

ISSN 1857-2103

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă științifică

SERIA

**Științe ale
educației**

- Pedagogie
- Psihologie
- Didactici particulare

Fondată în anul 2007

Chișinău
CEP USM

**Nr.5(35)
2010**

Articolele incluse în prezentul număr al revistei au fost recomandate de subdiviziunile didactico-științifice primare ale USM și consiliile științifice ale instituțiilor în cadrul cărora activează autorii, recenzate de specialiști în domeniu și aprobate spre publicare de către Senatul USM (proces-verbal nr.6 din 30 martie 2010).

Adresa redacției:
str. Al.Mateevici, 60
MD 2009, Chișinău, Republica Moldova
Tel. (37322) 577414; 577442; FAX (37322) 577440
e-mail: lgorceac@usm.md
www.usm.md

© Universitatea de Stat din Moldova,
2010

Redactor-șef

Vladimir GUȚU, profesor universitar, doctor habilitat

Colegiul de redacție

Svetlana SEMIONOV, secretar responsabil

Carolina PLATON, conferențiar universitar, doctor habilitat

Otilia DANDARA, conferențiar universitar, doctor

Elena MURARU, conferențiar universitar, doctor

Mihai ȘLEAHTIȚCHI, conferențiar universitar, doctor

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, conferențiar universitar, doctor

Maia ȘEVCIUC, conferențiar universitar, doctor

Angela POTÂNG, conferențiar universitar, doctor

Tatiana CALLO, profesor universitar, doctor habilitat

Ludmila DARII, doctor

Alexandru CRIȘAN, conferențiar universitar, doctor (România)

Sorin CRISTEA, profesor universitar, doctor (România)

Valentin BLÂNDUL, doctor (România)

Natalia COJOCARU, doctor

Vasile COJOCARU, conferențiar universitar, doctor habilitat

Coordonatori

Leonid GORCEAC, conferențiar universitar, doctor

Raisa CREȚU

Lilia CEBAN

Redactori literari

Eugenia BALAN (limba română)

Valentina MLADINA (limba rusă)

Dumitru MELENCIUC, conferențiar universitar, doctor (limba engleză)

Anatol LENȚA, conferențiar universitar, doctor (limba franceză)

Asistență computerizată

Ludmila REȘETNIC

Alina LÂSĂI

Viorel MORARU

ÎNDRUMAR PENTRU AUTORI

Articolele prezentate vor reflecta realizările științifice obținute în ultimii ani în cadrul catedrelor, centrelor și laboratoarelor de cercetări științifice ale USM, a instituțiilor științifice din afara USM și în colaborare cu acestea.

Articolele trebuie să fie însoțite de rezumate: în limba franceză sau engleză – pentru articolele scrise în limba română; în limbile română și engleză sau franceză – pentru articolele scrise în limba rusă; în limba română – pentru articolele scrise în alte limbi.

O persoană poate fi autor sau coautor al unui singur articol în cadrul fiecărui număr al revistei.

Articolul (până la 15 pagini) trebuie scris clar, succint, fără corectări și să conțină data prezentării. Materialul cules la calculator în editorul *Word* se prezintă pe dischetă împreună cu un exemplar imprimat (cu contrast bun), semnat de toți autorii. Pentru relații suplimentare se indică telefoanele de la serviciu și domiciliu ale unuia din autori.

Articolele se vor prezenta cu cel puțin 30 de zile înainte de luna în care va fi scos de sub tipar volumul, în blocul 2 (anexă) al USM, biroul 21: Raisa Crețu, șef. secție, DCI (tel.57.74.42), sau Lilia Ceban, specialist coord., DCI (tel.57.74.40).

Structura articolului:

TITLUL (se culege cu majuscule).

Prenumele și NUMELE autorilor (complet);

Afilierea (catedra sau LCS – pentru colaboratorii universității, instituția – pentru autorii sau coautorii din afara USM).

Rezumatele (până la 200 de cuvinte).

Textul articolului (la 1,5 interval, corp – 12, încadrat în limitele 160×260 mm²).

Referințe

Figurile, fotografiile și tabelele se plasează nemijlocit după referința respectivă în text sau, dacă autorii nu dispun de mijloace tehnice necesare, pe foi aparte, indicându-se locul plasării lor în text. În acest caz, desenele se execută în tuș, cu acuratețe, pe hârtie albă sau hârtie de calc; parametrii acestora nu vor depăși mai mult de două ori dimensiunile lor reale în text și nici nu vor fi mai mici decât acestea; fotografiile trebuie să fie de bună calitate.

Sub figură sau fotografie se indică numărul de ordine și legenda respectivă.

Tabelele se numerotează și trebuie să fie însoțite de titlu.

În text referințele se numerotează prin cifre încadrate în paranteze pătrate (de exemplu: [2], [5-8]) și se prezintă la sfârșitul articolului într-o listă aparte în ordinea apariției lor în text. Referințele se prezintă în modul următor:

a) articole în reviste și în culegeri de articole: numele autorilor, titlul articolului, denumirea revistei (culegerii) cu abrevierile acceptate, anul ediției, volumul, numărul, paginile de început și sfârșit (ex.: Zakharov A., Müntz K. Seed legumanis are expressed in Stamens and vegetative legumains in seeds of *Nicotiana tabacum* L. // J. Exp. Bot. - 2004. - Vol.55. - P.1593-1595);

b) cărțile: numele autorilor, denumirea completă a cărții, locul editării, anul editării, numărul total de pagini (ex.: Смирнова О.В. Структура травяного покрова широколистных лесов. - Москва: Наука, 1987. - 206 с.);

c) referințele la brevete (adeverințe de autor): în afară de autori, denumire și număr se indică și denumirea, anul și numărul Buletinului de invenții în care a fost publicat brevetul (ex.: Popescu I. Procedeu de obținere a sorbentului mineral pe bază de carbon / Brevet de invenție nr.588 (MD). Publ. BOPI, 1996, nr.7);

d) în cazul tezelor de doctorat, referințele se dau la autoreferat, nu la teză (ex.: Karsten Kling. Influența instituțiilor statale asupra sistemelor de ocrotire a sănătății / Autoreferat al tezei de doctor în științe politice. - Chișinău, 1998. - 16 p.).

Lista referințelor trebuie să se încadreze în limite rezonabile.

Nu se acceptă referințe la lucrările care nu au ieșit încă de sub tipar.

Articolele prezentate fără respectarea stilului și a normelor gramaticale, a cerințelor expuse anterior, precum și cu întârziere vor fi respinse.

COORDONATE ALE REFORMEI EDUCAȚIONALE

AUTONOMIA UNIVERSITARĂ: DECLARAȚIE, DEZIDERAT SAU REALITATE

Gheorghe CIOCANU

Rectorul Universității de Stat din Moldova

The Lisbon Declaration of the European University Association (2007) sets out four areas that characterize a modern university and they are the organizational autonomy, financial autonomy, human resource autonomy and academic autonomy. Academic autonomy means freedom and responsibility of the University in developing its own programmes of studies, in defining the structure and content of the university curriculum, the responsibility of these programs quality assurance, the determination of the selection procedures of the future students.

University autonomy will allow to universities to develop partnerships with intern and extern socio-economic backgrounds and European universities and that will generate their penetration in to the European space of higher education and scientific research. University autonomy consists of the university community right to lead with other words autonomy must be balanced by a mechanism of accountability, supervision and sanction. University autonomy includes the dialogue and negotiations, but in the case of society democratization can appear the decentralization of the university educational system.

Accepting the fact that the university autonomy is a sensitive subject, it must become transparent in order to entrench its positions in the context of the university community.

Mai întâi de toate, aș dori să exprim câteva cuvinte de recunoștință echipei ziarului „Timpul” care atât de laconic, dar atât de pronunțat a redat esența întâlnirii Prim-ministrului Vlad Filat cu rectorii universităților. De fapt, anume această reflectare principială m-a determinat să-mi expun gândurile față de problema cardinală în evoluția unei instituții de învățământ superior: autonomia universitară. Mai ales, când au trecut 15 ani de la aprobarea Legii învățământului, 6 ani de la aprobarea Codului cu privire la știință și inovare, 5 ani de la implementarea Procesului de la Bologna, fiind în preajma apariției proiectului Codului educației... Și apoi e firesc să mai facem niște analize ale acestor reforme, care necesită monitorizare, responsabilitate, sinteză, iar pentru primii ani de implementare ar trebui să determinăm impactul și riscurile respective. Pe scurt, monitorizarea tuturor activităților supuse reformei pentru a verifica pe cât de corect „pășim cu dreptul” (deși sunt stângaci).

Nu este cazul să discutăm despre contribuția universităților ca cel mai important furnizor de cunoștințe necesare dezvoltării unei societăți bazate pe cunoaștere. Aceasta este o axiomă, iar relația de cooperare dintre stat și universitate se realizează prin formula autonomiei universitare. Și dacă amintim aici obiectivele Procesului de la Bologna cu toate declarațiile ulterioare referitoare la acest proces, vom observa că principiul fundamental al unei universități moderne este corelația dintre autonomia universitară și responsabilitatea publică. Prin Declarația de la Lisabona a Asociației Universităților Europene (2007) s-au stabilit patru domenii ce caracterizează o universitate modernă, și anume:

- autonomia organizațională, care înseamnă libertatea universității de a-și determina structura, forma de conducere și relațiile de subordonare și responsabilitate;
- autonomia financiară, care înseamnă libertatea universității de asigurare a veniturilor și de alocare a resurselor financiare, stabilirea taxelor de studii, taxelor de cazare în cămine, a taxelor la prestarea serviciilor, de finanțare și cofinanțare a cercetărilor universitare, de utilizare și depozitare a resurselor financiare, implicând proceduri proprii pentru gestiunea eficientă a lor;

- autonomia resurselor umane, care înseamnă libertatea universității de a recruta și a selecta resurse umane calificate, responsabilitatea încheierii contractelor de muncă, stabilirea nivelului salariilor, sporului la salariu în funcție de valoarea potențialului uman;
- autonomia academică, care înseamnă libertatea și responsabilitatea universității de a dezvolta programe proprii de studii, definirea structurii și a conținutului curriculumului universitar, responsabilitatea asigurării calității acestor programe, a cercetărilor universitare, determinarea procedurilor de selectare a viitorilor studenți.

Principiul fundamental pe care se bazează aceste patru domenii constă în faptul că autonomia universitară nu poate fi concepută fără responsabilitate publică. Din acest punct de vedere, autonomia universitară corelează direct cu selectarea, cultivarea, menținerea și stimularea valorilor academice și științifice, cu responsabilitatea Senatului universitar care trebuie să devină un adevărat conducător al instituției de învățământ superior. Senatul universitar este considerat Parlamentul universității, rectorul fiind obligat să promoveze deciziile Senatului, să monitorizeze implementarea lor, să depisteze eventualele riscuri (și chiar să le calculeze), să propună Senatului soluții pentru redresarea situațiilor apărute... În acest context, trebuie să avem o altă mentalitate.

Autonomia universitară va permite universităților și dezvoltarea parteneriatelor cu mediul socioeconomic intern și extern, cu mediul universitar european, parteneriate privind programele de învățământ, cât și programe de cercetare, astfel încât ele să devină parte a spațiului european al învățământului superior și al cercetării științifice.

Autonomia universitară constă în dreptul comunității universitare de a se conduce, de a-și exercita libertățile academice, științifice și financiare fără nici un fel de ingerințe ideologice, politice sau religioase. Toate aceste activități, mai ales calitatea învățământului superior, rămân în supravegherea Ministerului Educației și organelor respective de control. Deci, Senatul universitar și Ministerul Educației sunt obligate să influențeze în modul cel mai serios asupra tacticilor și strategiilor universitare în scopul minimizării riscurilor în evoluția universitară.

Altfel spus, autonomia trebuie să fie echilibrată de un mecanism de responsabilitate, supraveghere și sancționare. Iar atunci când vorbim despre responsabilitate, supraveghere și sancționare trebuie să recunoaștem că autonomia universitară este un subiect sensibil, care fără un control riguros, bine pus la punct, poate fi zguduită de fenomenele protecției și corupției în sistemul universitar.

Civilizația în evoluția sa nu poate evita organele ierarhic superioare (că altceva nu ne-a pus la dispoziție). Atunci apare problema cardinală, pe cât această birocrație (în sensul constructiv) este una civilizată? Mai mult, reformele cruciale mai depind de nivelul de democratizare a societății, de nivelul de civilizație a managerilor, a organelor abilitate de a percepe și a asimila efectele scontate.

Vorbind de autonomie la diferite niveluri universitare, ne confruntăm (când încercăm să promovăm această autonomie) cu situații conflictuale care simplu se definesc drept conflicte de interese. Fiecare profesor se străduie să demonstreze că disciplina sa este cea mai importantă în planul de învățământ, chiar dacă aceasta este în detrimentul competențelor profesionale. Fiecare universitate solicită cât mai multe alocații bugetare, dar lipsa transparenței în alocațiile bugetare pentru universități condiționează zvonuri dubioase. Sectorul socioeconomic nu investește nimic în sistemul educațional universitar, dar intenționează să aibă specialiști-absolvenți cât mai calificați. Volumul finanțării bugetare se majorează, dar nu se ia în calcul majorarea tarifelor la resursele termoelectrice. Noi, rectorii, înțelegem situația reală - criza profundă prin care trecem – și susținem întru totul promovarea reformelor democratice și a integrării europene. În același timp, ne întrebăm: de ce statul se implică integral în gestionarea mijloacelor speciale (veniturilor proprii)? Drept urmare, suntem limitați (ca să nu mă exprim altfel) în autonomia financiară și a celei universitare. Poate Universitatea Națională ar avea o autonomie reală, dacă s-ar include noțiunea respectivă în Codul educației?

În această ordine de idei, vom prezenta câteva exemple de „autonomie universitară” națională.

Mai întâi despre proiecte și granturi internaționale. Universitatea de Stat din Moldova se poate mândri cu acest segment de activitate. Prin concursuri internaționale stabilim parteneriate internaționale, avem tradiții (să lăsăm modestia la o parte), iar strategia noastră este de a selecta, a fortifica și a cofinanța un grup cât mai numeros de specialiști calificați în realizarea proiectelor internaționale. Obiectivele acestor proiecte țin, practic, de toate activitățile universitare: edificarea unei universități moderne, promovarea unei noi culturi organizaționale, inaugurarea unor centre educaționale și științifice, dotarea cu echipament și utilaj modern, efectuarea unor cercetări științifice cotate la nivel internațional și nu în ultimul rând, cultivarea unei noi mentalități și

culturi manageriale corelate cu calitatea tuturor activităților universitare. Repet, câștigăm prin concurs, cu antrenarea experților internaționali! După aceasta începe „valorificarea” națională a proiectelor internaționale: caietele de sarcini pentru licitații (descrierea ofertei), achiziții publice și desemnarea câștigătorilor. Însă drept rezultat nu câștigă **calitatea!** Implementarea și derularea oricărui proiect internațional este supravegheat și monitorizat de experți internaționali chiar și după finalizarea finanțării, mai ales impactul și durabilitatea proiectului. Și atunci când nici aici nu avem autonomie financiară (asupra banilor „străini”, dar câștigați prin efortul creierului nostru) ce imagine credeți că avem în fața partenerilor străini? În aceste condiții, cum putem explica situația coordonatorilor și executorilor proiectelor internaționale câștigate. Doar cu haz și cu necaz.

