiile interiorizate în timp devin atitudini. Unitatea dintre atitudini și relație face posibilă cunoașterea și controlul atitudinii prin intermediul activității.

De aici putem deduce caracteristicile principale ale atitudinii:

1. *Direcția sau orientarea*, dată de semnul pozitiv (favorabil) sau negativ (nefavorabil) al trăirii afective față de obiect (situație): atitudinea pozitivă imprimă persoanei tendința de a se apropia de obiect, în vreme ce atitudinea negativă creează o tendință opusă, de îndepărtare;
2. *Gradul de intensitate*, care exprimă grațiile celor două segmente ale trăirii – pozitiv și negativ, trecând prin punctul neutru 0.

În așa fel, atitudinile nu fac altceva decât să *vectorizeze comportamentul uman* spre anumite scopuri. Sunt opțiuni personale cu valori pro sau contra, plăcut-neplăcut, bun-rău, pozitiv sau negativ. Sunt definite ca stări mintale de pregătire pentru un comportament sau altul, sunt stări cristalizate pe baza unor experiențe anterioare. Aceste stări direcționează subiectul, răspunsurile lui la anumiți stimuli și comportamentul lui.

Reieșind din expunerea acestor fenomene, putem constata un lucru foarte important pentru educație și anume faptul că atitudinea „nu încapă” în competență, care, în viziunea actuală a pedagogiei competențelor, se vrea a

fi tratată ca polisemantică, cu înțelesuri care se raportează la domeniul și contextul de folosire și se apropie de noțiunea de responsabilitate, calificare, deprinderi, cunoștințe, abilități, performanțe [4, p.103].

De asemenea, cunoaștem că semnificația conceptului de competență vine de la N. Chomsky, care face distincția între *competența lingvistică*, ea fiind capacitate internă care ține de structurile și mecanismele mentale și *performanța lingvistică*, ea fiind actualizare a competenței, uzajul competenței. Prin urmare, competența presupune un ansamblu de capacități ce se exteriorizează, de regulă, în performanțe.

Ph. Perrenoud arată că o competență se referă la o acțiune, deci este o capacitate de acțiune într-o multitudine de situații comparabile, un ansamblu de mijloace de realizare a unei acțiuni inteligente, eficiente și eficace [5]. În schimb, C. Delory vede competența ca un ansamblu integrat de cunoștințe, deprinderi și atitudini, care permite subiectului de a se adapta la anumite situații, de a rezolva probleme [4, p.105].

Pornind de la ideea lui F. Voiculescu, precum că competența este o caracteristică individuală atașată posibilității de a mobiliza și de a pune în acțiune eficace un ansamblu de cunoștințe, capacități, atitudini comportamentale într-un context dat, T. Marin se raliază acestuia, prezentând sintetic această structură [5, p.105].

Referitor la acest delicat raport, anume aici intervine rezerva noastră care ține de faptul dacă competența, așa cum afirmă acești autori, poate fi o caracteristică *de a pune în acțiune un comportament*, deoarece atitudinea, ca parte componentă a competenței, vizează comportamentul persoanei în primul rând. Apare întrebarea dacă „întâlnește” oare competența atitudinea și și-o asumă sau totuși nu.



Dacă mergem mai departe, constatăm că J. Piaget și L. Kohlberg definesc competența ca *facultăți* de a rezolva anumite clase de probleme empirico-analitice sau moral-practice [6, p.37].

Alt aspect la fel de important este faptul că competența presupune asemenea calități *care fac posibilă* acțiunea și care presupun următoarele *aspecte modale*, conferindu-i un statut aparte în raport cu cogniția și atitudinea. Acestea sunt: dorința, trebuința de a acționa, ca subiecte virtuale și capacitatea, putința de a acționa, ca subiecte actualizate [7, p.92].

În aceeași ordine de idei este și opinia lui I. Jinga, care consideră că o competență este capacitatea cuiva de a soluționa corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune și a practica o profesie în condiții și cu rezultate bune [8, p.77]. Într-adevăr, competența se probează prin cunoștințe, prin pricepere și abilitate de a folosi cunoștințele într-o activitate, însă nu probează și atitudinile.

Dacă ar fi să sintetizăm, cel puțin în cele mai esențiale aspecte, ceea ce identifică atitudinea și competența, trebuie să constatăm că nu poate competența să însumeze atitudinea, deoarece aceste două valori educaționale au ca determinări de bază câte trei caracteristici-cheie diferite, expuse mai jos.

- **atitudinea** (caracteristici esențiale) – relație, comportament, valori
- **competența** (caracteristici esențiale) – modalitate, acțiune, eficiență.

Alt argument în favoarea ideii pe care o promovăm este faptul că nu putem utiliza îmbinările competenței cu fiecare din componentele sale: competență cognitivă (în cazul acesta avem în vedere doar un aspect al competenței, nu competența în totalitatea sa); competența capacitantă; competența atitudinală. Atunci când anunțăm formarea/dezvoltarea competențelor, în cazul enunțat

mai sus, avem în vedere competența în totalitatea componentelor sale (cunoașterea, capacitatea, atitudinea „adunate” la un loc, fiecare cu partea sa de contribuție). Dacă oferim fiecărei componente statut aparte, atunci ierarhizarea ar fi alta: cunoștințe, competențe (capacități, aptitudini, abilități, deprinderi, priceperi) și atitudini.

Dacă ar fi să constatăm o relație temporal-educatională, atunci putem spune că cu câțiva ani în urmă vorbeam insistent de o pedagogie a cunoștințelor, actualmente vorbim insistent de o pedagogie a competențelor, iar în timpul cel mai apropiat vom vorbi, probabil, la fel de insistent, de o pedagogie a atitudinilor.

### Referințe bibliografice:

1. Macavei E. *Tratat de pedagogie: Propedeutică*. București: Aramis, 2007.
2. Allport G.W. *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart&Winston, 1965.
3. Chelcea S. *Atitudinile sociale*. În: S. Chelcea. Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2008, p. 299-312.
4. Marin T. *Competențele între clarificări conceptuale și realism didactic*. În: Euromentor, 2013, nr, 1, p.102-110.
5. Perrenoud Ph. *Developper des competences, mission centrale ou marginale de l'universite?* Geneve: Universite de Geneve, 2005.
6. Habermas J. *Conștiință morală și acțiune comunicativă*. București: ALL Educational, 2000.
7. Б.Мартин, Ф. Рингхэм. *Словарь семиотики*. Москва: Либроком, 2010.
8. Jinga I., Istrate E. *Manual de pedagogie*. București: ALL, 2008.

**Recenzent:** Nelu VICOL, doctor în filologie, conferențiar universitar, IȘE

**Axiologia educațională a înțelegerii textului:  
de la construirea propriei cunoașteri  
la afirmarea eului în spațiul vieții**

**Educational axiology of the text understanding:  
from building their own knowledge  
to the self assertion in life space**

*Adrian GHICOV,*

*doctor, conferențiar universitar,*

*Ministerul Educației*

**Rezumat**

*Înțelegerea textului de către elevul cititor se poate produce cu siguranță, poate avea loc dacă acesta este învățat să gândească axiologic, activ și polifonic, să facă din interpretare o activitate fundamentală și permanentă a gândirii. Tehnicile înțelegerii trebuie să fie flexibile și să faciliteze transferul valoric de la ființa textului la ființa cititorului, din spațiul clasei în care se produce comunicarea activă cu textul în spațiul vieții reale a elevului, în capcanele comunicării cotidiene.*

**Cuvinte-cheie:** Constructivism, axiologie, retellizare, înțelegerea textului, învățare integratoare, învățare sintetică, poziționare și atitudine protextuală, ființa textului – ființa cititorului, spațiul școlii – spațiul vieții.

**Edificarea cunoașterii.** Constructivismul este o teorie despre modul în care oamenii învață, presupunând că oamenii își construiesc propria înțelegere și cunoaștere pe baza experienței și a reflecției asupra

**Abstract**

*Student's comprehension as a reader can certainly be produced. It may occur if the reader is taught to think in an axiological, polyphonic and active way. The student should be able to make his own understanding a fundamental and permanent activity of thought. On the one hand, comprehension techniques must be flexible in order to facilitate the valuable transfer from the real text to the reader as well as from class space in which active communication based on the text takes place in the pupil's real-life space to daily communication pitfalls.*

**Keywords:** Constructivism, axiology, comprehension, integrative learning, synthetic learning, textual position and attitude, the text itself – reader's personality, school space – life space.

acestei experiențe. Profesorii constructiviști încurajează subiecții să evalueze permanent modul în care activitățile de învățare constructivistă îi ajută să înțeleagă lucrurile, în felul acesta subiectul devenind

„expert” în cum să învețe. Constructivismul nu renunță la rolul activ al profesorului sau la cunoașterea lui expertă, ci modifică acest rol, profesorii ajutând elevii să-și construiască cunoașterea mai degrabă decât să reproducă o serie de fapte. Constructivismul favorizează și declanșează curiozitatea înăscută a elevilor privitoare la lumea înconjurătoare și la modul în care fenomenele apar și funcționează, elevii nu „reinventează” roata, ci încearcă să înțeleagă „cum se învârtă”, cum funcționează.

Un concept ilustrativ pentru edificarea constructivistă a competențelor este învățarea tip rețea sau cum îi vom spune ulterior în acest cadru analitic, retellizare.

Prin retellizare cunoștințele sunt reprezentate sub forma legăturilor cu alte fenomene, diagramatic, în formă de rețele de relații între concepte, noțiuni, informații, fapt care pune în valoare modalitatea de cunoaștere mai mult decât pe cea a volumului de informații. Relațiile pot să se intersecteze, rezultând o țesătură posibilă a legăturilor semantice, pentru a sugera mai multe semnificații. Prezentarea relațiilor tipologice dintre obiecte, elemente, fenomene, forme conduce spre elaborarea de diverse scheme, schițe, folosirea punctelor de reper, a cuvintelor-cheie, a ideilor-ancoră, a reprezentărilor, graficelor etc. De aici apare și posibilitatea utilizării a numeroase tehnici de creativitate, imaginație, bazate pe combinații și recombinații variate.

O constantă în modelarea pedagogică a retellizării o constituie diversitatea domeniilor ce formează disciplina *Limba și literatura română*. Spre deosebire de alte materii de studiu, focalizate asupra unor zone de cunoaștere bine conturate și omogene, *Limba și literatura română* se definește, în opinia A. Pamfil [ 1, p.8] printr-un corp de *cunoștințe compozit*, cu referenți

teoretici atât în studiile de limbă, cât și în cele de literatură. În plus, în ultimul timp disciplina și-a lărgit câmpul dincolo de ariile cunoștințelor produse în mediul științific; astfel, programele actuale, structurate după modelul constructiv, fixează, printre obiectivele prioritare, inițierea elevilor într-o serie de practici lingvistice specifice societății actuale.

Ancorarea diferită a conținuturilor și capacităților conferă acestei materii școlare un caracter heterogen, vizibil în multitudinea rețelelor conceptuale și în diversitatea activităților de învățare. Proveniența diversă a cunoștințelor și orientarea diferită a abilităților (comprehensiune și producere de mesaj scris și oral) impun conturarea unor subdomenii ale didacticii și proiectarea unor tipuri distincte de activități.

**Viziunea integratoare.** În acest context, rolul metodologiei este acela de a contura perspective supraordonate, menite să orchestreze ariile cunoașterii și procesele educaționale, să reducă din divergențele și tensiunile inerente acestui domeniu complex și heterogen. Instituirea unei *viziuni integratoare* presupune: a) analiza finalităților studiului disciplinei din perspectiva imperativelor vremii; b) selectarea, din domeniile de referință, a unor orientări compatibile și inovatoare, c) elaborarea unei metodologii de învățare în acord cu exigențele școlii și, mai mult, în acord cu „spiritul timpului”.

În linii mari, în etapa anterioară, studiul disciplinei a urmărit să formeze un orizont cultural compus din cât mai multe cunoștințe. Domeniile vizate erau limba standard, văzută ca set de reguli coercitive, și literatura, înțeleasă ca șir al creațiilor legitimate estetic și / sau ideologic. Ideea de regulă, de canon, de reprezentativ era deci înscrisă în tiparul configurativ al disciplinei. Prezența

acestei viziuni supraordonate a condus, în domeniul studiului literaturii, la impunerea perspectivei istorice și a modelelor de analiză tematică și structurală, iar în domeniul studiului limbii, la o abordare de tip structural, care însă viza cunoașterea teoretică a sistemului limbii. Modelate în acest cadru, strategiile de predare-învățare s-au definit printr-un caracter preponderent directiv și analitic. Reținem, în acest sens, algoritmiile analizei gramaticale și tiparul rigid al analizei de text sau al compunerii „libere” cu plan prestabilit. Spre deosebire de etapa precedentă, reforma actuală mută accentul de pe asimilarea de cunoștințe (de limbă și literatură), pe formarea de competențe, atitudini, comportament. Trăsăturile distinctive ale disciplinei sunt acum deschiderea, extinderea, de-canonizarea, „de-școlarizarea”. Formarea integrată presupune plasarea elevului în centrul activității didactice și ancorarea procesului de predare-învățare în domeniul de referință noi.

Aici se au în vedere, în primul rând, elementele de *pragmatică lingvistică* (disciplină ce studiază utilizarea limbajului și nu a sistemului lingvistic în sine), teoriile receptării (orientare ce conturează procesele de constituire a sensului în actul lecturii și interpretării) etc. Termenii-cheie ai acestor orientări sunt „utilizarea”, „practicarea”, „actul”, „procesul”, care subliniază prezența subiectului implicat în lectură sau interpretare și permit conturarea unor noi tipuri de abordare didactică.

**Învățarea sintetică.** O altă trăsătură distinctivă a studiului disciplinei o constituie modalitatea predominantă de învățare, și anume *învățarea sintetică* [Apud 1, p. 9]. Prin această afirmație autoarea A. Pamfil are în vedere două aspecte. Primul se referă la contextele diferite în care are loc învățarea: mediul școlar și mediul extrașcolar; cel

de-al doilea vizează modul în care se dezvoltă competențele lingvistice în mediul școlar. Spre deosebire de alte discipline, studiate aproape exclusiv în școală, limba maternă (prima limbă, cum este numită adeseori) se învață mai întâi în mediul familial / natural; aici învățarea se produce în afara oricăror intervenții sistematice, urmând un proces lent, de impregnare și construcție, proces actualizat și rafinat continuu prin „baia de limbă”. La intrarea în școală, elevul are o competență lingvistică inițială, ce urmează a fi dezvoltată prin orele de limbă română, competență pusă în act atât la celelalte materii de studiu, cât și în mediul extrașcolar. Dezvoltarea acestei competențe poate fi realizată prin scenarii didactice distincte, structurate în funcție de orientarea programelor: ele pot viza abordarea limbii ca obiect de studiu în sine și/sau abordarea limbii ca instrument de comunicare. Dar, indiferent de viziunea asupra limbii, caracterul sintetic rămâne o constantă a învățării maternei, prezentă, însă, în economia disciplinei, în proporții diferite. Un prim tip de scenariu didactic vizează limba ca obiect de studiu în sine. El urmărește dezvoltarea competenței de comunicare indirect, prin construcția unui eșafodaj de cunoștințe metalingvistice, considerat condiție *sine qua non* a unei exprimări corecte, clare și nuanțate. Centrate evident pe dezvoltarea competenței de comunicare, programele nu exclud formarea de cunoștințe metalingvistice. Motivația asimilării lor este însă reformulată: cunoștințele de lexic, fonetică, morfologie și sintaxă ținesc explicit cizelarea capacităților de exprimare. Titulatura sub care sunt reunite aceste cunoștințe - „elemente de construcția comunicării” - numește, de altfel, cu claritate, schimbarea de perspectivă. Influențele asupra scenariului didactic sunt semnificative și ele vizează integrarea momentelor de învățare analitică în secvențe sintetice ample.

Aspectele urmărite prioritar sunt corelarea cunoștințelor despre limbă cu activitățile de comunicare globală și realizarea progresiei din perspectiva celor două niveluri ale învățării. Dacă la nivelul asimilării de cunoștințe se perpetuează tiparul tradițional al organizării concentrice, la nivelul practicării limbii, pedagogia funcțională propune un model în spirală; el constă în reinvestirea cunoștințelor de limbă și a experiențelor lingvistice anterioare în experiențe noi și, în consecință, în dezvoltarea și cizelarea continuă a capacităților elevilor.

**Palierul educațional al înțelegerii.** Structurarea altui palier educațional - formarea unei culturi literare și a unui univers afectiv și atitudinal coerent - presupune ca elevul: să înțeleagă semnificația limbii și literaturii române în conturarea identității naționale și în integrarea acesteia în contextul culturii universale; să-și structureze un sistem axiologic coerent, fundament al unei personalități autonome și independente, integrate dinamic în societate; să-și dezvolte disponibilitățile de receptare a mesajelor orale și scrise, sensibilitatea, precum și interesul pentru lectura textelor literare și nonliterare; să stăpânească *modalitățile principale de înțelegere și interpretare a unor texte literare sau non-literare*; să-și însușească strategii, metode și tehnici riguroase de studiu și de activitate independentă; să-și structureze o conduită autonomă în selectarea, organizarea și utilizarea informației; să-și activeze și să-și dezvolte operațiile gândirii.

În opinia autoarei, citite din perspectiva *problematicii înțelegerii*, obiectivele generale ale disciplinei sunt generoase și vizează constituirea unor perspective integratoare, capabile să articuleze domeniile studiate: „înțelegerea structurii și funcționării limbii literare” și „înțelegerea semnificației limbii

și literaturii în conturarea identității naționale” [Apud 1, p.19]. Mai mult, obiectivele referitoare la interiorizarea valorilor culturale și la structurarea unui sistem axiologic presupun *extinderea înțelegerii dincolo de conținuturile stricte ale disciplinei*, înspre problematica existenței umane. Instituită prin obiectivele generale, problematica înțelegerii țintește formarea și cizelarea competenței textuale.

**Raporturile axiologice ale elevului cu textul.** Oricât de mare ar fi o cultură, ea nu poate spori decât comunicând permanent cu altele. Acest lucru este valabil mai ales pentru Europa, în care dacă o cultură încetează să mai facă schimb de valori cu alte culturi moare asemenea unui organism care refuză hrana [2, p. 32].

Toate cunoștințele, virtuțile, perfecționările posibile ale ființei umane nu ne pot determina să-i atribuim calitatea reală de a fi cult, dacă ele acționează numai ca adosuri, care ajung la personalitatea sa dintr-un domeniu al valorilor aflate în afara lui și care rămân, în fond, tot în afara lui [3, p.211]. Omul cultivat se caracterizează printr-un anumit echilibru sufletesc al valorilor. Interesul lui este viu pentru valorile artei, științei, filozofiei, moralei. Cultura, valorile sunt o completare necesară a naturii umane, care umplu golul aflat în centrul existenței noastre naturale.

În cadrul filozofiei valorilor sau al axiologiei, autorii adoptă diferite sisteme, deoarece valorile, strict vorbind, sunt mai greu teoretizate. Valorile sunt motive ale tuturor acțiunilor omenești, este tot ceea ce întreprind ființele umane. Valoarea este întotdeauna valoare pentru cineva, este un fel de proprietate a lucrului, dar numai în raport cu subiectul care evaluează și percepe axiologic. Valorile, așadar, provin din trăirile axiologice ale omului și ea este cu

atât mai înaltă, cu cât mai profundă este trăirea împlinirii asociată realizării ei.

Axiologia, deoarece are ca obiect de studiu un domeniu mai puțin teoretizat, transformă valorile în obiecte de cunoaștere. În acest sens, raporturile axiologice ale elevului cu textul în procesul educațional sunt foarte complexe, transformând gândirea lui într-un „câmp de bătălie” pentru a-l înțelege. Perfecțiunea logică a înțelegerii se bazează pe ideea că intelectul vrea să fie instruit, sensibilitatea animată, intelectul vrea să cerceteze, sensibilitatea să simtă. Pentru a putea instrui, cunoștințele trebuie să fie temeinice, pentru a fi, în același timp, atractive, ele trebuie să fie frumoase [4, p.90].

*Poziționarea protext a elevului*, în contextul reflecțiilor de mai sus, este o soluție pentru axiologia educațională a înțelegerii textului, aceasta însemnând plasarea într-o anumită poziție în raport cu un text, un mod de situare atât de natură ideatică cât și pragmatică, deoarece elevul influențează, într-un fel, fenomenele observate. De îndată ce elevul arată că fenomenul devine sursă de interes, el devine „suveran” al textului, subiect enunțator, potențial autor al textului și al evenimentelor descrise. Poziționarea protext a elevului generează, astfel, fenomenul *sinestezic* (din gr. *sun* înseamnă *împreună*, iar *asishhesis-percepție*), care presupune stabilirea de corespondențe perceptive între componentele textului. În lucrul pe care elevul îl face prin *acțiune*, ca prima componentă a poziționării protext, el se recunoaște, în primul rând, pe sine, mai mult decât în ceva nefăcut de el personal.

Demersul educațional al lucrului la text nu este realizat doar *cu privire* la text, ci *cu textul*, la solicitarea acestuia. Altfel spus, acțiunea protext presupune angajarea elevului într-un ansamblu de acțiuni *cu textul*,

punând la încercare reflexivă propria gândire și pătrunderea în ceea ce trăiesc sau gândesc alții, printr-un efort de înțelegere.

*Atitudinea protextuală*, ca a doua componentă a poziționării protext, implică eul elevului, care, în procesul de învățare, trăiește simultan în câteva planuri: în planul perceperii realității lumii exterioare lui și a procesului educațional ca atare; în planul reflexivității conștiinței, ca realitate subiectivă interioară a spiritului. Atitudinea protext a elevului este o predispoziție de a „vedea textul” ca ceva esențial pentru el, ca expresie a unei valori constitutive, ca suport comportamental, care se exprimă existențial prin acțiuni și opinii dobândite *prin text*.

Elevul, prin acțiunile sale *cu textul*, are sarcina de a face textul să vorbească, descoperindu-i toate semnificațiile posibile și apreciind importanța textului pentru sine, în raport cu grila personală de percepție, cu așteptările personale.

Reflecția personală presupune concentrare interioară, focalizarea și acțiunea gândirii asupra unei idei, a unui obiect, a unui subiect, a unei probleme, a unui eveniment etc. și derularea unui dialog în legătură cu acestea. Astfel, cunoștințele sunt pătrunse cu gândirea, sunt clarificate și înțelese, sunt procesate, iar învățarea nu este doar la suprafață, ci capătă consistență și profunzime, devine una de adâncime.

**Înțelegerea ca funcție a gândirii.** Dacă pătrundem în esența fenomenului de înțelegere, trebuie să amintim că termenul *a înțelege* a dobândit statutul de concept epistemologic odată cu disputa pozitivismului în Germania. Astfel, pentru Weber, noțiunea de comprehensiune nu se aplică decât acțiunilor, atitudinilor sau credințelor individuale. A înțelege o acțiune, o atitudine sau o credință înseamnă a regăsi sensul lor pentru actorul însuși. Comprehensiunea mobilizează



un stoc de cunoștințe psihologice de care observatorul se folosește pentru acțiunea sistemului său. „A înțelege” un act înseamnă, în definitiv, a construi o teorie a motivațiilor care îi constituie cauza [5, p. 861].

În interpretare, în viziunea lui J. Habermas, interpretul renunță la superioritatea poziției privilegiate a observatorului, întrucât el însuși, cel puțin virtual, este implicat în negocierile asupra sensului și valabilității exprimărilor. Astfel, în cadrul unui proces de înțelegere, virtual sau actual, nu este decis în mod aprioric cine pe cine trebuie să învețe. Pentru a înțelege ce li se transmite, interpreții trebuie să aibă o cunoaștere bazată pe pretenții mai vaste de valabilitate. A înțelege ce se spune cere participare și nu, pur și simplu, observare. Așadar, interpreții înțeleg semnificația textului în măsura în care înțeleg de ce autorul s-a simțit îndreptățit să prezinte anumite afirmații ca fiind adevărate, să recunoască anumite valori și norme ca fiind corecte, să exprime și să le atribuie și altora anumite trăiri ca fiind autentice.

Când e vorba de înțelegere, or aceasta implică tocmai evaluarea temeiurilor, elevul interpret nu poate face altceva decât să revendice niște standarde de raționalitate, pe care le consideră obligatorii pentru părțile „aflate în joc”.

În constructivism, se stabilește o relație între două dimensiuni ale cunoașterii – mentală și materială. Cea mentală asigură înțelegerea problemei, situației, iar cea materială concretizează o reprezentare a modelului construit la nivel intern, abstract, sub forma unui produs – artefact (*latină artifex – iscusit, dibaci*), care dă o imagine relativă sau o descriere asupra construcției mentale. Important este că această etapă a cunoașterii **aprofundează înțelegerea, o verifică, o completează prin interpretările** făcute, prin

reflecție, prin evaluare, conducând la dezvoltarea nu numai a cunoașterii în sine, ci și la exersarea unor capacități, abilități, atitudini, competențe. Construcția proprie ca învățare reflectă înțelegerea [6, p.39].

Înțelegerea este un rezultat, parțial sau final, al unui proces de gândire. Ea constă în stabilirea unei relații importante între ceva necunoscut și ceva dinaintea cunoscut. Există o înțelegere nemijlocită, directă, bazată pe o experiență repetată anterior: cuvintele cunoscute, fenomenele familiare etc. se înțelege imediat, fără efort mare. Înțelegerea mijlocită este cea care se obține în urma unor eforturi actuale de gândire, eforturi de scurtă durată, ori dificile, solicitând timp îndelungat. *Valoarea actului de înțelegere* este în funcție de natura legăturii stabilite. Înțelegând diferite obiecte, fapte, fenomene, elevul stabilește acel vast sistem organizat de legături, ducând la memoria semantică, la formarea de rețele semantice, la sistemul ierarhizat al noțiunilor care înlesnesc înțelegerea de noi situații și soluționarea unor probleme complexe.

Înțelegerea, ca o activitate fundamentală și permanentă a gândirii, contribuie la continua sistematizare și resistematizare a informațiilor, la producerea unor salturi calitative în procesul cunoașterii. Abatele Terrasson spune următoarele: dacă s-ar măsura mărimea unei cărți nu după numărul paginilor, ci după timpul necesar pentru a o înțelege, atunci am putea spune despre multe cărți că ar fi cu mult mai scurte, dacă n-ar fi atât de scurte. Dar, pe de altă parte, dacă urmărim sesizarea unui ansamblu foarte vast de cunoaștere speculativă, legat totuși însă într-un principiu, am putea spune cu tot atâta dreptate: multe cărți ar fi cu mult mai clare, dacă nu ar fi vrut să fie atât de clare. Căci dacă mijloacele care ajută pentru a produce claritatea sunt fără

îndoială utile în amănunte, ele sunt însă de multe ori dăunătoare în ansamblu, întrucât nu permit cititorului să ajungă destul de repede să îmbrățișeze ansamblul cu privirea – și acoperă cu toate culorile lor scilicet articulația sau fac de nerecunoscut structura sistemului, de care depinde totuși de cele mai multe ori judecarea unității și solidității lui [7, p. 26].

Înțelegerea este funcția gândirii prin care noile informații sunt puse în legătură cu cele vechi. Se consideră că termenul de „înțelegere” este format din *inter+lego – are-avi-atum*, ceea ce înseamnă *a face legături între ceva și altceva*; aceeași semnificație de bază o au și termenii *intellect, inteligență*. Înțelegerea este spontană atunci când legăturile se stabilesc cu ușurință între informațiile prezente și cele trecute (aceste legături ne fiind foarte multe și variate): așa se întâmplă de obicei în percepția unui obiect: înțelegem imediat ce este, la ce folosește etc. Înțelegerea poate fi însă și discursivă atunci când se realizează într-un timp lung, chiar de ani de zile, în condițiile în care relațiile sunt multiple și necesită incursiuni în diverse direcții. Înțelegerea esenței unor fenomene necesită o specializare (prin studiul aprofundat al unei științe) și chiar cunoștințe multiple. Cunoașterea unidirecțională deformează sau frânează înțelegerea. Imposibilitatea înțelegerii pune în evidență apariția unei probleme care antrenează derularea unui proces numit *rezolvarea de probleme*.