Alt exemplu. Am negociat cu o companie străină „XYZ” (respect etica!) un grant de 100 mii dolari SUA pentru inaugurarea unui centru educațional și științific cu elemente antreprenoriale care ar fi servit și ca bază practică pentru studenții noștri. Pentru aceasta trebuiau respectate unele condiții ale companiei cum ar fi: echipamentul și utilajul să fie procurate de la companie cu reducerile respective unui program academic și să fie asigurată publicitatea în timpul inaugurării și pe parcursul activității centrului. Însă legislația noastră (sau lipsa de autonomie asupra acestor bani „străini”) nu permite așa ceva. Iarși licitație, iarși plicuri (să nu credeți altceva – cu soluții la caietele de sarcini) și iarși fără **calitatea** echipamentului respectiv. Analizând legislația (care stipulează: nu aveți autonomie asupra banilor „străini!”), partenerul ne-a sugerat să cofinanțăm proiectul din mijloacele noastre speciale și – „promovați-vă interesul” care e tot al nostru. Dar mijloacele noastre speciale se și numesc speciale, deoarece servesc (până când?) ca un instrument special... Doar instituțiile private nu au astfel de probleme (ele, în general, nu au probleme în mica noastră țărișoară)! Poate e cazul să intervenim în Legea nr.96 din 13.04.2007 privind achizițiile publice, și anume, privind modificarea articolului 45!

Încă un exemplu, despre soldul universitar care provoacă „dureri de cap” tuturor managerilor universitari. Practic, nu-l putem evita și soldul trece dintr-un an financiar în celălalt, dar este blocat...

Un management universitar strategic și eficient presupune dinamism, flexibilitate și operativitate. Să încercăm a face o analiză a acestor momente. O nouă specialitate trebuie acceptată de Parlament, o nouă pres-tare de servicii – prin hotărâre de Guvern, taxă de studii la noua specialitate – prin hotărâre de Guvern, taxa de cazare în cămin se stabilește la începutul anului calendaristic tot prin hotărâre de Guvern... Vom adăuga că soldul universitar trezește nedumerirea organismelor financiare internaționale.

Luând în considerație cele relatate mai sus, un prim-pas spre o autonomie operativă ar fi următoarele modificări la Legea nr.847-XIII din 25 mai 1996 „Privind sistemul bugetar și procesul bugetar”, articolul (12) alineatul (3): „Nomenclatorul lucrărilor și serviciilor contra plată, efectuate și prestate de instituțiile publice, și mărirea taxelor la servicii, precum și modul și direcțiile de utilizare a mijloacelor speciale pe tipuri se aprobă de către organul ierarhic superior dacă actele...” (mai departe după text) și „strașnicul” articol 5 se exclude. Aceasta ar însemna că deciziile respective ale Senatului universitar pot fi coordonate doar cu Ministerul Educației. Primul pas, prima iterație și agenda Guvernului devine mai liberă, iar autonomia universitară își cimentează pozițiile. Ar dispărea o parte din „dureri”, am deveni gospodari, iar Senatul universitar – adevăratul conducător al instituției de învățământ superior.

Autonomia universitară include dialogul și negocierile, iar în cazul democratizării societății – și decentralizarea sistemului educațional universitar. În caz contrar, dacă nu vom negocia, nu vom iniția dialogul, încă mult timp vom rătăci prin mulțimea reformelor abstracte și superficiale. Aici amintesc un banc american. Un turist se apropie de un localnic și-l întreabă: în cât timp pot ajunge în localitatea A? Localnicul își vede de lucru și tace. Turistul repetă întrebarea, iar localnicul continuă să tacă. Turistul nedumerit se întoarce și pleacă. După trei minute localnicul îi strigă: vei ajunge într-o oră și zece minute. Turistul înfuriat exclamă: de ce n-ai răspuns de la bun început? Localnicul: nu ți-am știut viteza de mișcare, iar în aceste trei minute am calculat-o și ți-am oferit un răspuns corect! De 15 ani autonomia universitară este declarată în Legea învățământului, de 5 ani am aderat la Procesul de la Bologna... Care e „viteza” noastră, cine o calculează și când vom avea o autonomie reală?

Autonomia universitară mai are încă un aspect principial: autonomia internă corelată cu responsabilitatea internă a instituției de învățământ superior. Senatul Universității de Stat din Moldova a aprobat de la 01.01.10 un spor la salariu pentru intensitate și complexitate. Urmează, după evaluarea personalului didactico-științific, să aprobăm încă un spor la salariu (începând cu 01.09.10) pentru performanțe academice. Ambele aceste sporuri pot fi considerate ca elemente de autonomie a facultăților și chiar a catedrelor. De aceea, nu trebuie să funcționeze așa-numita lege „uravnilovka”, dacă instituția de învățământ urmează calea unor strategii și acțiuni progresiste și stimulative aprobate de Parlamentul ei – Senatul universitar.

Acceptând că autonomia universitară este un subiect sensibil, ea trebuie să devină și transparentă pentru a-și fortifica pozițiile în comunitatea universitară. În context, Universitatea de Stat din Moldova va forma un organ de audit intern financiar și material care metodologic își va coordona activitățile cu organele abilitate ierarhic superioare. Acest organ va desfășura o activitate independentă și va oferi conducerii analize, aprecieri, recomandări și comentarii referitor la activitățile examinate. Principalul obiectiv al acestui organ este de a asigura conducerea universității că toate procedeele pe care le-a aplicat managementul universitar sunt corecte.

Lipsa unei reglementări legislative clare, care să definească și să delimiteze conceptul de autonomie universitară, determină existența unor neconcordanțe între aspectul principal și cel procedural al autonomiei. Nu avem un sistem clar structurat al criteriilor de ierarhizare a instituțiilor de învățământ superior în baza căruia să se diferențieze finanțarea universităților, iar veniturile proprii – mijloacele speciale – să nu afecteze alocările bugetare. Mai mult, alocările bugetare destinate pentru pregătirea unui fizician, informatician, chimist, biolog, inginer sunt mai costisitoare și trebuie să diferențieze față de alocările respective pentru pregătirea unor specialiști în domeniile socioumane (de exemplu, în raportul 1,5:1). Referitor la stabilirea sporurilor la salarii a personalului didactic și nedidactic din mijloace speciale, este responsabilă universitatea însăși prin deciziile respective ale Senatului universitar în baza unor criterii stimulative de performanță academică și profesională.

Din cele relatate mai sus rezultă că conceptul de autonomie este înțeles diferit de fiecare universitate, în funcție de propriile necesități, fără o colaborare între aceste instituții în definirea conceptului la nivel național, iar legea învățământului nu schițează clar acest punct de vedere. De aceea, propunem ca managerii universitari să conlucreze cu membrii grupurilor de lucru antrenați în pregătirea proiectului Codului educației în scopul elaborării conceptului autonomiei universitare, care să includă și autonomia financiară.

Am remarcat mai sus că reformele cruciale depind de nivelul de democratizare a societății. Întâlnirea Prim-ministrului Vlad Filat cu rectorii universităților poate servi ca un indicator de democratizare a societății noastre. Ascultându-ne atent, Prim-ministrul a remarcat: „Nu trebuie ca Ministerul Finanțelor să vă spună ce să faceți cu banii voștri...” Atunci, în trei secunde, am decis: „Bate fierul cât e cald” și am intervenit cu a doua propunere: a forma un grup de inițiativă din reprezentanții ministerelor Educației, Finanțelor, Economiei, Muncii și Protecției Sociale și universităților pentru a analiza actele normative în scopul elaborării conceptului de autonomie universitară.

Să analizăm (chiar dacă numai ipotetic!) unele aplicații ale autonomiei financiare. Deci, mijloacele speciale sunt gestionate de conducătorul instituției de învățământ superior – Senatul universitar! O parte din aceste mijloace speciale se transferă la o bancă sub forma de depozit. Dispare soldul universitar, cresc procentele și acumulăm o sumă care poate fi utilizată în scopul susținerii științei universitare sau altor necesități prioritare. Știința universitară (deși unii nu o observă nici în actele normative) este nu numai o resursă inepuizabilă de noi cunoștințe, dar poate deveni și o resursă considerabilă financiară. Putem continua aplicațiile, dar cred că am menționat principalul. Se vorbește că o fi existat așa ceva, dar puțini cunosc cum se foloseau „procentele”.

Vom menționa încă o remarcă originală și foarte rafinată a Prim-ministrului: antreprenoriatul... Ne place sau nu, însă cultura antreprenorială și acțiunile antreprenoriale devin o sursă nouă pentru mijloacele speciale universitare. Această cultură poartă amprentele inovației și transferului tehnologic care încurajează crearea companiilor-satelit, a parcurilor tehnologice și care sunt forme veritabile ale antreprenoriatului academic. Apreciind înalt această remarcă, trebuie să constatăm că acțiunile antreprenoriale corelează direct cu autonomia financiară.

Asumându-mi integral responsabilitatea, aș vrea să consider acest material o sinteză a discuțiilor avute în cadrul ședinței Consiliului rectorilor din 12.02.10. Mai ales că am sesizat și o poziție constructivă a reprezentanților ministerelor Educației și Finanțelor în armonizarea legislației referitor la autonomia universitară. Consiliul rectorilor nu poate evita dialogul, discuțiile, inițiativele și acțiunile în promovarea autonomiei universitare. Nu are dreptul moral să stea într-o parte, altfel va fi aruncat în altă parte.

P.S. Deși unele idei, sugestii și soluții se regăsesc printre rânduri, încă o dată m-am convins că corectitudinea și intervenția constructivă a organelor mass-media te face mai cult, mai civilizată, numai dacă Dumnezeu te-a înzestrat cu ceva... Mulțumesc tuturor și pentru toate.

DIMENSIUNEA DE GEN ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI

Loretta HANDRABURA, Valentina BODRUG-LUNGU*

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

**Universitatea de Stat din Moldova*

Gender perspectives on education include the analysis of teaching in terms of gender, but also issues relating to gender awareness issues, initially induced by pre-university education system, and vocational education: gender exploration in educational practice, teaching strategies that provide equal learning opportunities for genders, cooperative learning and stimulating gender partnership etc.

Educația trebuie să fie una dintre căile fundamentale de corectare a inegalităților sociale și, desigur, a celor care au loc din motive de sex, contribuind astfel la construirea unei societăți libere și democratice.

Educația de gen este și o educație pentru viața privată, abordări ce trebuie încurajate în spațiul școlii chiar din primii ani de studii, deoarece imaginea de sine a copilului, în raport cu genul, se formează încă de la vârste timpurii, prin inculcarea modelelor sociale de relaționare dintre grupuri, ca rezultat al modelelor parentale, dar și prin confirmarea și întărirea lor de către grupul de co-vârșnici.

Ceea ce ne definește ca femei sau bărbați reprezintă un lung șir de experiențe de învățare socială, în familie, în cercul de prieteni, în școală sau în alte contexte. Ca structură socială, instituțiile de învățământ de toate nivelurile reprezintă un important laborator al proceselor de construcție de gen la elevi. Din această perspectivă, modul în care sunt organizate experiențele de învățare, atât prin conținutul lor explicit sau implicit, cât și prin modelele de activitate cognitivă și de interacțiune socială pe care le presupun, pot exercita influențe semnificative asupra conștientizării și interiorizării de gen, asupra asumării sau exercitării rolurilor de gen.

Sistemul de învățământ, prin conținuturi și prin modalități didactice de transmitere a acestora, prescrie modele de gen în ceea ce privește integrarea socială și dezvoltarea profesională a indivizilor. Aceasta prescriere poate uzita de modul tradițional, "naturalizat" social (prin experiența familială, din grupul de prieteni, prin constrângeri socioculturale) de abordare a relațiilor dintre genuri sau poate chestiona reflexiv acest mod, neluând lucrurile ca fiind „de la sine înțelese”. În ceea ce privește dimensiunea de gen în educație, procesul investigativ este abia la începuturi.

Dacă din perspectiva nivelului educației se poate vorbi de o ascensiune socială superioară a femeilor, comparativ cu bărbații, în privința altor *dimensiuni care reflectă rolul femeii în societate* se poate constata, însă, situația de defavorizare a acestora. Un indicator sintetic relevant, în acest sens, este indicele participării femeilor la viața socială. Indicatorii care se iau în considerare la calcularea indicelui sunt: reprezentarea parlamentară, ponderea femeilor conducători și funcționari superiori din administrația publică și din unitățile economico-sociale, specialiști cu ocupații intelectuale și științifice, proporția femeilor în populația totală, proporția femeilor în populația activă civilă, ponderea veniturilor medii ale femeilor față de veniturile medii salariale din sectorul neagricol, PIB pe locuitor la paritatea puterii de cumpărare. În cazul majorității acestor indicatori, valorile corespunzătoare femeilor sunt inferioare. Având în vedere situația de defavorizare a femeilor sub multiple aspecte, care capătă noi accente în perioada de tranziție, gradul mai înalt de participare la educație a acestora se constituie într-un factor pozitiv, chiar dacă pe piața muncii competențele dobândite nu sunt suficient recunoscute și valorizate.

• **Perspectiva asupra dimensiunii de gen în educație** presupune:

- analiza procesului didactic din perspectiva de gen, dar și a unor aspecte care se referă la conștientizarea problematicii de gen, induse inițial prin sistemul de educație preuniversitar, apoi vocațional: valorificarea genului în practica educativă, strategii didactice care oferă oportunități egale de învățare pentru ambele genuri, învățarea prin cooperare și stimularea parteneriatului de gen ș.a.;
- analiza produselor curriculare (manuale școlare, cursuri, materiale auxiliare) care vor depăși cadrul unor cercetări anterioare privind problematica de gen a curriculum-lui scris, corelând datele obținute prin analiza de conținut (imagini, text și sarcini de învățare) cu informațiile referitoare la utilizarea efectivă a acestora în procesul didactic;

- completarea perspectivei de analiză a curriculum-ului scris cu analiza curriculum-ului implementat: de la elementele de intrare în sistem la cele de proces, de la ceea ce trebuie să se predea, să se învețe și să se evalueze în clasă la cum se predă, cum se învață și cum se evaluează. Trebuie investigate aspecte precum: mediul fizic școlar/universitar, modele didactice utilizate, activități de evaluare, activitățile de orientare școlară și profesională, climatul școlar.

**Programul național de asigurare a egalității de gen în Republica Moldova
pe anii 2010-2015**

2.2 Situația pe țară: tendințe și probleme F. Sfera Educațională

Cadrul legal-normativ stipulează accesul egal al fetelor și băieților la educație. Deși majoritatea copiilor sunt înmatriculați în școli, mediul educațional nu contribuie la valorizarea potențialului individual al fiecărei fete sau băiat.

În același timp, insuficiența locurilor în grădinițe și a instituțiilor preșcolare afectează copiii, sistemul de învățământ, părinții și, mai ales, mamele. Or, acest fapt împiedică angajarea femeilor în câmpul muncii, creează obstacole în dezvoltarea și avansarea lor profesională, armonizarea obligațiilor familiale și profesionale.

Sistemul de învățământ se află în relație proporțional-condiționată cu segregarea de gen pe piața muncii. La fel, se atestă o atitudine condiționată de gen a cadrelor didactice față de elevi atât în procesul de predare și evaluare, cât și în implicarea elevilor în anumite activități extracurriculare, inclusiv orientarea profesională. Persistența în învățământ a unor stereotipuri de gen reproduce modele tradițional masculine și feminine, deseori fiind ignorate diferențele individuale și aptitudinile personale ale fetelor și băieților.

...Însă, chiar dacă femeile constituie majoritatea în domeniul educației, bărbații continuă să dețină poziții de nivel superior, ei fiind cei care adoptă deciziile importante. Feminizarea sistemului educațional reprezintă o consecință a salarizării scăzute, a retragerii semnificative a bărbaților din acest domeniu, a persistenței stereotipului conform căruia anume femeile sunt responsabile de îngrijirea și educarea copiilor.

Realizări în domeniu

- Ratificarea cadrului legal internațional, regional și asigurarea conceptual-strategică a educației de gen în Republica Moldova prin următoarele instrumente naționale: *Concepția educației în Republica Moldova* (2000); *Strategia Națională „Educația pentru toți” 2004–2015*, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.410 din 4.04.2003; *Legea cu privire la asigurarea egalității de șanse între femei și bărbați* (2006); *Planul Național „Promovarea egalității genurilor umane în societate pentru perioada 2006-2009”*, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.984 din 25.09.2006.
- Monitorizarea pentru prima dată în 2005 a curriculum-ului scris (programe și manuale școlare pentru clasele I-XII, în total 62, aprobate pentru anul școlar 2003/2004, din ariile curriculare *Limbă și comunicare, Om și societate, Matematică și științe*). Studiul *Modele și valori de gen în învățământul public din Republica Moldova* a schițat o imagine a situației existente în învățământul public cu intenția explicit formulată de a semnaliza prezența unei probleme care până în acest moment era considerată, pentru mulți dintre actorii educaționali, ca invizibilă.
- Promovarea educației de gen grație unor ONG naționale prin:
 - predarea cursurilor în materie de egalitate a genurilor în învățământul superior (USM, ULIM, UPS), începând cu anul 2002 și provizoriu (2006) un modul în cadrul cursurilor de formare continuă la IȘE;
 - elaborarea tezelor de an, licență și de doctor în știință;
 - implementarea unor programe educaționale de gen de către organizațiile nonguvernamentale „Gender-Centru”, Centrul de Studii Gender; Centrul „Parteneriat pentru Dezvoltare” (CPD /CNSIPF); Centrul ProDidactica;
 - sensibilizarea, informarea și instruirea diferitelor categorii de actori educaționali: cadre didactice, diriginți, autori de manuale, studenți, elevi în materie de egalitate a genurilor;
 - realizarea unor cercetări și elaborarea unor instrumente de lucru pentru școala preuniversitară (Handrabura L., Goraș-Postică V. *Educație pentru echitate de gen și șanse egale: Auxiliar didactic pentru profesori și elevi/ Pro Didactica*, 2007, lucrare de pionierat în RM, prin care autoarele oferă un

sprijin, informațional și metodologic, managerilor școlari, diriginților, dar și elevilor, profesorilor de la toate disciplinele în promovarea echității de gen și a șanselor egale).

- *Curricula la dirigenție* oferă modalități de lucru privind realizarea educației de gen la nivel de învățământ preuniversitar. *Curricula disciplinei Educația moral-spirituală*, obligatorie la treapta primară, include unele aspecte educaționale de gen, dar acestea necesită a fi clarificate, specificate și desfășurate.
- Elaborarea indicatorilor de gen și în domeniul educației în *Set armonizat de indicatori de dezvoltare sensibili la dimensiunea de gen* în contextul ODM, p.23-27. Aceștia corespund ODM (2. Realizarea accesului universal la învățământul general obligatoriu (cl I-IX)), CEDA (art.5, 10) și SND (Prioritatea 4. Dezvoltarea resurselor umane, creșterea gradului de ocupare și promovarea incluziunii sociale).
- Realizarea tezelor de doctorat ce abordează într-o oarecare măsură și problema educației de gen (L.Cuznețov, V.Jardan), a primei teze de habilitat în teoria și metodologia educației de gen (V.Bodrug-Lungu) și a unor studii relevante domeniului (Problemele de gen în contextul ODM în Republica Moldova. UNDP / UNIFEM. Chișinău, 2007 etc.).

Probleme

- Neajustarea politicii educaționale și a documentelor de bază, care dirijează procesul educațional din republică la *Legea cu privire la asigurarea egalității de șanse între femei și bărbați*.
- Lipsa unei politici durabile la nivel de stat în domeniul educației de gen care ar viza elaborarea curriculei, materialelor didactice, pregătirea cadrelor etc.
- Insuficiența de indicatori statistici de gen relevanți pentru domeniul educației.
- Reducerea egalității de gen la formula asigurării accesului la educație pentru fete și băieți.
- Nivelul insuficient de informare a specialiștilor din domeniul educației privind prevederile *Legii cu privire la asigurarea egalității de șanse între femei și bărbați, CEDAW*.
- Insuficiența integrării dimensiunii de gen în pregătirea inițială și continuă a cadrelor didactice. Profesorii au relativ puține cunoștințe legate de dimensiunea de gen și un nivel redus de conștientizare a rolului potențial al tuturor disciplinelor în realizarea educației de gen și a importanței acestui tip de educație la toate nivelurile de școlarizare.
- Nepromovarea parteneriatului și a participării active a fetelor și a băieților în activitățile de educație, pe lângă absența unei socializări timpurii dintre sexe în cadrul proceselor de educație timpurie.
- Segregarea pe sexe a unor activități școlare. Astfel, pentru fete sunt recomandate sporturi „ușoare”, cu nivel competitiv scăzut, iar pentru băieți cele puternic competitive. În ceea ce privește educația tehnologică, aceasta este orientată, în aspectele ei practice, prin muncă industrială pentru băieți și prin activități manuale pentru fete (în special, pentru rolul de gospodine).
- Practicarea de către profesori, discriminat pe sexe, a activității de orientare socioprofesională a elevilor, o bună parte din cadrele didactice fiind convinsă că există profesii destinate băieților și profesii destinate fetelor. Aceasta este stipulată în funcție de criteriile pe care profesorii le consideră indicate pentru exercitarea lor: curaj și asumarea riscului în cazul băieților, respectiv grijă, atenție, sensibilitate și simț al frumosului, pentru fete.
- „Feminizarea” corpului didactic în învățământul primar și secundar, ponderea femeilor variind pe parcursul anilor 2000-2007 în intervalul 78-81% [5, p.101].
- Educația pentru viața publică și privată este doar nuanțată la gen și nu bi-genizată sau echilibrată pe genuri.
- Insuficiența materialelor didactice în problematica de gen, a investigațiilor de gen în domeniul educației. Bază teoretico-metodologică insuficient elaborată.
- Persistența stereotipurilor și asimetriilor de gen în curricula școlară, manuale, activități formale și nonformale. Programele școlare promovează perspectiva masculină și nu oferă, sau oferă foarte puține modele de succes pentru fete, iar curriculum-ul aplicat induce în mod sistematic inegalități de gen majore. Ignorarea dimensiunii de gen se atestă și în construirea sarcinilor de învățare din manualele școlare.
- Lipsa alocărilor financiare bugetare în domeniu pentru expertiza de gen a manualelor, editarea acestora, instruirea cadrelor didactice ș.a.
- Implicarea insuficientă a sistemului de învățământ în educarea de gen a diverselor categorii ale populației (elevi, studenți, părinți).
- Investițiile insuficiente în capitalul uman, în special în educația și sănătatea fetelor și băieților, care pot duce la o productivitate joasă a capacității acestora pe viitor.

- Dezechilibre de gen pe niveluri de studii.
- La nivelul învățământului secundar profesional băieții constituie majoritatea, iar fetele depășesc numeric băieții în învățământul mediu de specialitate (colegii) și cel superior (6 din 10 studenți fiind de gen feminin). Ponderea fetelor în anul de studii 2007/08 s-a majorat la 58,9% comparativ cu 58% în anul precedent. Fiind formate în instituții de învățământ hiperfeminizate, absolventele colegiilor pornesc în carieră cu un handicap major în ceea ce privește tratarea chestiunilor de gen la clasă (tab.1).

Tabelul 1

Elevi/studenți pe tipuri de instituții [6, p.60-66; 7, p.94]

mii pers.

	2007/2008		2008/2009	
	F	B	F	B
Instituții de învățământ primar și secundar general (de zi)	230,5	230,5	216,7	217,6
Instituții de învățământ secundar profesional	8,4	16,1	8,2	16,1
Instituții de învățământ mediu de specialitate (colegii)	17,6	13,7	18,3	14,4
Instituții de învățământ superior	72,4	50,5	66,4	48,5

- Procesul de „feminizare”, respectiv „masculinizare” a unor trasee profesionale, este un proces vizibil atât la nivelul învățământului secundar, cât și superior. Informațiile despre carieră și activitățile de consiliere încurajează stereotipurile de gen. Ocrotirea sănătății (83,3% fete) sau învățământul (81,4%) sunt domenii în care femeile constituie majoritatea populației ocupate, iar ramuri precum construcțiile, industria, transportul sunt puternic „masculinizate” și pe piața muncii, și la nivel de studii (fig.1).

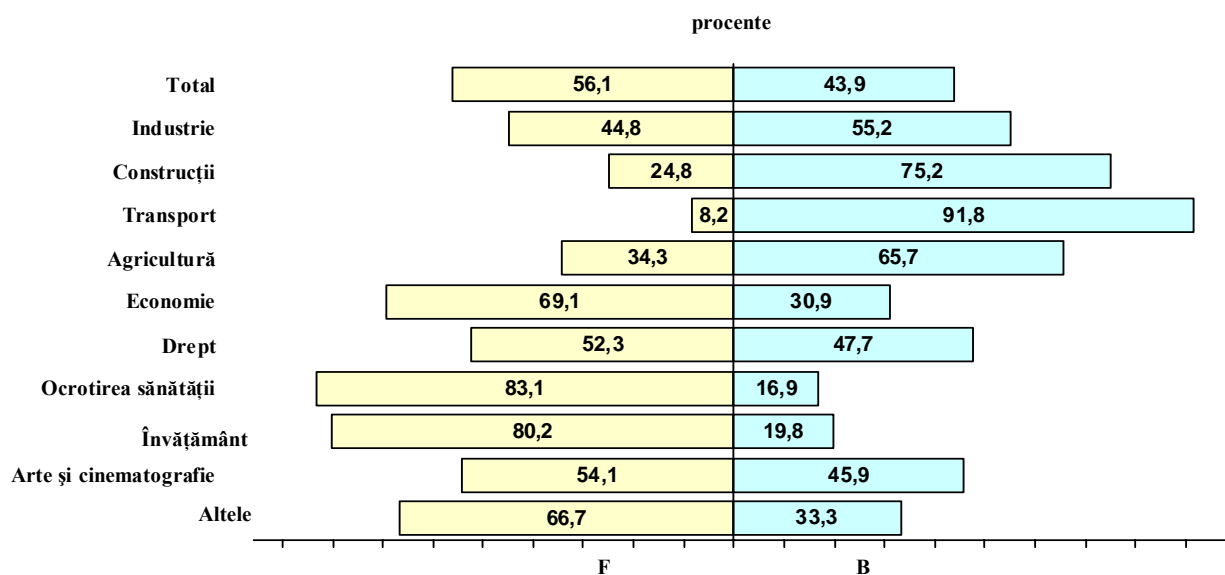


Fig.1. Proporția elevilor în colegii, pe grupe de ramură și sexe, în anul de studii 2008/09 [7, p.101].

- Și în cadrul învățământului superior are loc o segregare a domeniilor (ramurilor) pe genuri. Domeniile „feminizate” sunt învățământul (72,4% fete din numărul total de studenți), ocrotirea sănătății (70,3%), economie (62,5%), arte și cinematografie (60,4%). Domeniile în care predomină numeric studenții de gen masculin sunt teologia (87,5% băieți), cultură fizică și sport (80,9%), industria (64,8%), drept (58,4%) și agricultură (55,2%). Această segregare este valabilă și pentru piața de muncă, astfel producându-se o evoluție de ciclicitate (fig.2).

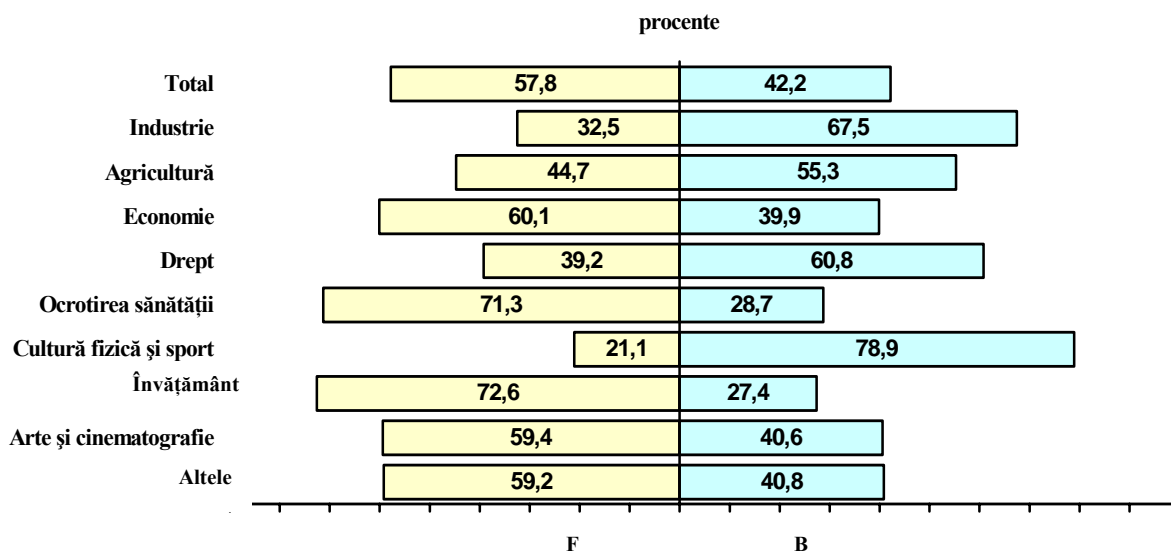


Fig.2. Proportia studenților în instituțiile de învățământ superior, pe grupe de ramură și sexe, în anul de studii 2008 / 2009 [7, p.103].

- Se atestă un nivel scăzut de valorificare a potențialului profesional al femeilor cu studii superioare.
- Menținerea unei feminizări semnificative a cadrelor didactice în sistemul de învățământ primar și secundar general (80,8%) și în colegii (70%) (tabelul 2).

Tabelul 2

Personal didactic pe tipuri de instituții [7, p.94]

mii pers.

	2007/2008		2008/2009	
	F	B	F	B
Instituții de învățământ primar și secundar general (de zi)	31,2	7,4	30,2	6,7
Instituții de învățământ secundar profesional	1,2	1,2	1,2	1,1
Instituții de învățământ mediu de specialitate (colegii)	1,4	0,6	1,4	0,6
Instituții de învățământ superior	3,5	2,9	3,5	2,9

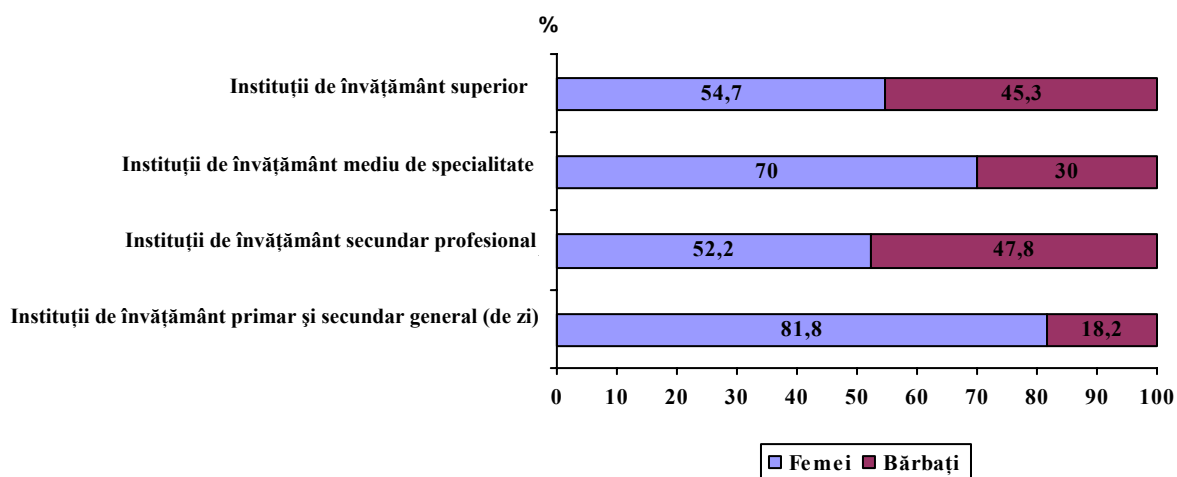


Fig.3. Ponderele femeilor-pedagog în numărul total al personalului didactic în anul de studii 2008/2009 [7, p.94].

- Discrepanțele majore de gen se atestă în cazul distribuției cadrelor didactice după grad științific. În anul de studii 2007/08 gradul de doctor în științe sau habilitat dețineau 42% de cadre didactice din învățământul

superior (2,7 mii din 6,4 mii în total). În același timp, în rândul femeilor această proporție este de numai 31%, pe când în rândul bărbaților de 55% (tab.3).