***Aderarea la text prin înțelegerea lui.*** Брудный А.А. [Apud 7, p. 274], examinând problema înțelegerii de pe pozițiile hermeneuticii psihologice, consideră că înțelegerea textului include trei procese paralele: (a) montajul; (b) trans/centrarea; (c) formarea conceptului textului. *Montajul*, în acest caz, presupune mișcarea” de-a-

lungul textului”: de la un element relativ finalizat (propoziție, alineat, capitol etc.) spre altul, amplasat după el. *Trans/centrarea* se leagă de restructurarea în conștiință a situației reflectate în text și anume de schimbarea centului reflexiv de la un element la altul. Această schimbare, deși depinde de montajul elementelor, uneori are un caracter intermitent. Formarea conceptului de text este tratat ca formarea unui sens textual general și este dependent de activismul cititorului. Autorul afirmă că trebuie să trecem de la hermeneutică, ca o știință despre înțelegere, la posthermeneutică, ca o știință a înțelegerii.

Tendința de a facilita înțelegerea fenomenului complex al textului, împărțindu-l în componente simple – niveluri, aspecte, structuri, etape ale elaborării/receptării/ințelegerii, strategii și tactici narative și interpretative, instanțe narative etc. sunt reflectate în activitatea interpretatorului.

Orice act de înțelegere primă se bazează pe un șir de acte de înțelegere secundă anterioare, adică pe educația și cunoștințele prealabile ale elevului, care rezultă din învățare și interpretare. Mai departe, orice act de înțelegere se află la originea unor alte acte de înțelegere posibile. Într-adevăr, înțelegerea primă a unei stări de lucruri poate duce la alte acte de înțelegere primă, dar la o și mai bună interpretare (prin înțelegere secundă) a unor descrieri anterioare. Prin deducții ipotetice, înțelegerea secundă trece dincolo de stricta referință a locutorului către nespuse, adică spre stări mentale posibile, referitoare la mesaj. Înțelegerea este întotdeauna o completare a sensului textului, fie și numai prin punerea lui în context. Orice text poate fi considerat în raport cu un nivel maxim, adică înțeles ca plin de sens, prin explicitarea tuturor presupuzițiilor evidente și a implicațiilor inevitabile; dar același text

poate fi prezentat în raport cu un nivel zero, dincolo de care toate detaliile sunt nedeterminate. Exegeza procedează de obicei de sus în jos, adică începe prin a stabili tot ceea ce poate fi afirmat fără dubiu și încheie prin a stabili o listă de nedeterminări. Aceasta nu înseamnă că se alterează înțelesul textului sau că e luat în diferite accepțiuni; nedeterminarea face parte din text în aceeași măsură cu prescripțiile lui pozitive [8, p.42].

Trebuie să vedem înțelegerea textului de către elev ca pe un fenomen multinivellar de gândire activă a lui ca lector. Fiind o trăsătură universală a textului, interpretarea oferă posibilitatea înțelegerii complexe a textului prin prisma experienței individual-morale și social-culturale a individului. Interpretarea textului presupune existența unui anumit conținut și sens, fapt care reflectă diferite obiecte și a legăturilor dintre ele ca inegale, care se manifestă în ordinea de conținut a textului, afirmă Уланович О.И. [9, p.24].

În felul acesta, înțelegerea textului presupune un proces de concluzionare la toate nivelurile: la nivelul sensului cuvintelor, frazelor, la nivelul structurilor semantice și constructive. Gândirea se deplasează „de-a lungul textului”, dar și de la centrul de gândire spre alte niveluri, creând un efect de „inclusiune în structurile superioare”, fapt ce demonstrează existența sensului ca un potențial de dezvoltare. Prin urmare, mișcarea gândirii în procesul de înțelegere are loc atât **orizontal**, **linear**, de la o unitate textuală la alta, cât și **vertical**, trecând de la unități particulare la unități și de alt ordin - metaunități, metasens, metalegături și la mărirea lor treptată. Gândirea noastră tinde permanent spre niveluri cât mai adânci, se întoarce înapoi, pentru a corecta ipotezele apărute, apoi, repetat, se mișcă înainte, stabilind legături atât înăuntrul

fiecărui nivel semantic, cât și între elementele diferitor niveluri. În cazul gândirii pe verticală are loc un fenomen numit de Л.Н.Мурзин **legea incorporării**, influența sensului următor asupra celui interior formează un *complex incorporat* ca rezultat al măririi unităților textuale [Apud 9, p.29].

A înțelege textul, a asimila conținutul lui înseamnă:

- a orienta toată experiența mea la text;
- a accepta conținutul lui astfel încât acesta să devină o parte a subiectivității mele;
- a diviza conținutul lui ca reflectare a experienței străine în consens cu experiența mea;
- a selecta din această diviziune ceea ce am nevoie pentru activitatea mea.

În procesul de înțelegere eu mă schimb, mă transform, rămânând același, fapt care nu mă eliberează de necesitatea de a descoperi adevărul înțelegerii. Aici am de a face cu înțelegerea înțelegerii, adică mă confrunt cu un caz special al reflecției, ca o noțiune de gen în raport cu înțelegerea. Înțelegerea presupune:

- procesul înțelegerii;
- tendința de a înțelege;
- rezultatul înțelegerii;
- capacitatea sau pregătirea pentru a înțelege;
- cunoaștere.

Se atestă câteva **taxonomii distincte de înțelegere**:

1. **Înțelegerea semantizantă**, adică decodarea unităților textului ce se manifestă în funcția de semnificare;

2. **Înțelegerea cognitivă (comprehensivă)**, adică asimilarea conținutului informației cognitive, reprezentate în forma unor sau altor unități ale textului, cu care are tangență înțelegerea semantizată;

3. **Înțelegerea semnificativă** (fenomenologică, care dez/obiectivază),

construită pe dez/obiectivarea realităților ideale, prezentare în afara mijloacelor nominalizării directe, dar obiectivate anume în mijloacele textului [10, p. 40].

*Înțelegerea semnificativă* se numește în ultimii ani prin cuvântul german *Verstehen*, pentru a-l deosebi de *înțelegerea semantizantă și cea cognitivă (comprehension)*.

Fenomenul înțelegerii este și unul social, adică nu atât individul stăpânește înțelegerea, cât înțelegerea existentă în societate pune stăpânire pe individ [11 p. 32]. Complexitatea înțelegerii constă în aceea că experiența colectivă se adresează la text în formă de efort individual de a asimila conținutul textului. *Scopul final* al înțelegerii textului este de a ajuta ființa umană să comunice, a depăși neînțelegerea omului de către om.

În școală se pune accentul mai mult pe înțelegerea cognitivă (comprehensivă), care este universalizată. Definierea înțelegerii se face anume reieșind din acest tip de înțelegere (a înțelege, a avea o reprezentare corectă; a stabili relații între fenomene în baza cunoașterii existente etc.). Prin înțelegere se organizează reflecția asupra întregii experiențe - și experiența memorării, și experiența cunoașterii, și experiența senzațiilor, percepțiilor. Această experiență este cooperantă în înțelegere.

În acest sens, *tehnicile de înțelegere* sunt reflexive, deoarece în fiecare dintre ele este inclusă componenta interpretativă. A stăpâni tehnica înțelegerii este o măiestrie a minții și această măiestrie se învață permanent. Această învățare presupune unul din aspectele de învățare a reflecției. Iar învățarea reflecției, care include și învățarea tehnicilor de înțelegere permit ca elevul să înțeleagă singur, nu să repete o înțelegere „de-a gata”, a cuiva.

Astfel, aderarea la text prin înțelegerea lui este o valoare educațională cu reflecții multiple în formarea personalității elevului care vede realitatea atât cu ochii minții, cât și prin limbajul sentimentelor.

### Referințe bibliografice:

1. Pamfil A., *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009.
2. Rîmbu N., *Tirania valorilor*. București: EDP, 2006.
3. Simmel G., *Sensul și tragedia culturii*. București: Humanitas, 1998.
4. Kant Im., *Logica generală*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1985.
5. Mssimo B., Boudon R., Cherkaoui M., Valade B. *Dicționar al gândirii sociologice*. Iași: Polirom, 2009.
6. Joița, E., *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis, 2006.
7. Kant Im., *Critica rațiunii pure*. București: Editura IRI, 1998.
8. Щирова И.А., Гончарова Е.А. *Многомерность текста: понимание и интерпретация*. Москва: ООО Книжный Дом, 2007.
9. Pînzaru I., *Practici ale interpretării de text*. Iași: Polirom, 1999.
10. Уланович О. И., *Текст и его понимание*. În: Вестник МГЛУ. Серия 2. Психология, педагогика, методика преподавания ин. языков. Минск: МГЛУ, 2001, 22-30.
11. Богин Г.В. *Обретение способности понимать*. Тверь, 2001.

### Recenzenți:

1. **Nicolae BUCUN**, doctor habilitat, profesor universitar, IȘE
2. **Tatiana CALLO**, doctor habilitat, profesor universitar, IȘE

## Construcția etică<sup>1</sup> a limbajului La construction éthique du langage

Nelu VICOL,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Științe ale Educației

### Rezumat

Articolul semnifică specificarea etică a limbajului privind modul nostru uman de a gândi și de a simți, de a ne raporta la oameni și la lume în contextul relației etice, ca un instrument hermeneutic indispensabil demersului etic, dat fiind că, în lumea pe care omul o deschide și pe care o exprimă, limbajul său este în primul rând prezent ca instrument moral, etic.

**Cuvinte-cheie:** limbaj, etică, educație, valoare.

Dezvoltarea lingvistică a copilului – însușirea limbii și limbajului - se realizează în cadrul familial, în cel educațional și social (în afara familiei și școlii). În contextul educațional, limbajul este însușit de către elevi în procesul predării disciplinelor de studiu. Procesul respectiv dezvăluie achiziționarea și însușirea terminologiei științifice sau a nomenclatorului teoretic al fiecărei discipline școlare, ce contribuie la formarea cunoașterii științifice, pragmatice și artistice a elevului. Or, în demersul său psihopedagogic, profesorul predă una

### Résumé

L'article signifie la spécification éthique du langage visant notre mode humain de penser et de sentir, de nous rapporter aux gens et au monde dans le contexte des relations éthiques, comme un instrument hermeneutique indispensable pour le déroulement éthique, étant donné que, dans le monde que l'homme découvre et exprime, son langage est premièrement présent comme un outil moral, éthique.

**Mots clés:** langage, éthique, éducation, valeur.

dintre valorile general-umane, și anume adevărul științific. Aici trebuie să înțelegem că limbajul semnifică pentru profesor și elev o importantă valoare intelectuală și această valoare face corp comun configurației axiologice a elevului. Doar în baza formării și dezvoltării limbajului și conștientizării acestuia ca valoare necesară în viața individului, sunt posibile acțiunile și activitățile socioprofesionale, sunt viabile și funcționale valorile umanității. Educația prin limbaj și limbajul pentru educație conduc prioritar la dezvoltarea competenței

<sup>1</sup> **Etica** semnifică studiul aspectelor teoretice și practice ale moralei; teoria filosofică a moralei (Marcu Florin, Marele dicționar de neologisme. – București, Editura SAECULUM I.O., 2002, p.332). **Etica** (de la gr. *ethos*, morav, obicei, caracter) desemnează aplicarea principiilor moralei în actele particulare ale vieții (Vezi: Didier Julia, Dicționar de filosofie. – București, Univers enciclopedic gold, 2009, p. 101).

*de comunicare interpersonală a elevilor.* În acest context este cât se poate de necesar și important să explicităm și să interpretăm realitatea că, din perspectivă psihopedagogică și din perspectivă psiholingvistică, limbajul reprezintă pentru elev *expresivitatea propriei comunicări verbale și/sau scrise și valoarea sa intelectuală*, care îi edifică și îi fundamentează *construcția axiologică*. Această perspectivă reprezintă o motivație extrem de importantă în activitatea profesorului, deoarece locul limbajului are un dublu atribut: pe plan instructiv limbajul devine indispensabil procesului de transmitere a cunoștințelor, iar pe plan educativ limbajul semnifică substanța ori materia emoțional-afectivă și cea de exprimare a personalității, deci el reprezintă construcția etică a personalității.

Este regretabil că educația lingvistică se realizează și astăzi în baza produselor limbajului, dar nu în baza procesului de producere a limbajului, dat fiind că o importanță deosebită, menționează T. Slama-Cazacu (1999, p. 335), o are aplicarea diverselor metode de educație și prezența continuei preocupări de a face să se dezvolte în același timp limbajul și gândirea, preocupare de a nu considera limbajul ca o expresie exterioară, superficială, eventual simplu sonoră, aceasta din perspectiva că fiecare dintre aceste procese se dezvoltă grație celuilalt și odată cu aceasta. Iată de ce sunt imanente explicitările noastre *asupra valorii de etică, de expresivitate sau de estetică asupra limbajului* în perspectiva predării limbii și literaturii române, și nu numai (aspectele de construcție estetică a limbajului le vom insera în paginile altui număr al acestei reviste).

În pofida aparențelor, titlul acestui articol, care are și partea a doua (de construcție estetică a limbajului), nu poate fi interpretat ca o declarație personală, dat fiind că el

traduce, într-o manieră puțin conexasă metaforei pedagogice, diagnosticul pe care îl identificăm în rândurile de mai jos cu privire la mutațiile din etica și estetica limbajului ce dovedește că în uzitarea limbajului și în conștiința lingvistică a locutorilor au avut loc schimbări mai mult sau mai puțin sesizabile în particularitatea și în generalitatea lor și pe care nu le poate contesta nimeni. În anumite studii pe care le-am elaborat (articole, monografii) am identificat unele probleme de limbaj și am reflectat asupra ortologiei limbii române contemporane, asupra didacticii/psihopedagogiei limbajului. Actualmente, publicarea de cărți și articole, elaborarea și susținerea de doctorate în contextul problematicii limbajului, elevate până la „anormalitate”, impresionează prin număr, însă ecoul calitativ al acestora nu și-a găsit valorizarea, cel puțin deocamdată, în domeniul însușirii, formării și dezvoltării limbajului ca demers de construcție a vieții. Și este regretabil mai ales faptul că tocmai problemele de etică și de estetică ale limbajului sunt la periferia dezbaterilor lingvo-didactice. Acestea fiind problemele, diagnosticul nostru poate părea provocator: dacă a avut loc totuși o reînnoire în învățarea limbii române, nu este paradoxală concluzia că a venit timpul să ne apucăm de limbaj ca să rupem limitele etice, estetice și educative ale lui și, drept urmare, ale lumii noastre, ale cognosticului nostru? Paradoxul dispare din momentul în care vrem să admitem că ceea ce se discută în acest caz aici este o *doctrină*<sup>2</sup> a educației lingvistice și literare și că reînnoirea reflecției asupra doctrinei psihopedagogice și psiholingvistice a limbajului nu înseamnă neapărat o transformare

<sup>2</sup> **Doctrină** (lat. *doctrina*), sistem încheat de concepții, principii și teze fundamentale prin care se exprimă o anumită orientare în domeniul de specialitate.



a celei dintâi. În tot cazul, eventualitatea transformării există doar în situația în care reflecția se raportează la obiectul de care depinde validitatea cognitivă a doctrinei și nu la doctrina însăși, concepută ca o etapă în didactica limbii, în educația lingvistică și literară. Doctrina dezvoltă și analizează, ca discurs epistemic, latura teoretică vizualizată ca domeniu al descoperirii/al interpretării și al cunoașterii științifice.

Ce poate fi doctrina unui savant? Ca răspuns, de exemplu, opera lingvistică a savantului respectiv semnifică fundamentele gândirii sale teoretice, creația științifică ce izvorăsc dintr-o sensibilitate aparte pentru cuvinte și idei, puse în slujba omului ca spirit liber, activ făuritor de forme lingvistice și simbolice; doctrina înseamnă filosofia domeniului de care este preocupat savantul (să menționăm în acest sens că Eugen Coșeriu, mare teoretician al limbajului, este de fapt filosoful limbajului, adică omul care – după cum spunea Hegel despre Socrate, și-a trăit doctrina) [Șuteu F., 1996, p. 11-13].

Este știut că lingvistica reprezintă un domeniu al culturii în științele socioumaniste, dat fiind că obiectele culturii aparțin libertății umane orientate spre un anumit scop; cauza obiectelor culturii este omul orientat spre un anumit scop, făcându-și o lume a sa pentru necesitățile sale ca ființă spirituală, pe care să o poată gândi, să o poată studia, să o poată transmite sub formă de cunoaștere despre lumea altor oameni, de față sau viitori. De aici și cele două dimensiuni ce îl caracterizează pe om – munca ce construiește lumea reală, și limbajul ce construiește lumea potrivită pentru ființa spirituală [Coșeriu E., 1992, p. 11]. De aceea, orice știință își are *corolarul umanismului* care interpretează obiecte culturale, adică obiecte ce formează domeniile limbajului, mitologiei, artei, tehnicii, religiei, științei și filosofiei.

Umanismul îi cere omului de știință „să spună lucrurile așa cum sunt pentru om și în această sferă a umanului, în sfera libertății” [Coșeriu E., 1992, p. 12], deci în sfera activității libere, care filosofic se definește ca o „activitate al cărei obiect este infinit, un obiect care se creează în mod continuu, care nu își are granițele stabilite dinainte” [Coșeriu E., 1992, p. 13]. În contextul acesta, în științele culturii există o unitate permanentă între teorie și studiul empiric, iar caracterul hermeneutic/interpretativ al acestor științe este domeniul atât de un subiectivism temperat de la nivelul *cognitio confusa* la nivelul *cognitio clara adaequata* („cunoașterea sigură, însă nejustificată” și, respectiv, „cunoașterea fundată, justificată”), cât și de intuiția alterității, deci a fuziunii dintre Eu și Celălalt. Aici se profilează cele două dimensiuni ale obiectului cultural și ale limbajului: cunoașterea subiectivă a esenței lumii și comunicarea cu celălalt.

Aceasta se dovedește a fi cu atât mai necesar cu cât se studiază „materia” specifică unui domeniu, cu caracter doctrinar, care o concentrează, o aproprie și o unifică în câmpul epistemic dedicat cunoașterii omului și care este propriu unei teorii generale a științelor umane în care se identifică limbajul uman. Or, ceea ce s-a produs în anii '90 este un lucru cât se poate de bun: miza veritabilă a dezbaterilor nu era atât etica/estetica limbajului, cât experiența educației lingvistice și literare; mai târziu dezbaterile s-au extins la educația literar-artistică (relația esteticii cu textul literar<sup>3</sup>), aceste

<sup>3</sup> În anii '90 demarează modernizarea învățământului preuniversitar din Republica Moldova, axat pe revenirea la valorile naționale și la integrarea lui în sistemul de învățământ european. Astfel, au fost elaborate curricula disciplinare în contextul arilor curriculare, una dintre acestea fiind aria curriculară „Limbă și comunicare”, construită pe educația lingvistică și literară și educația literar-artistică (ELL/ELA).

dezbateri însă neputând explora valorile și funcțiile limbajului în contextul conduitei/atitudinii etice și estetice.

În diagnosticul nostru reflectăm asupra a ceea ce obișnuim să grupăm sub denumirea de „etic”. Circumscrierea problematicii limbajului specializează relația etic-estetic, adică relația dintre ceea ce este bine și frumos în *corpusul implicit și explicit* al său, dar și dintre morală și artă pe care limbajul le individualizează în valorile verbale ale omului. Observația noastră este fixată pornind de la constatarea că secolul nostru a generat în planurile conștiinței etice/critice și estetice mutații clare în înțelegerea și în interpretarea raportului/dimensiunii eticului cu esteticul în experiența artistică propriuzisă. Însă în atare raport limbajul mai are de „cucerit” redute și reprezintă un constant motiv de meditație și reflecție, dat fiind că el valorizează motivații sociale pe care experiența langajieră angajează experiența umană fundamentală.

Istoria însușirii, formării și dezvoltării limbajului, moment cu moment, ca și evoluția limbii în totalitatea ei, demarează cu prisosință că nici un utilizator al acestora nu a fost vreodată neutru cu mediul său de viață, precum și împrejurarea că limbajul nu a fost niciodată moralmente neutru, dat fiind că limbajul nostru este și viața noastră cu tot ceea ce conține bine și frumos. Așadar, limbajul identifică realitatea omului și condiția sa morală<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> **Morala** este știința binelui și a regulilor acțiunii umane, știință a scopurilor vieții, a principiilor de acțiune (morala binelui: scopul final al omului este fericirea; morala datoriei: scopul final al omului este virtutea). Omul morala, scrie Kant, nu este omul fericit, ci acela care „merită” să fie fericit; în acest merit constă întreaga valoare morală. În definitiv, moralitatea unui act nu constă în conținutul actului ca atare, ci în felul în care îl săvârșim. Este morală numai acea conduită umană care este expresia unui „principiu” rațional și practicat voluntar. Morala se

Efortul de a pătrunde și de a înțelege construcția intimă și modul de existență a valorii/a funcției estetice a limbajului prefigurează și dezvoltă ideea că geneza și modul de ființare în timp și în spațiu a valorii/a funcției estetice a limbajului nu pot fi investigate și nu pot fi corect înțelese prin izolarea și situarea acestuia în afara formelor și tipurilor umane de sensibilitate morală și etică a limbajului, dat fiind că limbajul trimite la viața și la mișcarea reală a celorlalte sisteme de valori, a însăși axiologiei, care se află în câmpul instituțiilor sociale.

În acest sens limbajul nu numai că impune – din interior – angajarea raporturilor cu sfera constituită istoricește a activităților umane, ci, mai cu seamă, descoperirea marilor idei și adevăruri care să intervină activ în viața socială, la modelarea cunoștințelor pe o direcție transformatoare și de cunoaștere. Aceasta semnifică *specificarea etică a limbajului* privind modul nostru de a gândi și de a simți, de a ne raporta la oameni și la lume în contextul relației etic-estetic, ca un instrument hermeneutic indispensabil demersului etic și estetic, dat fiind că, în lumea pe care omul o deschide și pe care o exprimă, limbajul său este în primul rând prezent ca instrument moral, etic. Așadar, pledăm în favoarea moralității limbajului,

prezintă mai ales ca o teorie a relațiilor cu semenul, o filosofie a „comunicării”. Morala tinde să se înscrie într-o „ontologie”, adică într-o teorie a realității; ea tinde mai degrabă din descrierea „faptelor umane” decât dintr-o analiză anterioară a conștiinței omului (Vezi: Didier Julia, Dicționar de filosofie. – București, Univers enciclopedic gold, 2009, p. 210-212). **Morala** semnifică ansamblul deprinderilor, sentimentelor, convingerilor, atitudinilor și normelor care privesc raporturile dintre individ și colectivitate (familie, clasă, națiune, societate) și care se manifestă în fapte, în modul de comportare; morala apare deci ca o unitate între conștiință și comportare (Vezi și: Mic dicționar filosofic. – București, Editura politică, 1969, p. 252-253).

pentru moralitatea limbajului și subliniem adevărul că *limbajul educă moralmente*, că identificarea eticului din actele de limbaj favorizează progresul conștiinței morale și estetice a vorbitorului, a utilizatorului și a „consumatorului” de limbaj în realitatea sa vitală. În atare valorizare, se profilează dimensiunea moralității educației prin limbaj, acesta fiind un instrument intelectual și psihologic al unei educații de orientare, de „circulație rutieră” în labirinturile vieții, de cunoaștere și descoperire a acesteia; or, limbajul este instrumentul educației pentru viață, deci instrumentul și esența celui „mod-de-a-fi” al său (M.Heidegger), el este originea umană și a omului, și a vieții umane.

În limbaj acționează moralmente și etic împlinirea adevărului vieții umane [Schwartz Gh., 2005, p. 243-247] ce constă în „deschiderea existenței existentului” (M.Heidegger); deci, împlinirea adevărului este realitatea esențială a limbajului, aceasta se dezvoltă deoarece numai în limbaj și prin limbaj existența însăși a existentului se dezvoltă în ceea ce este ca atare.

Posibilitatea unui astfel de „a deschide existentul în existența sa” (M.Heidegger) este dată de faptul că limbajul este capabil de prezentarea lumii umane care semnifică atmosfera spirituală și morală a unei epoci. Astfel, se prefigurează dublul plan al limbajului:

- al semnificației, prin care limbajul reprezintă o valoare pentru locutori;
- al unei materii ce relevă prin ea însăși „adevărul existenței existentului”.

Întrucât adevărul nu se poate împlini în limbaj decât dacă el este exprimat, atunci orice limbaj este în esență expresie, exprimare (verbală, nonverbală, paraverbală, scrisă) și o transformare specială

a cotidianului în excepțional, în insolit, ca singura modalitate de a sesiza existentul, dat fiind că orice personalitate umană este excepțională în realitatea comunității.

Limbajul este *expresia existenței în viață* și se manifestă în varietăți: în piatră, în lemn, în sunet, în simboluri, acestea fiind semne verbale și nonverbale. În acest sens limbajul fundamentează un „a fi” al omului; așadar, limbajul este moralmente expresia culturii umane și condiția posibilității ei; limbajul fundamentează astfel, prin funcțiile sale, ontologia umanului; limbajul este citirea prin simboluri și prin semne a transcendenței umane. Iată de ce *limbajul corespunde unei morale a generozității, a socializării, a recunoștinței și a promovării libertății în libertatea celuilalt, ca angajare și responsabilitate morală*.

Din perspectivă morală și etică, limbajul nu este altceva decât expresie sublimată a echilibrului interior al comunității de vorbitori (de utilizatori ai limbajului), datorită gândirii și viziunii cumpănite despre bine și despre frumos ca fapte artistice produse intelectual ale expresiei în raportul dintre bine și frumos, deci dintre etic și estetic/artistic ce caracterizează *viața cu emoții* [Экман П., 2011, стр. 282-288]. Surprinderea acestui raport, punctează Dan Oprescu, trebuie începută ...”chiar de la obârșia noastră a tuturor: mentalitatea populară. Întreaga creație artistică populară poate da mărturie despre trăinicia legăturii stabile, din cele mai îndepărtate vremuri, între bine și frumos, între ceea ce este bun în ordinea relației dintre om și lucruri, între ceea ce este frumos ca oamenii să facă și ceea ce ei fac întru duhul frumosului. Creația populară vedește în mod consecvent că, acolo unde problema raportului etic-estetic se poate pune, preferința țaranului se îndreaptă

spre a acorda prioritate aspectelor morale față de cele estetice; avem aici de-a face cu un caz particular al accentuării, de către artistul popular și de către acela căruia artistul popular se adresează, a conținutului și a valorilor acestui conținut, în fața elementelor formale ale limbajului” [Oprescu D., 1979, p. 41-42].

Limbajul semnifică elementul de fortificare privind *stabilitatea coeziunii de valori* (adevăr, bine, frumos, libertate, dreptate) ale comunității cu *înțeleșuri și conținuturi preponderent etice* în utilizarea noțiunii de frumos [Zanue I., 1900, p. 629]<sup>5</sup> în raportul etic-estetic (frumos exterior și frumos interior, acesta din urmă fiind de factură morală). Aceste înțeleșuri/conținuturi etice adaugă și pe cele de *prestigiu social al limbajului*, dat fiind că *moralitatea limbajului este asigurată de caracterul moral al individului uman și al comunității umane*, moralitatea fiind condiția indispensabilă a existenței omenești; profanarea ei trezește o reacție ce nu mai face posibilă receptarea estetică [Bărnăuș S., 1972, p. 73]. *Izvorul funcției etice a limbajului rezidă într-un fapt psihologic, într-o stare sufletească a omului* ce îl edifică la o înălțare morală, dat fiind că *limbajul pe care îl utilizează omul este construit în baza unei directe tendințe morale cu punerea intenționată a unor învățături morale spre a le propaga în public, în mediul receptorilor, „aruncându-i” în lumea reală cu cerințele ei*. Astfel, limbajul semnifică în viața locutorului un *instrument moralizator immanent* purtând în sine o putere tainică moralizatoare (această constatare și „putere” a fost identificată de Eugeniu Coșeriu ca

<sup>5</sup> În acest context, colecția „Proverbele românilor” constituie o adevărată comoară. De exemplu: „Nu pentru frumusețe, ci mai mult pentru virtute tu să te fâleşti, că frumusețea numai la muiere fală”.

*deontologie a limbajului*); pentru locutor, *limbajul are o valoare duală*, cu anumite componente mai ales morale și cu alte componente estetice: cele etice predomină în perceperea obiectelor din realitate, cele estetice predomină în perceperea artistică, metaforică propriu-zisă.