Tabelul 3
Personalul didactico-științific în instituțiile de învățământ superior [7, p.104]

mii persoane

	2007/2008		2008/2009	
	F	B	F	B
Total – personal de bază	3,5	2,9	3,5	2,9
Din nr. total cu grad științific:				
doctor în științe	1,0	1,3	1,0	1,3
doctor habilitat	0,1	0,3	0,1	0,3

- Deși cota cadrelor didactice bărbați cu grade științifice de doctor este mult mai mare decât cea a femeilor, constatăm că la studiile de doctorat se înscriu într-o măsură mai mare femeile. În anul 2007 femeile predomină în rândul absolvenților la ciclul de studii de doctorat (61%), în rândul celor înmatriculați (64%), precum și în rândul doctoranzilor (63%) (tab.4).

Tabelul 4
Pregătirea doctoranzilor [7, p.105]

mii persoane

	2007		2008	
	F	B	F	B
Absolvenți	225	141	279	167
Înmatriculați	274	154	258	191
Doctoranzi	1010	600	960	614

Ațiuni ce urmează a fi întreprinse pe domenii de intervenție

Cadrul legislativ și normativ:

- Ajustarea documentelor referitoare la domeniul educației la prevederile *Legii cu privire la asigurarea egalității de șanse între femei și bărbați*.
- Diseminarea informației privind conținutul *Legii cu privire la egalitate de șanse între femei și bărbați*, *CEDAW* și *Comentariile finale ale Comitetului privind eliminarea discriminării față de femei pentru RM, august 2006 (Sesiunea 36)*.
- Implementarea măsurilor strategice prevăzute în *Programului Național de asigurare a egalității de gen în Republica Moldova pe anii 2010-2015*.

- Integrarea dimensiunii de gen în politicile educaționale la etapele de formulare, implementare și monitorizare, inclusiv din punctul de vedere al dreptului omului și tratament egal al băieților și fetelor.
- Consolidarea capacităților pentru abordarea dimensiunii de gen în sistemul de învățământ, inclusiv elaborarea cursurilor de instruire, curriculum-ului, standardelor educaționale, conținutului subiectelor, resurselor de instruire și învățare.
- Organizarea campaniilor de informare și conștientizare cu privire la dimensiunea de gen în sistemul de educație.
- Colectarea, analiza și diseminarea datelor statistice dezagregate în funcție de sex în sfera educațională.

- Instituționalizarea educației de gen la nivel de sistem.
- Elaborarea și aplicarea politicilor referitoare la personalul didactic, în care se va insista asupra echilibrării de gen a managementului educațional, asupra pregătirii învățătorilor și profesorilor pentru strategii emancipatoare în privința genurilor, urmărindu-se, totodată, și echilibrarea de gen a corpului profesoral.
- Implementarea politicilor curriculare care se vor axa pe schimbarea programelor disciplinelor de învățământ, prin introducerea de elemente care să vizeze educația partenerială de gen, și pe modificarea modelelor culturale care reflectă stereotipurile sexiste în manualele școlare, la toate nivelurile de învățământ.
- Promovarea unor acțiuni și măsuri concrete la nivelul strategiilor educaționale și activității de informare, consiliere și orientare privind cariera, menite să conducă la diminuarea diferențelor, polarizării în cazul

unor anumite domenii profesionale manifestată, în funcție de criteriul gen, atât la nivelul învățământului liceal, cât și superior, și atenuarea /eliminarea stereotipurilor de gen – ale cadrelor didactice, ale elevilor și ale părinților – în domeniul orientării profesionale.

Cadrul instituțional:

- Stimularea participării populației masculine la educația de nivel postsecundar și terțiar, prin măsuri de conștientizare a importanței educației și obținerii unor niveluri înalte de calificare în planul dezvoltării personale și profesionale.
- Crearea condițiilor pentru atragerea în învățământul de bază a cadrelor tinere, în special a bărbaților.
- Promovarea accesului fetelor la educație în cadrul instituțiilor organelor de forță.
- Prevenirea și eliminarea fenomenului de discriminare pe criteriu de gen, în special a hărțuirii sexuale în instituțiile de învățământ.

Resursele financiare și materiale:

- Includerea bugetării sensibile la gen în *Cadrul de cheltuieli pe termen mediu (CCTM)*.

Resursele umane:

- Organizarea unor campanii mai ample de informare în rândul cadrelor didactice, pe teme relevante pentru educația de gen (seminare, articole în presa de specialitate, ateliere de lucru).
- Includerea, în cadrul programelor de pregătire inițială și continuă a cadrelor didactice, a unor module de formare, centrate pe aspectele teoretice și practice ale educației de gen (cursuri, comisii metodice, schimburi de experiență, lecții demonstrative etc.), care să permită inclusiv ameliorarea activității de informare, consiliere și orientare privind cariera. Această ameliorare – care presupune eliminarea prejudecăților de gen, a „stereotipurilor profesionale”, prezente la unele dintre cadrele didactice, și realizarea unei orientări care să ia în considerare deprinderile, aptitudinile și capacitățile elevilor, independent de genul acestora – poate avea o serie de consecințe pozitive concretizate în echilibrarea distribuției, pe genuri, a participanților la educația oferită de diferitele filiere și domenii de formare, încetinirea/stagnarea procesului de „feminizare/masculinizare” a unor profesii ș.a. Implicarea cadrelor didactice în deconstrucția stereotipurilor de gen ale părinților manifestate în orientarea profesională a copiilor.
- Organizarea unor sesiuni de formare pentru conceptorii de curricula, autorii de manuale școlare și pentru evaluatorii acestora, centrate pe modalitățile concrete de valorificare a dimensiunii de gen în educație.
- Implementarea programelor de sensibilizare și încurajare a bărbaților să se implice mai mult în creșterea și educarea copiilor (îmbogățirea relațiilor din viața privată ajută la menținerea sănătății psihice).

Resursele informațional-didactice:

- Realizarea expertizei de gen a curricula, manualelor școlare, cursurilor, materialelor didactice în sistemul de învățământ preuniversitar, secundar profesional și superior.
- Introducerea, în grilele de evaluare a manualelor școlare, a unor aspecte referitoare la perspectiva de gen (prezența/absența stereotipurilor și a discriminărilor de gen, modalități de valorificare educațională a perspectivei de gen, reprezentarea echilibrată pe genuri la nivelul imaginilor și textelor selectate, varietatea sarcinilor de învățare din perspectiva de gen etc.).
- Elaborarea unor programe școlare pentru disciplinele opționale, referitoare la diferite aspecte ce țin de dimensiunea de gen, care să răspundă interesului elevilor în diferite etape de dezvoltare a acestora (de exemplu: educație pentru sănătate, educație sexuală, educație pentru familie, educație civică, parteneriat de gen, modele de succes feminine și masculine etc.).
- Elaborarea unor materiale auxiliare (ghiduri, metodici, traduceri, sinteze, manuale de bune practici etc.) referitoare la valorificarea perspectivei de gen la toate materiile de studiu, nu numai prin conținuturi specifice, cât mai ales prin abordări metodologice de utilizare a experienței de viață a fetelor și băieților, de identificare și de construcție a stereotipurilor și a discriminărilor de gen, de promovare a cooperării și a parteneriatului de gen.

Bibliografie:

1. Bodrug-Lungu V. Probleme de gen ale educației // *Univers Pedagogic*. - 2007. - Nr.4. - P.21-27
2. Bodrug-Lungu V. Гендерное измерение в подготовке педагогических кадров // *Dimensiuni calitative ale profesionalizării pentru cariera didactică*. - Bacău: Universitatea din Bacău, 2007, p.334-348.

3. Bodrug-Lungu V. Teoria și metodologia educației de gen. Autoreferat al tezei de doctor habilitat în pedagogie. - Chișinău, 2009.
4. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP USM, 2008. - 624 p.
5. Educația de bază din perspectiva școlii prietenoase copilului. Ministerul Educației și Tineretului al RM, UNICEF. - Chișinău, 2009.
6. Femeile și bărbații în Republica Moldova. Breviarul statistic. - Chișinău, 2008.
7. Femeile și bărbații în Republica Moldova. Culegere statistică. Ed. a 4-a. - Chișinău, 2008.
8. Handrabura L., Goraș-Postică V., Cartaleanu T. ș.a. Educație pentru toleranță. Auxiliar didactic în ajutorul dirigințelui. - Chișinău, 2005. - 92 p.
9. Handrabura L. Toleranța de gen // Educația pentru toleranță. Supliment al revistei de teorie și practică educațională "Didactica Pro". - Chișinău, 2004, - P.41-47.
10. Handrabura L. Goraș-Postică V. Educație pentru echitate de gen și șanse egale: Auxiliar didactic pentru profesori și elevi // Pro Didactica, 2007.
11. Jardan V. Identitatea de gen a tinerilor în condițiile modificării rolurilor sociale. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie. - Chișinău, 2006. - 22 p.
12. Programul național de asigurare a egalității de gen în Republica Moldova pe anii 2010-2015.
13. Ștefănescu D., Handrabura L. ș.a. Modele și valori de gen în învățământul public din Republica Moldova. - Chișinău, 2005.

Prezentat la 06.07.2010

SECULARIZAREA ȘTIINȚEI PEDAGOGICE ÎNTR-UN PROCES DE UE-izare

Tatiana CALLO

Consiliul Național pentru Acreditare și Atestare

The Europeanisation process in education is a phenomenon that demonstrates his increasingly concentual and pragmatic complexity.

In this context the correlation leading reason and the educational reason, in the analytical approach, highlights a number of determinants in the success of such processes as: the formation of European personality, European identity, the European citizen, the academic professional taining, etc.

Nu trebuie să credem că realitatea se împarte în compartimente, în unul viața social-culturală, care se desfășoară ca un demers secularizat, adică fiind în „proprietatea” statului, și în celălalt viața individuală, subiectivă. Azi învățătura istoric-filozofică tot mai puțin este prezentată drept adevăr sacramental, care le transcende pe toate celelalte, viața modernă fiind de fapt „fracturată” în diverse sfere, dar mai puțin spirituale.

De asemenea, nu trebuie să transformăm într-o credință academică recunoașterea faptului că adevărul istorico-filozofic n-ar avea nimic de oferit societății pluraliste și democratice de azi. Așadar, constatăm că în această societate spiritualitatea „s-a privatizat”, fiind „alungată” de pe tronul public, devenind o practică democratică faptul să trăiești după reguli în temei materialiste.

Acest dublu imperativ al lui „nu trebuie” de mai sus vine din considerentul că în societatea europeană, care se înființează în spațiul nostru, trebuie depistată acea parte pozitivă a schimbării, care i-ar permite să rămână mult timp în funcțiune și, în acest context, *secularizarea* este o consecință a schimbărilor de ordin sociotehologic și a *promovării raționalității* în sistemele sociale moderne. Secularizarea este un fenomen neintenționat și imprevizibil al procesului de schimbare, conferind o sporită însemnătate statului în raport cu procesele educaționale, astfel, știința pedagogică orientându-se spre valorificarea *modelului normativ al ființei umane*.

În acest sens, J. Habermas [apud 1, p.357] admite că s-a intrat deja într-o *societate postseculară*, deoarece integrarea în societățile modernității târzii este în deficiență ca urmare a faptului că echilibrul dintre mediile integrării sociale este periclitat, căci piețele și puterea administrativă elimină *solidaritatea socială* din tot mai multe domenii de viață și, astfel, este în interesul propriu al statului constituțional să-și *apropie toate resursele culturale* din care se alimentează *conștiința normelor* și solidaritatea cetățenilor, în același rând și resursele educaționale, desigur.

Reiese că în sensul atribuit secularizării, fără implicarea aspectului religios, putem vorbi despre o corelaționare a *rațiunii de conducere* și a *rațiunii educaționale*, care pot conduce la purificarea și „vindecarea” reciprocă și au nevoie reciproc una de cealaltă pentru a soluționa una dintre cele mai mari probleme ale educației: *criza de motivație a formării spirituale, nu doar pentru profit material*. Resursele culturale ale democrațiilor actuale au nevoie deci nu numai de izvoarele libertății și egalității, ci și de infrastructura morală și spirituală, intrând într-o relație nouă, în care fiecare este disponibil să învețe singur, dar și să-l învețe pe celălalt.

Este cazul să menționăm aici și faptul că ceea ce particularizează concepția lui J.Habermas asupra UE-izării (unificării europene) este teza după care *integrarea funcțională*, prin interdependențe economice, nu va fi suficientă, fiind nevoie de o *integrare socială*, care presupune acțiuni distincte la nivelul *substratului cultural* din care face parte și educația [Ibidem, p.373]. Iar pentru aceasta mai este nevoie de un alt scenariu, după cum afirmă autorul, în care diferitele anticipări se susțin reciproc și se stimulează într-un proces circular. Așteptările economice nu sunt suficiente, ca motiv, spre a mobiliza susținerea politică pentru un proiect plin de riscuri, care este UE-izarea. Mai este nevoie de *orientări valorice comune*. Putem constata, așadar, că inovațiile unor politici educaționale, precum construcția unei educații din „educații naționale”, au nevoie de mobilizarea conștiinței pentru niște scopuri care apelează nu numai la interese, ci și la sentimente. Procesul de UE-izare are de generat mereu pentru educație o forță de atracție de natură culturală, peste avantajele economice, prin inițiative de organizare instituțională, succesul strategiei de unificare fiind dependent de procedurile de instituționalizare.

Integrarea în general presupune faptul să acționăm solidar sau complice cu ceilalți, dar nu contopiți cu ceilalți, confundați și „pierduți” în ei, sudați cu ei. Or, pentru a concura cu alții, mai întâi trebuie să devii egal

cu ei, competiția presupunând egalitate, recunoaștere reciprocă, acest lucru fiind un indiciu fără echivoc al unei societăți democratice. În acest cadru de idei este indicat să ne amintim că poți să devii uman în multe chipuri, dar cel mai uman dintre toate este faptul de a adopta răspunsurile practice cele mai eficiente *inventate de către vecini*, să nu te „închizi” cu îndărătnicie în „ceea ce așa a fost întotdeauna”. Farmecul nu constă în a ne „încăpățâna” să fim ce suntem, ci în a fi capabili, grație propriilor noastre eforturi și ale celorlalți, să ajungem să îmbunătățim ceea ce suntem, un rol aparte în acest proces revenindu-i, desigur, educației.

Or, anume educației îi revine sarcina de a clarifica noțiunea de *identitate europeană* în contextul foarte discutabil al conducerii la nivelul UE. În acest context de referință, J.Habermas vine cu ideea că în măsura în care identificarea cu statul se transformă într-o orientare către Constituție, *principiile constituționale universaliste* câștigă prioritate în fața contextelor concrete ale fiecărei istorii naționale proprii a statului. Acest lucru include în democratizările formării continue a opiniei și voinței politice o *premisă și o consecință*, astfel încât identitatea europeană devine realitate pe măsura înaintării acestor procese [1, p.376].

Prin „ceialalt” înțelegem aici UE-izarea și *europenizarea*, care este în același timp și concept, și un domeniu de cercetare ce implică calcule ale avantajelor materiale, dar, după cum afirmă G.Tsebelis, implică și schimbări în logica comportamentală a actorilor și instituțiilor pe plan intern, care sunt determinate de asimilarea normelor UE [Apud 2, p.16].

În domeniul politicilor UE se vorbește despre câteva tipuri de integrare europeană:

- *integrare pozitivă*, caracterizată prin aceea că UE formulează cerințe concrete la nivel instituțional, care trebuie să fie îndeplinite de statele-membre;
- *integrare negativă*, atunci când UE exercită presiune asupra schimbării organizării instituționale printr-un mecanism de reglare concurențială;
- *integrare-cadru*, când UE modifică convingerile și așteptările actorilor interni, schimbându-le *logica cognitivă* [3, p.15].

Aderarea, ca unul din stilurile integrării, ține de „noi” și „ei” și constituie un proces în care fiecare parte urmărește obținerea celui mai bun rezultat posibil, iar pregătirile pentru aderare țin de „noi” în viitor și formează un proces în care încercăm să ne raliem normelor UE și încercăm a deveni asemenea „lor”, adică statelor-membre. *Europenizarea* este un termen util, dar și unul care poate induce în eroare. Este un termen care desemnează în literatura de integrare europeană semnificația de preluare a politicilor UE la nivelul politicilor naționale, dar și de transfer al unor preferințe de politici interne la nivelul UE [4, p.573].

EU-izarea este o parte componentă și o premisă pentru europenizarea amplă, prin redobândirea unui rol deplin în spațiul politico-economic european. Prin urmare, procesul de integrare europeană presupune:

- un proces de aderare la UE (*UE-izare*);
- un proces mult mai amplu de „întoarcere la Europa” (*europenizare*);
- un proces de impact al UE asupra statelor candidate (*europenizare*).

În acest context, putem delimita UE-izarea ca un proces de aderare la UE, iar europenizarea ca un proces de revenire la valorile naționale și de modernizare prin promovarea unor *politici naționale consistente europenizate*. Aderarea la UE este o cale spre modernizare, iar identificarea cu Europa ca ideal al civilizației, cuprinzând un ansamblu deosebit de valori și standarde de comportament, motivează accelerarea procesului de implementare a schimbării. Prin urmare, putem constata un fel de „presiuni” de europenizare și UE-izare generate de procesul de aderare.

Procesul de EU-izare presupune, așadar, faptul de a deveni ca țările UE și a adera la UE, paralel cu modernizarea și tranziția la alt tip de societate, socializare și educație. Iar acest lucru este posibil, printre altele, prin urmarea metaforei „copilul ca filozof” și a metaforei „majestatea sa copilul”, copilul fiind subiect al interesului pentru termenii de bază în care el își preia experiențele, socializarea lui fiind o individualizare sau chiar *internalizare* ca prelucrare, cu perspectivă proprie, a experiențelor din mediul natural și social.

Așadar, ideea habermasiană conform căreia în evoluția socială *niveluri de integrare mai înalte* nu pot fi stabilite înainte de construirea de instituții de drept în care este încorporată o *conștiință morală* pe treapta convențională, își poate demonstra pe deplin raționalitatea prin intermediul „refacerii” educației și a dimensiunii sale hermeneutice.

De aici reiese faptul că europenizarea poate servi drept cadru de analiză a modului de funcționare a condițiilor de aderare, într-un sistem intern, principalul obiectiv analitic fiind studierea impactului UE.

B.Kohler-Koch dă o definiție largă conceptului de europenizare [5, p.20], afirmând că europenizarea include o serie de procese care sporesc autoritatea organismului important de elaborare a politicilor, contribuie la transformarea guvernării și *scot actorii sociali în afara competenței statului-națiune*.

Una dintre cele mai utile și funcționale definiții ale europenizării este cea a lui Radaelli Claudio [6, p.25], care susține că europenizarea constă din următoarele procese:

- de elaborare;
- de răspândire;
- de instituționalizare a regulilor, procedurilor și paradigmatelor de politici; a stilurilor, modalităților de a face anumite lucruri, normelor, convingerilor oficiale și neoficiale, care au fost în primul rând definite și consolidate în UE, apoi încorporate în logica discursului, identităților, structurilor politicilor publice interne naționale.

Dacă ne referim la influența UE, atunci trebuie să punem în evidență faptul că aceasta se manifestă prin următorii factori [2, p. 56]:

- viteza de adaptare, statele-candidate orientându-și politicile spre UE înainte de aderare, astfel UE reușind să sporească viteza de reformare a politicilor acestor state;
- deschiderea largă a statelor candidate în fața *influenței externe*, deoarece au puține politici publice care să fie susținute pe larg și se caută aprobare externă pentru politicile alese;
- *re-reglementarea radicală*, o impunere a reglementării acolo unde aceasta nu există, eliminarea cadrelor din perioada preexistentă și înlocuirea lor cu cele caracteristice unei economii de piață;
- adaptarea la o *versiune mai radicală* a politicilor UE.

Efectele europenizării reprezintă un continuum, realizându-se procese paralele de efectuare a schimbărilor la nivel național și la nivelul UE. Astfel, normele și modelele „europene” devin deziderate ale diverselor debateri organizate de actorii educaționali, producându-se și efectul invers: citarea normelor UE în contexte în care UE nu a cerut conformarea, cum ar fi la noi, de exemplu, formarea continuă a cadrelor didactice preuniversitare.

Dar influența UE nu poate fi atât de ușor determinată, deoarece paralel se produce un proces de europenizare în sensul la care am făcut referire mai sus. După cum am menționat deja, caracteristica distinctă a europenizării constă în schimbarea *logicii comportamentale*, inițiindu-se adaptarea imperativelor, a logicii și a normelor UE la politicile interne. Alt efect meritoriu al influenței UE este autorizarea organismelor implicate în procesul de modernizare să modifice anumite politici.

Un mecanism de europenizare este *transferul de modele și evaluarea comparativă*, iar una din premisele obligatorii ale aderării este respectarea *criteriului democratic* și a celui cu privire la *drepturile omului*.

În agenda de politici naționale de preaderare urmează să se înscrie și *politicile educaționale de preaderare*, chiar dacă nu există de facto o teorie care ar explica definitiv modul în care diferitele cerințe ale UE pot reorienta domeniul la normele respective ale UE. Agenda de politici educaționale poate fi una absolut inovativă, deoarece include dimensiuni distincte: procesul de europenizare ca revenire și ca impact al UE asupra politicii de modernizare și procesul de UE-izare, ca aderare și integrare. În acest sens, procesul respectiv va fi unul repetitiv, deoarece condițiile pot fi modificate și reformulate pe tot parcursul perioadei de preaderare.

Una din sarcinile de bază ale acestei politici educaționale este cea a formării *cetățeanului european*, care, în viziunea lui J.H.Weiler [7, p.235], prin conceptul introdus de Tratatul asupra Uniunii Europene din 1992 (Tratatul de la Maastricht), confirmă valoarea fundamentală a fenomenului respectiv: „Cetățenia Uniunii Europene este astfel stabilită: orice persoană care are cetățenia unui stat-membru va fi cetățean al Uniunii, care va completa, nu va înlocui cetățenia națională”. Cetățenia este mai mult decât un mecanism de organizare politică, deoarece trăim într-o perioadă obsedată de întrebări cu privire la identitatea individuală și colectivă. Modul de a-l trata pe „celălalt”, prezent printre noi, în mijlocul nostru și pe celălalt care „ne bate la ușă”, este o chestiune pe agenda majorității societăților europene și, nu în ultimul rând, în agenda politicilor educaționale.

În condițiile culturale ale modernității târzii, integrarea personalității umane cu mijloacele oferite de viziunile asupra lumii moștenite este mai greu posibilă. Educația intră „în posesia” formării unui *patriotism constituțional*, când identificările cu forme de viață și tradiții proprii sunt interferate de un patriotism ce nu se mai raportează la întregul concret al unei națiuni, ci la procedee și principii. Acestea vizează condițiile conviețuirii și comunicării dintre forme de viață diferite, ce coexistă egal îndreptățite – în interior și în exterior [Apud 1, p.485].

Alt aspect discutabil este cel al determinării creșterii economice de către investiția în educație, deoarece oferta de educație, în opinia lui A.Hatos [8, p.101], nu poate fi justificată în virtutea mitului eficienței sociale a expansiunii instrucției. Efectul economic al investițiilor în educație depinde de mai mulți factori, iar absența unor politici adecvate poate face inutilă cheltuiala socială cu educația. Educația însăși *trebuie planificată astfel, încât să stimuleze productivitatea.*

Creșterea economică, afirmă cercetătorul, nu depinde de acumularea de capitaluri, inclusiv cel uman. Mai importante sunt *politicile economice, eficiența administrației sau capitalul social.* Date internaționale arată că, în multe țări, sporirea accesului la educație a fost urmată de stagnare sau chiar declin economic. Acest aparent paradox se datorează fie ineficienței învățământului, deoarece dacă ai diplomă nu înseamnă neapărat că ești competent, fie *necorelării ofertei de diplome cu piața muncii*, fie specializării celor mai educați în devalorizarea resurselor publice. Prin urmare, politicile educaționale trebuie să țină seama de *necesarul de resurse umane* [Ibidem, p.106].

Nu este exclus ca politicile educaționale în procesul de aderare să se axeze în direcționările lor pe rezolvarea *paradoxului lui Anderson*, care, studiind relația dintre mobilitatea socială și mobilitatea școlară (ca diferență dintre nivelul de instrucție maxim al tatălui și cel al fiului), a constatat că cele două variabile nu sunt asociate. Adică, o puternică mobilitate școlară nu este legată de o mobilitate socială în același sens și nici invers [9, p.560]. O interpretare a paradoxului este aceea că mobilitatea școlară nu reprezintă o garanție a mobilității sociale și a democratizării societății. Reproducând analizele lui Anderson cu date originale, dar și cu alte date, Raymond Boudon obține aceleași rezultate, dar le dă o altă interpretare, ilustrând că lipsa de asociere constatată se datorează inadecvării dintre ritmurile de schimbare a structurilor școlare și, respectiv, sociale. Nivelul de instrucție al fiului, afirmă sociologul, depinde de statusul social al tatălui, iar statusul social al fiului depinde de nivelul de instrucție al acestuia, însă pentru ca relația dintre mobilitatea școlară și cea socială să fie vizibilă, este necesară o adecvare între cele două relații de determinare [Apud 8, p.117]. Distribuția inegală a resurselor între membrii societății, inegalitatea șanselor de acces la învățământ, gratuitatea învățământului și o structură meritocratică a alocării pozițiilor de status duc „utilizarea” sistemului de învățământ de către cei mai bine asigurați material, care își permit să parcurgă mai multe trepte ale învățământului formal. În acest fel, sistemul are ca rezultat menținerea sau chiar adâncirea in Justițiilor sociale, de vreme ce statutul social al persoanei este dependent de cariera sa școlară.

Liberalizarea accesului la diplome a determinat o atitudine pozitivă în raport cu *contribuția școlii la democratizarea societății*, dar, deoarece numărul de poziții sociale înalte, asociate nivelului de instrucție, este limitat prin constrângeri structurale care nu prea țin seama de evoluția sistemului educațional, este evident faptul că o creștere a numărului celor care ajung un anumit status școlar nu va contribui pentru fiecare dintre deținătorii diplomelor respective la ocuparea pozițiilor sociale dorite, ci la apariția criteriilor noi de selecție și la *devalorizarea diplomelor* ca atare. Prin urmare, apare necesitatea configurării, în sistemul de învățământ, a unor asemenea structuri de personalitate, care să fie ajustate mecanismelor de promovare socială. Pregătirea pentru *ajustarea socială* este specifică unui sistem de mobilitate competitivă, în care pozițiile de elită constituie „premiu” ce pot fi câștigate prin competiție deschisă. Fiecare are o șansă să câștige această competiție, iar succesul depinde de efortul personal. Competiția, în acest caz, este guvernată de anumite reguli de corectitudine, competitorii având însă o mare libertate în alegerea strategiilor pe care le folosesc. Obiectivul principal al mobilității competitive este să atribuie poziții de elită celor care le merită [8, p.119].

Un alt aspect complex din perspectiva politicilor educaționale este și cel al *societății acreditărilor*, care indică modul de organizare socială în care diplomele educaționale sunt din ce în ce mai intens folosite pentru alocarea persoanelor pe piața muncii, o abordare analitică a căroră o face R.Collins [Apud 10, p.1002]. Cercetătorul afirmă că educația este un instrument profitabil folosit de cei cointeresați pentru monopolizarea accesului la ocupații profitabile, neacceptând ideea că ceea ce se predă în sistemul educațional are o legătură directă cu calitatea performanței viitoare de la locul de muncă. El este de părerea conform căreia conținutul ocupațional al acreditărilor (diplomele școlare) este în temei cultural și exclusiv decât tehnic și cu eficacitate imediată. Inflația diplomelor la nivelurile de vârf ale ierarhiei acreditărilor a determinat expansiunea educației pe piețele educaționale gestionate prin diplome.

Sunt multe aspecte discutabile în reflecțiile privind educația în domeniul conceperii ei ca simplă adaptare a celui ce este supus educării la *valori prestabilite*. După cum menționează R.Young [11, p.549], gândirea educațională suferă o marginalizare în viața academică contemporană, fie din faptul că a eșuat, uneori izbitor,

în a-și asuma responsabilitatea deschizătoare de lume, datorită unui radicalism postmodern, fie prin faptul că „a amenințat” de a opri mișcarea semnificației în direcția emancipării mai pronunțate. Uneori gândirea pedagogică a fost „colonizată” de o formă de contract cultural, care încearcă să excludă vechi semnificații și să inculce altele noi, presupus progresiste. Mai recent, în societățile europene știința pedagogică a fost „colonizată” de piață, într-o încercare de a crea un schimb liber al valorilor, altfel incomensurabile, și de a folosi acest mecanism în locul rațiunii. Dar rolul educației, în opinia cercetătorului, este să susțină *radicalizarea proceselor democratice* în interiorul democrațiilor sociale și să sporească „eurile” autonome printre cetățenii implicați comunicativ în rațiune.

O idee absolut proaspătă în domeniul educației o formulează același J.Habermas, care afirmă că forma universitară a studiului trebuie azi să se protejeze față de sfera profesiei, nu pentru că aceasta ar fi rămas încă străină științei, ci pentru că *știința*, în măsura în care a penetrat praxisul profesional, la rândul ei, *și-a înstrăinat formarea*. Științele mijlocesc acum o putere specifică, dar puterea de dispunere pe care ele o învață nu este aceeași putere de a trăi și de a acționa ce se aștepta altădată de la cei formați științific. Formarea de odinioară se extinde dincolo de formarea atitudinii individuale și include formarea pentru *discursul public privind integrarea cunoștințelor în reproducerea culturală a vieții* [Apud 1, p.415].

UE și-a asumat rolul de „învățător” pentru actorii din sectorul public al țărilor candidate. Însă europenizarea, după cum afirmă T.Borzel [4, p.574], trebuie să fie într-o oarecare măsură *incomodă*, să existe un anumit grad de „nepotrivire” sau incompatibilitate între procesele, politicile și instituțiile europene, pe de o parte, și procesele, politicile și instituțiile interne, pe de altă parte. Acest grad de potrivire sau nepotrivire constituie presiunile de adaptare, care, la rândul lor, reprezintă o condiție necesară pentru producerea schimbărilor.

Iar școala, la rândul ei, urmează să devină un *actor în spațiul dezbaterilor publice*, iar reprezentanții educației, cu pretențiile și nevoile lor, trebuie să poată confrunta grupurile de interese sociale și, invers, să aibă ocazia să-și facă plauzibile solicitările. Modelul „carantinei” științei pedagogice, adică retragerea specialiștilor științei pedagogice într-o sferă privată, nu mai poate da rezultate în situația în care direcția dezvoltării cunoașterii se stabilește în spațiul politic. Participarea oamenilor de știință, a instituțiilor de învățământ la dezbaterile publice asupra direcțiilor educației și cercetării este astăzi o condiție a autonomiei științei pedagogice. Iar această dezbateri, prin natura sa, este un proces de *reflecție de sine a științei*. Prin urmare, putem vorbi despre o „politizare” a științei pedagogice în sensul de reflecție de sine, ca una din condițiile depolitizării științei pedagogice.

Productivitatea științifică astăzi este dependentă de formele organizării, de complexul diferențiat al promovării succesiunii științifice, *al pregătirii pentru profesii academice*, al participării la procese de formare generală, la procese ale înțelegerii de sine culturale și ale *formării publice a opiniei*. Iar știința pedagogică trebuie să rămână înrădăcinată *în lumea trăită a vieții*. Împărțirea cunoașterii cu altcineva este încă un aspect pe care, soluționându-l, știința pedagogică ar „face loc mai mult” proceselor de europenizare, ușile cărora rămân permanent deschise.