Toate aceste constatări decurg din realitatea că deși limbajul este un fenomen individual, el, totuși, are influență și predominanță socială, colectivă, este un instrument al societății și dacă aceasta e realitatea, este clar că după cum este utilizat și construit limbajul într-o comunitate ori într-o societate imorală, aceasta va corupe limbajul, va produce un limbaj cu înrâuriri demoralizatoare; este important să se formeze și să se dezvolte *competența deontologică a individului uman* pe tot parcursul vieții pentru a se anihila atare demoralizare și de aceea limbajul trebuie să fie activ în câmpul eticului, iar condiția fundamentală a eficienței pedagogic-moralizatoare a limbajului este delimitată în termenii de *moralitatea vorbitorului însuși, de înălțimea morală, intelectuală, ideală, culturală și de puterea creatoare a sa*. Aici se întrevede și *funcția cathartică a limbajului*: întrucât limbajul este, în ultimă instanță, rezultatul influenței factorilor de mediu, materiali și sociali, asupra omului, este inevitabil ca și limbajul să cuprindă tendințele mediului și în primul rând tendințele societății în care este creat, ele fiind cu pregnanță de *factură morală în domeniile socioprofesionale*. Așadar, raportul dintre etic și estetic, dintre bine și frumos ajută și constituie deopotrivă însemnătatea și valoarea limbajului pentru om și pentru comunitate/societate, înnobilitând sentimentele umane și oglindind comunitatea /societatea astfel cum este ea și slujind aspirațiilor ei. Or, se impune în acest context *tratarea în bloc a dimensiunilor etic*

*și estetic ale limbajului*, deoarece existența unui dezacord între moralitate și frumusețe ori între frumusețe și moralitate ar însemna o absurditate; în acest sens, Nicolae Iorga [Iorga N., 1968, p. 25] scria că *moralitatea semnifică o frumusețe, iar frumusețea nu este decât o moralitate*, lucruri pe care filozofii le osebesc, dar (...) poporul le pune împreună. Astfel, raportul etic-estetic este orientat spre înțelesul cotidian. Dacă se degradează acest raport prin limitarea lui la funcția moralizator-pedagogică a limbajului, aceasta ar însemna o consecință a aplicării înțelesului curent al unor expresii ca „e frumos”, „nu e frumos” etc. și asupra produselor limbajului cult. Deci nu elementele estetice/extraestetice care intră în componența limbajului determină caracterul moral al acestuia, ci atitudinea locutorului față de „lumea exprimată”, față de reflectarea estetică a vieții. Așadar, raportul etic-estetic nu poate fi dezechilibrat prea mult prin accentuarea excesivă a laturii/componentei sale estetice, dat fiind că „poetizarea păcatelor omenești” (G. Ibrăileanu) semnifică un deficit din perspectivă estetică, e o „slăbiciune” a limbajului. De aceea limbajul stă la baza valorilor estetice și mutația acestora se produce în urma unor transformări largi în cadrul întregii comunități/societăți, a tuturor valorilor împărtășite de acestea în domeniile de manifestare a umanului: știința, practica sau pragmatica și arta.

Din această perspectivă, limbajul nu este doar expresia estetică a moralei, dat fiindcă plăcerea estetică este dependentă nu numai de epocă, de popor etc., ci și de individ („există tot atâtea estetici cât indivizi sunt”) [Lovinescu E., 1969, p. 59], și de aceea *valoarea etică semnifică un imperativ etic al limbajului*, devenind unul categoric, în caz contrar însăși conviețuirea individului în comunitate/în societate

este imposibilă. În context, înțelegem că *în existența limbajului uman relația dintre etic și estetic este una privind nu doar frumosul, ci omenescul în întregul său*. Or, dimensiunea estetică a limbajului este o categorie etică specială a sa rezultată din poziția/din atitudinea deosebită a locutorului față de ceilalți locutori, dat fiind că *înțelesul vieții interumane nu este estetic, ci etic*<sup>6</sup>, și de aceea individul frumos, trupește și sufletește, susține V. Pârvan, este un ideal pe care societatea contemporană nu-l poate reproduce decât într-un număr infim de exemplare; ca atare, *kalokagathon*-ul (corelația etico-estetică în artă) trebuie părăsit în favoarea prevalenței eticului (op.cit.). Iată de ce „rafinării” estetice a limbajului îi corespunde și una etică, deci *limbajul este în viața locutorului un moment, o dimensiune morală făcută estetic* [Гончаров И.Ф., 1986]. Limbajul decelează elementele estetice ale moralității și comportării umane de la *snobism* (ca formă interioară a conduitei estetice) la *stil* (ca formă cea mai înaltă de morală social-estetică). În acest sens, Petru Comarnescu [Comarnescu P., 1946, p. 135-137] scrie că pentru omul complet, binele și frumosul sunt inseparabile..., că imaginația estetică purifică și eliberează spiritul pentru actul etic..., că imaginația estetică (sau frumusețea) și realizarea de sine (sau bunătatea etică) totuși conlucrează.

Așadar, *sensul etic al desfășurării estetice* rezidă în aceea că procesul estetic drept înfrumusețare constructivă a vieții semnifică, în plinătatea și în împlinirea lui, binele, și de aceea imaginația estetică

---

<sup>6</sup> În acest sens, Vasile Pârvan menționează că nu animalul frumos, ci animal bun are a deveni omul, dacă e ca societatea omenească să se deosebească de haitele de carniere ori de turmele de erbivore ale lumii infraumane.



purifică și eliberează spiritul pentru actul etic, deci eticul și esteticul conlucrează în existența umană, în realizarea de sine, în creația și în activitatea omului care devine posibilă în societate ca fiind mediul fertil al ei; *realizarea de sine comportă un sens dual*: unul moral, deoarece este vorba despre autocontrol și unul estetic, deoarece este vorba despre autoplăsmuire, despre autoorganizare<sup>7</sup>. Este important să menționăm aici *asumarea etico-estetică a omului în utilizarea și în construcția limbajului său* în baza căruia el dă un sens vieții, acesta semnificând *stilul de viață*: viața umană modelată ca operă de mare artă și ca lege supremă numită gratuitate [Roșca D.D., 1968, p. 19], dat fiind că marea artă produce și efecte de natură morală cu un surplus ce vine și se adaugă la cele pur estetice. Astfel, *limbajul este construcția în sfera lumii morale a omului și în desfășurarea sentimentului estetic al său*. Creându-se pe sine, omul dă scop și realității din afara personalității sale, condiționând caracterul istoric al raportului etic-estetic [Vianu T., 1968, p. 52].

Omul fundamentează crearea de sine pe *dominanta estetică*, aceasta fiind legea artistului din firea sa, și pe *dominanta morală*, aceasta fiind legea comună a sa cu societatea, cu ceilalți. De aceea nu este posibil să nesocotim valorile etice pe

<sup>7</sup> În acest sens Petru Comarnescu susține că unitatea existenței, a cărei expresie este binele, ne cere să ne realizăm ca oameni în acțiune, în raporturi cu natura și cu ceilalți oameni: „Realizarea de sine devine, în acest caz, o obligație universală. Creația cea mai esențială pe care o are de îndeplinit omul este de a se realiza pe sine. A se construi pe sine însuși este o operă de artă cel puțin tot atât de însemnată, ca orice altă creație în bronz, marmură sau culoare. (...) Desigur, realizarea de sine nu este un act estetic pur, fiind o exprimare călăuzită de rațiune. (...) realizarea de sine este o statornicire concretă a imaginilor armonizate de rațiune”.

care le decelează omul prin limbajul său. Or, limbajul îi este omului propriul său *factor activ*: limbajul se autorealizează în sinele locutorului pentru a cere apoi să iasă la lumină. *Omul este o singură structură cu limbajul său* și de aceea exprimarea frumosului creează frumosul care devine valoare moralizatoare a limbajului, conștiință rafinată și mijlocul pedagogic al moralei, dat fiind că valorile, menționează Liviu Rusu, sunt considerate drept niște tendințe înrădăcinate în natura intrinsecă a omului [Rusu L., 1968, p. 38]; astfel, omul prin limbaj trăiește adevărul care îi arată ceea ce este, binele care îi arată ceea ce trebuie să fie, și frumosul care îi arată ceea ce este sub forma cum trebuie să fie.

Din această perspectivă, raportul etic-estetic este o permanență a limbajului uman, un echilibru inconfundabil și un instrument specific de rezistență în istoria omului. Limbajul, deși este momentul subiectiv ca raportare personală activă față de sine ori față de realitatea înconjurătoare, este totuși consubstanțial oricărui tip de comportament uman, dat fiind că acțiunile umane își au anterioritatea lor în atitudinile care le determină. De aici și apriorismul limbajului ca atitudini subiective/individuale, personale, de grup ori sociale în raport cu comportamentul concret, atitudini ce „se instituie drept variabile independente, conducători și stimulatori subiectivi ai acțiunii” [Popescu V., 1979, p. 66]. Așadar, atitudinea se caracterizează prin anterioritatea ei față de acțiune, ea este o avangardă spirituală a comportamentului uman; în limbaj, atitudinea se constituie din impactul subiect-obiect și însumează momentul afectivității cu cel al raționalității, având o valoare de cunoaștere proprie și implicând eficiența comportamentului datorită unității între cunoașterea realiza-



tă și angajarea personală. Deci atitudinea constituie unul dintre mijloacele specific umane în care subiectivitatea persoanei se poate clădi pe o analiză obiectivă a realității interioare și exterioare.

**Bibliografia în consecutivitatea citării:**

1. Slama-Cazacu T., *Psiholingvistica. O știință a comunicării*. - București, ALL, 1999
2. Șuteu Flora, *Doctrina lingvistică a lui Eugen Coșeriu*, în revista „Limba Română”, nr. 3-4 (27-28), Chișinău, 1996, Anul VI
3. Coșeriu E., *Omul și limbajul său*, în „Analele științifice ale Universității „Al.I.Cuza” din Iași (serie nouă). Secțiunea III. Tomul XXXVII / XXXVIII. Lingvistică, 1991-1992. Editura Universității
4. Shwartz Gh., *Limbajul individului om, liber și sănătos*. – Deva, Emia, 2005
5. Эрман Пол, *Психология эмоций. Я знаю что ты чувствуешь*. 2-е изд. – Санкт-Петербург, Изд. „Питер”, 2011
6. Oprescu Dan, *Raportul etic-estetic în gândirea estetică românească*, în culegerea „Etic și estetic”. – București, Editura Meridiane, 1979
7. Zanue Iuliu A., *Proverbele românilor*. Vol. VIII. – București, Editura Limbăria Socec, 1900
8. Bărnuțiu S., *Estetica*. – București, Editura Științifică, 1972
9. Iorga N., *Scrieri despre artă*. – București, Editura Meridiane, 1968
10. Lovinescu E., *Scrieri*. Vol. I. – București, Editura pentru literatură, 1969
11. Pârvan V., *Memoriale*. – București, Cultura Națională, 1923
12. Гончаров И.Ф., *Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности*. – Москва, Педагогика, 1986
13. Comarnescu P., Kalokagathon. *Cercetare a corelațiilor etico-estetice în artă și în realizarea de sine*. – București, Fundația pentru literatură și artă, 1946
14. Roșca D.D., *Existența tragică. Încercarea de sinteză filosofică*. Ediție definitivată. – București, Editura Științifică, 1968
15. Vianu T., *Estetica*. – București, Editura pentru literatură, 1968
16. Rusu L., *Logica frumosului*. Ed. a II-a. – București, E.L.U., 1968
17. Popescu V., *Atitudine etică și estetică*, în volumul „Etic și estetic”. – București, Editura Meridiane, 1979

**Recenzenți:**

1. **Tamara CAZACU**, doctor în pedagogie, IȘE
2. **Mariana MARIN**, doctor în pedagogie, IȘE

## Integrarea educației etnoculturale în procesul educațional Integration of ethnocultural education in the educational process

Antonina RUSU,

cercetător științific,

Institutul de Științe ale Educației,

membru al Academiei Artelor Tradiționale din România

### Rezumat

*Acest articol promovează unele repere conceptuale și metodologia de integrare a valorilor etnoculturale (valori spirituale și materiale) în procesul educațional în baza valorizării mediului etnocultural: condițiile, valorile autohtone, ocupațiile tradiționale, obiceiurile și datinile, creația popular-artistică din spațiul etnocultural.*

**Cuvinte-cheie:** educație etnoculturală, mediu etnocultural, valorificări etnoculturale.

Actul educativ este orientat în funcție de exigențele societății către un anumit tip de personalitate umană, de aceea integrarea aporturilor științifice ale psihopedagogiei, sociologiei, etnologiei, antropologiei în procesele didactice este una dintre chestiunile cele mai importante care stau la baza oricăror teorii și metodologii moderne ale formării personalității elevului.

Dacă în domeniul științelor exacte au existat permanent interese, preocupări, atunci în domeniul valorificării culturii popular-artistice autentice se constată lipsa unei metodologii care să permită valorificarea educației și integrarea corespunzătoare a tradițiilor

### Abstract

*This article promotes integration milestones ethno-cultural values (spiritual and material values) in valuing environmental education based on ethno-cultural: having conditions, local values, traditional occupations, customs and traditions, popular and artistic creation of ethno-cultural space.*

**Keywords:** ethnocultural education, ethnocultural environment, ethnocultural recovery.

etnoculturale, a obiceiurilor și datinilor în contextul culturii și civilizației contemporane. Din această cauză au loc asemenea fenomene cum ar fi importul unor obiceiuri străine culturii noastre (de exemplu, sărbătoarea de Halloween) și chiar religiei creștine, iar majoritatea membrilor comunității nu înțeleg sensul lor, deoarece nici cei care le promovează nu cunosc în profunzime sensul acestora și nici cum se desfășoară în mediul lor cultural firesc. Iar cele legate de cultura și de religia creștin-ortodoxă treptat dispar pe motiv că n-ar mai fi la modă.

Potrivit lui C. Cucos, mediul cultural condiționează esențial formarea personalității

elevului, iar școala este „cureaua de transmisie” de ordin cultural ce asigură continuitatea și solidaritatea dintre generații: explorarea și transmiterea valorilor materiale și spirituale ale patrimoniului național constituie ereditatea culturii și civilizației, dar și crearea noilor valori care au fost și sunt posibile prin educație, deoarece spațiul educațional este locul de naștere și de transformare a omului. Acest loc exprimă trecerea decisivă a omului la umanitate; este o trecere legată de civilizația și de cultura unui popor, care se învață, se transmite, se conservă.

Abordarea spațiului educațional trebuie să fie multireferențială cu ieșire la om ca ființă biologică, psihologică, istorică și culturală. De asemenea, este esențială explicația identității comportamentale în sensul „cine suntem” și „cine sunt ceilalți”; organizarea comportamentului uman în sensul orientării către un scop în viață și în relațiile interumane.

Astfel, sistemele și politicile educaționale contemporane se află în fața unei reale provocări – aceea de a-i ajuta pe cei care se educă să asimileze cultura și știința acceptate de societatea în care trăiesc și profesază în prezent și să conștientizeze unele prefigurări legate de evoluția acestora. *Dimensiunea culturală a educației* se cere regândită și revalorizată din perspectiva unei autentice „societăți cognitive”, caracterizate de renașterea culturală, de pluralism cultural și reîntoarcere spre valori autentice [6].

Necesitatea integrării educației etno-culturale în procesul educațional este confirmată în cercetările savanților consacrați care afirmă că: „În contextul didacticii culturale există un număr de presupoziii fixate de psihopedagogia culturală a lui Vîgotski. O primă presupozitie este aceea că factorii sociali-culturali sunt esențiali în

dezvoltarea umană. Ca individualități, noi suntem o construcție rezultată din sinteza experienței noastre sociale, istorice și culturale.” [apud 7, p. 15].

În această ordine de idei, este necesar să procedăm la o dreaptă reevaluare a tuturor structurilor producătoare de cultură, inclusiv de cultură națională (populară), trebuie să ne asumăm și să revendicăm tot ceea ce ne aparține, tot ceea ce am moștenit în plan material și spiritual, spre a valorifica, în mod adecvat, pentru cei de azi și de mâine, zestrea culturală transmisă de înaintași.

Binecunoscutul istoric, Vasile Pârvan, afirmă: „Cultura prezentului e cultura trecutului purtată prin sufletele generațiilor care s-au succedat prefăcându-se” [apud 3, p.18].

Perceperea culturii ca stare de spirit se apropie de ideea filosofică a lui Lucian Blaga, care afirmă că datorită faptului că omul este o ființă culturală, cultura ține mai mult de definiția omului decât de conformația sa fizică sau cel puțin tot atât de mult. El consideră că ființa umană este condamnată să aibă un destin creator și că omul cu spirit creator este, în același timp, și valorizator al propriei sale creații. Educația prin și pentru valorizare este primul pas către devenirea progresivă a culturii, către multiplicarea schimbărilor valorice, care descoperă și creativitatea. În viziunea lui Blaga, ceea ce îl individualizează pe om este un întreg univers, iar ceea ce îl singularizează în raport cu celelalte existențe este tocmai funcția sa de creator de cultură [6].

Zestrea spirituală a culturii populare, parte componentă a culturii naționale, trebuie cunoscută, păstrată, îndrăgită și valorificată de către toți membrii în toate aspectele vieții sociale, comunității etc.

Din *Concepția educației în Republica Moldova*, 2005, reținem următoarele componente structurale: *Comunitatea etnică* prin obiceiurile și tradițiile specifice, prin factura psihică și valorile culturii, are un rol însemnat în personalizarea individului, în conturarea identității sale. Apartenența la comunitatea etnică este favorabilă afirmării prestigiului individului, atât la nivelul acestuia cât și la nivelul comunității naționale; *Comunitatea religioasă* creează un climat de securitate sufletească și de înălțare spirituală. Apartenența la comunitatea religioasă compensează trebuințele psihologice pe deplină și desăvârșită siguranță, speranță, încredere, respect, liniște și dragoste [1].

A ține cont de importanța culturii naționale și a comunităților religioase la nivelul sistemului educațional e un imperativ al timpului. Dar în societatea noastră se constată viceversa, aceste componente uneori sunt trecute cu vederea. Dar când ne referim la cultura populară aspectul religios este integrat în toate aspectele vieții prin respectarea datinilor, obiceiurilor, tradițiilor legate de sărbătorile calendaristice, religioase, naționale, de anumite evenimente etc.

Obiceiurile sunt caracterizate prin multitudinea de planuri contextuale pe care se desfășoară. Manifestări complexe, au bogate implicații: social-economice, de comportare, sociale, sacrale, ceremoniale și implicit artistice. În diferite etape caracterul specific se poate schimba, dominantă trecând mai cu seamă de la sacral la spectacular, iar cei ce cunosc profunzimea și valoarea lor le practică cu o deosebită trăire sufletească. Aceste momente de maximă influență spirituală se recomandă a fi valorificate în procesul educațional, având oportunitatea condițiilor și factorilor favorabili actului educativ.

După E. Macavei, trebuie mai întâi fundamentată identitatea națională, etnică, trebuie asigurat temeiul cultural – spiritual al comunității cărei îi aparținem prin naștere și prin străbuni. Identitatea națională, etnică acceptată și trăită autentic va fi reperul de acceptare, asimilare și respectare a culturii altor comunități [5 p. 48].

A valoriza creația popular-artistică, parte componentă a culturii naționale, înseamnă a analiza într-o concepție științifică multiple fenomene, procese și probleme esențiale ale istoriei și filosofiei culturii populare – integrând problematica estetică – cu rădăcini în culturile străvechi autohtone din teritoriile ce țin de cultura națională de la origini până în contemporaneitate. Iar valorificarea istorico-etnografică și estetică trebuie să fie multidisciplinară, să identifice aceste fenomene, procese și probleme artistico-culturale, fundamentându-se pe documente arheologice, istorice, etnografice, artizanale și pe creația artistică contemporană.

*Educația etnoculturală prevede cunoașterea, înțelegerea, cercetarea, evaluarea de către elevi a patrimoniului etnocultural, apoi integrarea valorilor sale intrinseci în propriul sistem de valori și promovarea acestora prin propria personalitate.*

*Scopul major* al activităților educative către care trebuie orientată educația etnoculturală vizează valorificarea patrimoniului etnocultural – tradițiile, obiceiurile și datinile, integrarea valențelor lor intrinseci într-un amplu proces de formare a personalității elevului.

În procesul de cunoaștere și studiere a valorilor etnoculturale se va ține cont de bogăția și valoarea estetică și artistică a obiectelor, prin care se poate evidenția rolul creator al geniului popular. Totodată, se va pune accent pe ingeniozitatea, funcționalitatea,

continuitatea și perenitatea creației artistice populare – izvor și sursă de învățare permanentă.

Învățarea permanentă este favorizată de factorii și mediul etnocultural, care sunt piloni esențiali în formarea-dezvoltarea personalității elevului, ce nu pot fi neglijați. J.S. Bruner este de părerea că singura caracteristică a ființelor umane este capacitatea lor de a învăța. Învățarea este atât de înrădăcinată în om, încât a devenit aproape involuntară. Însă omul nu se poate baza exclusiv pe învățarea întâmplătoare, ci trebuie condus, dirijat și educat într-un anumit fel [apud 4, p. 52].

Importanța domeniului etnocultural în formarea personalității elevului este majoră și este argumentată din punct de vedere psihoeducational. Analiza resurselor, a condițiilor etnoculturale zonale și naționale constituie factori educaționali care pot maximiza rezultatele instructiv-educative atunci când acești factori sunt valorizați și integrați în demersuri pentru cristalizarea unei autentice metodologii educaționale.

Valorizarea factorilor și mediului etnocultural în scopul integrării lor în activitatea de formare a personalității poate fi înlesnită prin intermediul unor metodologii ale științelor care se ocupă de tot ce ține de om și umanitate. Științele care ne pot oferi soluții adecvate în problema cunoașterii civilizației și culturii etnice sunt:

- *etnologia* – știința care se ocupă cu studiul raporturilor dintre om și mediul natural;
- *etnogeografia* – disciplina care se ocupă cu studierea influenței reciproce dintre mediul geografic și comunitatea etnică;
- *etnografia* – disciplina care se ocupă de clasificarea popoarelor lumii, care studiază compoziția, originea și

răspândirea lor, urmărește evoluția culturii lor materiale și spirituale, moravurile și particularitățile felului lor de viață, legăturile cultural-istorice reciproce;

- *antropologia* – știința care se ocupă cu studiul originii, evoluției și variației biologice a omului în corelație cu condițiile naturale, socioeconomice și culturale;
- *etnopsihologia* este o ramură a antropologiei care se ocupă cu studiul vieții unui popor și al producțiilor sale în raport cu însușirile lui psihologice specifice;
- *antropologia socială și culturală* este disciplina care se ocupă cu studiul faptelor de cultură prin intermediul cărora pot fi înțelese structurile sociale și ființa umană.

Multe dintre elementele culturale uzuale în cadrul unei societăți provin din etape mai vechi ale evoluției ei. Soluțiile culturale care sunt utilizate în mod repetat și vreme îndelungată suferă așa-zisul „efect de tradiționalizare”. După J. Copans, chiar spațiul occidental, atât de modernizat face apel la forța răspunsurilor culturale tradiționale, întrucât acestea apar ca modele de acțiune arhiverificate și garante pentru un succes minimal [2. p. 14].

Științele socioumane își iau cea mai mare parte a argumentelor din trecutul sociocultural al umanității. Conservarea culturii și istoriei sociale de către etnologie și antropologie se face și pe fundalul unei alte nedumeriri: nu cumva aceleași forțe care au produs schimbări cu mult timp în urmă sunt actuale și astăzi? Dacă da, atunci trebuie cunoscute, pentru că ele se produc în proximă perioadă și dacă nu, trebuie, de asemenea, cunoscute, pentru că lor le datorăm, în mare măsură, modul

prezent de existență. Din ambele variante rezultă ideea necesității conservării moștenirii culturale, evident nu în sensul de păstrare artificială a unei scheme învechite de viață [2].

Integrarea educației etnoculturale în procesul educațional poate fi realizată prin proiectări didactice cu tematici multidisciplinare, având la bază nuclee tematice care reprezintă modele culturale ale procesului creator. Nucleele tematice pot fi grupate, structurate astfel, încât să aibă în totalitatea lor calitate și imagine cuprinzătoare, complexă și unitară a esenței și fenomenelor specific etnice ale culturii și artei noastre tradiționale, și contemporane, având drept scop integrarea praxiologică a virtuților lor.

Se pot propune următoarele nuclee tematice care să cuprindă problemele fundamentale ale creației umane:

- Tehnică și artă.
- Creație popular-artistică: om – natură și om – societate. Funcționalitate – Util – Estetic.
- Unitate în varietate – Specific zonal – Decantare etnică.
- Calități decorative, valori estetice și simboluri etnoculturale. Stilul artistic – Legități decorative – Formă – Volum – Compoziții decorative – Cromatică.
- Integrarea în contemporaneitate în baza unui proces finit: Cercetare – Valorificare – Crearea noilor valori.

*Tehnica și arta* nu pot fi studiate în afara materialului asupra căruia se aplică travaliul în procesul de creație. Materialul prin proprietățile sale are calitatea de a se adapta numai unor moduri adecvate de tratare artistică și tehnologică.

Procesul de modelare a materiei, invenție a omului, este mult mai complexă, este un amplu „proces de creație” care

solicită în egală măsură: mâna, unealta, tehnica și creativitatea.

Este un merit al etnografilor care au demonstrat legătura esențială între tehnică și artă, între care există o distincție de calitate. Opera de artă trebuie să fie privită întâi ca un fapt tehnic, apoi ca un produs al psihologiei colective și individuale, în final – ca o mărturie sociologică [8].

Creația, care completează mâna, unealta și tehnica, fiindu-le cheag și catalizator, se manifestă din plin în industria populară, din cele mai vechi timpuri până în prezent. Iar în arta populară se adaugă latura artistică, nu numai ca fenomen psihic, dar care ilustrează organica legătură dintre mână, unealtă, materie primă și forță creatoare. Este raportul simbiotic dintre tehnici și artă în cadrul procesului de creație asupra formei și al acesteia – asupra compozițiilor ornamentale.

*Creația popular-artistică: om – natură și om – societate. Funcționalitate – Util – Estetic*

Creația popular artistică este prezentă în viața de zi cu zi, în alimentația, în ornamentica interiorului, în gospodărie, în arhitectură, îmbrăcăminte, recuzita obiceiurilor, datinilor, ritualuri de traversare a momentelor din viața omului, raporturi sociale și obiecte de cult etc.

La orice unealtă, ustensilă sau obiect de uz, funcția creează forma obiectului, volumul său plastic, care trebuie să se adapteze perfect folosinței sale, mâinii, raportului om-natură, om-societate, să se integreze în cultură și civilizație. Valoarea ornamentală a obiectului transpusă în structura sa morfologică, formă-volum – raportată la funcționalitate îi conferă și valoare decorativă prin proporții, adaptabilitate etc. Iar frumusețea sa poate fi



considerată, primordial, drept categorie funcțională.

*Unitate în varietate – Specific zonal – Decantare etnică*

„Arta este atât autoexprimarea conștiinței naționale, cu frământările și orizontul ei, cât și o formă a dialogului cu conștiința altor popoare” (D. Popescu) [apud T. Bănățeanu, 8, p. 20].

Specificul etnic este exprimat prin stil care se manifestă ca un element particular, de gust nu atât personal cât mai ales colectiv, social, etnic, care este caracterizat printr-o puternică unitate. Acest stil unitar asigură anumite trăsături diferitelor creații de artă populară în diverse epoci. Este infinit de variat acest stil la care se oprește fiecare grup uman, prin care se pot specifica zonele etnografice. Aceasta constituie unul dintre elementele care determină o altă caracteristică a artei populare, și anume cea a unității în varietate, a diversității creației artistice în cadrul stilului.

**Calități decorative, valori estetice și simboluri etnoculturale**

Arta populară românească tradițională are ca trăsătură definitorie profundul său geometrism, constituit de-a lungul veacurilor. Acest stil geometrizat se manifestă prin compoziții de figuri geometrice sau transfigurări de forme schematice a unor elemente reale și linii geometrice, având un caracter simbolic, motive și simboluri sacre care predomină în toate domeniile de exprimare popular artistică. Elementele decorative și motivele simbolice se desfășoară ritmic sub semnul repetiției sau alternanței și simetriei. Totuși, acest stil reflectă o manieră profundă de-a percepe realitatea. Problema ornamenticii și cromaticii a constituit o preocupare susținută a etnografilor, arheologilor, istoricilor culturii.

Pentru a înțelege, cu adevărat, semnificația semnelor-ornamentale ale oricărei creații de artă decorativă, de artă populară, este necesar să pătrundem în mecanismul intim psihosocial al procesului de creație, problema codificării și decodificării semnului și a constituirii sistemului mesajului în cadrul procesului de creație [8].