O știință pedagogică își verifică anvergura prin elaborarea generalizată a teoriilor și concepțiilor caracteristice timpului și capacitatea de a susține soluții la problemele trăite de educabili ai aceluși timp, prin resursele de stimulare a înnoirilor cunoașterii și ameliorarea vieții. Verificarea valabilității se face prin capacitatea de a inspira *noi inițiative de conceptualizare*. Or, procesele de UE-izare implică o asemenea inițiativă, rațiunea științifică a pedagogiei încercând o reconstrucție prin prisma dominației sociale și formarea personalității europene.

Pedagogia se afirmă tot mai mult ca știință integrativă a educației și își exercită caracterul integrativ la nivel pragmatic, al praxiologiei pedagogice. *Macropedagogia*, care devine un atribut al UE-izării, definește marile orientări, liniile directoare pe care le valorifică sistemul educațional, structurând politicile educaționale pe ideea reproducerii omului social în funcție de necesitățile și idealurile comunității în care trăiește și în funcție de provocările lumii contemporane. Noua pedagogie instrumentează proiectul social, economic, cultural, politic al UE-izării din perspectiva formării și modelării *personalității europene* [12, p.17].

Reieșind din cele expuse, putem conchide că știința pedagogică, în procesul de UE-izare a R. Moldova, are de rezolvat sarcini de o complexitate sporită, cum ar fi:

- Să promoveze raționalitatea prin a delega statului o parte de contribuție la valorificarea *modelului normativ al ființei umane*. În acest sens, este nevoie de o corelaționare a rațiunii de conducere cu rațiunea educațională pentru a se „vindeca” reciproc în soluționarea *crizei de motivație spirituală* în formarea:

- identității europene (J.Habermas);
- cetățeanului european (J.Weiler);
- patriotismului constituțional (A.Marga);
- personalității europene.
- Să direcționeze elaborarea politicilor educaționale pe câteva dimensiuni distincte, care au un rol deosebit:
 - europenizarea ca revenire, întoarcere la Europa;
 - europenizarea ca impact al UE asupra statului-candidat;
 - UE-izarea ca proces de preaderare;
 - UE-izarea ca proces de integrare.
- Să reorienteze educația prin a oferi școlii responsabilitatea unui actor în spațiul dezbaterilor publice, iar macropedagogia, ca atribut al UE-izării, urmează să-și anuleze „carantina” investigațională și „colonizarea” de piață, să ofere mecanisme funcționale în vederea reproducerii sociale a omului, integrării cunoștințelor în reproducerea culturală a vieții, în pregătirea pentru profesii academice.

Referințe:

1. Marga Andrei. Filosofia lui Habermas. - Iași: Polirom, 2006. - 518 p.
2. Heather Grabbe. Puterea de transformare a UE. Europeanizarea prin intermediul condițiilor de aderare în Europa Centrală și de Est. - Chișinău: Epigraf, 2008. - 246 p.
3. Knill Christoph. The Europeanisation of national administrations: patterns of institutional change and persistence. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
4. Borzel Tanja. Towards Convergence in Europe? În: Institutional Adaption to Europeanisation in Germany and Spain, Journal of Common Market Studies, 1999, nr. 37, p.573-596.
5. Kohler-Koch Beate. The evolution and transformation of European governance. In The Transformation of Governance in the European Union. London: Routledge, 1999, p.20-39.
6. Radaelli Claudio. Policy transfer in the European Union: institutional isomorphism as a source legitimacy. În Governance, 2000, nr.13, p.25-43.
7. Weiler J.H. Constituția Europei. - Iași: Polirom, 2009. - 349 p.
8. Hatos Adrian. Sociologia educației. - Iași: Polirom, 2006. - 247 p.
9. Anderson C. Arnold. A Skeptical Note on the relation of Vertical Mobility to Education. În: American Journal of Sociology, 1961, nr.6, p.560-570.
10. Collins R. Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. În: American Sociological Review, 1971, nr.6, vol.36, p.1002-1019.
11. Young Robert. Habermas and Education. În: Levis Edwin Hahn. Perspectives an Habermas. Open Court. Cicago-La Salle: Illinois, 2000, p.549-560.
12. Bocoș Mușata. Didactica disciplinelor pedagogice. - Pitești: Paralela 45, 2008. - 428 p.

Prezentat la 01.06.2010

EVOLUȚIA SCHIMBĂRILOR ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ȘI CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ

Galina MARTEA

Institutul de Științe ale Educației

The modernization of teaching process under its most difficult aspects related to the identification of concept of modernization, to the structural presentation of the concept, to the introduction of a unitary terminology, the issue of development of syllabi is the one which, after being modified, will implicitly lead to the opening of access to international educational structures.

Odată cu independența țării, sistemul de învățământ și cercetare științifică s-a rupt dintr-un sistem bazat pe principii, care aveau la bază propriile priorități, forme de organizare, finanțare și evaluare. În consecință, cerințele politice, economice și sociale s-au schimbat, resursele s-au modificat, care, toate la rândul lor, au generat schimbări și în sistemul de învățământ și cercetare științifică.

În legătură cu finanțarea foarte redusă a tuturor activităților din domeniul învățământului și cercetare științifică a crescut spectaculos exodul de cadre didactice și științifice, care au migrat fie în țară spre alte sectoare, fie în afara țării. Scăderea continuă a nivelului de trai, lipsa de informație, modelul reformelor cu caracter derutant, toate în ansamblu reprezintă și caracterizează evoluția schimbărilor în sistemul de învățământ și cercetare științifică, care se intercalează nemijlocit și sunt profund intercorelate în procesul de activitate.

Dacă am lua în considerație situația economică actuală a Republicii Moldova și starea generală a sistemului de învățământ și cercetare științifică, atunci cea mai bună abordare ar putea fi orientată spre următoarea idee: întreprinde ceea ce poți face cel mai bine și întreprinde ceea ce trebuie să faci pentru propria supraviețuire.

Reformarea sistemului de învățământ și cercetare științifică ar putea avea valoare universală, dacă la baza acestora s-ar pune unele principii și întrebări fundamentale, precum:

- ce trebuie de menținut și dezvoltat?
- ce nevoi trebuie luate ca referință de către Guvern în elaborarea politicilor din domeniul învățământului și cercetării?
- ce relații trebuie stabilite între învățământ, știință și tehnologie, pe de o parte, și dezvoltarea socială, economică și culturală, pe de altă parte?

Dat fiind faptul că sistemul de învățământ și sistemul de cercetare științifică sunt profund intercorelate, concomitent cu reforma sistemului de cercetare științifică urmează a iniția urgent și reforma din învățământ, pentru a consacra în aceste domenii standarde adecvate de excelență sau mai bine-zis a atinge acel nivel al performanțelor, care ar asigura o anumită poziție atât în lumea științifică națională, cât și cea internațională. Luând în considerație faptul că în sistemul de învățământ preuniversitar se încearcă a fi produse modificări din punct de vedere al procesului de instruire și cel al evaluării cunoașterii, la rândul său și sistemul de învățământ universitar, indiferent de faptul că a aderat la procesul de la Bologna, și cel al cercetării, trebuie să evolueze convergent și cât mai integrat, asigurând astfel condiții pentru cristalizarea și afirmarea standardelor de excelență față de noile realizări ale științei, învățământului, tehnologiei.

Conștientizăm cu toții că revitalizarea instituțiilor de învățământ (universitar și preuniversitar) în condițiile social-economice curente din țară nu este deloc ușoară. Această caracteristică este vizibilă atunci când recapitulăm activitatea și rezultatele actuale ale instituțiilor de învățământ și ale cercetării. Instituțiile de învățământ încearcă să realizeze reforma instituțională prin modernizarea sistemului de instruire și alinierea acestuia la standardele europene și mondiale, însă noul nu poate fi implantat cu instrumentarul vechi, perimat și nefuncțional în condițiile economiei de piață.

E de remarcat că una dintre preocupările constante ale instituțiilor de învățământ este canalizată în dobândirea autonomiei instituționale, care ulterior va crea circumstanțe noi de funcționare a instituțiilor de învățământ. Promovarea autonomiei instituționale în cadrul instituțiilor de învățământ va revendica transformări de esență, acestea urmând a se desfășura etapizat, într-o perioadă întinsă de timp, care, în ultimă instanță, va

deschide și va da posibilități libere în adoptarea deciziilor curente și de perspectivă, totodată, instituția asumându-și responsabilități pentru acțiunile întreprinse.

Aprofundarea reformelor sociale și economice din republică, sincronizate cu tendințe europene, impune promovarea în sistemul învățământului a unei reforme sistemice, cu caracter global, cu schimbarea paradigmei și logicii organizării acestuia. Este vorba despre poziția-cheie din sistemul învățământului: rolul statului în învățământ, relațiile sistemului de învățământ cu piața muncii, organizarea sistemului de finanțare printr-un management financiar modern, controlul eficienței sistemului de învățământ în ansamblu.

Pentru realizarea programului de acțiune atât pe termen scurt, cât și pe termen lung privind reforma sistemului învățământului și sistemului de cercetare științifică, una dintre prioritățile de bază este îmbunătățirea managementului educațional, managementului științific, managementului resurselor financiare, managementului resurselor umane etc., care nu poate fi realizat fără a avea o imagine reală și operativă a situației la fiecare nivel de instruire, fără a asigura circulația operativă a informației în scopul luării deciziilor.

Tendința de aderare la organisme internaționale și de integrare în Comunitatea Europeană cere schimbări radicale în modul de abordare a statutului cadrelor de înaltă calificare. Modernizarea procesului de învățământ, de cercetare sub aspectele sale mai dificile, legate de identificarea unei concepții de modernizare, de prezentare structurală a concepției, de introducerea a unei terminologii unitare, de definirea a unor concepte noi legate de tehnologia didactică, de problematica construirii planurilor, programelor de învățământ este latura care, fiind modificată, implicit va conduce la deschiderea căii de acces în structurile de învățământ internaționale.

În acest context, sistemul de învățământ din R.Moldova are nevoie de implementarea noilor metode, modele de administrare, organizare, finanțare specifice economiei de piață, cu caracter inovator.

Pentru îmbunătățirea radicală a imaginii instituțiilor de învățământ universitare și preuniversitare la capitoarele managementului educațional, managementul resurselor financiare, managementul resurselor umane etc., este necesar a pune imediat în practică Legea descentralizării administrative, bazată pe experiența și modelul altor state cu economie de piață dezvoltată, astfel, încadrând sistemul de învățământ din țară într-o nouă etapă de schimbări, reorganizări și realizări.

Având în vedere că principalul scop al unei instituții de învățământ a fost și este pregătirea cadrelor de înaltă calificare pentru diverse ramuri ale economiei naționale, la acest capitol un rol deosebit revine tehnologiilor informaționale, care este un instrument puternic de accelerare a progresului în toate domeniile sferei sociale.

Un rol esențial în procesul creării și utilizării tehnologiilor informaționale aparține sistemului de învățământ și, în primul rând, învățământului superior, care este sursa principală de pregătire a cadrelor de înaltă calificare pentru economia națională. Specificul sistemului de învățământ constă în faptul că el este, pe de o parte, consumator, iar pe de altă parte, un furnizor activ de tehnologii informaționale. Astfel, tehnologiile create în sistemul de învățământ se utilizează și în afara lui, ceea ce permite să vorbim despre realizarea în practică a tranziției de la informatizarea învățământului la informatizarea societății.

De fapt, se susține acea reformă instituțională, care adaptează sistemul (atât sistemul de învățământ, cât și cel de cercetare științifică) la noul context național al economiei de piață și al democrației pluraliste și asigură condițiile de evoluție bazate pe menținerea potențialului didactic și științific de înaltă calitate.

Prezentat la 12.10.2009

STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

FUNDAMENTE ȘI STRATEGII DE VALORIFICARE A RELAȚIEI ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE ÎN CONTEXTUL FORMĂRII IMAGINII INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN MEDIUL RURAL

Larisa CUZNEȚOV, Mariana ZAHARIA

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Research shows a theoretical and applied study on educational institutions image in rural areas in terms of school – family – community partnership. Here are reflected the directions for the optimization of educational process, operating conditions in the educational institution and the main features of rural environment. There are analyzed the results of a survey of opinions and the implications of image recovery training of educational institution in partnership with social actors.

Instituțiile de învățământ din mediul rural au fost și continuă să rămână principalul focar și factor de promovare al culturii și educației, a valorilor autentice, a valorilor democrației; de inițiere și implicare a generațiilor în creștere și a celor mature în diverse proiecte de valorificare a progresului științei și tehnicii; de promovare a conștiinței apartenenței la comunitatea rurală, la formarea identității naționale, precum și la reactualizarea valorilor moral-etice. Proiectul *Educația de calitate în localitățile rurale din Republica Moldova* ca răspuns rezonabil la imperatiile și provocările complexe ale satului autohton, regăsite nu numai la nivel local, dar și regional, elucidate în *Carta Europeană a Spațiului Rural*, reprezintă doar primii pași concreți, după obținerea independenței țării, de optimizare a activității școlii în conformitate cu exigențele pedagogiei postmoderne.

Această pagină importantă deschisă actual la nivel macrostructural continuă ideile și acțiunile de îmbunătățire a vieții sociale, educative și culturale ale oamenilor de la sate, întreprinse încă de clasicii pedagogiei române P.Poenaru (1799-1875), I.E. Rădulescu (1802-1872), N.Bălcescu (1819-1852), S.Haret (1851-1912) ș.a. În contextul vizat, S.Haret menționa că *cele dintâi și cele mai energice stăruințe trebuie depuse pentru îmbunătățirea soartei materiale a țăranului, aș putea chiar zice că această grijă trebuie să primeze pe cea a îmbunătățirii stării lui culturale, deși în realitate una nu merge fără cealaltă*. Considerând școala și cadrele didactice drept una dintre pârgurile cele mai însemnate ale ridicării nivelului satelor, S.Haret a stimulat și a preluat inițiativele pozitive ale învățătorilor și profesorilor de la sate, organizând o mișcare cu un rol extrem de important pentru viața socială rurală a epocii și pentru răscoala țărănească din 1907 [apud.4, p.107].

Proiectul nominalizat este unul însemnat nu numai pentru accentul de re-ruralizare a învățământului din republică în secolul XXI, ci, și, deoarece este axat pe dezvoltarea și perfecționarea acestuia în conformitate cu cerințele societății contemporane. Obiectivul proiectului este de a face din comunitatea rurală nu doar un beneficiar, ci și un partener conștient și activ în realizarea unei educații de calitate [6, p.20]. Cercetătorii și practicienii din domeniul pedagogiei implicați în acest proiect (N.Vicol, S.Alecu, V.Caciuc, D.Lvovschi, L.Scutaru ș.a.) consideră că *valorificarea valențelor formativ-educative ale mediului rural se vor realiza în cadrul a trei direcții de optimizare ce vor avea succes, dacă vor fi cunoscute și acceptate de întreaga comunitate rurală. Acestea presupun:*

- îmbunătățirea activităților de predare-învățare-evaluare în școlile din mediul rural prin dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și prin îmbunătățirea condițiilor în care se desfășoară procesul de învățământ;
- îmbunătățirea parteneriatului comunitate-școală prin inițierea unor permanente cooperări prin multiplicarea și diversificarea canalelor de comunicare dintre școală, autoritățile locale și comunitate;
- creșterea capacității de monitorizare, evaluare, elaborare de politici și strategii va oferi factorilor de decizie, cât și celor implicați direct în procesul educațional siguranță și mecanisme funcționale de promovare a unei educații de calitate [6, p.21].