Integrarea în contemporaneitate în baza unui proces finit: Cercetare – Evaluare – Valorificare – Crearea noilor valori

Creația populară constituie o categorie culturală care este atributul fiecărui ins, component al națiunii, indiferent de ocupație, sex, vârstă. Ea decurge din necesitatea de exprimare, din conștiința socială și exprimă și un imperativ etnic. Pentru a exista trebuie să fie ratificată de consensul colectivului pe care o reprezintă și trebuie să păstreze normele stilistice etnice, care nu se admite să fie degradate, ele constituie norma fundamentală a culturii noastre naționale.

Conținutul ideatic al operei de artă populară constă în autentificarea integrată în viață, prin toate coordonatele sale diacronice și în certificarea specificului etnic, al autohtoniei, permanenței etnice, precum și al funcției obiectelor. Acestea îi și dau valoare gnosiologică și educațională.

Realizarea eficientă a conservării culturale este efectuată de cercetări pe teren pentru a culege direct materialul etnografic informativ, prin intermediul muzeelor etnografice, prin realizarea unor filme sau studii, cărți de profil etc., care să definească imaginea ideal-tipică de altădată a unui popor.

Integrarea și valorificarea mediului, patrimoniului și obiectelor etnoculturale în procesul educațional sunt necesare pentru a implica elevii în activități investigaționale. Iar în

aceste activități este important de a ține cont de formele socioculturale concrete, deoarece acestea diferă de la o zonă etnografică, la alta, dar nu ies din sfera cadrelor de existență socioculturală.

*Integrarea în sistemul de învățământ și actualizarea metodologiilor de cercetare și analize asupra grupurilor umane, relațiilor sociale, formelor de comunicare, modalităților de invocare a sacralului, tipurilor de educație, ordinii sociale, căilor de procurare a mijloacelor de subzistență etc. va contribui esențial la valorificarea condițiilor, mijloacelor etnoculturale și patrimoniului local, zonal, național în dezvoltarea societății contemporane.*

Actualizarea și integrarea metodologiei de cercetare etnografică în cadrul orelor de geografie, istorie, educație tehnologică, educație civică, educație plastică, educație muzicală, de dirigenție etc. va permite studierea de către elevi în particularitate a cadrului general al existenței socioetnoculturale.

Integrarea în sistemul educațional al acestor metodologii este argumentată și de *principiul* universalității criteriului axiologic [6] prin:

- Dezvoltarea în procesul educațional a valorilor cunoașterii și practicii umane;
- Crearea deschiderii cunoașterii spre valori autentice;
- Formarea-dezvoltarea competenței axiologice (detectarea, selectarea, ierarhizarea valorilor după criterii validate);
- Crearea sistemului propriu de valori (gândire axiologică);
- Formarea unui spirit critic pentru delimitarea valorilor autentice de cele false, de nonvalori;
- Dezvoltarea capacității de operare cu criterii valorice în diferite sisteme de referință;

- Dezvoltarea simțului performanței personale, având ca modele valorile autentice;
- Dezvoltarea respectului pentru performanțele creației umane;
- Construirea atitudinii de „autonomie axiologică” ca vector al libertății spirituale.

Aceste cerințe se transmit în rezultate comportamentale prin conținutul educației prin și pentru cultură, prin mediul de cultură creat de comunitate, mediul multicultural și intercultural, prin strategii didactice.

Integrarea în sistemul de învățământ a pozițiilor sociale etnopsihologice și etnoculturale foarte apropiate și durabile în timp și spațiu va contribui esențial la formarea comunităților zonale. Aceasta va permite valorificarea specificului zonal intercultural al limbajului semnificațiilor decorative ale patrimoniului comunitar, simboluri etnoculturale prin care arta decorativ aplicată și folclorul, obiceiurile și datinile au rolul de a înlesni procesul spiritual de comunicare și etnocomunitare, iar prin aceasta de a consolida comunicarea interculturală zonală și națională.

În utilizarea metodologiilor investigaționale este important de a lua în considerare un alt aspect de importanță majoră: schimbările calitative din domeniul creației contemporane, populare intervenite în timp și spațiu prin anumite reduceri și îmbogățiri treptate, care pe de o parte conduce la anumite transformări în fondul principal, iar pe de altă parte constituie un registru referențial al investigațiilor.

În integrarea și utilizarea acestor metodologii în procesul de învățământ se va ține cont de procesul dialectic de transformare a formelor tradiționale în forme noi, ce solicită o fidelitate deosebită față de moștenirea tradițională, față de fondul

principal de valori autentice ale culturii și artei populare zonale, naționale. În acest sens se recomandă a atrage specialiști în domeniu de vreme ce obiectivul de maximă importanță în activitatea muzeelor din țara noastră îl constituie procesul educațional, mai cu seamă în rândul tinerei generații. În acest sens se constată o pasivitate evidentă din partea școlii deoarece nu sunt valorificate condițiile și patrimoniul zonal cultural, care este un factor educativ și motivațional foarte important pentru sistemul educațional.

În orice societate, fiecare grup de oameni legați prin activități profesionale sau sociale posedă și își reînnoiește obiectele de civilizație atât prin intermediul artiștilor, creatorilor cât și prin cel al artizanilor. În activitatea didactică se recomandă a vizita, dar și a participa la expoziții și concursuri ce se organizează cu ocazia sărbătorilor naționale și a celor calendaristice.

**În concluzie.** Educația etnoculturală este una dintre cele mai complexe forme ale universului formativ al formării personalității elevului. Atingerea unui nivel înalt al dezvoltării socioculturale de afirmare a propriei identități, de asumare a responsabilității, a patriotismului.

Din punct de vedere psihoeducațional, acest domeniu integrează valorificări axiologice, cognitive și metacognitive, psihomotrice, socioafective, relațional-estetice, spirituale, religioase, etnotehnologice etc.

Reflecțiile și judecata subiectului uman asupra principalelor repere psihologice ale valorilor etnoculturale reprezintă aspirații, interese, motivații, scopuri, orientări, experiență, voință, continuitate, unitate în

gândire, speranță etc. La nivel moral-spiritual al unui subiect uman sau comunitate, mediul etnocultural încorporează virtuți, simboluri sacre, tradiții, obiceiuri, datini și valori etnoculturale, creația popular-artistică, dansul și cântecul popular (folcloric), norme și reguli comunitare etc.

### Referințe bibliografice:

1. Bucun N., Guțu VI., Pâslaru VI. *Concepția educației din Republica Moldova*. Chișinău, 2005.
2. Copans J. *Introducere în etnologie și antropologie*. Editura Polirom, București, 1999.
3. *Imagini și permanențe în etnologia românească*. Materialele Primului simpozion național de etnologie. Chișinău, Știința, 1992.
4. Iucu R.B. *Instruirea școlară, perspective teoretice și aplicative*. Editura Polirom, București, 2008.
5. Macavei E. *Tratat de pedagogie: problematice*. Editura Aramis, București, 2007.
6. Macavei E. *Pedagogie, Teoria educației*. Educația XXI, V. I, Editura Aramis, 2001.
7. Neacșu I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Polirom, București, 2010.
8. Studii și cercetări, V. 2, 1981, *Muzeul Satului și de Artă Populară*. Întreprinderea poligrafică Brașov.

### Recenzenți:

1. **Maria HADÎRCĂ**, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, IȘE
2. **Tamara CAZACU**, doctor în pedagogie, IȘE.

## Repere psihopedagogice ale procesului evaluativ

### The psycho-pedagogical approaches of the evaluation process

Victoria STRATAN,  
lector superior, doctorandă,  
Institutul de Științe ale Educației

#### Rezumat

Articolul reunește o serie de reflecții privind demersurile psihopedagogice ale procesului evaluativ la treapta învățământului primar. Acest articol este configurat de două dimensiuni complementare și indisolubile: **dimensiunea psihopedagogică**, care face referire la subiectul evaluat – elevul de vârstă școlară mică, și **dimensiunea evaluarea școlară**, care face referire la situațiile evaluative. În demersurile noastre reflexive, argumentative articulate în acest articol, am urmărit să oglindim în special problemele de ordin psihopedagogic ce apar în procesul evaluativ și să oferim soluții didactice viabile.

**Cuvinte-cheie:** evaluare, autoevaluare, evaluare formatoare, metacogniție, competență, vârstă școlară mică, educație centrată pe elev.

Actualmente procesul educațional nu înseamnă numai informare, instruire și pregătire intelectuală. Învățătorul nu se mai poate limita, în condițiile educației contemporane, la rolul de simplu transmițător de cunoștințe, acțiunea lui trebuie să se refere în primul rând la personalitatea integrală a copilului, urmărind să-i formeze orizontul cultural, să-i susțină eforturile, să-i

#### Abstract

The article brings together a series of reflections on the psycho-pedagogical approaches of the evaluative process at the elementary education stage. This article is configured by two complementary dimensions: **psycho-pedagogical dimension**, which refers to the evaluated subject – an elementary school student, and **school evaluation dimension**, which refers to evaluative situations. In our reflective efforts, we particularly aimed to present psycho-pedagogical issues that arise in the process of evaluation, and to deliver viable didactic solutions.

**Keywords:** evaluation, self-assessment, formative assessment, metacognition, competence, early school age, student-centered education.

lărgescă interesele, să-i regleze succesiunea activităților, să-i determine progresiv orientarea și să-i optimizeze procesul de socializare.

De aici sarcina psihologiei dezvoltării copilului și a evaluării didactice, de a releva și determina cum se construiește relația dintre educație și personalitatea copilului, cum se realizează translația conținuturilor obiective ale educației

din sfera variabilelor sociale externe în sfera variabilelor individuale interne.

Împrejurările care fac ca procesul evaluativ să poată fi descris nu numai în termeni pedagogici, ci și în termeni psihologici constau în aceea că atât învățătorul, cât și copilul, se întâlnesc și acționează ca personalități susceptibile să fie analizate și descrise psihologic, atât prin prisma caracteristicilor lor – generale, particulare și individuale – actuale, cât și din perspectiva modificărilor și trăsăturilor pe care le vor dobândi ulterior [5]. De fapt, personalitatea elevului reprezintă un element foarte important în procesul evaluativ, starea psihică dominantă în timpul evaluării, gradul de emotivitate, gradul de oboseală, specificul temperamental, nivelul capacității de autocontrol, capacitatea de concentrare a atenției, ritmul gândirii – sunt aspecte deloc neglijabile – organizarea procesului evaluativ la treapta învățământului primar, generând numeroase probleme psihopedagogice. Dintre acestea cele mai importante privesc *conținutul, metodologia de verificare utilizată, factorii umani participanți*.

**I. Conținutul.** Efectele pe care evaluarea le produce asupra proceselor de instruire/învățare legitimează și chiar generează principii potrivit cărora *evaluarea trebuie să identifice ceea ce se cere să fie învățat de către elevi*. Abaterile de la principii se produc în următoarele sensuri:

- fie verificându-se pregătirea elevilor numai la unele dintre disciplinele studiate (gruparea disciplinelor în „importante” și „mai puțin importante”), ceea ce influențează atitudinea elevilor față de o disciplină;
- fie solicitându-se mai mult decât este prevăzut în curriculumul școlar și, deci, decât ceea ce a fost predat (evaluarea nu este accesibilă sub aspect conținutal – o cerință greu de realizat);
- fie evaluarea este axată doar pe verificarea cunoștințelor;

- fie că activitățile școlare sunt orientate cu precădere spre subiecte care se pretează a fi la evaluare/examene, inducând un mod de „învățare pentru examen” și nu o învățare „pentru sine”, pentru viață;
- fie că prin intermediul evaluării nu pot fi verificate unele efecte ale activității școlare de certă însemnătate pentru formarea personalității subiecților, cum sunt: *formarea însușirilor morale, a simțului social, a spiritului creator, unele efecte care nu pot fi desprinse ca fenomene măsurabile*.

**II. Metodologia.** Pe lângă faptul că evaluarea rezultatelor școlare presupune cunoașterea volumului de informații însușite, temeinicia asimilării lor, interesul manifestat pentru activitatea de învățare... în primul rând, evaluarea presupune o interacțiune a examinatorului și a examenatului, în contextul căreia învățătorul evaluator îl ajută pe subiect să se autoaprecieze. În al doilea rând, în desfășurarea evaluării trebuie să fie îmbinate rațional formele, metodele de evaluare. Și nu în ultimul rând, un aspect metodologic este legat de timpul stabilit pentru susținerea probei, în raport cu dimensiunea solicitărilor, ca volum și grad de dificultate [11].

**III. Factorii umani participanți.** Cât privește factorii umani implicați în proces, în contextul paradigmei *educația centrată pe elev*, ne vom referi, în special la personalitatea micului școlar ca participant activ la propria sa formare.

Această perspectivă solicită revizuirea fundamentelor procesului educațional propriu-zis prin valorificarea integrală a tuturor resurselor de care dispune elevul și deschiderea timpului pedagogic al educației/instruirii ale cărui resurse de (auto)perfecționare trebuie distribuite din perspectiva valorificării lor integrale.

Pornind de la aceste premise se impune o revizuire a evoluției ontogenetice a ființei umane, care după expresia inspirată a lui *M. Debesse* este asemenea unor capitole distincte ale aceleiași povestiri [apud 8, p. 50].

Cercetând literatura de specialitate pot fi identificate numeroase variante de etapizare ontogenetică. Vârsta cuprinsă între 6/7-10/11 ani reprezentând în concepția autorului *Debesse* cântecul de lebedă al copilăriei, când miturile care au populat acest univers mirific se destramă treptat. Așa se explică de ce etapa respectivă a fost denumită și *copilăria adultă* sau maturitatea infantilă [apud 8, p. 207]. Conform concepției lui *E. Erikson*, vârsta care acoperă ontogeneza între 6-11 ani este copilăria mijlocie, fiind marcată de începutul școlarității. *J. Piaget*, autorul unei stadializări cognitive, susține că vârsta 7/8-11/12 ani face parte din **stadiul preoperațional**, și anume este vorba de *substadiul operațiilor concrete*. *H. Wallon* oferă și el o versiune de etapizare ontogenetică, luând ca reper **construcția afectivă a eului și a personalității**, conform acestei concepții, vârsta cuprinsă între 7-14 ani se referă la etapa **sincretismului personalității**, prin asimilarea afectivității în structurile intelectuale și sociale. Autorii români *U. Șchiopu* și *E. Verza*, categorisesc vârsta cuprinsă între 6-10 ani, drept *a treia copilărie sau perioada școlară mică* [8, 5].

Precizăm că în opinia specialiștilor stadiile de dezvoltare psihică nu sunt izolate unele de altele, ci întotdeauna un stadiu îl pregătește pe cel ce va urma, și acesta din urmă continuă dezvoltarea unor achiziții anterioare și le reorganizează la un nivel mai înalt.

Privitor la transformările specifice vârstei școlare mici, ele au un ritm continuu, în fiecare secvență a dezvoltării, asistăm la o evoluție inegală a proceselor psihice. Din această perspectivă, este necesar să se țină cont și de faptul că în vederea realizării unei evaluări autentice la nivelul învățământului primar, finalitățile formulate în termeni de competențe se proiectează a fi formate conform celor două etape specifice:

- **etapa achizițiilor fundamentale – clasele I-II;**
- **etapa dezvoltării – clasele III-IV** [1, 6].

Aceste momente importante trebuie să fie în vizorul evaluatorului, cadrele didactice urmând să atragă foarte mare atenție particularităților dezvoltării psihice în procesul evaluării, fiindcă nu este deloc ușoară sarcina de a căuta acele modalități și strategii ce ar reflecta nivelul de formare a competențelor și în care, fiind implicat copilul, și-ar putea dezvolta încrederea în forțele proprii, promovând astfel o evaluare axată pe succes.

Pornind de la aceste premise, activitățile de predare, învățare și evaluare trebuie regândite. Preocuparea în acest context pentru evaluare, poate fi pusă, de fapt, în legătură cu schimbarea generală a accentului de la măsurarea cunoștințelor către evaluarea de competențe. În această privință, evaluarea este cea care urmează să surprindă multiplele perspective de cunoaștere, să surprindă stadiul înțelegerii, căutarea relațiilor și soluțiilor etc. Evaluarea presupune nu numai măsurare și suport pentru decizie, ci analiza proceselor cognitive ale celui care învață. Particularitățile dezvoltării psihice și anatomo-fiziologice ale elevilor de vârstă școlară mică, care includ modificări profunde, ne permit, în acest sens, să înțelegem importanța factorului uman în procesul evaluativ [5, 8, 11].

Prin urmare, învățătorul urmează să țină cont în demersul evaluativ, mai întâi de faptul că odată cu frecventarea școlii **procesele psihice cognitive** sunt subordonate noului tip de activitate – învățarea [4].

Evaluarea constituie din această perspectivă o ocazie de validare a justetei secvențelor educative, a componentelor procesului didactic, precum și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor educaționale, scurtarea feedbackului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a exploatarii dispozițiilor psihice ale elevilor. În gândire încep să se manifeste independența, suplețea și devine mai evident spiritul critic întemeiat logic. În acest



sens, autoevaluarea reprezintă expresia unei motivații lăuntrice față de învățatură și devine un mijloc de cultivare a unei atitudini pozitive față de propria activitate. Totodată, aprecierea rezultatelor, efectuate de către profesor sau de alte persoane, dobândește valoare stimulativă pentru elevi, mai ales atunci când ea nu rămâne exterioară acestora, ci este acceptată de ei. Formând la școlarii mici competențele de auto-reflecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, transformăm elevul în subiect al educației, în personalitate integrală, participantă la propria sa formare [3, 12].

Rolul învățătorului, în acest context, este să ajute elevii să identifice și să utilizeze standarde evaluative interne, să-și fixeze seturile proprii de scopuri, proximale, specifice și stimulatoare, să-și evalueze progresul, să se compare cu nivelul performanței anterioare. Prin implicarea elevilor în sarcini concrete (de la ușor la dificil) pe care să le rezolve (cu suport și fără) independent, ei pot fi învățați să aibă încredere în propria lor competență. Dacă sunt îndrumați explicit, ei pot învăța să-și autoevalueze progresul în achiziția unor deprinderi. Formarea deprinderii elevilor de a-și aprecia eficiența, de a-și întări încrederea în propria capacitate de a învăța (cu judecăți de genul „e greu, dar pot; acest lucru nu pot încă să-l fac, dar încerc”), de a se simți eficienți, de a persista atunci când întâlnesc obstacole, de a aprecia atunci când comportamentul lor este insuficient pentru a răspunde sarcinii implică și formarea deprinderilor de autoobservare, de concentrare a *atenției voluntare* asupra aspectelor determinantilor și efectelor propriului comportament [9].

Totodată, merită atenție faptul că școlarul în clasa I și a II-a manifestă un spirit critic ridicat față de propriile produse pentru că le evaluează mai sever prin comparație cu realitatea, al recunoștinței ca formă. Copilul adoptă un autocontrol mai riguros, școlarul mic fiindu-i caracteristică atât aprecierea adecvată, cât și

neadecvată, exagerată ori nepotrivită. Așadar, autoaprecierea copiilor de această vârstă este instabilă, de aceea pedagogul trebuie să știe să determine just nivelul autoaprecierii elevilor. În acest scop, el trebuie să antreneze copilul în diferite situații din viață, unde se cere aplicarea calităților personale, pentru ca ei să-și formeze o atitudine justă față de sine, să-și dezvolte aptitudinea de a-și analiza și controla activitatea, să formeze la elevi, de fapt, **competențe de auto-cunoaștere și autorealizare** [5, 1, 12].

Desigur, pe lângă aspectele abordate anterior, o deosebită importanță pentru procesul evaluativ o are și **viața afectivă** a școlarului mic. În comparație cu perioada preșcolară, capătă o oarecare stabilitate, dar este încă fluctuantă și contextuală. Activitatea școlară prin conținuturile și prin sistemul nou de relații pe care îl implică, îmbogățește emoțiile și sentimentele copilului [4]. *L. Trafailla* subliniază „formarea, afirmarea, manifestarea sentimentelor superioare cer de la copii însușirea anumitor cunoștințe. În baza lor se constituie judecata de apreciere, iar sentimentele omului, bazate pe cunoștințe, devin argumentate și stabile” [12, p. 143].

Pe parcursul acestei perioade se dezvoltă intensiv și **procesele psihice volitive** ale copiilor. Autorul american *A. Gesell* remarcă faptul că acum comportamentele au, în mod constant, raționalitate și premeditare și atunci când copilul își propune să facă ceva el spune mai întâi „stai să mă gândesc”. Prin urmare crește implicarea voinței – școlarul mic poate din ce în ce mai mult să-și fixeze scopuri și să se mobilizeze pentru a le rezolva fără a fi nevoie de stimuli din afară. Așadar, se modifică și **motivația**. Dacă pe elevul din clasa I îl deranjează mai mult nota, pe cei din clasele a III-a – a IV-a îi neliniștește părerea colegilor, aprecierile lor.

De altfel, este bine știut că în unele școli, elevii nu sunt notați (școala germană Waldorf), astfel încât la copii să li se formeze tendința de a învăța nu pentru note, dar pentru a ști. Pentru a

genera motive superioare, mai justificate pentru acumularea cunoștințelor, condiționate de simțul răspunderii, de deprinderile individuale de control și autocontrol [8, 12].

A. Munteanu subliniază, în această ordine de idei, că „aparitia motivației pentru învățatură, este regizată de legea succeselor și insucceselor” [8, p. 224]. Interacțiunea cu școala este cea care pune bazele atitudinilor copilului și credințelor sale cu privire la propriul succes sau insucces ca o componentă a imaginii de sine. Bunăoară, în urma evaluării pot fi înregistrate și eșecuri, se pot face comparații și se pot stabili ierarhizări valorice ale copiilor. Toate acestea se răsfrâng în conștiința școlarului mic, îl ajută să-și formeze o imagine mai mult sau mai puțin realistă despre posibilitățile proprii, îl stimulează spre noi niveluri de aspirații și de realizare de sine sau dimpotrivă, îl demobilizează și îi diminuează încrederea în sine. Succesele obținute la evaluare, de exemplu, aduc cu sine sentimente de încredere în forțele proprii, iar eșecul poate construi o imagine de sine negativă, un sentiment de inadecvare și de incapacitate care determină comportamentul ulterior de învățare [4].

Aceasta presupune că elevul trebuie să conștientizeze tot mai pregnant ceea ce învață și cum învață și să introducă mecanisme de autocontrol și autoreglare. Evaluarea „conștientizată”, care este în dezvoltare și are la bază evoluțiile recente din domeniul psihologiei cognitive și metacognitive, urmărește integrarea evaluării în procesul de învățare. Ea pendulează între *cogniție*, ca ansamblu al proceselor prin intermediul cărora elevul achiziționează și utilizează cunoașterea, și *metacogniție*, ca proces de „cunoaștere despre autocunoaștere”. Evaluarea conștientizată corespunde unui demers dominant pedagogic care favorizează participarea activă și autonomia elevului, furnizându-i repere explicite, în scopul de a-și asuma propria transformare, fiind conștient de propriile dificultăți și lacune.

Ceea ce nu poate lipsi, în acest sens, este realizarea unui context al evaluării didactice în măsură să conducă, pe de o parte, la interiorizarea de către elevi a rezultatelor propriilor prestații, iar pe de altă parte, la încurajarea acestora în constituirea unui sistem individual de norme și criterii de apreciere aflat în concordanță cu cel propus de școală ca instituție.

Din perspectiva conceperii evaluării ca proces de reglare-autoreglare a învățării, desprindem ideea că funcția ei esențială, în învățământul actual, este aceea de a conștientiza elevul asupra a ceea ce trebuie să învețe și a face funcțională reglarea și autoreglarea didactică [9, 7].

Evaluarea formatoare, susține J. Vogler, este o nouă etapă care va fi atinsă odată cu instaurarea obiectivului de asumare de către elevul însuși a propriei învățări: la început conștientizarea, eventual negocierea obiectivelor de atins și apoi integrarea de către subiect a datelor furnizate prin demersul evaluativ în administrarea propriului parcurs. Această concepție, calificată drept evaluare formatoare, are drept scop promovarea activității de învățare ca motor motivațional pentru elev, precum și ca sprijin în conștientizarea metacognitivă, ajungând astfel la autoreglare [13].

Precizăm că vârsta școlară mică este perioada când se întăresc, se formează deprinderile *metacunoașterii*. Aptitudinile metacognitive ale copiilor se dezvoltă odată cu înaintarea în vârstă, ei apelând tot mai frecvent la mecanismul de autocontrol. De aceea metacogniția are un rol însemnat în dezvoltarea intelectuală [12, p. 161-162].

Într-adevăr, dacă luăm în calcul teoria lui L. Vigotsky, a zonei proximei dezvoltări, ceea ce se întâmplă în mediul școlar cu copilul, are tocmai darul de a-i asigura dezvoltarea. Întrebarea este cum se poate realiza acest lucru fără pierderi sau riscuri. Răspunsul la această întrebare îl putem găsi în strategiile de eficientizare ale activității evaluative, în consens cu o serie de exigențe:

- extinderea acțiunii evaluative, de la verificarea și aprecierea rezultatelor – la evaluarea procesului, strategiei care a condus la anumite rezultate;
- conceperea evaluării nu ca o etapă suprapusă procesului de învățare, ci ca un act integrat activității pedagogice;
- luarea în calcul și a altor indicatori, alții decât achizițiile cognitive, precum: *conduita, personalitatea elevilor, atitudinile etc.*;
- realizarea unei continuități și complementarități între evaluarea internă și cea externă;
- diversificarea tehnicilor de evaluare și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete;
- explicarea și semnificarea rezultatelor în fața elevilor pentru a transforma evaluarea în prim pas al autoevaluării corecte și obiective;
- deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului școlar (competențe relaționale, comunicarea învățător-elev, disponibilitățile de integrare socială);
- personalizarea actului evaluativ prin contextualizarea instrumentelor, a criteriilor și aprecierii la subiecții examinați, la contextul sociocultural, la liniile de evoluție ale lumii actuale;
- scurtarea feedbackului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a exploatării dispozițiilor psihice ale elevilor;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;
- transformarea elevului într-un partener autentic al învățătorului în evaluare prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată [2].

În concluzie, evaluarea didactică este o operație destul de complexă și trebuie concepută nu doar ca un control al cunoștințelor, ci ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a

formării personalității integrale. Pledăm pentru o evaluare modernă, centrată pe copil, pe promovarea aspectului uman în integralitatea sa.

#### Referințe bibliografice:

1. *Curriculum școlar pentru clasele I-IV*, Chișinău, 2010, 174 p.
2. Cucuș, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași, Polirom, 2008, 265 p., ISBN 978-973-46-0936-9
3. Frumos, F. *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste*. Iași, Polirom, 2008, 216 p., ISBN 978-973-46-1242-0
4. Golu, M ș.a. *Psihologie*. București, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, 245 p.
5. Golu, P. ș.a. *Psihologia copilului*. Editura didactică și pedagogică, București, 1993, 214 p. ISBN 973-30-2658-1
6. Ilica, A. *O pedagogie pentru învățământul primar*. Arad, Editura Universității Aurel Vlaicu, 2005, pag. 378, ISBN 973-8363-91-8
7. Manolescu, M. *Teoria și metodologia evaluării*. București, Ed. Universitară, 2010, 328 p., ISBN 978-973-749-952-3
8. Munteanu, A. *Psihologia copilului și adolescențului*. Timișoara, 2003, 289 p.
9. Potolea, D. ș.a. *Pregătirea psihopedagogică*. Manual pentru definitivat și gradul didactic II. Iași, Polirom, 2008, 542 p., ISBN 978-973-46-1159-1
10. Racu, Ig. ș.a. *Psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică*, Chișinău, Univers Pedagogic, 2007, 160 p., ISBN 978-9975-48-039-0
11. Radu I. T. *Evaluarea în procesul didactic*. Ed. a 3-a, București. Editura Didactică și Pedagogică, 2007, p.289, ISBN 978-973-30-1720-2
12. Trofaia, L. *Psihologia dezvoltării*. Suport de curs. Chișinău: „Reclama” S.A., 2007, 264 p., ISBN 978-9975-9630-9
13. Vogler, J. *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Iași, Polirom, 2000, 288 p., 973-683-590-1

**Recenzent:** Mariana MARIN, doctor în pedagogie, IȘE

## Modelul psihosocial de schimbare a atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități

### Psycho-social model of changing parental attitude towards children with disabilities

*Nicolae BUCUN,*  
*doctor habilitat în psihologie,*  
*profesor universitar,*  
*Institutul de Științe ale Educației*  
*Tatiana VASIAN,*  
*doctorandă, cercetător științific,*  
*Institutul de Științe ale Educației*

#### Rezumat

*În lucrare este descris modelul psihosocial de influență asupra atitudinilor parentale față de copiii cu dizabilități. Sunt prezentate rezultatele experimentului de formare și importanța acestora pentru organizarea acțiunilor psihosociale.*

**Cuvinte-cheie:** atitudine parentală, copil cu dizabilități, copil instituționalizat, atitudine de acceptare, respingere, cooperare.

În cadrul cercetării experimentale comparative a atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități și cel cu o dezvoltare conform vârstei a fost atestată existența diverselor tipuri de atitudini. În ambele grupuri de părinți a căror copii suferă de un anumit handicap au fost determinate atitudini de neacceptare, de infantilizare a copilului cu dizabilități, care au facilitat apariția diverselor disensiuni în personalitatea copilului. Atât studiul experimental al atitudinilor parentale, cât și studiul teoretic al problemei au confirmat necesitatea sprijinului psihologic pentru părinți în vederea schimbării atitudinilor lor parentale.

#### Abstract

*The paper describes the psycho-social influence mode on parents' attitude towards children with disabilities. Also, it outlines the results of the formative experiment and their importance on psycho-social actions organization.*

**Keywords:** parental attitudes, child with disabilities, institutionalized child, acceptance attitude, rejection, cooperation.

Demersul psihologic a inclus două etape distincte. La prima etapă s-au realizat *activități individuale de consiliere* a părinților, la care au participat preponderent mamele, iar la ședințele de consiliere inițială – și unii tați. Această etapă a derulat la fel în ambele grupuri experimentale. Cea de a doua etapă a fost realizată în mod diferit în cele două grupuri și a inclus *ședințe de grup*, cu elemente de consiliere, terapie, training în scopul schimbării atitudinilor parentale și sporirii competențelor parentale ale participanților.

Primele întâlniri individuale cu părinții s-au axat pe identificarea și conștientizarea

problemelor cu care se confruntă părintele în relația cu copilul, stabilirea cauzelor care au condus la neacceptarea copilului, excluderea lui din familie în cazul copiilor aflați în instituție. De fapt, chiar utilizarea interviului semi-structurat cu răspunsuri libere la etapa inițială a avut ca scop diagnosticarea atitudinilor parentale, a relațiilor din cadrul familiei, dar și realizarea anumitor direcții în vederea consilierii parentale. Odată ce părintele este ajutat să identifice problema cu care se confruntă, el o conștientizează și încearcă să o depășească. Descriind interviul ca metodă de bază în consilierea psihologică, Г. Абрамова specifică că acesta reprezintă o metodă specifică de analiză a situației subiectului, fiind orientată în cadrul discutării diverselor aspecte spre dinamizarea atitudinii persoanei față de diferitele particularități ale realității psihice [6, p. 23]. O consiliere psihologică este oricând un proces de influențare interpersonală reciprocă [2, p. 204].

Trebuie de menționat că demersul cercetării experimentale a fost unul dificil, deoarece respondenții au analizat subiecte ce vizează mai multe caracteristici sensibile ale vieții, precum relațiile de cuplu, relațiile cu copiii, cauzele educării copilului cu dizabilități în afara familiei. E. Vrăsmaș identifică mai multe probleme cu care se confruntă părinții în consiliere, printre care cele mai frecvente vizează lipsa de încredere în profesioniști în general; stigmatul sau eticheta pe care părintele se așteaptă să le primească; lipsa informațiilor, din care cauză părintele nu știe ce înseamnă consilierea și care sunt posibilele ei avantaje; existența multor opinii de specialitate, care uneori se contrazic și dezorientează părinții [5, p. 176].

Conform autorilor modelului stadial al schimbării, J. Prochaska și C. DiClemente, aceasta se produce în câteva etape:

- *stadiul precontemplării*, caracterizat prin lipsa conștientizării nevoii de schimbare;
- *stadiul contemplării*, la care apare intenția de a schimba comportamentul nedorit în următoarea perioadă, dar fără realizarea unui plan concret în acest sens;
- *pregătirea pentru acțiune*, etapă în care persoana manifestă intenția de a trece la acțiune în perioada imediată, cu declararea acestui lucru, cu explorarea modalităților în care schimbarea poate fi realizată;
- *acțiunea* în vederea realizării schimbărilor scontate, cu înregistrarea progreselor obținute;
- *etapa menținerii schimbărilor obținute*;
- *perioada în care nu mai sunt necesare eforturi pentru menținerea schimbării, evitarea recidivelor*, adică a comportamentelor de risc [apud 3, p. 52].

La începutul întâlnirilor responsabilitatea pentru rezultatele activităților era pusă pe seama experimentatorului și chiar era solicitat sprijinul lui prin realizarea activităților de recuperare nemijlocită a copilului: „Ocupați-vă de copil, eu nu știu ce să-i fac”. Reieșind din cele expuse, una dintre sarcinile stabilite pentru prima etapă a experimentului formativ a constat în informarea părinților cu privire la activitatea de consiliere, scopul realizării, procedura de desfășurare și ce se urmărește prin intermediul ei. Acest fenomen a fost descris în 2009 și în cadrul cercetărilor întreprinse de Institutul de Pedagogie Corecțională din Moscova cu privire la necesitatea prestării acestor servicii familiilor ce educă copii cu dizabilități pe un lot de 293 familii. În urma acestui studiu s-a depistat prioritatea satisfacerii nevoilor materiale (suporturi materiale, achitare de indemnizații, oferire de facilitări) față de cele ce țin de educarea copilului, sprijinul psihologic oferit copilului, familiei. Atâta timp cât în familie predomină nevoile de ordin material, este dificilă formarea cererii de servicii psihologice, de reabilitare, de informare [11]. Actualitatea pro-



blemelor sociale cu care se confruntă familia adesea constituie un impediment în conștientizarea dificultăților de ordin psihologic, educațional ce apar în cazul educației copilului cu dizabilități. Iată de ce pe parcursul ședințelor proiectate în cadrul experimentului de față s-a urmărit trecerea părintelui de la poziția de consumator de servicii la poziția părintelui activ, de care depinde soarta copilului, astfel încât asistența psihologică oferită familiei să devină conștientizată de către părintele participant la experiment [4]. Acest principiu ce asigură eficiența unei consilieri este reflectat în mai multe lucrări semnate de B. Ткачева, E. Vrășmaș, E. Мастюкова, А. Московкина, Т. Павлий, Г. Будинайте, care în totalitate ilustrează aplicabilitatea modelului bazat pe resursele familiei [4, 7, 8, 10, 12].

*Etapale consilierii* părinților au fost proiectate în conformitate cu procedura clasică preconizată pentru ședințele de consiliere, și anume modelul celor 5 pași:

- structurarea ședinței, stabilirea contactului dintre consilier și părinte;
- identificarea problemei cu care se confruntă părintele, colectarea informației despre contextul problemei;
- stabilirea așteptărilor celui consiliat în urma soluționării problemei;
- elaborarea soluțiilor alternative pentru depășirea situației create;
- generalizarea rezultatelor interacțiunii dintre consilier și cel consiliat pe marginea problemei discutate și trecerea de la instruire la acțiune [6, p. 24-27].

Numărul ședințelor a fost diferit de la o familie la alta, fiind stabilit în mod individual. În medie, au fost realizate între 4 și 10 ședințe de consiliere. Primele întâlniri au avut ca scop colectarea de informații ample despre familia dată, drumul parcurs de părinți până la apariția copilului cu dizabilități și care a fost cursul lui împreună cu acesta până în

prezent, contextul aflării despre dizabilitatea copilului, particularitățile individuale ale părinților, relațiile pe care și le-au constituit cu rudele, vecinii, colegii, deoarece toate acestea au format contextul dezvoltării atitudinilor parentale [13, p. 422].

Una dintre condițiile care au stat la baza schimbării atitudinilor părinților față de dizabilitatea lui a constat în schimbarea poziției parentale, cu trecerea de la un *părinte inactiv*, indiferent, neajutorat la unul *activ* și implicat în viața copilului său. Acest lucru este posibil doar în cazul neutralizării sau, cel puțin, reducerii influenței nocive a stresului emoțional continuu asupra părinților, mamei în mod special, cauzat de dizabilitatea copilului.

Sarcina înaintată pentru această etapă a constat în crearea condițiilor experimentale pentru *trăirea și exprimarea emoțiilor* legate de situația creată în familie. S-a explicat părinților că sentimentele pe care le trăiesc în aceste momente sunt firești, că este important să le descopere și să le explice (de unde vin, către cine sunt orientate) pentru a le putea depăși și a reacționa altfel în continuare. Emoțiile și sentimentele lor vizavi de dizabilitatea copilului sunt diverse: de culpabilizare, negare, furie, incertitudine, disperare, neputință, iritare, neliniște, regret. Prin intermediul mai multor tehnici utilizate am oferit posibilitate mamei participante să le conștientizeze și să le exteriorizeze, fiindcă, reieșind din relatările lor, adesea în viața cotidiană nu au avut posibilitatea să o facă. Dintre acestea au făcut parte:

– Tehnica preluată din terapia-gestalt „Lucrul nefinisat”, prin intermediul căreia participantul are ocazia să-și exprime emoțiile, adresându-se unei persoane imaginare pe cale verbală și nonverbală [12]. De cele mai dese ori mamele s-au confruntat cu neînțelegere după ce s-au adresat soțului, bunicilor copilului cu dizabilități;



– „Tehnica scaunului fierbinte”, preluată din aceeași orientare psihologică, prin care subiectul poate exprima diverse emoții, înainta pretenții unor membri ai familiei, după care se așază în scaunul gol și răspunde din numele celui căruia i s-a adresat [6, p. 34];

– „Tehnica acceptării” care presupune dialogul imaginar cu un copil cu dizabilitate căruia i se adresează pe o notă caldă, continuând cu descrierea unui conflict produs recent cu implicarea acestuia sau a oricărei situații care a generat emoții negative și finisând pe aceeași undă caldă și familială [9, p. 23].

Un obiectiv important al demersului terapeutic a constat în *transformarea atitudinilor parentale nefavorabile* față de copilul cu dizabilități, ce exprimă poziția parentală inactivă, în atitudini ce ar facilita un comportament parental constructiv. Părintele trebuia ajutat să perceapă situația copilului său altfel decât s-a obișnuit. În acest sens au fost stabilite mai multe sarcini:

– schimbarea atitudinii de infantilizare a copilului, de exagerare a situației problematice ce vizează copilul, exprimate prin următoarele convingeri: „Nu va ieși nimic bun”; „De ce să mai încerc ceva, dacă oricum nimic nu va reuși ”, în atitudini ce ar reflecta acceptarea situației ca fiind una pozitivă, ce insuflă încredere („Azi ne-a reușit aceasta. Măine mai încercăm.”);

– schimbarea atitudinii parentale care exclude existența problemei de dezvoltare a copilului, întâlnită în hipersocializarea autoritară și caracterizată prin convingeri de genul: „Copilul meu e la fel ca ceilalți și nu are nici o problemă”, „Acum e mic, va crește și totul va trece de la sine”, prin formarea atitudinilor ce ar favoriza interacțiunea dintre părinte și copil, reflectate prin poziția: „Ce să fac ca să-l ajut?”;

– reorientarea părintelui de la poziția ce reflectă așteptarea unui miracol care ar pune

copilul pe picioare spre poziția de interacțiune cu acesta în beneficiul lui;

– schimbarea atitudinii supraprotectoare caracteristică relației simbiotice dintre părinte și copil prin sporirea încrederii în posibilitățile acestuia.

Cele expuse anterior se încadrează în principiile generale ce vizează *psihoterapia pozitivă*.

Modelul fundamentat pe principiile terapiei pozitive urmează cinci pași: observarea sau analiza diferențiată, inventarierea acțiunilor și calităților, încurajarea prin interpretarea pozitivă a anumitor manifestări ale dizabilității, verbalizarea emoțiilor și extinderea obiectivelor. În cercetarea de față am utilizat câteva elemente caracteristice acestei orientări, precum analiza diferențiată a celor ce se întâmplă cu scopul de a identifica părțile forte ale familiei, reinterpretarea situației percepute negativ de către părinte. Astfel de reinterpretări a comportamentului copilului, realizate la început cu ajutorul experimentatorului, erau mai apoi dezvoltate de către părinți în mod independent. Iată unele dintre ele: „Chiar dacă merge în baston, cel puțin mă înțelege, am ce discuta cu el. E așa de bun, mă ajută cum poate”; „Nu e la fel de deștept ca alții, dar e tare bun la inimă. Așa „se lipește” de tine!”.

În această ordine de idei menționăm un alt fenomen întâlnit la părinții copiilor cu dizabilități. Reieșind din literatura de specialitate și experiență, sunt și familii pentru care dizabilitatea copilului a constituit un imbold în a-și consolida eforturile și a confrunta situația. Unii părinți au mers chiar mai departe, formând asociații părintești pentru schimb de experiență, pentru a primi și oferi sprijin. Din relatările unei mame care a participat în prima fază a experimentului, înțelegem că apartenența la o astfel de asociație a însemnat extrem de mult pentru familia sa, „i-a schimbat viața”, cum s-a exprimat chiar ea,

pentru că exemplul familiei care educă doi copii cu dizabilități și a întemeiat o astfel de asociație a încurajat-o să nu lase mâinile în jos. Acest model parental reprezintă un gen de reinterpretare atât a dizabilității copilului cât și a situației în general.

Modalitatea de bază în organizarea acestor tipuri de ședințe a constituit-o discuția axată pe diverse subiecte ce au prezentat interes pentru părinții participanți și, de fapt, dictate de necesitățile familiilor acestora. Consilierul în astfel de activități, de obicei, rămâne în umbră, ocupând o poziție mai puțin activă, permițând membrilor să facă schimb de experiență, să-și comenteze reciproc comportamentul și să pună în discuție problemele care-i frământă [1, p.803]. Subiectele discutate pe această cale au ținut de mai multe aspecte: temerile trăite de părinți vizavi de situația copilului, viitorul lui, reintegrarea în familie; dificultățile ce apar în relațiile cu el; frustrările cauzate de atitudinea negativă a celor din jur față de aceste familii; implicarea redusă a celor de acasă și neînțelegerile ce apar în relațiile cu ei.

Activitățile adresate grupului experimental de părinți ce-și educă copiii în familie a luat o formă mai deosebită de cea a activităților de grup descrise și reprezintă o modalitate de influență a atitudinilor parentale. Acestea în ansamblu reprezintă elementele unui *training* fundamentat pe *principiile*:

- abordării sistemice în elaborarea activităților trainingului, care semnifică modul în care un element schimbă întreg sistemul (familia);
- abordării individuale, care presupune ajustarea influenței psihologice la necesitățile și posibilitățile familiei;
- activismului, cu implicarea fiecărui participant;
- demnității, care presupune respectarea și valorizarea fiecărui participant;
- confidențialității.

*Scopul* trainingului a vizat schimbarea atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități, care ar favoriza în ansamblu dezvoltarea armonioasă a acestuia.

Trainingul a urmărit realizarea următoarelor *sarcini*:

- identificarea cauzelor apariției dificultăților familiale;
- înțelegerea efectelor negative a experiențelor în relația copil-părinte asupra personalității copilului;
- conștientizarea propriilor atitudini față de copilul cu dizabilități;
- identificarea punctelor forte în cunoașterea propriului copil și valorizarea lor;
- dezvoltarea sensibilității față de identitatea copilului și problemele cu care se confruntă;
- optimizarea relațiilor interpersonale din cadrul familiei;
- învățarea modalităților optime de relaționare față de copilul cu dizabilități;
- abilitarea părinților în luarea deciziilor și rezolvarea problemelor familiale;
- învățarea modalităților de a face față stresului;
- identificarea și monitorizarea resurselor parentale în depășirea situațiilor-problemă.

Au fost utilizate diverse *strategii de intervenție*: evaluarea unor situații problematice; dezbateră în grup; exerciții de autocunoaștere; experiențe de încurajare; metafora; tehnici de relaxare, cu scopul rezolvării unor probleme legate de afectivitate, trăirea experiențelor trecute sau elaborarea altor noi.

*Programul trainingului* a fost axat pe trei direcții de bază:

1. Cunoașterea de sine a părinților (ca mamă, soție, fiică, prietenă, reprezentant al comunității);
2. Conștientizarea relațiilor interpersonale din cadrul familiei (la nivel de cuplu, la nivel părinte-copil, relațiile dintre copii);

3. Cunoașterea și schimbarea atitudinilor parentale vizavi de copilul cu dizabilități.

Comparând valorile medii obținute în cadrul experimentelor de constatare și de control, s-au înregistrat diferențe semnificative în ambele grupuri experimentale la mai multe variabile. Grupul părinților ce-și educă copiii cu dizabilități în familie (I grup experimental) atestă schimbări la nivel de acceptare ( $t=2,605$ ,  $p=0,021$ ), ceea ce înseamnă că în urma programului psihologic de intervenție valorile acestei variabile au scăzut de la nivelul maxim de 94,51 puncte la nivelul actual de 87,50 puncte. Acest grup demonstrează o creștere semnificativă și la nivel de cooperare ( $t=-3,456$ ,  $p=0,003$ ), cea mai înaltă dintre cele înregistrate de ambele grupuri experimentale. Pentru tendința de infantilizare a copilului același grup experimental atestă o diferență semnificativă a valorilor medii, înregistrând o scădere de 18,01 puncte ( $t=2,174$ ,  $p=0,043$ ). Dinamica schimbării indicilor atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități în acest grup demonstrează tendința dezvoltării progresive a atitudinilor parentale favorabile în condiții experimentale.

În cel de-al doilea grup experimental format din părinți a căror copii cu dizabilități sunt plasați în instituție, de asemenea au fost înregistrate diferențe semnificative din punct de vedere statistic al mediilor la nivel de acceptare ( $t=2,659$ ,  $p=0,016$ ), dar și la ultima scală atitudinală, infantilizarea ( $t=2,906$ ,  $p=0,011$ ). Observăm că acest grup experimental atestă cea mai mare diferență anume la această scală, coborând nivelul inițial cu 14,99 unități, ceea ce denotă o percepere mai realistă a copilului, o schimbare pozitivă în favoarea conștientizării valorii lui și „creșterii” în ochii părintelui, iar în consecință – oferirea unei autonomii mai mari prin diminuarea controlului asupra comportamentului acestuia. Această diferență denotă o încredere mai mare acordată copilului cu dizabilități și o percepere parentală mai obiectivă asupra situației lui.

În urma comparării datelor atât din grupurile experimentale cât și cele de control, în faza experimentului de constatare și după realizarea experimentului formativ, s-a stabilit că nu există diferențe semnificative a mediilor în faza inițială nici la unul dintre grupurile vizate de părinți. După promovarea experimentului formativ situația s-a schimbat, mai cu seamă în cazul grupurilor experimentale, aici înregistrându-se diferențele semnificative demonstrate anterior.

În continuare vom analiza indicii obținuți de către grupurile experimentale și de control în cadrul aplicării „Sociogramei familiei”. Din datele prezentate în tabelul de mai jos reiese reducerea esențială a distanței emoționale dintre mamă și copilul cu dizabilități în familiile copiilor instituționalizați, comparativ cu grupurile ce nu au participat la experimentul formativ, dar nici cel experimental format din părinții a căror copii cu dizabilități sunt educați în familie. Aici valoarea indicelui apropierei emoționale dintre mamă și copilul cu dizabilități a pornit de la zero în etapa inițială, ceea ce înseamnă că în nici unul dintre cele 10 cazuri la început nu au fost înregistrate situații de apropiere emoțională dintre mamă și copil. La faza finală, însă – în 6 cazuri, ceea ce reprezintă 60% din totalul grupului, situația s-a schimbat, micșorându-se distanța dintre mamă și copil. Acest indice reflectă componenta emoțională a atitudinilor parentale, de aceea putem afirma că ele au fost supuse unei influențe pozitive în vederea acceptării copilului cu dizabilități. Pentru comparare, în grupurile de control schimbarea s-a produs doar în câte un singur caz.

În *tabelul 1* este demonstrată analiza comparativă a indicilor cu valori medii ale atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități în grupurile experimentale și de control („Sociograma familiei”, Э.Эйдемиллер).

Tabelul 1. Analiza comparativă a indicilor cu valori medii ale atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități în grupurile experimentale și de control

Grupuri experimentale	Distanța emoțională dintre mamă și copilul cu dizabilități				
	Nivel inițial		Nivel final		Dinamica distanței emoționale
	distanțare emoțională	apropiere emoțională	distanțare emoțională	apropiere emoțională	
I grup experimental	45,45% (5 cazuri)	54,55% (6 cazuri)	27,27% (3 cazuri)	72,73% (8 cazuri)	+18,18% (2)
al II-lea grup experimental	100% (10 cazuri)	0	40 % (4 cazuri)	60% (6 cazuri)	+60% (6)
I grup experimental de control	63,64% (7 cazuri)	36,64% (4 cazuri)	54,55% (6 cazuri)	45,45% (5 cazuri)	+8,81% (1)
al II-lea grup experimental de control	72,73% (8 cazuri, dintre care un caz de excludere a copilului)	27,27% (3 cazuri)	63,64% (7 cazuri)	36,64% (4 cazuri)	+8,81% (1)

Drept indicator al schimbării atitudinilor parentale în grupul în care copiii sunt educați în instituție poate servi și decizia mai multor familii de aici de a-și lua copilul acasă. Unii s-au pronunțat ferm în această privință, alții au manifestat dorința de a face o încercare în acest sens pentru a vedea cum se descurcă. Desigur, aceste

familii vor avea nevoie de suport psihologic pe tot parcursul perioadei de adaptare în cazul reintegrării familiei.

La compararea intragrupală a datelor ce denotă nivelul anxietății observăm o diferență mai pronunțată, dar nesemnificativă pentru I grup experimental ( $t=1,868$ ,  $p=0,088$ ).

Tabelul 2. Analiza intragrupală a valorilor medii ale anxietății în grupurile experimentale și de control

Grupuri experimentale	Nivel inițial	Nivel final	Dinamica
I grup experimental	55,35	43,74	-11,61
al II-lea grup experimental	52,68	48,21	-4,47
I grup experimental de control	42,85	49,99	+7,14
al II-lea grup experimental de control	53,57	49,99	-3,58

Observăm că valoarea medie a nivelului de anxietate în acest grup a scăzut cu 11,6 unități de la 55,35 la 43,75 unități, ceea ce face posibilă păstrarea acestei tendințe de diminuare în cazul manifestării

constante a atitudinilor parentale favorabile față de copil.

În tabelul 3 este prezentată semnificația diferențelor statistice a valorilor medii ale anxietății în grupurile experimentale și de control.

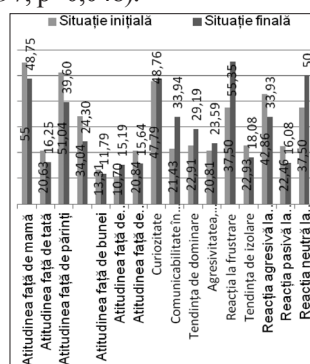
Tabelul 3. Semnificația diferențelor statistice a indicilor cu valori medii ale anxietății în grupurile experimentale și de control

	Testul Student				
	Criteriul t	df	Prag de semnificație	Diferența mediilor	Abaterea standard
I grup experimental	1,868	11,320	,088	11,60750	6,21333
al II-lea grup experimental	,436	13,402	,670	4,46625	10,25297
I grup experimental de control	-,851	11,873	,412	-7,14429	8,39414
al II-lea grup experimental de control	,591	9,951	,568	3,57167	6,04681

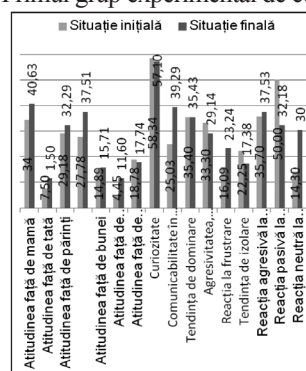
Putem concluziona că schimbarea atitudinilor parentale din faza formativă a influențat pozitiv și asupra personalității copiilor cu dizabilități educați în familie. Ca urmare a sporirii tendinței de acceptare a individualității copilului, de cooperare din partea părinților și a minimalizării tendinței de percepere a lipsei perspectivelor lui de viitor, aceștia din urmă au devenit mai puțin anxioși, se percep ca fiind mai buni. Credem că aceste tendințe pozitive sunt consolidate și prin creșterea vizibilă a nivelului de autoapreciere la caracteristicile „elev bun”, „inteligent”, dar și sporirea comunicabilității în grup, a toleranței la frustrare, doar că aceste creșteri nu sunt semnificative. Acest fapt îl datorăm perioadei scurte ce a urmat după realizarea experimentului formativ și faptului că schimbarea variabilelor vizate la copii a fost prognozată de noi indirect, prin influența orientată asupra părinților, care în lanț generează schimbarea la copii, vizibilă în timp. Putem afirma că schimbarea atitudinilor în sine este un proces de durată, din care cauză este dificil de observat imediat relația lor în procesul de dezvoltare a copilului.

Compararea intragrupală a datelor obținute prin aplicarea tehnicii proiective a lui Rene Gille, la faza inițială și finală de către copiii cu dizabilități aflați în instituție, a înregistrat evoluția lor la câteva aspecte diferite de cele nominalizate pentru I grup experimental de copii. Indicii cantitativi prezentați desemnează o creștere semnificativă a valorilor medii pentru comunicabilitatea respondenților în grup ( $t=-1,981$ ,

$p=0,050$ ), toleranța la frustrare prin adoptarea mai frecventă de către ei a reacției neutre la frustrare ( $t=-3,211$ ,  $p=0,008$ ). Dintre tendințele atitudinale cea mai considerabilă creștere este atestată la scala „Atitudinea față de prietenii” ( $t=-1,997$ ,  $p=0,048$ ).



Primul grup experimental de copii



Al doilea grup experimental de copii

Fig. 1. Compararea intergrupală a datelor obținute de grupurile experimentale de copii la „Testul film” al lui Rene Gille



Generalizând rezultatele cercetării experimentale orientate la schimbarea atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități, putem concludiona:

- În cazul părinților a căror copii cu dizabilități sunt plasați în instituție și inițial au manifestat un nivel redus de acceptare și unul sporit de infantilizare a copilului, a fost posibilă o creștere relevantă a nivelului de acceptare a copilului, ca urmare a demersului psihoterapeutic organizat în scopul influenței atitudinilor parentale.

- Menționăm și influența pozitivă pe care a avut-o organizarea experimentului formativ față de atitudinile părinților în raport cu ceilalți copii din familie. Aici la fel s-a înregistrat o creștere pozitivă în sensul sporirii apropierii emoționale față de ceilalți copii din familie.

- De asemenea, a fost stabilită influența pozitivă a atitudinilor parentale asupra personalității copilului cu dizabilități, care s-a manifestat prin reducerea nivelului de anxietate, sporirea indicelui autoaprecierii la scala „bunătare”, dar și a caracteristicilor personalității copilului ce țin de relaționarea lui cu mediul social, precum atitudinea față de prieteni, comunicabilitatea, reducerea nivelului de frustrare prin dezvoltarea reacțiilor neutre în situațiile frustrante, demonstrând astfel un nivel mai înalt de adaptare socială.

- Rezultatele implementării modelului psihosocial complex orientat la schimbarea atitudinilor parentale nefavorabile în raport cu copilul, bazat pe activități de consiliere parentală individuală, training și activitatea grupului de sprijin au confirmat eficiența lui. S-a demonstrat că prin intermediul lui se contribuie la formarea unor atitudini parentale binevoitoare față de copil, dovedindu-se oportună utilizarea influenței grupului de părinți ce trăiesc experiențe similare, prin care se satisface nevoia de suport emoțional și datorită căreia se acceptă mai lesne situația traumatizantă trăită.

### Referințe bibliografice:

1. Atkinson R. L. ș.a. *Introducere în psihologie*. București: Editura Tehnică, 2002. 1099 p.
2. Holdevici I. *Elemente de psihoterapie*. București: Editura All, 1996. 232 p.
3. Konya Z., Konya A. *Terapie familială sistemică*. Iași: Polirom, 2012. 293 p.
4. Vasian T. *Practici de incluziune în câmpul muncii*. În: *Didactica Pro*, 2007, nr. 5-6 (45-46), p. 66-68.
5. Vrăsmaș E. *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*. București: Aramis Print, 2008. 255 p.
6. Абрамова Г.С. *Практикум по психологическому консультированию*. М.: Academia, 1995. 128 с.
7. Будинайте Г. *Постклассический системный подход. Проблема и ее решение в системе терапевтического взаимодействия. Сайт Общества семейных консультантов и психотерапевтов*.
8. Мастюкова Е., Московкина А. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*. Изд-во: Владос, 2004. 407 с.
9. Нартова-Бочарев С.К. и др. *Чей я – мамин или папин?* Москва: МЦНМО, 1995. 96 с.
10. Павлий Т.Н. *Иные подходы к использованию ресурса семьи в профилактике деструктивного самоопределения личности ребенка с особенностями развития*. В: *Дефектология*, 2010, № 3, с. 11-21.
11. Разенкова Ю.А., Айвазян Е.Б. *Потребности семей с детьми раннего и дошкольного возрастов, проживающих в Курской области*. В: *Дефектология*, 2009, № 3, с. 76-84.
12. Ткачева В.В. *Семья ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование*. Москва: Книголюб, 2007. 139 с.
13. Чумаков И.В. *Психологическая карта учащегося группы риска: диагностика и сопровождение*. Волгоград: Учитель, 2008. 462 с.