În consens cu cele expuse, putem observa că problema abordată în cercetarea noastră privind formarea imaginii instituției de învățământ din mediul rural prin prisma relației școală-familie comunitate este una actuală, motivată de realitatea dură în care funcționează aceasta; de perspectivele reformei învățământului; exigențele pedagogiei postmoderne, bazate pe coordonatele educației permanente și ale educației de calitate. Dat fiind faptul, imaginea instituției de învățământ este formată de către toți actorii educaționali și se constituie dintr-un ansamblu de elemente: scopul activității acesteia, obiectivele instituției, structura ei, resursele umane, calitatea lor și cultura organizațională, care, desigur, are un impact educativ asupra întregii comunități, iar acesta la rândul său, influențează pozitiv relațiile sociale și cultura mediului ambiant. Este evident momentul-cheie: educația de calitate nu are sorți de izbândă în afara dezvoltării și consolidării unei imagini pozitive, progresiste a instituției de învățământ în mediul rural, care îi oferă credibilitate și devine un garant al eficienței acțiunilor sale. În contextul vizat, este util să stabilim principalele caracteristici ale spațiului rural și condițiile de activitate ale unității de învățământ. Principalele caracteristici ale mediului rural se prezintă în felul următor:

- activitățile dominante ale locuitorilor țin de domeniul agriculturii;
- locuri de muncă limitate și remunerarea relativ mică;
- venitul mic pe cap de locuitor și întreținerea gospodăriilor individuale;
- accesul limitat la tehnologiile moderne și cele informaționale;
- infrastructura socială / servicii, transportul insuficient dezvoltată;
- contacte educative și instruire limitate și dependente de specificul zonelor / localităților rurale, de gradul lor de dezvoltare din punct de vedere social, cultural, educativ;
- nivel redus al distracțiilor și localurilor recreative, de cultură;
- instituțiile de învățământ reprezintă actorul de bază al iluminării, enculturației și promovării valorilor științei, tehnologiilor avansate;
- contactele sociale, intercunoașterea, intercomunicarea mai bună între locuitori; relațiile interpersonale sunt mai binevoitoare, directe, simple, cu tendințe mai evidente de compasiune, interajutorare, susținere morală în caz de necesitate, decât în zonele urbane;
- promovarea activă a valorilor culturii tradiționale, a celei religioase;
- copiii sunt deseori chiar excesiv de frecvent implicați în activitățile agricole și de menaj casnic.

Sigur, aceste caracteristici pot fi completate și depind de multe particularități, ca de exemplu: plasarea geografică a localității, distanța de alte localități / raion, oraș, municipiu; zona de nord, centru sau sud a republicii; mediul politic, economic, educațional și nivelul culturii societății civile.

De aici se pot contura un șir de condiții, pe care le-am definit ca sociopsihopedagogice ale activității instituției de învățământ, pe care trebuie să le cunoască, să le monitorizeze și să le optimizeze colectivele pedagogice, managerii școlari în colaborare cu factorii de decizie la nivel micro- și macrostructural. Altfel, decât axate pe un parteneriat eficient, instituțiile de învățământ nu vor fi în stare să-și formeze și să-și promoveze imaginea sa.

Stabilirea condițiilor activității instituției de învățământ în mediul rural s-a realizat în baza analizei accepțiunilor funcționalismului sistemic (T.Parsons, 1996), a celor trei direcții de optimizare a valențelor formativ-educative ale mediului rural, abordate în proiectul *Educația de calitate în localitățile rurale din Republica Moldova*, experiența avansată și caracteristicile mediului rural descrise anterior. Este evident faptul că instituțiile de învățământ din mediul rural activează în condiții mult mai complicate decât cele din mediul urban. Sigur, noi le-am delimitat în două grupuri, după cum urmează:

a) *condiții sociopsihopedagogice favorabile:*

- posibilități multiple de promovare a unui mod sănătos de viață (alimentație naturistă rațională, călirea organismului, alternarea muncii cu odihna etc.);
- posibilități diverse de educație prin muncă și educație pentru mediu / ecologică;

- oportunități mai mari pentru realizarea orientării profesionale a elevilor, axate pe familiarizarea cu variate profesii din domeniul agriculturii, viticulturii, zootehniei, silviculturii etc.;
- posibilități reale de cunoaștere și promovare a culturii, tradițiilor naționale;

b) *condiții sociopsihopedagogice nefavorabile:*

- mijloace materiale / baza tehnico-materială a școlilor modestă, în unele localități, chiar minime;
- acces limitat la informație și tehnologiile informaționale;
- dificultăți privind frecventarea școlii de către elevi în timpul lucrărilor agricole / primăvara și toamna;
- timp redus al cadrelor didactice pentru autoperfecționare din cauza ocupațiilor gospodărești, care necesită atât eforturi fizice, cât și morale, psihice;
- oportunități scăzute în perfecționarea profesională din cauza suprasolicităților la locul de muncă (în multe sate lipsesc anumiți specialiști și deseori profesorul de *limba și literatură română* predă *istoria, educația civică* etc.

Condițiile elucidate pot fi completate, la fel ca și caracteristicile mediului rural, deoarece ele se află într-un raport direct cu acestea și resursele umane, care activează în școală, inițiativa și creativitatea lor, contingentul de elevi, colaborarea școlii cu părinții și comunitatea și nu în ultimul rând, depind de cultura organizațională a instituției de învățământ și imaginea ei.

Carta Europeană a Spațiului Rural, adoptată de Consiliul Europei, evidențiază trei funcții esențiale ale acestuia care se cer valorificate continuu de către toți factorii de decizie la nivel micro- și macrostructural [apud. 6]. Astfel, *funcția economică a spațiului rural* pentru state ca țara noastră se consideră axată pe pilonul principal – agricultura, care urmează a fi completată de silvicultură, apicultură, viticultură, meșteșugărit și alte domenii. În concepție modernă, funcția economică este una complexă, ce include un număr mare de activități, iar realizarea ei trebuie să asigure valorificarea resurselor naturale, dezvoltarea unei industrii speciale pentru a asigura populației rurale necesitățile vitale prin obținerea unor venituri comparabile cu cele ale populației urbane. Cu acest scop astăzi este dezvoltată infrastructura satelor, se explorează posibilitățile turismului rural, a culturii religioase și a celei patriarhale. Deși puțin ce poate face direct pentru dezvoltarea economică a mediului rural, experiența avansată arată că ea, totuși, este în stare să se implice cu diferite inițiative, proiecte de valorificare a unor acțiuni de executare și promovare a produselor de artizanat, educație economică a copiilor și adulților, și desigur, să contribuie la realizarea obiectivului de perspectivă - instruirea calitativă și formarea personalității cu o conștiință civică axată pe apartenența și dorința de a dezvolta comunitatea rurală.

Funcția ecologică se referă la protejarea și conservarea spațiului rural, care creează oportunități pentru promovarea unui mod și mediu sănătos de viață, a turismului și odihnei active. Această funcție trebuie și poate să devină o prioritate valorică a școlii rurale, promovată prin sărbători, competiții, decade, proiecte, acțiuni de salubritate, înverzire, participare la strângerea roadei de către asociațiile agricole etc.

Funcția social-culturală este importantă prin dezvoltarea și menținerea relațiilor sociale în baza promovării valorilor culturii naționale. Aici, cu siguranță școala are un rol decisiv prin implicarea copiilor și adulților, persoanelor de vârstă a treia în organizarea și desfășurarea variatelor activități de tipul șezătorilor, iarmaroacelor, expozițiilor elementelor de meșteșugărit și artizanat, a muzeelor satului, concursurilor cu o vastă tematică, ca de exemplu: *Cea mai veselă familie; Cea mai bună gospodină; Cea mai iscusită bucătăreasă / cusătoreasă, Cea mai frumoasă și îngrijită casă și curte; Cel mai virtuos lemnar; Cântăreața satului; Gospodarul satului* etc.

Sintetizând funcțiile nominalizate și rezultatele unui experiment preliminar pe care îl vom elucida în continuare, conchidem că mediul rural este perceput și abordat ca un spațiu valoric, ce reprezintă un sector economic producător important de mărfuri și produse agricole, unul ecologic cu posibilități mari de întremare a populației și promovare a educației pentru mediu și sănătate; dezvoltarea eficientă și armonioasă a relațiilor sociale, a culturii în baza valorilor naționale și a celor etern-umane, concentrate în sintagma *om cumsecade / om de omenie*.

Eșantioanele implicate în cercetare au fost special selectate, unul structurat (România, județul Constanța) și altul independent (Republica Moldova, raionul Ungheni). Diferențe principiale privind imaginea instituției de învățământ nu au fost înregistrate. În esență, cadrele didactice conștientizează misiunea, funcțiile sale și importanța calității procesului educațional pentru a forma și a păstra o imagine pozitivă a școlii (România – 69%; Moldova – 73%); componentele imaginii școlii au fost enumerate și succint caracterizate practic de toți conducătorii chestionați; 39% de cadre didactice din republică și 37% de cadre didactice din eșantionul județului Constanța consideră că au de lucrat asupra imaginii instituției de învățământ la capitolul colaborarea cu familia și comunitatea, iar jumătate din subiecții investigați / ambele eșantioane plasează pe primul loc

necesitatea optimizării procesului de învățământ. La aspectul deosebirilor dintre instituții au fost enumerate aproximativ aceleași care au fost descrise anterior. Conducătorii instituțiilor de învățământ din ambele eșantioane au relatat că imaginea instituției de învățământ, în primul rând, depinde de calitatea instruirii elevilor.

Dacă e să fim obiectivi, experimentul preliminar a confirmat presuposițiile noastre, iar discuțiile cu pedagogii și managerii școlari au demonstrat preocuparea acestora de realizarea curriculumului la disciplinele școlare și crearea condițiilor decente de efectuare a procesului educațional (reparația școlii, inventarului necesar, îmbunătățirea bazei tehnico-materiale etc.).

Totodată, cadrele didactice înțeleg că există multe rezerve în ceea ce privește nu numai optimizarea activităților formale, ci și a celor nonformale, informale cu elevii, părinții și alți actori comunitari.

Contextul dat ne-a orientat spre elaborarea unui program formativ, axat pe implementarea strategiilor de formare a imaginii instituției de învățământ din mediul rural, ce include valorificarea relației școală–familie–comunitate în scopul formării imaginii acesteia. În virtutea necesității de precizare a conceptului *strategie pedagogică*, pentru a clarifica nuanțele teoretice ale investigației, menționăm că definiția acesteia desemnează o manieră de abordare a educației necesară pentru realizarea unui scop specific. *Strategia pedagogică, la nivelul unui concept fundamental, evidențiază, în același timp, dimensiunile operaționale ale acesteia, angajate la nivel epistemologic și metodologic. Dimensiunea epistemologică a strategiei pedagogice vizează mecanismele funcțional-structurale angajate în activitatea de proiectare a educației / instruirii, operaționalizate la nivel de principii generale și specifice care conferă procesului de învățământ o anumită stabilitate valorică relevantă la scara întregului sistem, la nivel de principii generale, situate la linia de continuitate dintre sistemul și procesul de învățământ. Sunt importante trei tipuri de strategii care asigură eficientizarea permanentă a acțiunii educaționale: a) strategia comunicării pedagogice; b) strategia cunoașterii pedagogice; c) strategia creativității pedagogice* [2, p.349]. Principiile specifice sunt integrate în structura de funcționare concretă a procesului educațional la toate etapele: proiectare–predare–învățare–evaluare, având o multitudine de tangențe cu principiile procesului de învățământ, respectarea cărora de către cadrele didactice ghidează și oferă calitate acestuia.

În cercetarea noastră ne vom axa pe dimensiunea metodologică a strategiei pedagogice care evidențiază capacitatea sa de îmbinare optimă a metodelor, mijloacelor, procedeele de educație / instruire în structuri operaționale adecvate scopului proiectat.

Astfel în studiul dat vom elucida, după unele fundamente teoretice analizate, și strategia pedagogică de formare a imaginii instituției de învățământ, aplicate în cadrul programului formativ. Aceasta s-a constituit din cinci componente: strategia operațională de optimizare a procesului de învățământ; strategia operațională de optimizare a cadrului nonformal; strategia operațională de formare a imaginii elevului; strategia operațională de activizare a parteneriatului școală–familie–comunitate și strategia operațională de optimizare a formării continue a cadrelor didactice.

În continuare, propunem detalizarea *strategiei pedagogice de formare a imaginii instituției de învățământ*.

1. Strategia operațională de optimizare a procesului de învățământ urmărește scopul ridicării calității acestuia în baza aplicării variatelor mijloace, forme și metode. *Mijloacele* includeau inventar școlar, sportiv, tehnic; materiale didactice demonstrative, distributive, manuale, ghiduri, curriculumuri privind disciplinele de studiu, cât și cele auxiliare, metodologice pentru eficientizarea predării, învățării, evaluării ce pot fi utilizate de cadrele didactice. *Formele de organizare* au fost aplicate pentru consultarea, ajutorarea și verificarea rezultatelor elevilor la învățătură: consultații individuale și în grup; ore adăugătoare; concursuri / victorine, competiții; decade ale disciplinelor de studiu etc. și pentru a susține eforturile de autoperfecționare, schimb de experiență ale cadrelor didactice. *Metodele* utilizate au fost axate pe formarea competențelor la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare, valorificând potențialul intelectual și creativitatea elevilor și pedagogilor prin intermediul problematizării, proiectelor de cercetare, conversațiilor euristice, sinecticii, brainstormingului, simulării, elaborării modelelor cognitive, pedagogice, referatului, discuției, elaborării și folosirii portofoliilor tematice / disciplinare etc.

2. Strategia operațională de optimizare a cadrului nonformal urmărește scopul ridicării calității acestuia în baza aplicării variatelor mijloace, forme și metode. *Mijloacele* includeau inventar școlar, sportiv, tehnic și variate materiale didactice pentru eficientizarea activităților extracurriculare ce puteau fi utilizate de elevi, părinți, diriginți și profesorii care conduceau cercurile pe discipline, cluburile pe interese, ședințele cu părinții etc. *Formele de organizare* au fost mult mai variate și lejere, ca de exemplu: mesele rotunde, disputele, trainingurile, atelierele de creație și cele de formare, orientare profesională; concerte, concursuri / victorine, competiții; decade ale disciplinelor de studii, decada/luna sănătății, salubrității mediului ambiant etc. *Metodele*

utilizate au fost axate pe formarea competențelor la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare, valorificând potențialul intelectual și creativitatea elevilor și pedagogilor prin intermediul problematizării, proiectelor de cercetare, conversațiilor euristice, sinecticii, brainstormingului, simulării, elaborării modelelor cognitive, pedagogice, referatului, discuției, elaborării și folosirii portofoliilor tematice / disciplinare etc.

3. Strategia operațională de formare a imaginii elevului urmărea scopul formării imaginii elevului prin perfecționarea abilităților de autoeducație. *Mijloacele* includeau variate materiale, manuale, gânduri cu caracter psihologic, educațional, care reflectă anumite aspecte ale imaginii individului, exerciții, autotreninguri de autoformare, corecție a conduitei și antrenare a proceselor psihice cognitive, pentru a-și stimula dezvoltarea inteligenței, imaginației, creativității și spiritului de inițiativă. Metodele aplicate au fost aceleași, dar în contextul dat au lucrat mai mult psihologii școlari, dirigenții și unii părinți versați în problemă. *Formele de muncă cu elevii* au fost axate pe organizarea activităților de tip consultativ și inițiere în formarea imaginii de sine și influența acesteia asupra imaginii familiei și a instituției de învățământ. În acest scop, am aplicat tehnologia elaborată de cercetătoarea autohtonă C. Calaraș [1]. Sigur, am utilizat problematizarea, proiectele de cercetare, conversațiile euristice, sinectica, brainstormingul, simularea, elaborarea modelelor cognitive, pedagogice, referate, discuția, elaborarea și folosirea portofoliilor, jurnalului intim etc.