### Recenziți:

1. **Dumitru TINTIUC**, doctor habilitat în medicină, profesor universitar
2. **Oxana PALADI**, doctor în psihologie, IȘE



## Spațiul virtual – mediu de conturare a profilului psihologic al adolescentului utilizator online

### Virtual space – an environment to shape the psychological profile of online adolescent user

Olga MOROZAN,  
doctorandă, cercetător științific,  
Institutul de Științe ale Educației

#### Rezumat

Articolul analizează Internetul drept un mediu favorabil de satisfacere a nevoilor adolescentului, realizând activități virtuale complexe și ilustrează prezența anumitor însușiri și factori de personalitate ce influențează comportamentul manifestat online, conturând profilul psihologic al personalității adolescentului utilizator de Internet.

**Cuvinte-cheie:** Internet, adolescent, utilizator online, comportament online, nevoi, profil psihologic, factori de personalitate.

Cercetările empirice actuale în domeniul ciberpshologiei, ce vizează utilizarea Internetului de către adolescent, prezentate de psihologii: Regina J.J.M. van den Eijnden și Gert-Jan Meerkert [7]; Nick Yee [8]; Mazalin și Moore [5]; Elisabeth Engelberg și Lennart Sjoberg [2], Kimberly S. Young [9; 10] etc., fac sesizabilă lipsa unor abordări integrale în interpretarea profilului personalității lui, manifestată nu doar în activitatea sa adictivă de joc online, sau a comunicării, ci și prin alte activități. Cuvântul său în acest context îl exprimă psihologii Genevieve Marie Johnson și Anastasia Kulpa [3],

#### Abstract

The article analyzes the Internet as a favourable environment to satisfy adolescents' needs through complex online activities, and illustrates certain personality factors and traits that mainly influence their online behaviour; thus distinguishing the psychological profile of the adolescent as an Internet user.

**Keywords:** Internet, adolescent, online user, online behaviour, needs, psychological profile, personality traits and factors.

care conceptualizează utilizarea Internetului drept o activitate umană complexă, ce variază în funcție de influența particularităților cognitive și personalitatea acestora. Mai mult ca atât, Campbell, precum și alți autori [1], îi atribuie spațiului virtual o concepere alternativă cu rol de forum pentru dezvoltarea rețelelor sociale, ce oferă șansa de a stabili unele relații esențiale, de a manifesta încrederea în sine, de a dezvolta abilitățile sociale ale utilizatorului și de a realiza un suport social.

Astfel, Internetul nu mai poate fi analizat doar ca fiind un mediu generator al

diverselor consecințe psihologice în cazul utilizării excesive de către adolescenți, ci și din punct de vedere al utilizării raționale. În această ordine de idei este necesară realizarea unui studiu ce ar contura într-un mod distinctiv profilul personalității utilizatorului adolescent anume din aceste perspective.

Drept fundament teoretic al cercetării date îl reprezintă: teoria cultural-istorică a dezvoltării psihice a lui Vîgotsky, teoria ierarhiei nevoilor umane a lui Maslow, teoria umanistă a lui Rogers și teoria identității a lui Ericson.

Reieșind din aceste considerente, am inițiat un studiu, care a avut drept scop determinarea profilului psihologic al personalității adolescentului care utilizează Internetul, fiind abordat din perspectiva activității sale complexe în Internet.

În urma studierii cercetărilor empirice în domeniul dat (G. Johnson, M. Kulpa, A. Campbell et al. [1]), s-a optat pentru următoarele instrumente de cercetare: Chestionarul de recrutare a adolescenților utilizatori de Internet; Chestionarul „Utilizarea Internetului”; Testul Cattell 16P.F.; Tehnica „Autoaprecierii Imaginii de Sine”, traducere și adaptare Ion Dafinoiu; Instrumentul Extins de Măsurare Obiectivă a Statusului Identității Eului-II (EOM-EIS-II<sup>1</sup>) al lui Adams.

Întrucât activitatea adolescentului în cadrul Internetului pare a fi un proces multidirecțional, a fost necesară elaborarea unui chestionar empiric care ar permite să dezvăluie gradul de implicare în mediul online a subiecților, iar drept bază teoretică au servit următoarele: Taxonomia aplicațiilor de Internet, prezentată prin: domeniul de informare, domeniul

de comunicare, domeniul de realizare a plăcerilor, domeniul de oferire sau realizare a serviciilor; Contextul psihologic al Internetului [6]; Utilizarea Internetului în limitele normei, prezentat prin timpul de navigare online (în medie 1- 3 ore pe zi) și frecvența utilizării lui (25-50% din timpul liber); Consecințele negative ale utilizării adictive de Internet: probleme de familie, academice, ocupaționale [10]; Simptomele comportamentului online adictiv [4].

Grupul experimental a fost selectat în mărime de 200 subiecți de vârstă adolescentină cuprinsă între 15-19 ani (elevi ai claselor a X-a – a XII-a din Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, mun. Chișinău; Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri”, mun. Bălți; Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri”, Ungheni; Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Cahul; Liceul Teoretic „Alexandru cel Bun”, Bender).

Analiza statistică descriptivă a datelor obținute în urma administrării chestionarului „Utilizarea Internetului”, și calcularea procentului de frecvență și aplicarea testului T parametric pentru comparare de medii (unde valoarea lui t este semnificativă statistic pentru  $p \leq 0,001$ ) a dat următoarele rezultate, care permit conturarea aspectelor dominante ale comportamentului online al adolescentului, manifestat prin activitatea de comunicare, cunoaștere, de distracție, oferind posibilitatea de a se implica din punct de vedere emoțional, creativ și social, deci astfel autodeterminându-se. Acest fapt elucidează conexiunea directă dintre acțiunile adolescentului în mediul online și factorii motivaționali de declanșare a lor, deci nevoile lui de comunicare, de posedare a unui cerc intim de prieteni, de reciprocitate afectivă, a creației cu valoare socială, de cunoaștere, autodeterminare și autodesăvârșire, de a se

1 abreviere pentru „The Extended Objective Measure of Ego Identity Satus” (1.eng.)

manifesta ca subiect al unei activități socialmente recunoscută, utilă; de a fi original, dar și nevoia de distracție. Astfel, trecând o paralelă prin toate constatările, se iscă o tendință de satisfacere a acestor nevoi prin intermediul serviciilor oferite de Internet, a cărui caracter definește modul de implicare a adolescentului, permițând confirmarea ipotezei înaintate.

De asemenea, majoritatea adolescenților nu manifestă un interes exagerat față de Internet, dar întâmpină dificultăți

la întreruperea acestei activități și simt câteodată dureri de spate și senzația de usturime a ochilor. Mai mult ca atât, navigând pe Internet, adesea sunt absorbiți totalmente, astfel accesând chatul sau jocul chiar în timpul lecțiilor. În consecință, rezultatele obținute sunt tot mai slabe.

Constatările privind modalitatea de satisfacere a nevoilor adolescentului prin intermediul serviciilor oferite de Internet și a activităților realizate au fost reflectate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Modalități de satisfacere a nevoilor adolescentului oferite de Internet

Nr.	Internetul		Nevoile adolescentului	Activitatea adolescentului
	Serviciile	Aplicațiile		În mediul online
1	Informare prin accesul la distanță și la surse de informații	WWW, FTP	Nevoia de a cunoaște și a se documenta în domenii diferite.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- documentare și descărcare de date, dintre care de cele mai dese ori sunt filmele, studiile și articolele; adesea – prezentările de tip multimedia și doar câteodată – muzică, fotografii, jocuri, eseuri și referate, cărți și programe la calculator;</li> <li>- navigare pe variate site-uri și portaluri cu o frecvență medie, cele mai active fiind site-urile de blog, educație și hobby, astfel confirmând necesitatea de comunicare, cunoaștere și distracție;</li> <li>- utilizarea activă a Internetului în mediul școlar sau extrașcolar, în rezolvarea de probleme, prin documentare și descărcări de date.</li> </ul>
2	Comunicare	E-mail, newsgroups, Chat, site-uri de rețele sociale, mediu de video conferință (Skype, messenger)	De a comunica, de a interacționa cu alte persoane, de stabilire a unui cerc intim de prieteni, nevoia de a fi afectuos, de a poseda	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizarea frecventă a chatului (câteva ore pe zi);</li> <li>- crearea blogurilor de discuție, cu cel mai discutat subiect „școala”;</li> <li>- alegerea noilor parteneri de comunicare în funcție de vârstă;</li> <li>- menținerea conversației cu un partener de chat de la câteva zile la mai mult de câteva luni, care depinde de prezența intereselor comune, caracterul, personalitatea interlocutorului și nu în ultimul rând de exterior;</li> </ul>

			<p>„reciprocitate” afectivă, nevoia de a crea, de a fi original, nevoia de a se autodetermina și autodesăvârși, nevoia de a fi personalitate</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motivele întreruperii comunicării cu un partener sunt: prezența în vorbire a ticurilor verbale, lenevia de a scrie sau folosirea prea multor abrevieri;</li> <li>- întreruperea comunicării poate fi spontană prin ștergerea lui din lista de prieteni;</li> <li>- consideră relațiile virtuale mai romantice, unde pot să se simtă mai iubiți, având diferite viziuni asupra durabilității lor;</li> <li>- își prezintă identitatea prin profilul său, care conține nickname ce provine de la numele personal, avatar ce reprezintă mai mult poza personală (pentru a completa sinceritatea datelor oferite în profil), cu datele personale oferite nemodificate, dar incomplete (tind a fi onești, dar limitați în cercurile de prieteni intimi, refuzând astfel să se cunoască lucruri personale despre ei);</li> <li>- utilizarea limbajului Net (sub forma de abrevieri, acronime, L33t, emoticons și smileys ce reprezintă stări emoționale) din motivul de a fi original, creativ și totodată foarte simplist în exprimare;</li> <li>- respectarea Netiquette-i din dorința de a se aprecia reciproc.</li> </ul>
3	Realizare a plăcerilor	MU*s (mediu multi-utilizatori) (jocuri online)	<p>Nevoia de a se distra intelectualizat, în funcție de propriile preferințe, nevoia de a se autodetermina și autodesăvârși.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participarea în jocuri online de 2 ori pe săptămână și mai puțin, pentru a se distra, optând cel mai mult pentru jocurile cu subiect, care îi pot oferi participarea în diferite roluri;</li> <li>- profilul său este prezentat prin nickname diferit de nume, avatar cu imagini reprezentând putere, câteodată imagini animate și imagini simbolizând răul, care i-ar caracteriza doar rolul atribuit de joc, dar nu Eul său real.</li> </ul>

Pe lângă aceste constatări, s-au identificat anumite date despre tendința de utilizare a Internetului la un nivel înalt și foarte înalt din punctul de vedere al duratei de

utilizare pe zi și pe săptămână. Astfel, în jur de 52% din subiecții experimentați utilizează Internetul de la 4-10 ore pe zi și de la 25% – la 51 de ore pe săptămână, unde

norma este de 0-3 ore pe zi sau 0-24 ore pe săptămână, astfel, denotând existența unei tendințe potențiale de suprautilizare a mediului online, confirmată și de datele obținute privind influența Internetului asupra sănătății fizice și psihice cu valoarea „deseori” sau „foarte des” trăite de către adolescenți. Aceste consecințe sunt: dureri de cap (24%); dureri de spate (55%), ochi înroșiți sau senzația de usturime a ochilor (33%), sau de absorbție totală online (37,5%), accesarea mecanică a chatului sau a jocului în timpul lecțiilor (52,5%); care prezentate în complex reprezintă simptomele exterioare ale unui comportament online adictiv.

Prezența acestor date face sesizabilă problema studierii factorilor de personalitate a adolescentului care manifestă comportament online adictiv.

Analiza corelației statistice a factorilor de personalitate, cum sunt: timiditatea/îndrăzneala, dinamismul/inhibiția, adaptabilitatea/anxietatea, forța Eului: stabilitatea/instabilitatea, statusul identității Eului; autoaprecierea și factorul Încredere/Suspiciune, este semnificativă la pragul de semnificație  $p \leq 0,01$  cu corelația bidirecțională între valoarea gradului de dependență online (scăzut, normal și înalt) și anumiți factori de personalitate; conturând profilul psihologic al adolescentului utilizator de Internet. Astfel, cu cât gradul de dependență online este mai scăzut cu atât este mai înalt nivelul de îndrăzneală, dinamism, încredere socială, adaptabilitate și respectiv este mai puternică forța Eului, autoaprecierea și gradul de dezvoltare a statusului identității, având caracteristica de identitate dobândită. Și viceversa, cu cât gradul de dependență online este mai înalt, cu atât este mai evidențiat nivelul de timiditate, inhibiție, suspiciune, anxietate, instabilitate a Eului, mai scăzută

autoaprecierea, iar statusul identității capătă mai mult caracter moratoriu.

Generalizând, putem spune că studierea profilului psihologic al adolescentului utilizator de Internet am relevat următoarele aspecte:

– Internetul reprezintă mediul în cadrul căruia adolescentul poate realiza activități complexe de satisfacere atât a nevoilor sale de cunoaștere și documentare în diverse domenii; de a comunica, de interacționare cu alte persoane, de formare a unui cerc intim de prieteni, cât și satisfacerea nevoilor de „reciprocitate” afectivă, nevoia de a crea, de a fi original, nevoia de a se autodetermina și autodesăvârși, de a fi personalitate și de a se distra intelectualizat, în funcție de propriile preferințe.

– Activitatea intensă și complexă a adolescentului în cadrul Internetului poate provoca riscul apariției unei tendințe de evitare a spațiului offline, real în favoarea celui virtual; astfel ajungând la o utilizare excesivă a mediului online, ale cărei consecințe se pot răsfrânge atât asupra sănătății psihice, cât și fizice a utilizatorului, desemnând astfel un comportament adictiv. Este de menționat că adolescenții utilizează Internetul nu numai la nivelul activității sale casnice, dar și în timpul lecțiilor, accesând mecanic chatul sau jocurile, fapt care influențează negativ asupra reușitei școlare și sporirea senzațiilor de dureri de spate și de usturime a ochilor, ajungând să fie absorbiți total de mediul online. Prezența acestor tendințe sporește focusarea atenției asupra trăsăturilor și factorilor de personalitate a adolescentului care determină utilizarea rațională a Internetului. Drept consecință s-a ajuns la conturarea profilului de personalitate, analizată din punct de vedere al gradului de manifestare a comportamentului online adictiv.

– Adolescentul care navighează online rezonabil se caracterizează printr-o forță a Eului puternică, manifestată printr-un caracter stabil emoțional, grad de dezvoltare a maturității, nivel înalt al autoaprecierii, spirit realist și capacitate de a susține moralul altora. Adolescentul dat se caracterizează prin îndrăzneală, destindere și spontaneitate; dispune de o puternică rezonanță afectivă care îi permite să se descurce în situațiile tensionate. Este întreprinzător, acordă un interes viu persoanelor de sex opus și este sociabil. Mai mult ca atât, această persoană manifestă o atitudine încrezătoare, de acomodare și adaptabilitate la circumstanțe noi, manifestând capacitate de stabilire a contactelor personale prin lipsa de invidie și preocupare de soarta altora. Este dinamică și posedă o capacitate înaltă de a lucra în echipă. Statusul de identitate dobândită a utilizatorului accentuează capacitățile de a folosi strategii bine planificate, raționale și logice în vederea soluționării activității cognitive, reprezentând cele mai înalte niveluri ale locusului de control intern. Aceste calități contribuie la utilizarea activă a Internetului, realizând atât activitatea de comunicare, cât și cea cognitivă sau de realizare a plăcerilor sale, care apoi vor fi adaptate și exteriorizate în mediul real.

Personalitatea adolescentului care zilnic utilizează excesiv Internetul, acuză simptomele unui comportament online adictiv, se caracterizează printr-un nivel scăzut al forței Eului, manifestată printr-un caracter emotiv instabil, agitat, ușor influențabil, iritabil și nesatisfăcut. Exprimă timiditate, neîncredere în forțele proprii, manifestând prudență excesivă. Este anxioasă și dominată de inferioritate, fapt care generează nesiguranță. Mai mult ca atât, nu agreează activități care presupun contacte personale, iar în relațiile

cu semenii preferă cercuri restrânse de prieteni. Adolescentul dat manifestă deseori scepticism față de sine și ceilalți, desemnând suspiciune, rigiditate, egocentrism și incapacitate de a se adapta la circumstanțe noi. Dezinteresul față de alții generează incapacitatea de a lucra în echipă, fapt care îl face să se cufunde în lumea virtuală diferită de realitate, în cadrul căruia el își creează o imagine a Eului său imaginar, explorând rolurile propuse de mediul virtual și astfel tinzând a-și compensa neajunsurile sale sociale prin moratoriul psihosocial, manifestat doar în mediul online, dar nu și offline.

Cele determinate în mod experimental, permit formularea următoarei concluzii: activitatea adolescentului în cadrul Internetului poartă un caracter complex de cunoaștere, comunicare și realizare a plăcerilor, în acțiunile căruia își văd reflectarea nevoile sale (de comunicare, de stabilire a unor relații sociale, de cunoaștere, de a fi afectuos, creativ și original, de a se distra și autorealiza, etc) și factorii de personalitate cum sunt îndrăzneala, dinamismul, încrederea, adaptabilitatea, forța Eului, autoaprecierea, statusul identității dobândite a Eului, care definesc profilul personalității sale în calitate de utilizator al Internetului.

Aceste date ne ilustrează impactul pozitiv al utilizării aplicațiilor online asupra personalității adolescentului, care utilizează rațional spațiul virtual.

Pe de altă parte, navigarea excesivă este provocată de către factorii de personalitate, cum sunt timiditatea, inhibiția, suspiciunea, anxietatea, forța Eului slabă, nivel de autoapreciere și statut al identității cu tendințe moratorii, care determină adolescentul să caute posibilități de compensare a lor în mediul online, ajungând la un comportament online adictiv.



Rezultatele obținute oferă date utile pentru conturarea unei noi abordări a relației „adolescent-mediul online”, care vor permite examinarea ei din punct de vedere al manifestării psihologice a personalității.

Mai mult ca atât, ele oferă recomandări în scopul elaborării unei metodologii de acțiune terapeutică și corecțională a comportamentului online adictiv.

**Referințe bibliografice:**

1. Campbell, A.J., Cumming, S.R., Hughes, I., Internet Use by the Socially Fearful: Addiction or Therapy?, in *Cyberpsychology and Behavior*, Ann Liebert, Inc. Publishers, vol.8, number 1, February 2006, pp:69-81
2. Engelberg, E., Sjoberg, L., Internet Use, Social Skills and Adjustment, in *Cyberpsychology and Behavior*, Ann Liebert, Inc. Publishers, vol.7, number1, February 2004, pp.41-47
3. Johnson, G., M., Kulpa, A., Dimensions of Online Behavior: Toward a User Typology, in *CyberPsychology & Behavior*, Mary Ann Liebert, Inc. Publishers, volume 10, iss.6, December, 2007, pp. 773-780
4. Jumirsky, Psihoteste, Volumul II, Savca, L. Virlan, M. (coord.)Univers Pedagogic, Chișinău, 2008, p.46
5. Mazalin, D., Moore, S., Internet Use, Identity Development and Social Anxiety Among Young Adults, in *Behaviour Change*, Australian Academic Press, volume 21, number 2, 2004, pp.90-102
6. McKenna, K.Y., Green, A.S., Gleason, M.I., Relationship formation on the Internet: what's the big attraction?, *Journal of Social Issues*, vol.58, 2002, p.9-32
7. van den Eijnden, R.J.J.M., Meerkert, G., Online Communication, Compulsive Internet Use, and Psychological Well-Being Among Adolescents: a Longitudinal Study, in *Developmental Psychology*, American Psychological Association (APA), vol.44, number 3, January 2008, pp.134-142
8. Yee, N., Motivations of Play in Online Games, in *CyberPsychology & Behavior*, Ann Liebert, Inc. Publishers, December, 2006, pp:772-775
9. Young, K.S., Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder, *Cyberpsychology and Behavior*, Ann Liebert, Inc. Publishers, vol.1, number 3, January 1993, pp.237-244
10. Young, K., Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. în L. VandeCreek & T. Jackson (Eds.). *Innovations in Clinical Practice: A Source Book* (Vol. 17; pp. 19-31, 1999) Sarasota, FL: Professional Resource Press

**Recenzent:** Virginia RUSNAC, doctor în psihologie, conferențiar cercetător, IȘE

## Формирование навыков решения экономико-математических задач в доуниверситетском курсе математики

### Formation of skills of solving the economic and mathematical problems in the pre-university course of mathematics

*Раиса КОВРИКОВА,*

*докторантка,*

*Комратского государственного университета*

#### *Резюме*

*В статье рассматривается необходимость и возможность получения экономических знаний и умения экономически мыслить, т. е. экономического образования на уроках математики. Предложена модель формирования навыков решения экономико-математических задач в доуниверситетском курсе математики. Целью формирования навыков решения экономико-математических задач, по мнению автора, является формирование специфических компетенций учебной дисциплины Математика и как следствие математической компетентности, формирование экономического мышления, социализация учащихся и их адаптация к реальной жизни.*

**Ключевые слова:** Математика, экономика, экономическое образование, экономические понятия, экономико-математические задачи, математическое моделирование, компетенция, curriculum.

#### *Abstract*

*The article considers the necessity and opportunity of getting the economical knowledge and skills of thinking economically, that is economical education at the lessons of Mathematics. The model of formation the skills of the economic and mathematical problems solving in the pre-university course of Mathematics is offered. In author's opinion the goal of forming the skills of the economic and mathematical problems is the formation of specific competences of the discipline "Mathematics" and the mathematical competence, formation of economical thinking, socialization of students and their adaptation to the real life.*

**Keywords:** Mathematics, Economics, economical education, economical notion, economic and mathematical problems, mathematical modeling, competence, curriculum.

Основными задачами школы во все времена было обучение и воспитание подрастающего поколения исходя из реальных требований жизни, социально-экономических перспектив и проблем окружающего общества. Новое поколение должно иметь конвертируемое образование, а важнейшим его элементом являются экономические знания и умение экономически мыслить, т. е. экономическое образование.

Экономическое образование – необходимое условие формирования у учащихся социальных компетенций, навыков адаптации в изменяющейся экономической среде, воспитание ценностных установок в поведении.

Боровитина Н. отмечает, «изучение экономических понятий, категорий, законов подготовит выпускников школы к реалиям взрослой жизни, обеспечит психологическую устойчивость к возможным трудностям, связанным с безработицей, конкуренцией, сменой работы и профессии, местожительства». [2, с. 120]

Таким образом, необходимость формирования экономического мышления, экономического воспитания, развитие элементарной экономической компетентности еще в школе сегодня одна из важнейших проблем образования.

Действующий национальный curriculum в ближайшей перспективе не предусматривает введение обязательного предмета «Экономика». Один из путей решения проблемы формирования экономической грамотности учащихся является интеграция экономики с обязательными дисциплинами, в частности с математикой.

Обязательный предмет «Математика» обладает важной спецификой: экономическая подготовка и процесс изучения математики не являются

конкурирующими, так как существующее содержание гимназического и лицейского курса математики достаточно для решения многих вопросов и проблем современной экономики. Однако для осуществления интеграции математической и экономической подготовки учащихся необходимо создать адекватную данной проблеме методическую систему обучения математике.

По мнению Мартюкова А.А., «связь преподавания математики с экономикой является действенным средством реализации принципа единства теории и практики. Она позволяет “материализовать” знания школьников, помогает понять жизненную необходимость знаний, видеть мир в движении и развитии, способствует установлению логических связей между понятиями, тем самым развивает логическое мышление, позволяет сформировать у учащихся не застывшую, а динамическую, качественно изменяющуюся систему знаний» [6].

Созданием различных систем обучения, реализующих интеграцию математики и экономики, занимались и занимаются многие ученые, педагоги. Одни предлагают осуществлять интеграцию математики и экономики на факультативных занятиях (О.А.Клименкова, Н.К. Нателаури, Д.В.Ожерельев, Л.Польгуй, Е.Фадеева, С.В.Чижова), другие предлагают в профильных экономических классах (В.В.Жолудева, С.Зырянова, Г.Л.Луканкин, Н.А.Хоркина, Ю.М.Колягин, Е.Ю.Никонова, М.Ю.Романова, Л.Д.Рябоконева, О.Н.Старжинская, Е.И.Чарушина, А.А.Чурсина), третьи предлагают решать задачи с экономическим содержанием на уроках математики в разных классах (И.А.Алешковский, Г.П.Башарин, Н.Я.Виленкин,

Е.и Н. Винокуровы, А.Г.Еленкин, Н.А.Зайцева, А.Е.Захарова, А.С. Симонов, Ш.А.Музенитов и др.).

По мнению автора настоящей статьи, наиболее значимые исследования в вопросе интеграции математики и экономики сделаны профессором А.С. Симоновым. В своих работах он предлагает большой набор задач с экономическим содержанием для 7–11 классов. Он рассматривает ряд специфических дидактических принципов, обеспечивающих обучение элементам экономики на уроках математики в 7–11 классах:

- принцип математического моделирования или принцип имплантации (заменяет изучение сложной проблемы решением некоторых математических задач, полученных путем создания абстрактной модели);
- принцип гармонизации (абстрактное фундаментальное математическое образование и его приложенческий аспект способствуют формированию социально-адаптированной личности, успешно функционирующую в новых социально-экономических условиях);
- принцип технологичности (не позволяет сводить преподавание математики к решению однотипных задач, анализирует задачи, обучает поиску решения задач);
- принцип дидактической изоморфности (отбор экономического материала доступного учащимся с учетом возраста, формирование содержания математических вопросов с экономическим направлением). [10]

В Республике Молдова с 2010 года в систему образования введены модернизированные курсы по всем предметам. В них «речь идет о новой

педагогической парадигме, называемой *педагогикой компетенций*, и о внедрении *функциональной дидактики*, предусматривающей формирование у учащихся *системы компетенций*, необходимых им для продолжения обучения и в жизни, предназначенные, в итоге, для их успешного социального интегрирования» [6, 7]. То есть, произошла переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся.

В модернизированном курсе по математике сделан большой шаг вперед в ориентации обучения математике на формирование знаний и умений, необходимых и востребованных в практической и повседневной жизни. Курс по математике содержит основные требования к изучению математики и результаты, которые должны быть достигнуты учащимися гимназий и лицеев, выраженные соответствующими специфическими компетенциями, субкомпетенциями, содержаниями и видами учебной и оценочной деятельности. [6, 7].

Одним из способов достижения формирования специфических компетенций и реализации всех субкомпетенций по темам курса по математике, по мнению автора, является дополнение содержания учебного материала экономико-математическими задачами.

После введения модернизированного курса по математике, которые сегодня рекомендует Министерство Образования Республики Молдова, кроме учебника математики для 8-го класса. Нельзя не отметить, что в новых учебниках сделано немало в направлении усиления их прикладной

направленности и в частности экономической. Сравнивая учебники, по которым занимались еще 3-4 года назад, можно заметить существенную разницу относительно наличия в них практических задач, в частности экономических. В таблице представлен расчет общего числа задач, задач с практическим содержанием, задач с экономическим содержанием в учебни-

ках по математике до введения модернизированного куррикулума и после, кроме учебника 8-го класса (расчет производился без учета геометрического материала, в число заданий не вошли подпункты) (Таблица 1). Число задач с практическим и с экономическим содержанием увеличилось, как видно из таблицы в два и более раз, особенно в 10-12 классах.

Таблица 1 Данные по задачам из учебников по математике 5-12 классов

Классы	5 класс		6 класс		7 класс		9 класс		10класс		11класс		12класс	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Модернизированный куррикулум														
Всего задач	854	763	745	649	477	563	579	426	401	558	296	316	297	485
Задачи с практическим содержанием	142	186	132	184	23	48	44	40	19	84	3	33	8	164
	16,6%	24,4%	17,7%	28,4%	4,8%	8,5%	7,6%	9,4%	4,7%	15,1%	1,0%	10,4%	2,7%	33,8%
Задачи с экономическим содержанием	37	53	42	40	5	10	6	9	1	17	0	12	0	38
	4,3 %	6,9%	5,6%	6,2%	1,0%	1,8%	1,0%	2,1%	0,2%	3,1%	0%	3,8%	0%	7,8%

Очевидно, что если в учебниках 5 и 6 классов задачи с практическим и в том числе с экономическим содержанием предлагаются, то в 7-11 классах их почти нет. В 12 классе число этих задач увеличилось существенно за счет включения в программу разделов «Элементы теории вероятностей» и «Элементы математической статистики и финансовой математики». А учебник 8-го класса (2008 год издания) содержит только одну задачу (0,14%) с экономическим содержанием и 32 задачи (4,4 %) с практическим содержанием. Кроме этого, анализ показал, что отдельные главы учебников не содержат ни одной задачи с экономическим содержанием. Конечно, есть темы, для которых

достаточно сложно подобрать задачи с экономическим содержанием, например «Элементы тригонометрии», «Комплексные числа», «Многочлены и алгебраические дополнения». Однако большинство тем таких как «Функции», «Элементы высшей алгебры» и другие позволяют это сделать, но в них задач с экономическим содержанием немного, либо их нет.

Необходимо отметить, что при объяснении нового материала авторы учебников часто в качестве примеров предлагают задачи с экономическим содержанием, однако для самостоятельного решения таких задач мало, либо вообще отсутствуют.

Кроме этого, согласно результатам анкетирования учителей математики

проходивших курсы повышения квалификации в Комратском Государственном Университете в 2010 и 2012 годах, 69% учителей очень редко решают на уроках задачи с экономическим содержанием и не все из учебника, 25% - решают все задачи с экономическим содержанием, предложенные в учебниках. В личной беседе оказалось, что большинство учителей видит смысл преподавания математики в отработке основных методов разного рода и различной сложности вычислений, нахождении конкретных решений уравнений, систем уравнений, неравенств, производных, интегралов. Конечно, все они согласны с тем, что решение задач практического содержания и в частности экономического будет способствовать повышению интереса к изучению математики, формированию у учащихся способности применять математические знания для решения некоторых экономических задач уже в школе. Однако ссылаются на нехватку времени и большой объем материала.

Несмотря на то, что в вопросах применения математики для решения экономических задач в школе сделаны некоторые шаги, автор считает, что этого недостаточно, сегодня нет системного подхода к внедрению экономико-математических задач в доуниверситетский курс математики. Автор настоящей статьи рекомендует предлагать учащимся задачи с экономическим содержанием по всем темам, различного характера, формулировка которых содержит современную доступную соответствующему возрасту экономическую терминологию. Это позволит сформировать навыки решения экономико-математических задач в доуниверситетском курсе математики, и как следствие будет способствовать повышению интереса к

изучению математики и формированию экономической грамотности учащихся.

Процесс формирования навыков решения экономико-математических задач в доуниверситетском курсе математики представлен в виде схемы - модели. (Рис 1). Предлагаемая модель определяет цели, задачи, содержание, пути достижения и педагогические условия формирования навыков решения экономико-математических задач в доуниверситетском курсе математики.

Основной целью формирования навыков решения экономико-математических задач в доуниверситетском курсе математики является формирование специфических компетенций и как следствие математической компетентности, формирование экономического мышления, социализация учащихся и их адаптация к реальной жизни.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- сформировать у учащихся представление об идеях и методах экономики;
- познакомить с экономической терминологией, помочь понять ее и правильно использовать;
- научить применять математический аппарат при решении задач с экономическим содержанием.

Чтобы сформировать навыки решения экономико-математических задач в курсе математики необходимо ответить на следующие вопросы.

Кто должен формировать навыки решения экономико-математических задач?

Через что, с помощью чего можно формировать навыки решения экономико-математических задач?

Как решать экономико-математические задачи, чтобы сформировать навыки их решения?



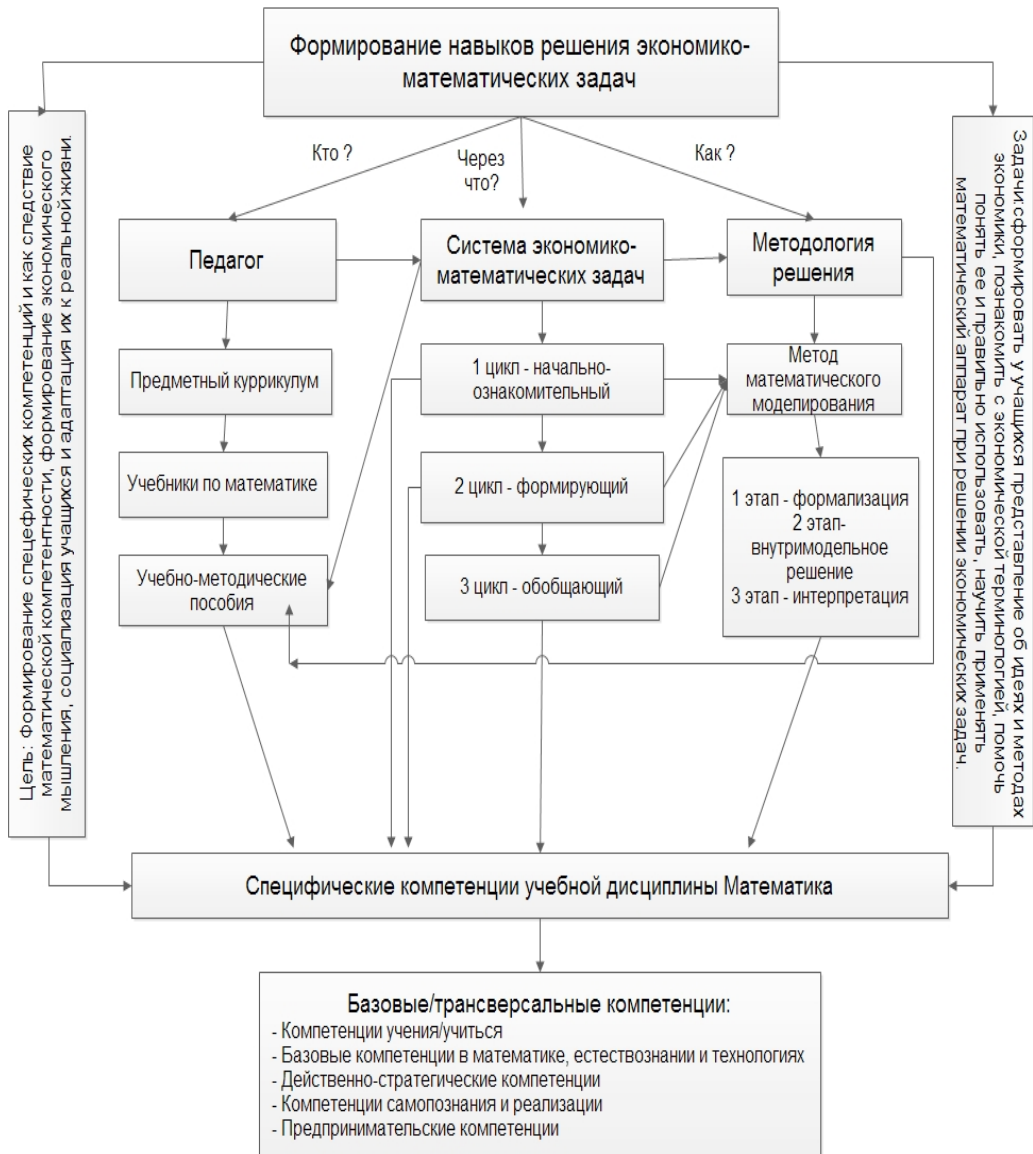


Рис 1. Модель формирования навыков решения экономико-математических задач в доуниверситетском курсе математики

Безусловно, формировать навыки решения экономико-математических задач должен учитель предметник, в данном случае учитель математики.

Интеграция экономики и других предметов, в данном случае математики

требует значительных усилий педагога. Чтобы учитель помог учащимся при изучении математики овладеть ещё и элементами экономики необходимо, чтобы к этому был готов сам учитель математики. Сегодня, как подтверждают данные

анкетирования, он к этой работе не всегда готов.

Одной из причин отсутствия готовности решать экономико-математические задачи на уроках математики является слабое представление о них. Таким образом, педагогам необходим учебно-методический материал, в котором:

- предложена система или набор примеров и задач с экономическим содержанием и методологией их решения;

- выделены понятия экономики, с которыми можно познакомить учащихся в 5-12 классах на уроках математики;

- выделен экономический материал, математические модели которого не требуют знаний в области математики, выходящих за рамки куррикулума по математике для 5-12 классов.

Предлагаемый набор экономико-математических задач позволит обновить и расширить круг задач, решаемых в 5-12 классах, раскроет вопрос интеграции математических и экономических знаний. Это можно сделать за счет замены некоторых «безыдейных» или неинтересных задач на новые экономико-математические задачи. Математический аппарат при этом не изменится (изменится только объект, к которому он будет приложен), на уровень знаний по математике это не повлияет, а экономическая составляющая доуниверситетского курса математики станет более содержательной. Причем это позволит достичь формирования специфических компетенций учебной дисциплины Математика и реализовать все требуемые субкомпетенции по темам.

Система экономико-математических задач условно разделена на три последовательных цикла, в каждом из которых решается определенная задача, достигается

промежуточная или конечная цель обучения.

*Первый цикл – начально-ознакомительный*, предназначен для учащихся 5-6 классов. Его задача – ознакомить учащихся с экономической азбукой, ввести элементарные экономические определения и понятия на примерах и с помощью игр через решение простейших экономико-математических задач.

*Второй цикл – формирующий*, предназначен для учащихся 7 – 9 классов. Его задача – постоянное развитие учащегося как субъекта экономической деятельности, освоение им новых экономических понятий, постепенное расширение социального пространства учащихся, включение их в реальную экономическую жизнь через решение экономико-математических задач.

*Третий цикл – обобщающий (итоговый)*, предназначен для учащихся 10-12 классов. Его задача – разработка личных профессиональных планов, уточнение своего будущего социально-профессионального статуса, приобретение предпринимательской компетенции через решение экономико-математических задач.

Более подробно система экономико-математических задач описана автором в статье «Методология внедрения экономико-математических задач в доуниверситетский курс математики» [4].

Необходимо предлагать не только систему экономико-математических задач, но и рекомендации по методологии их решения.

По мнению Ш.А. Музенитова, процесс изучения математики можно представить «в виде блока, состоящего из трех взаимосвязанных и взаимопроникающих частей:

1. Математические структуры (алгебра, геометрия, функции и графики).

2. Математические модели естественных наук и экономики.

3. Вычислительная математика (компьютерная технология).[9, с. 50]

В учебниках математики чаще всего представлена первая часть. Результатом такого подхода является то, что учащиеся не проявляют большого интереса к изучению математики. «Способность изучения математических структур, считает Ш.А. Музенитов, присуща людям с чисто математическим складом ума, а они составляют весьма незначительную часть» [9, с. 50]. Математика, по его мнению, с которым автор настоящей статьи согласен, «должна стать средством изучения математических моделей (часть вторая) и давать возможность их рассчитывать (часть третья)» [9, с. 50].

Поэтому «математические модели следует рассматривать как средство познания окружающей действительности, математические структуры – как средство изучения математических моделей, а вычислительные машины (компьютерные технологии) – как средство их расчета».[9, с.50](Музенитов)

В своей работе «Жесткие» и «мягкие» математические модели» В.И. Арнольд отмечает: «Умение составлять адекватные математические модели реальных ситуаций должно составлять неотъемлемую часть математического образования. Успех приносит не столько применение готовых рецептов (жестких моделей), сколько математический подход к явлениям реального мира» [1, с. 3].

Вопросу введения понятий, связанных с математическим моделированием и его применением при решении прикладных

задач уделяют большое внимание известные математики и методисты В.А. Арнольд, В.А. Абчук, Н.Я. Виленкин, Б.В. Гнеденко, О.О. Замков, И.И. Баврин, А.С. Симонов и др. Все они сходятся во мнении, что при преподавании математики необходимо теоретический материал применять для решения прикладных задач, в частности экономических с применением метода математического моделирования.

Метод математического моделирования состоит из трех этапов:

- формализация, предполагающая переход от ситуации, решение которой необходимо найти к математической задаче;

- внутримодельное решение, предполагающее использование изученных математических методов для решения полученной задачи;

- интерпретация, предполагающая анализ решения, сопоставление его с исходной ситуацией.

При этом учащиеся сталкиваются с триадой, выраженной в схеме (рис 2)

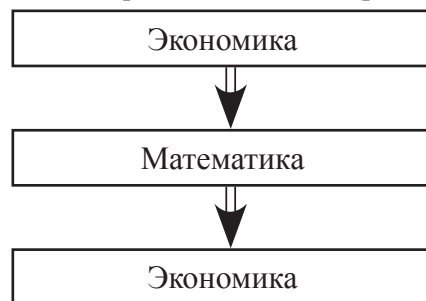


Рис.2

Применение метода математического моделирования помогает учащимся понять, как экономические задачи переводятся на математический язык, далее решаются математическими методами, и затем полученные с помощью математического инструментария результаты

вновь истолковываются в экономических терминах, давая рекомендации, советы, перечисляя возможности развития экономических процессов и т. д.

Как показал анализ действующих учебников по математике для лицеев и гимназий, задачи часто уже сформулированы на языке модели. Основная часть заданий звучит: «Вычислить», «Найти», «Выполнить действия» и др. Следует отметить, что в новых учебниках объяснение многих тем проводится на конкретных практических примерах, то есть создаются модели предложенных практических задач, объясняется метод решения с применением новой темы. Однако для самостоятельного решения такие задачи либо вообще отсутствуют, либо их мало. Из всех предлагаемых учебников, только в 7-ом классе в главе 6, параграф 3 «Решение задач на составление уравнений» дано понятие математической модели задачи как результат «перевода» задачи на математический язык и разобран пример решения одной задачи. Для самостоятельного решения предложено еще 16 задач с требованием перевода условия задачи на математический язык. [8, с. 108-110]

В результате такого подхода к обучению получаем, что большинство учащихся обладают большим объемом математических знаний в школе, но не умеют выходить за пределы учебных ситуаций, применить знания в действительности, затрудняются *составить математическую модель* предлагаемой ситуации. Этим, в некоторой степени, по мнению автора настоящей статьи, обусловлены не очень хорошие результаты сдачи экзамена на степень бакалавра по математике в 2013 году, да и в предыдущие годы. Около 50% предлагаемых

при сдаче экзамена по математике на степень бакалавра заданий требуют не просто решения какого-либо уравнения, нахождения значения выражения, производной, интеграла, а создания математической модели задачи и только после этого решения его с помощью изученных математических методов, а к этому учащиеся не готовы.

Таким образом, представление у учащихся о моделировании и моделях достаточно неясное и ограниченное. Они часто даже не знают, что имеют дело с моделями. Потом учащиеся с удивлением узнают, что они все время изучают модели, что привычные им понятия числа, уравнения, системы, функции и другие являются моделями, что, решая задачи, они моделируют. По нашему мнению, понятия модели, моделирование как метод решения задач необходимо рассматривать на уроках математики уже в 5-ом классе.

Учащимся можно предложить решить две задачи по вариантам.

*Задача 1.* Заработная плата отца в два раза больше заработной платы мамы и в 6 раз больше стипендии дочери. Определить размер стипендии дочери, если общий их доход составляет 7320 леев в месяц.

*Задача 2.* На покупку компьютера ушло в 6 раз больше денег, чем на покупку компьютерного стула, а компьютерный стол стоит в 3 раза дороже компьютерного стула. Всего семья потратила 7320 леев. Определите стоимость каждой покупки.

После составления уравнений, оказывается, что они совпадают. То есть, для решения на первый взгляд разных задач получаем одинаковые уравнения, которые и являются математическими

моделями предложенных задач. В этих двух различных ситуациях использовалась одна и та же *математическую модель*.

Для того чтобы построить математическую модель, надо, прежде всего, научиться переводить условия задач с привычного языка на специальный, математический язык.

Изучение метода математического моделирования в школе имеет значение для понимания учащимися роли математики в окружающей действительности, востребованности математических знаний в решении практических задач, что в свою очередь способствует созданию положительной мотивации в изучении математики.

В связи с этим особенностями учебного материала, на основе которого учащиеся получают представление о методе математического моделирования, можно выделить следующие знания и умения, которые необходимы учителю, чтобы проводить работу над данным методом с учащимися: знание о методе математического моделирования, умение применять этот метод в решении задач; знание о роли метода математического моделирования в обучении учащихся математике; умение планировать и организовывать работу с учащимися над задачами, в решении которых применяется метод математического моделирования; умение отбирать интересные практические задачи.

Таким образом, формирование навыков решения экономико-математических задач возможно при определенных условиях:

- готовность педагогов решать экономико-математические задачи;
- наличие дидактического материала или системы экономико-математических

задач, дополняющих учебники по математике и не выходящих за рамки курса математики;

- наличие методического материала по методологии решения экономико-математических задач.

Вся эта триада в совокупности отвечает принципам сформулированным профессором А.С. Симоновым. Взаимодействие всех компонентов способствует формированию навыков решения экономико-математических задач. В свою очередь решение экономико-математических задач поможет формированию специфических компетенций.

Кроме этого, по мнению автора, решение экономико-математических задач на уроках математики поможет не только формированию специфических компетенций, но и некоторых базовых компетенций:

- Компетенция учения/учиться, которая предполагает овладение методологией интегрирования базовых знаний о природе, человеке и обществе с целью удовлетворения потребностей и осуществления действий по улучшению качества личной и общественной жизни;
- Базовые компетенции в математике, естествознании и технологиях, которые предполагают приобретение и применение базовых знаний из области математики, естественных наук и технологий при решении различных проблем и ситуаций повседневной жизни;
- Действенно-стратегические компетенции, предполагают планирование собственной деятельности, предугадывание конечного результата, выдвижение предложений относительно разрешения проблемных ситуаций из различных областей;

- Компетенции самопознания и реализации, предполагают адекватную самооценку собственной деятельности и реализацию личного потенциала с целью непрерывного саморазвития и самореализации, выбор здорового образа жизни, адаптация к новым условиям;

- Предпринимательские компетенции, предполагают ориентирование в профессиональных областях из экономики и социальной жизни, с целью осознанного выбора будущей профессии, разработывание простых исследовательских проектов в предпринимательской области и простых проектов в области развития предпринимательства. [6, 7]

В качестве вывода приведем высказывание ученого, математика Б.В. Гнеденко: «Важнейшими аспектами востребованности математики и успешного применения практикой являются:

1. наличие в теории богатого набора математических моделей, отражающих разнообразные явления предметной области;

2. наличие в предметной области специалистов, способных понять математические модели и превратить их в «руководящие указания» на производстве;

3. наличие литературы самого разного уровня, отражающей достижения теории и практику ее применения» [1, с. 48].

#### Использованная литература:

1. Арнольд, В. «Жесткие» и «мягкие» математические модели. 2-е издание, стереот., М.: МЦНМО, 2008, 32 с.
2. Боровитина, Н. Значение экономического образования школьников для формирования экономической культуры

общества. // Молодой ученый, 2011, №10. Т.1., С. 119-121.

3. Гнеденко, Б. О математике. М., Эдиториал, УРСС, 2000, 208 с.
4. Коврикова, Р. Методология внедрения экономико-математических задач в доуниверситетский курс математики. // *Studia universitatis, „Științe ale educației” – domeniile pedagogie, psihologie, didactici particulare*. Nr.9(69), 2013, p.162-170.
5. Мартюков, А. Система экономического образования МОУ «Юбилейная СОШ» [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/100458> (дата посещения: 12.10.2012).
6. Математика. Куррикулум для 10-12 кл. Авторы: Чапа, В., Акири, И., и др. Кишинэу, 2010, 60 с.
7. Математика. Куррикулум для гимназического образования (V-IX классы) Авторы: Чапа, В., Акири, И., и др. Кишинэу, 2010, 41 с.
8. Математика. Учебник. 7 класс. Акири, И., Брайков, А., Шпуненко, О. Cardidact, 2012
9. Музенитов, Ш. Задачи с экономическим содержанием на уроках математики. // *Математика в школе*. №10. 2011. стр.48-52.
10. О трансляции общих дидактических принципов на частнометодический уровень. // Тезисы докладов международной научно—практической конференции «Педагогика как наука и как учебный предмет». М.: Просвещение, 2000, [Электронный ресурс]. URL: [http://ahmerov.com/book\\_574.html](http://ahmerov.com/book_574.html) (дата посещения: 11.01.2013).

**Recenzent:** Angela CARA, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, IȘE



## Decizia etică în instituția educațională Ethical decision in educational institution

Aliona PANIȘ,

doctor în pedagogie, conferențiar,

Institutul de Științe ale Educației

### Rezumat

*În acest articol sunt scoase în evidență criteriile, principiile, situațiile morale pentru examinarea etică a deciziei manageriale în instituția educațională.*

**Cuvinte-cheie:** decizie etică, decizie managerială eficientă, decizie managerială, eficiența deciziei, instituție educațională, comportament.

Fiind un act esențial al activității manageriale, decizia constituie produsul cel mai reprezentativ și totodată instrumentul cel mai eficient al acestuia. Luarea deciziilor este o parte a activității manageriale, deoarece cadrele de conducere din instituția educațională iau constant decizii atunci când realizează funcțiile de previziune, planificare, organizare, coordonare, monitorizare, evaluare și control.

În mod evident, luarea deciziilor constituie deci miezul comun al funcțiilor manageriale.

Deciziile luate de top managementul instituției educaționale sunt legate de misiunea și strategiile de îndeplinire a lor și au impact asupra întregii structuri educaționale. Cadrele de conducere la nivel mediu, la rândul lor, își concentrează deciziile asupra implementării strategiilor și alocării resurselor. La nivelul de jos, managerii iau decizii asupra

### Abstract

*In this article are highlighted the criteria, the principles, the moral situation for ethics review of managerial decision in educational institution.*

**Keywords:** ethical decision, effective managerial decision, managerial decision, effective decision, educational institution, behavior.

activităților de zi cu zi, de natură repetitivă, în cea mai mare parte.

În această manieră, toată activitatea managerială poate fi rezumată, în esență, la o înlănțuire de decizii care în context de *calitate a managementului* se manifestă prin valoarea deciziilor care se adoptă pentru găsirea unor soluții la problemele educaționale specifice, potrivit nivelului ierarhic respectiv.

Constatăm că, pe de o parte, în activitatea managerilor educaționali adoptarea deciziilor implică experiență, cunoaștere, discernământ și creativitate. Cunoștințele și creativitatea favorizează propunerea unor alternative pentru care experiența nu poate oferi modele, recomandându-se, în consecință, perfecționarea continuă a activității cadrelor de conducere, acumularea deprinderilor de a munci în echipă și adoptarea unui stil democratic de management.

Pe de altă parte, decizia reprezintă momentul de maximă responsabilitate al procesului de management, asigurând trecerea de la gândirea creatoare la acțiuni generatoare de eficiență.

În luarea *deciziei manageriale eficiente* în grup, de exemplu, ar trebui ca managerul să obțină informații necesare de la persoane apte sau capabile să ia o decizie clară; *principiul etic* – respectul față de altul – să comporte o preferință morală marcantă pentru persoanele apte să ia o decizie clară; managerii, analizând metodele de luare a deciziei, să studieze două elemente: aptitudinea și comunicarea informațiilor (participanții la actul decizional trebuie să fie capabili să-și exprime verbal sau scris opinia); managerii să respecte sugestiile, acceptul sau dezacordul persoanelor inapte să ia decizii clare, deoarece orice opinie este o condiție necesară pentru alegerea priorităților; managerii să aibă permanent posibilitatea de a reveni la decizia lor.

Prin aptitudine, în acest context, subînțelegem capacitatea persoanelor de a lua decizii clare în conformitate cu propriile lor valori fundamentale; capacitatea de înțelegere a informațiilor date și de evaluare a eventualelor consecințe, care se modifică în funcție de decizia luată, de circumstanțe (în școală, la cursuri etc.), de timp (de exemplu, prima fază de cercetare a problemei).

Implicit, *eficiența deciziei* include și unele reguli ce țin de *decizia etică*.

Trebuie să menționăm că în cazul abordării din punct de vedere etic al eficientizării deciziei, principiile morale acționează asupra fiecărui obiectiv ca și limitări sau constrângeri.

Analizând lucrările cercetătorilor M. Armstrong, A. Borza, S. Certo [1,2,3] deducem că, pentru a conduce la realizarea

obiectivelor stabilite, deciziile manageriale trebuie să respecte o serie de *criterii*, dintre care cele mai importante sunt considerate următoarele:

➤ *Fundamentarea științifică a deciziei*. Aceasta conduce la evitarea improvizărilor și a subiectivismului în procesul de luare a deciziilor.

➤ *Legalitatea deciziei*. Înscrierea soluției alese într-un cadru legal, reglementat de anumite documente școlare.

➤ *Completitudinea deciziei*. Decizia trebuie să cuprindă toate elementele necesare înțelegerii corecte și implementării acesteia.

➤ *Oportunitatea deciziei*. Este de preferat o decizie bună luată în timp util în schimbul unei decizii foarte bune luate cu întârziere.

➤ *Eficiența deciziei*. Se urmărește obținerea unui efect cât mai bun pentru un anumit efort.

➤ *Coordonarea deciziei*. Se asigură astfel ca deciziile privind diferitele elemente componente să fie compatibile între ele și să conducă la realizarea obiectivului de ansamblu.

➤ *Utilitatea*. Se examinează beneficiile pe care le va aduce, riscurile și daunele, se identifică responsabilul, consultanții specialiști în domeniu.

➤ *Bun simț, echitate*. Se constată dacă sunt persoane care se opun acestei decizii și cât de rezonabile sunt acestea.

➤ *Responsabilitate socială*. Promovarea ideii de a găsi înțelegere în comunitate [Apud 1,2,3].

O decizie etică devine mai ușor de luat și asumat dacă se aplică un proces structurat pentru a analiza motivele *pro* și *contra* unei soluții:

- individ vs. comunitate, colectivitate
- imparțialitate, dreptate vs. milă

- adevăr vs. loialitate
- mai bine contra binelui
- consens contra compromis
- asumarea riscului vs. liniștea personală

**Din moment ce decizia este legată de anumite entități concrete**, înainte de a lua o decizie un bun manager verifică dacă situația respectivă este reală.

În cazul în care situația este reală, decizia etică va implica următoarele *valori*:

- dreptatea
- căutarea adevărului
- echitatea, imparțialitatea
- cinstea și respectul față de oameni
- utilitatea pentru toți membrii instituției, nu doar pentru unii
- înainte de orice să nu faci rău (împotriva cuiva)

Pornind de la un șir de supoziții relevante, cercetătorul în resursele umane Gh. Gavrilescu propune *un model de orientare pentru examinarea deciziei în aspect etic*:

- Problema pe care doriți să o rezolvați este reală așa cum pare ea? Dacă nu sunteți siguri, aflați!
- Acțiunea care se va declanșa este legală? Este etică? Dacă nu știți, aflați!
- Aveți opozanți la acțiunea pe care doriți să o desfășurați? Le înțelegeți poziția? Este rezonabilă?
- Cui îi este destinat beneficiul acțiunii? Dar daunele, cine le suportă?
- Ați consultat specialiști în domeniu, pentru a le afla opinia cu privire la acțiunea dumneavoastră? Țineți cont de aceste opinii?
- Credeți că și alți conducători ar fi îndreptățiți să acționeze la fel ca dumneavoastră?
- Doriți ca acțiunea dumneavoastră să fie înșușită și aprobată? Credeți că în

cazul unei investigații în mass-media veți găsi înțelegere? [6]

Managerii care manifestă un comportament etic susțin libertatea, creșterea și dezvoltarea fiecărui angajat; comunică cu angajații folosind numele cu respect; formează și încurajează un regim echilibrat de muncă și odihnă; tratează toți angajații drept persoane unice, valoroase; protejează viața, siguranța și sănătatea angajaților; creează un mediu de lucru fără discriminări; sunt corecți și echitabili în probleme financiare; comunică deschis cu colegii; cultivă o atitudine pozitivă față de celelalte persoane și realizările acestora etc.

Pentru ca managerii să poată elabora și lua decizii etice și apoi să le implementeze în mediul instituției educaționale, ei trebuie să dispună de o calificare ce vine cu experiența și prin auto/instruire. Cei care au nevoie doar de o putere mai mare, care sunt orientați spre valorile economice, sunt mai mult expuși la urmărirea interesului personal și luarea unor *decizii nonetice*, adică bazate pe nonvalori.

Cunoașterea cauzelor comportamentului nonetic poate ajuta la prevenirea lui. Dintre *cauzele acestuia cele mai reprezentative sunt următoarele*:

- *Câștigul* (dorința de obținere a profitului maxim) care duce la numeroase tentații, mai ales atunci când se anticipează un câștig consistent;
- *Conflictul de roluri*. Multe dileme etice care apar în instituțiile educaționale sunt în realitate forme ale conflictului de roluri care ajung să fie rezolvate imoral. O formă răspândită de conflict a rolurilor care generează comportamente imorale apare atunci când „rolul birocratic” al angajatului într-o instituție educațională intră în contradicție cu rolul de „membru al unui corp profesional”. De exemplu, cadrele didactice

declară de multe ori că asupra lor, ca angajați, se fac diverse presiuni care sunt în contradicție cu interesele elevilor, părinților.

➤ *Competiția* puternică pentru obținerea de resurse deficitare, de exemplu, cadre didactice de calitate, poate stimula un comportament imoral.

➤ *Factori individuali*

➤ *Judecăți morale*

➤ *Comportament imoral* prin acte ilegale reale în care se constată încălcarea legislației

➤ *Factori organizaționali* (cultura organizațională, sistemele de recompense, presiunile organizaționale, sistemele de informare).

*Personalitatea* (În condiții normale, este rațional să ne așteptăm ca oamenii care sunt mai conștienți de problemele morale, să fie tentați să evite deciziile nonetice, iar cei cu o mare putere personală (machiavelici) vor fi mai dispuși să ia decizii nonetice, folosindu-și puterea pentru promovarea interesului personal mai degrabă decât pentru binele întregii instituții).

În instituțiile din sistemul educațional relațiile dintre persoane trebuie să se bazeze atât pe prevederile regulamentelor de ordine internă, cât și pe unele *principii de etică*: conștiința profesională, simțul responsabilității, profesionalismul, legislația, confidențialitatea informației, loialitatea și buna-credință, evitarea conflictelor de interes și apelarea la arbitri neutri pentru rezolvarea lor, transparența, echitatea, respectarea drepturilor și libertăților celorlalți, evitarea discriminării de orice fel, respectarea personalității umane [12, p.99].

Unii cercetători, cum ar fi A. Deaconu, M. Porumb, D. Craciun [5, 11, 4] consideră că *pentru instituție consecințele unui comportament nonetic* pot fi: pierderea

încrederii partenerilor și angajaților, comunicare redusă, lipsă de implicare, loialitate redusă; pierderea reputației; pierderea renumelui, a imaginii instituției, a beneficiarilor și colaboratorilor valoroși etc., iar *pentru un angajat* pot fi: pierderea unor promovări, avantaje, premii, aprecieri; pierderea locului de muncă, a unor procente din salariu; pierderea încrederii, a respectului și demnității; retrogradări; izolare, marginalizare, excludere din grupul profesional; pierderea aprecierilor din partea șefului, colegilor, părinților etc.

Cu toate acestea, uneori managerii competenți iau decizii nonetice [13], în cazul când vulnerabilitățile în rațiunea lor, necorectate la timp, îi pot face și pe cei mai experimentați lideri victime ale propriilor decizii. Principala greșeală a acestora este, conform lui Finkelstein [apud 13], *tendința de a se încrede prea mult în experiențele trecute*. Managerii uneori rezolvă o situație aplicând o formulă trecută, dovedită eficientă într-un context asemănător. “Vorbim întotdeauna despre cât de importantă este experiența. Cred că suprasolicităm acest aspect, deoarece nu întotdeauna un model experimentat în trecut este valabil pentru un eveniment prezent. Ne încredem în strategii care se pot dovedi nefaste” [Finkelstein, apud 13].

A doua greșeală este *promovarea interesului personal*. Mulți manageri nu realizează că interesul personal operează la un nivel subconștient în procesul lor decizional.

A treia greșeală constă în *utilizarea de idei preconcepute*. Liderii folosesc adesea astfel de idei iar, în unele cazuri, se dovedesc fatale. De exemplu, în timpul uraganului Katrina, șeful Comisei de Urgență a decis că situația din New Orleans, orașul lovit în plin de uragan, nu este critică, deoarece

văzuse la televizor un grup de persoane care petreceau în centrul orașului. Lipsa sa de reacție a dus la punerea în pericol a câtorva mii de locuitori.

A patra greșeală identificată de Finkelstein este *atașarea* de oameni, locuri sau lucruri.

➤ Pe baza ideilor expuse de G. Hofstede [7], L. Ilieș, C. Osoian, A. Petelean [8], Gh. Ionescu [9], A. Manolescu [10] constatăm că așa cum oamenii se deosebesc unii de alții, la fel se deosebesc și capacitățile lor de luare a deciziilor. Fiecare persoană reprezintă rezultatul deciziilor luate pe tot parcursul vieții până în prezent.

### **Concluzii:**

Așadar, luarea deciziilor etice în instituțiile educaționale ar facilita atingerea scopurilor instituționale, dezvoltarea și satisfacția individuală și profesională. În funcție de context, în măsura bunului simț, prin decizia etică instituțiile devin prospere și eficiente. Pentru a atinge această finalitate e nevoie de auto/instruire, practici și modele etice.

### **Referințe bibliografice:**

1. Armstrong M., *Manual al tehnicilor de management*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2001.
2. Borza A., *Managementul resurselor umane în context european*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1999.
3. Certo S., *Managementul modern*, Editura Economică, București, 2003.
4. Craciun D., *Etica în afaceri*, Editura ASE, București, 2005.
5. Deaconu A. (coord.), *Comportamentul organizațional și gestiunea resurselor umane*, Editura ASE, București, 2002.
6. Gavrilescu L., *Decizii etice în managementul resurselor umane*, Universitatea de Nord Baia Mare, Seria Științe Economice, Partea I, Arad, 2011.
7. Hofstede G., *Managementul structurilor multiculturale*, Editura Economică, București, 1996.
8. Ilieș L., Osoian C., Petelean A., *Managementul resurselor umane*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002.
9. Ionescu Gh., *Marketizarea, democratizarea și etica afacerilor*, Editura Economică, București, 2005.
10. Manolescu A., *Managementul resurselor umane*, Editura Coresi, București, 2001.
11. Porumb M., *Capitalul uman și social*, Editura Fundației de Studii Europene, Cluj-Napoca, 2002.
12. Rudic Gh. (coord.), Bucun N., Caisin S. et.al. *Bazele managementului educațional*. Program de formare continuă în domeniul Managementului educațional. Modulul I, Institutul de Instruire Continuă, Chișinău, 2004.
13. Trifu G. *Cu toate acestea, uneori managerii competenți iau decizii proaste*, [george.trifu@banknews.ro](mailto:george.trifu@banknews.ro), 01-03-2009

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

## Formarea continuă – imperativ al carierei didactice în societatea cunoașterii

### Continuing training – teaching career imperative in the knowledge society

Cristina BUTNARU,

profesoară,

Colegiul Național „C. Negri”, Galați, România,

doctorandă, Institutul de Științe ale Educației

#### Rezumat

În domeniul educației, formarea continuă se impune cu prioritate, deoarece evoluția socială atrage dezvoltarea științifică și schimbarea caracteristicilor generațiilor de elevi. Totodată, formarea continuă a cadrelor didactice necesită înnoiri în acord cu progresul tehnologic. Articolul conține argumente ale formării continue ca imperativ și o descriere teoretică a sistemelor actuale de furnizare a cursurilor.

**Cuvinte-cheie:** formare continuă, evoluție, e-learning, blended-learning.

În toate domeniile de activitate adulții sunt supuși constant unor procese persuasive de înțelegere a necesității de actualizare a achizițiilor profesionale, însă acest lucru se impune, cu prioritate, în domeniul educației. Trăim într-o societate nouă dar, pentru a susține progresismul și pentru a răspunde provocărilor sociale, „fiecare dintre noi trebuie să fie un învățător adevărat, ceea ce înseamnă că trebuie să fie deopotrivă discipol și maestru. Trebuie să ne instruiem pe noi înșine”. [6, p. 91.] O realitate invocată de G. Berger în

#### Abstract

In education, continuing training must be a priority, because social evolution attract scientific development and changing characteristics of students. However, continuing teachers training need innovations in line with technological progress. This paper contains arguments of continuing training as an imperative and a theoretical description of the current systems for providing courses.

**Keywords:** continuing training, progress, e-learning, blended-learning.

anul 1973 este încă de mare actualitate: „Prin însuși faptul că se accelerează, lumea noastră e un univers al noutății; aceasta înseamnă că învățământul capătă o nouă înfățișare. Rețetele sau procedeele pe care le-am învățat odată pentru totdeauna ar putea fi prea puțin eficiente în această continuă evoluție, care ne pune zilnic în fața unor situații neprevăzute”. Parafrazându-l pe pedagogul francez, putem observa că transformările, în special cele informaționale și științifice, care au avut loc în primul deceniu al secolului al XXI-lea, par a



le depăși pe cele petrecute în veacul anterior. Acesta este unul dintre motivele puternice care ar trebui să mobilizeze profesorii în procesul de formare continuă. Ei sunt practic primii agenți ai formării instituționalizate, organizate și orientate către obiective educaționale concrete. Pentru că ei sunt cei care transmit valorile, știința și traseele formative individuale, este clar că sunt, în același timp, primii care trebuie să-și mențină competențele la nivel funcțional, să le adapteze transformărilor sociale și epistemologice. În plus, tot profesorii sunt aceia care au menirea formală de a sprijini adulții în procesul de educație, iar aceasta constituie un alt motiv, dar și o stringență, pentru propria formare continuă. „În condițiile societății contemporane, aflată din ce în ce mai mult sub auspiciile schimbării continue, profesia de cadru didactic nu se mai poate reduce la vehicularea strictă a unor cunoștințe ce aparțin disciplinelor tradiționale. Acestea devin insuficiente în absența unor demersuri privind inovația, schimbarea și obligă cadrul didactic la o mai bună gestionare a tentațiilor de a considera educația un act reflex, marcat de comportamente blazate” [1, p. 21-22]. Ideea surprinsă de acest citat conține în mod complex, dar sintetic, principalele rațiuni care determină utilitatea formării continue. Este demonstrat faptul că elevii au nevoie, mai mult decât oricând, de orientări acționale și de capacități adaptative, dincolo de informațiile compacte și dificile pe care le-ar putea transmite profesorii ancorati într-o rigiditate științifică. Concluziile observațiilor nestructurate, realizate pentru analiza subiectivă a mediului social, sunt însă întărite de direcțiile strategice impuse de *idealul educațional*. O comparație a construcțiilor lingvistice care descriu idealurile educaționale din România și din Republica Moldova conduce către identificarea mai multor similitudini. Idealul educațional al

societății românești contemporane impune, prin Legea Educației Naționale (nr. 1 /2011), „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii”. În Republica Moldova, proiectul noului Cod al Educației prevede „formarea și dezvoltarea integrală a personalității, din perspectiva exigențelor culturale, axiologice, social-economice, științifice și politice ale societății democratice, pentru asumarea unui ansamblu de valori necesare propriei dezvoltări, realizării personale și integrării sociale și profesionale într-o societate a cunoașterii, în contextul valorilor europene”. Prin urmare, dezvoltarea integrală a personalității, formarea unui sistem de valori autentice și viabile, integrarea socioprofesională, sunt câteva dintre țelurile majore ale educației în ambele țări. Desigur că un ideal educațional poate fi materializat numai într-o lungă perioadă de timp, prin implicarea tuturor factorilor care contribuie la funcționarea sistemului și a procesului de învățământ. Însă cei mai importanți agenți ai schimbărilor educaționale, ai modelării personalității elevilor, de la cele mai mici vârste, sunt profesorii. Aceștia trebuie să conștientizeze că sunt importanți, fiecare în parte, fiecare cu disciplina și cu rolul lor, în parcurgerea traseului către idealul educațional. În studiul intitulat „Educația și dezvoltarea umană – provocări curente și de perspectivă”, realizat de Institutul de Politici Publice (Chișinău, 2010), se afirmă, cu sprijinul concluziilor experimental-statistice: „Calitatea instruirii depinde, în primul rând, de cadrele didactice care, prin activitățile lor cotidiene, asigură

transmiterea valorilor culturale de la o generație la alta. Anume cadrele didactice transpun în viață politicile educaționale, formulate de autorități, trecute într-o măsură mai mică sau mai mare prin prisma propriilor lor convingeri și practici de viață”.

Așadar, un cadru didactic care deține concepții perimate despre educație, împietrite în autosuficiență și în credința că științele sunt imuabile, nu le poate asigura elevilor deschiderea către autonomie și către incluziunea într-o societate atât de imprevizibilă. La fel de adevărat este însă și faptul că astfel de profesori sunt, de regulă, mai rezistenți la schimbare și mai refractari la inovație decât cei orientați, în mod constant, către autoperfecționare. Aceste idei explică, în mare parte, amploarea fenomenului de formare continuă a cadrelor didactice, care sunt automotivate sau constrânse legislativ să participe relativ frecvent la cursuri, pe toată durata carierei. Într-o sinteză ce reunește idei ale pedagogilor din mai multe zone ale lumii, utilitatea formării continue pentru dezvoltarea carierei didactice este indusă de următorii factori:

– *Provocările din clasă, prezente indifereent de momentul evoluției sociale* – „Profesorii se confruntă adeseori cu provocarea de a educa elevi cu diferite personalități, care se află la diferite niveluri de progres școlar. A ști cum să se conecteze cu toți elevii, indiferent de dezvoltarea lor aptitudinală, este esențial în convingerea că materialul educațional este difuzat adecvat pentru fiecare nivel. Formarea cadrelor didactice poate fi un instrument vital în asigurarea succesului școlar” [10];

– *Evoluția științelor și inovațiile din domeniul educației* – unul dintre obiectivele formării continue vizează „dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice și ameliorarea competențelor

profesionale prin: actualizarea competențelor de bază, a cunoștințelor didactice și a celor din domeniul disciplinei predate, însușirea de noi competențe din didactica disciplinei și inițierea în noi metode și materiale didactice” [1].

– *Politicile educaționale, racordate cerințelor societății moderne* – prevăd „asigurarea unei dimensiuni europene a proceselor de formare a personalului didactic; formarea cadrelor didactice constituie componenta fundamentală a procesului de redefinire culturală a Europei contemporane” [5].

Necesitatea formării continue a cadrelor didactice este subliniată, cu insistență în ultima perioadă, de specialiștii implicați în acest sistem (psihopedagogi, formatori, cercetători etc.). Însă aceste intervenții pot fi derizorii atunci când se lovesc de rezistența celor care ar trebui să fie beneficiarii schimbării, mai precis oamenii catedrei. „Eforturile școlii pentru dezvoltarea personalului didactic devin insuficiente dacă nu sunt coroborate cu eforturile personale în această direcție. [...] Este necesară deplasarea accentului de pe managementul carierei pe automanagementul carierei (self-management), ceea ce implică asumarea devenirii profesionale la nivel individual”. [1, p.115]. Altfel spus, funcția de organizare socioprofesională a formării trebuie să devină o realitate practică, vizibilă la scară largă, în vederea asigurării progresului și adaptării actului educațional la diversitatea de probleme din clasă.

La nivel global, conform teoriei capitalului uman, „guvernele ar trebui să privească formarea cadrelor didactice nu ca pe o cheltuială, ci ca pe o investiție care poate produce un imens beneficiu: educație de calitate pentru toți, de la primele niveluri de învățământ, constituind fundația pentru un învățământ profesional eficient și pentru

învățământul superior și garantând că societatea cunoașterii este o societate a include-rii.” [7, p. 29]. În sprijinul acestor demersuri, normele UE – așa cum se prezintă pe site-ul Comisiei Europene – prevăd ca toate cadrele didactice, dincolo de rolul lor de transmițător de cunoștințe, să fie antrenate în sisteme de dezvoltare profesională care să asigure „valorificarea nevoilor specifice ale fiecărui elev, dezvoltarea autonomiei elevilor, dobândirea competențelor-cheie, adaptarea predării la mediile multiculturale; utilizarea noilor tehnologii” [8]. În aceeași sursă se arată că „profesia de cadru didactic are caracteristici comune în întreaga Europă. Așadar, este necesară o viziune comună privind tipurile de aptitudini de care au nevoie profesorii, aplicată pe baza unor principii”. Aceste sugestii cu valoare de imperativ nu fac altceva decât să reitereze necesitatea formării continue, ca mijloc de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, ai cărei beneficiari principali trebuie să fie elevii. Cei mai mulți furnizori de formare continuă din statele membre ale Uniunii Europene, și nu numai din această arie, se axează, în prezent, pe programe care încorporează nevoile generale de dezvoltare profesională, identificate la nivel de sistem.

Odată cu accentuarea nevoii sociale și individuale de formare continuă a cadrelor didactice, s-a conturat și necesitatea diversificării modalităților de furnizare a cursurilor. Expansiunea instrumentelor și a tehnicilor multimedia a atras după sine modernizarea conceptului de formare continuă prin absorbția, și în această arie, a avantajelor TIC (tehnologia informației și a comunicațiilor). Multiplicarea și perfecționarea continuă a mijloacelor de comunicare a impus modificări atât la nivel de sistem și de instituție, cât și la nivel personal, datorate necesității dezvoltării competențelor digitale. Există voci care consideră că achizițiile instrumentale în

domeniul TIC constituie a doua alfabetizare, întrucât nicio nouă abilitate sau competență nu se poate forma fără suportul tehnologiilor moderne de comunicare. O. Istrate evidențiază expansiunea comunicării rapide în toate domeniile de activitate: „observăm convertirea conținutului cultural din întreaga lume într-o formă digitală, făcând astfel produsele disponibile oricui, oriunde și oricând. Rețelele de comunicații cu arie largă și de mare viteză, legând continuu computerele din apartamente sau de pe pupitrele elevilor, la biblioteci digitale de mare capacitate, schimbă condițiile culturale în care se desfășoară educația.” [4, p. 7]

Progresul tehnologic a reactualizat o perspectivă ce părea eludată într-un con de umbră: *educația la distanță*. Acest concept își are originile într-o serie de experiențe desfășurate la sfârșitul anilor '70 ai secolului trecut, în Germania, când s-au lansat primele cursuri multimedia. Ideea de învățământ deschis la distanță, în formula sa incipientă, încerca să substituie profesorul cu unele elemente de impact în evoluția tehnologiei (radio, televiziunea, mai târziu computerul), pentru a întâmpina nevoile de învățare și de dezvoltare personală a unor oameni care trăiau în zone izolate, cu acces limitat la formele instituționale de educație. Astfel de programe au fost extinse ulterior, însă la fel de repede s-a reconfirmat convingerea că în orice tip de comunicare, inclusiv în cea educațională, factorul uman joacă un rol care nu poate fi ignorat. Timp de mulți ani, deși n-a dispărut complet dintre preocupările pedagogilor, conceptul de educație la distanță a fost valorificat ca alternativă, dar fără a i se acorda aceeași importanță ca educației clasice.

Creșterea numerică și calitativă a posibilităților de comunicare rapidă a impus reanalizarea posibilităților de a furniza servicii educaționale la distanță. Dinamica socială,

multiplicarea responsabilităților și a preocupărilor cotidiene au determinat educabilii (în special pe cei adulți) să caute modalitățile optime de a îmbina învățarea cu exercitarea eficientă a rolurilor individuale. Așa s-a constituit sistemul de învățare cu suportul computerului conectat la Internet, denumit generic *e-learning*. Acesta își are rădăcinile atât în primele paradigme tehnice ale educației la distanță, cât și în modelul învățării asistate de ordinator (IAO). Softurile didactice au fost inventate înainte de dezvoltarea masivă a Internetului, chiar dacă, la început, aveau o construcție rudimentară și presupuneau mari eforturi umane și materiale în comparație cu utilizarea facilă și expansivă la care asistăm astăzi.

„Precursorul Internetului datează din 1965, când Agenția pentru Proiecte de Cercetare Înaintate de Apărare - a Ministerului Apărării, *Department of Defense* sau *DoD* din SUA (*Defence Advanced Research Projects Agency*, en: *DARPA*) a creat prima rețea de computere interconectate sub numele *ARPAnet*” [9]; acest moment a revoluționat dezvoltarea comunicațiilor în întreaga lume, absorbind-o, treptat, într-o *societate bazată pe cunoaștere*. Internetul și computerul au devenit cel mai folosit cuplu tehnologic pentru comunicare rapidă, ignorând distanța și granițele dintre state. Toate facilitățile oferite de comunicarea virtuală au fost exploatate, incluzându-se între avantaje și posibilitatea educației la distanță. Însă ca orice curent nou, educația la distanță a înregistrat și limite; mai mult decât atât, unele dintre acestea au fost semnalate de inovatorii sistemului și nu de adepții modelelor tradiționale de învățare.

Deși departe de primele paradigme practice, incomplete și empirice prin raportare la evoluția ulterioară, programele de educație la distanță furnizate astăzi păstrează aceeași chintesență critică: dezavantajele induse de

inexistența interacțiunilor directe dintre profesor/formator și aceia care studiază. Participanții la astfel de programe, dar și specialiștii în educație, au constatat că unele teme de curs necesită abordări acționale, schimburi directe de opinie și clarificări practice. Deci, rolul de facilitator direct al învățării pe care îl deține, prin specificul profesiei, orice cadru didactic, a fost reconsiderat. Ca urmare a acestor constatări, s-a dezvoltat sistemul de învățare *blended-learning*, care îmbină, în mod judicios, lecțiile desfășurate în clasă cu activitățile desfășurate pe o platformă online. Conform etimologiei (engl. „blended” = „amestecat”, „learning” = „învățare”), conceptul combină elemente ale educației de tip tradițional (față-în față) cu unele secvențe educaționale furnizate la distanță. Acest tip de educație este vehiculat și sub forma altor construcții lingvistice („învățare-hibrid”, „învățare integratoare”, „multi-metodă de învățare” [9], însă expresia în limba engleză a fost adoptată la nivel internațional și a fost deja introdusă în diverse referințe ale furnizorilor de educație. Una dintre definițiile clarificatoare descrie acest concept ca pe o „cale de a învăța, facilitată de combinarea eficientă a diferitelor moduri de livrare a conținuturilor, a metodelor de predare și a stilurilor de învățare, bazate pe o comunicare transparentă a tuturor părților implicate în desfășurarea cursului” [2]. Nu se cunoaște cu certitudine momentul genezei acestui sistem de furnizare a educației, însă specialiștii în domeniu sunt de acord că el a funcționat inițial pe baza unor tehnici foarte simple, de tipul creion-hârtie. Odată cu apariția și dezvoltarea computerelor și a rețelelor de socializare, conceptului *blended-learning* i-a fost imprimată o marcă tehnologică, fiind asociat cu utilizarea platformelor de învățare online.

## Sisteme actuale de formare continuă

Sistemul de formare	Caracteristici
<b>Clasic (formare față-în-față)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Toate activitățile se realizează în sala de curs;</li> <li>– Grupa de cursanți este constituită în prealabil;</li> <li>– Există un calendar al cursurilor relativ inflexibil;</li> <li>– Comunicarea între formator și cursanți este directă;</li> <li>– Evaluarea finală se susține la aceeași dată, cu toți participanții.</li> </ul>
<b>e-learning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Variantă modernă a educației la distanță;</li> <li>– Toate activitățile se desfășoară pe o platformă online;</li> <li>– Grupa de cursanți există scriptic, la furnizor, dar participanții și formatorii nu interacționează direct;</li> <li>– Programul cursului conține termene-limită, dar cursanții îl pot accesa la orice oră și în orice zi doresc (lecții asincrone);</li> <li>– Evaluarea finală se parcurge individual, într-un moment ales de cursant, în intervalul specificat de tutore.</li> </ul>
<b>Blended-learning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Unele activități se desfășoară în sala de curs, iar altele – pe o platformă online;</li> <li>– Grupa de cursanți este constituită în prealabil;</li> <li>– Calendarul cursurilor este fix doar pentru activitățile în sală;</li> <li>– Comunicarea dintre formator și cursanți este atât directă, cât și virtuală (prin lecțiile asincrone);</li> <li>– Evaluarea finală se poate desfășura în sală, online sau combinat.</li> </ul>

În esență, cele trei sisteme de formare se diferențiază sub aspect structural-organizatoric, întrucât celelalte componente (curriculum, evaluare, certificare) nu pot fi îndepărtate de rigorile psihopedagogice subsumate calității și eficienței. Totuși, desprinderea de sistemul clasic de formare continuă, prin introducerea unor secvențe de învățare la distanță, sau chiar prin substituirea acestuia cu e-learning, poate facilita abordarea diferențiată a conținuturilor și dezvoltarea în mod individual a competențelor, deci poate accelera atingerea obiectivelor propuse. *Centrarea pe acela care învață* – un imperativ intens discutat (și disputat uneori) de către pedagogii contemporani – poate fi asigurată cel mai mult prin intermediul sistemului blended-learning. Acesta este orientat atât

către caracteristicile de personalitate ale cursantului, cât și spre nevoile individuale de dezvoltare personală sau profesională, fără a se omite *necesitatea interacțiunilor directe* – componentă intrinsecă a socializării specific umane. Așadar, conceperea programelor de formare în sisteme alternative nu presupune schimbarea unor componente curriculare, ci abordează modalități alternative de operaționalizare a acestora.

Deși nu era o noutate pe piața educațională, sistemul blended-learning a pătruns cu doar câțiva ani în urmă în formarea continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova și din România. În intervalul 2007-2008, perioadă în care blended-learning și-a făcut apariția în câmpul formării profesorilor, mulți specialiști în formare – trainerii, metodiști ai caselor corpului didactic, cadre

didactice din universități – ofereau slabe șanse expansiunii programelor furnizate în acest mod. De altfel, blended-learning era foarte puțin cunoscut în rândul profesorilor-cursanți, iar metodologia de acreditare a programelor de formare continuă din România nici nu includea acest prototip, ce părea al unui viitor mai mult sau mai puțin îndepărtat. Așadar, reticența unor cadre didactice în fața acestei inovații, costurile ridicate ale platformelor e-learning profesionale, inexistența unui cadru legislativ de recunoaștere, păreau să țină pe loc dezvoltarea blended-learning. Din fericire, posibilitatea accesării finanțărilor europene a schimbat, în mod evolutiv, direcțiile de progres ale formării continue. Astfel, alături de educația tinerilor și de educația adulților realizată în diverse alte modalități, formarea continuă a cadrelor didactice s-a înscris în *noua paradigmă a educației*, care se bazează pe toți factorii de inovație aflați în plin proces de dezvoltare: „1. dezvoltarea tehnologică, 2. noile teorii pedagogice și 3. împărțirea responsabilității pentru educație cu diverse alte instituții, care duc la reliefaarea unor caracteristici ce dau măsura acestei paradigme: fluiditatea rolurilor, curriculum orientat spre necesitățile particulare ale studentului, resurse distribuite, facilități virtuale, lecții asincron.” [4, p. 7-8]

În concluzie, formarea continuă a cadrelor didactice nu se limitează la a fi un imperativ generat de evoluția socială, ci trebuie supusă unui proces de actualizare în acord cu expansiunea mijloacelor de

comunicare modernă. Astfel, cadrele didactice vor identifica atât oportunități de dezvoltare profesională, cât și modalități de integrare în circuitele evolutive specifice societății bazate pe cunoaștere.

#### Referințe bibliografice:

1. ANGHELACHE V. *Managementul schimbării educaționale*. Iași: Institutul European, 2012
2. CLEVELAND INNES M.F., GARRISON D.R. *An Introduction to Distance Education*. New York: Routledge, 2010
3. COZMA T., DIAC G. (coord). *Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern*. București: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2008
4. ISTRATE O. *Educația la distanță. Proiectarea materialelor*. București: Agata, 2000
5. IUCU R. *Patru exerciții de politică educațională în România*. Proiect. Tema II: Formarea cadrelor didactice. București: Centrul Educația 2000+, 2005
6. KRISHNAMURTI J. *Despre educație. Arta învățării și valoarea vieții*. București: Herald, 2008
7. ZGAGA P. *Formarea cadrelor didactice în Europa de Sud-Est. O perspectivă regională. Rețeaua Sud-Est Europeană de Cooperare în Educație, 2004-2006*
8. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
9. [www.texaslearn.com](http://www.texaslearn.com)
10. [www.scribd.com](http://www.scribd.com)

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