4. Strategia operațională de activizare a parteneriatului școală–familie–comunitate urmărea scopul ridicării calității acestuia în baza aplicării variatelor mijloace, forme și metode. *Mijloacele* includeau: standuri, ungherașe speciale cu informații pentru părinți și alți actori educaționali din comunitate; presa școlară; mape transmisibile care conțineau variate informații despre instituția de învățământ și planurile, propunerile ei de colaborare. Tot în mape au fost incluse avantajele colaborării școală–familie–comunitate. *Formele de organizare* se selectau în conformitate cu doleanțele partenerilor, acestea mai frecvent erau consultațiile, mesele rotunde, discuția-panel, conferințe, seminarii etc. *Metodele de bază* aplicate au fost conversația și convingerea.

5. Strategia operațională de optimizare a formării continue a cadrelor didactice urmărea scopul ridicării calității acesteia pe două căi: activizarea sau organizarea activității Centrului metodic din școală și axarea pe autoformare și autoperfecționare a fiecărui pedagog. *Mijloacele* au inclus cele mai noi informații privind formarea continuă a cadrelor didactice și cursurile de reciclare organizate de Ministerul Educației al Republicii Moldova și România. Un interes constant din partea cadrelor didactice s-a observat la capitolul schimbului de experiență și invitarea practicienilor avansați și a cercetătorilor din domeniul științelor educației. În consens cu cele relatate, este evident faptul că formarea imaginii instituției de învățământ din mediul rural cere eforturi de la întreaga comunitate și de la fiecare individ în parte.

Referințe:

1. Calaraș C. Dirigințele – manager al actului educativ. - Chișinău: CEP USM, 2009.
2. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
3. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Litera Internațional, 2003.
4. Stanciu I.G. Istoria pedagogiei. - Chișinău, 1993.
5. Stănciulescu E. Teorii sociologice ale educației. - Iași: Collegium Polirom, 1996.
6. Vicol N., Alecu S., Caciuc V. et. al. Valorificarea în curriculum a valențelor mediului rural. - Chișinău: Știința, 2007.
7. Zaharia M. Funcțiile conducerii și strategiile de formare a imaginii instituției de învățământ în mediul rural // Studia Universitatis nr.9(19). Seria „Științe ale Educației”, USM. - Chișinău, 2008.

Prezentat la 13.04.2010

INTERCULTURALITATEA CA DIMENSIUNE ACTUALĂ A CURRICULUMULUI PEDAGOGIC UNIVERSITAR

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Catedra Științe ale Educației

The article tackles the inter-culture as a current dimension of the university teaching curriculum and intercultural education as problems of the contemporary world, common for the vast cycle of new educations, being an extremely current and necessary socio-cultural challenge. The new course proposed to the psycho-pedagogic Master's Degree students is analyzed from the theoretical and practical point of view. Its overall objectives are:

- To promote a culture of tolerance through mutual cognition and development of the wits of accepting the diversity, as an essential element of an open society;
- To know the principal problems, which bound the intercultural pedagogy;
- To outline the possibilities and limits of the intercultural approach in education;
- To identify and promote the intercultural dimensions of education;
- To build up the ability of performing and judging the educational practices, from the point of view of respecting and bringing up the cultural diversity;
- To build open and permissive pedagogical alternatives to cultural multiplicity.

Educația interculturală abordează problematici ale lumii contemporane, comune pentru ciclul vast al noilor educații, fiind o provocare psihopedagogică deosebit de actuală și necesară. *Diversitatea* este un aspect fundamental al tuturor societăților și vizează atât diferențele care există între oameni ca individualități, cât și cele între diverse grupuri. Specialiștii în domeniu susțin că existența unor identități multiple, a valorilor, tradițiilor, obiceiurilor și a modului de relaționare diferit dintre diverși indivizi sau grupuri impun cu necesitate abordarea educației și a societății din perspectivă interculturală. Aceasta reprezintă atât o nouă provocare, cât și o condiție pentru realizarea coeziunii sociale care are la bază cultivarea respectului reciproc și a înțelegerii între indivizi, cât și între grupuri. Angajarea în interacțiuni interculturale este inevitabilă și, mai mult, ea poate aduce un plus al cunoașterii, cât și al îmbogățirii culturale. Fără o înțelegere mutuală, diferențele pot genera conflicte, care, în cazul când nu sunt soluționate pe cale pașnică, pot degenera în violarea drepturilor omului.

În acest context, am propus studenților de la masteratul de psihopedagogie studierea unui curs opțional ale cărui obiective generale sunt:

- ◆ promovarea unei culturi a toleranței prin cunoașterea reciprocă și dezvoltarea spiritului de acceptare a diversității, ca element esențial al unei societăți deschise;
- ◆ cunoașterea principalelor problematici care se circumscriu pedagogiei interculturale;
- ◆ reliefaarea posibilităților și limitelor abordării interculturale în educație;
- ◆ identificarea și promovarea dimensiunilor interculturale ale educației;
- ◆ formarea capacității de interpretare și judecare a practicilor educative din punctul de vedere al respectării și cultivării diversității culturale;
- ◆ construirea de alternative pedagogice deschise și permissive la multiplicitatea culturală.

Printre obiectivele specifice ale cursului remarcăm: constatarea situației de fapt în problemele toleranței în relațiile interetnice și ale educației pentru alteritate și propunerea unor soluții eficiente pentru problemele existente în mediul educațional din R. Moldova.

Aspectele practice ale cursului se axează pe următoarele probleme:

- a) Ce putem face în domeniul educațional pentru minimalizarea efectelor negative ale stereotipurilor culturale?
- b) Care sunt dimensiunile și caracteristicile modelului de educație interculturală adecvat la contextul sociocultural din R.Moldova?
- c) Cum se poate realiza mai eficient educația interculturală prin intermediul literaturii?

Reperetele teoretice ale cursului se axează pe paradigma educațională a secolului XXI: a învăța să înveți; a învăța să faci; a învăța să fii; a *învăța să trăiești împreună cu alții. Acestea invocă apariția unei ramuri*

pedagogice noi - pedagogia interculturală, care se definește ca o punere într-o nouă perspectivă a unei realități multiculturale, dar și ca un deziderat ce ține a se concretiza în plan real.

În 1983, ca urmare a proiectului lansat de Consiliul Europei intitulat *Formarea educatorilor pentru educația interculturală*, a fost emisă recomandarea 194 din 1984 a Comitetului miniștrilor statelor-membre, unde se precizează:

- Societățile cu caracteristici pluriculturale constituie un fenomen ireversibil pozitiv, în măsura în care respectivele societăți reușesc să stabilească legături între populațiile autohtone și emigrante.
- Promovarea schimburilor spirituale constituie o modalitate ce favorizează mai buna cunoaștere și cooperare dintre popoare.
- Prezența în școli a diferitelor etnii constituie o bogăție și un important atu doar atunci când sunt promovate politici educative ce încurajează deschiderea spirituală și comunicarea reciprocă.
- Educatorii trebuie să beneficieze de o pregătire interculturală atentă la valorile diversității și la specificitate.

Pentru formarea cadrelor didactice se invocă următoarele acțiuni:

- Conștientizarea profesorilor față de diferitele ipostaze și expresii culturale.
- Identificarea atitudinilor etnocentriste și a stereotipurilor, precum și combaterea acestora.
- Responsabilizarea educatorilor în legătură cu formarea la copii a capacității de a-i înțelege pe exponenții altor culturi.
- Înțelegerea cauzelor și a consecințelor economice, sociale și politice ale fenomenului migraționist.
- Integrarea deliberată a copiilor ce provin din alte culturi în noua cultură simultan cu încurajarea și cultivarea legăturii cu vechea cultură.

Conform definiției atestate în dicționar, *interculturalul* invocă în mod necesar interacțiune, schimb, reciprocitate, interdependență, solidaritate, *recunoașterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice* la care se raportează ființele umane, individul sau grupurile în relațiile cu semenii și în înțelegerea lumii. *Recunoașterea interacțiunilor* care intervin la un moment dat între multiplele aspecte ale aceleiași culturi diferite în timp și în spațiu (Rey, 1986).

Educația care se realizează pe dimensiunea interculturală vizează două dimensiuni importante care sunt condiționate:

- de dimensiunea cunoașterii (care este de domeniul științific) - se realizează prin asimilarea de cunoștințe teoretice cu privire la aspectele analizate pe parcursul studierii acestei discipline;
- de dimensiunea experienței (subiectivă și relațională) – se formează în activități practice de tipul celor realizate și practicate în activitățile de seminar și ține de personalitatea fiecăruia și modul său de interacțiune cu cei din jur.

Prima dimensiune se referă la latura cognitivă prin achiziționarea de informații, pentru o cunoaștere directă și obiectivă a realității, iar a doua vizează latura acțională – dar și aspectele motivațional-afective prin care individul își transpune aceste cunoștințe și atitudini în comportamente specifice. De modul în care gândește și acționează individul depind nu doar relațiile acestuia cu cei din jur, ci și societatea în ansamblu. Societățile sunt pluri- sau multiculturale. Ele reunesc indivizii sau grupuri provenite din sau raportate la multe sau foarte multe culturi diferite. Într-o abordare “multiculturală”, interacțiunile nu sunt excluse, dar ele nu sunt implicite conceptului, spre deosebire de ceea ce se întâmplă cu “interculturalitatea” și cu perspectiva pe care termenul o definește.

Astfel, educația interculturală se adresează tuturor actanților educaționali și caută să-i sensibilizeze față de respectarea diversității, alterității, toleranței, solidarității; corespunde unei opțiuni ideologice și politice pregătind viitorii cetățeni pentru viață armonioasă în societățile multiculturale. Prin educația interculturală se urmărește formarea unei atitudini și a unui comportament intercultural – forme de răspuns la pluralismul cultural cu virtuți integrative incontestabile.

Pentru realizarea eficientă a experiențelor interculturale de învățare, apelăm la Curriculumul de bază, la documentele reglatoare (1997), în care se prevăd următoarele *obiective educaționale generale*, specifice educației interculturale în mediul educațional din R. Moldova: cultivarea respectului pentru drepturile și libertățile omului, indiferent de apartenența etnică, de proveniența socială și atitudinea față de religie – principii consemnate de Carta Națiunilor Unite; pregătirea copilului pentru a-și asuma responsabilitățile vieții într-o societate liberă, în spiritul înțelegerii, păcii, toleranței, egalității între sexe și colaborării între toate popoarele

și grupurile etnice, naționale și religioase; educarea stimei față de părinți, față de identitatea, limba și valorile naționale ale țării în care trăiesc, ale țării din care poate fi originar și ale civilizațiilor diferite de a sa.

Consiliul Europei, Comunitatea Europeană propun politici de promovare a educației interculturale prin promovarea dialogului intercultural pentru întărirea democrației; prin acordarea dreptului de a participa la dialogul intercultural și asumarea unui rol în determinarea politicilor și practicilor educaționale, prin afirmarea diversității culturale și lingvistice și prin facilitarea învățării limbilor străine.

Educația interculturală reprezintă, așa cum am văzut, o temă importantă atât la nivelul politicilor educaționale (promovate de agenții internaționale, ca de exemplu Consiliul Europei, Comunitatea Europeană, Banca Mondială), dar și a practicilor educative (formale, nonformale și informale) propuse și promovate de diferitele sisteme naționale de învățământ. De ce aceste preocupări? Care este motivația apariției acestei orientări?

Societatea contemporană este marcată de contexte geopolitice, economice și culturale diverse. Fenomenele globalizării și migrației sunt actuale în întreaga lume, are loc o intensificare a schimburilor și transformărilor pe toate planurile de la cel economic la cel social, cultural, educațional. Europa contemporană nu mai poate fi înțeleasă și tratată static, dintr-o perspectivă și cu o viziune ermetică, ci, în primul rând, în mod direct și deschis prin prisma acestor restructurări care au loc permanent, a schimbărilor politice, sociale, culturale, economice, tehnologice, ce par a fi singura constantă a lumii dinamice în care trăim.

Atenționăm de fiecare dată studenții că în construirea percepției noastre despre celălalt intervin o serie de factori care reflectă atât propriile noastre raționamente, cât și anumite generalizări pe care, în mod indirect, le preluăm din societatea în care trăim. Există situații diverse în care apar anumite efecte negative, convingeri subiective ale unui anumit individ sau grup cu privire la caracteristicile altui individ sau grup, perceput ca diferit față de primul (grupul de apartenență). Altfel spus, se observă în acest caz o deteriorare sau construire a unei imagini deformate a realității, apare o convingere sau o reprezentare preconcepută asupra unor categorii de persoane sau a unor indivizi care fac parte din acea categorie.

Aducem diverse exemple și experimente interesante în psihologia socială, interetnică cu privire la natura stereotipurilor și modalitățile de reducere a acestora. Unul dintre experimentele interesante de măsurare psihologică a stereotipurilor a fost realizat în 1933 în USA de către Katz și Bradley (cf. Bourchis și Leyens, 1997). Studenților de la Princeton le-a fost cerut să prezinte trăsăturile cele mai caracteristice ale americanilor, negrilor, chinezilor, japonezilor, irlandezilor, italienilor, japonezilor, evreilor și turcilor. Pe baza răspunsurilor a fost întocmită o listă cu 84 de trăsături de personalitate. Apoi au cerut altor studenți să aleagă din lista completă cinci dintre cele mai reprezentative pentru fiecare categorie. Pe lângă caracteristicile diverse s-a constatat că fiecărei categorii îi corespund anumite caracteristici stabile care sunt de fapt un rezultat al procesului de stereotipizare. Câteva din atributele asociate cu diverse categorii sunt: americani (albi) muncitori, inteligenți, materialişti/ americani (negri) superstițioși, leneși, simț muzical / germani: științifici, muncitori, impasibili/ japonezi: inteligenți, muncitori, perfizi etc.

Sondaje de opinie similare au fost efectuate în R. Moldova, în care am constatat că stereotipurile afectează mult conviețuirea pașnică și civilizată pe teritoriul țării, astfel, persistând unele stereotipuri negative despre moldoveni, ruși, țigani, bulgari sau găgăuzi, care, prin intermediul educației culturale pot fi diminuate sau dezrădăcinate (Cf.3, 2003).

Datorită existenței stereotipurilor în gândirea indivizilor, apar ca manifestări atitudinal-comportamentale două efecte negative, și anume, *prejudecata și discriminarea*. Prejudecata se situează la nivelul judecăților cognitive și al reacțiilor afective, iar discriminarea este manifestă la nivel comportamental.

Discriminarea nu este doar un fenomen care ține de relațiile interetnice. Din punct de vedere sociologic se vorbește și de o discriminare care este susținută de stratificarea socială, puterea/ situația economică sau prestigiul social. Discriminarea dintre sexe este la fel o problemă care impune probleme mai multor discipline ca psihologia, sociologia, educația. Mișcările feministe la fel ca alte curente de luptă împotriva discriminării sunt frecvente în societatea contemporană.

Referindu-ne la educația interculturală, rămânem la definirea, pe scurt, a principalelor tipuri de reacții discriminatorii, și anume:

Rasismul, ca teorie / ideologie care face apologia superiorității unei rase în comparație cu alta, militând pentru conservarea și necontaminarea rasei considerate privilegiate. Se bazează pe teoria inegalității biologice și intelectuale a raselor umane promovând ideea superiorității unora față de celelalte. *Antisemitismul*, ca tip de rasism care este dirijat contra evreilor; *apartheidul* ca discriminare rasială care împarte oamenii după culoarea pielii; *xenofobia* se referă la sentimentul de aversiune față de străini și în general față de alte

popoare, iar *toleranța* este atitudinea de a admite la celălalt/ ceilalți o manieră de gândire și acțiune diferită de propria abordare, fără a avea prejudecăți despre o anumită persoană/ grup sau cultură.

Atestăm o serie de efecte perverse ale discriminării, precum și strategii de eliminare / minimizare a efectelor acestora. Pot fi aduse în discuție câteva din strategiile celor care se simt discriminați, și anume: (1) situația de resemnare și acceptare a statusului (ex.: copiii romi care nu merg la școală și se consideră victime ale societății, întărind astfel clișeele existente); (2) autodeprecierea – sau profețiile care se autoîndeplinesc; (3) emanciparea și implicit lupta contra prejudecăților negative (romi cu studii superioare, integrați social etc.). Este extrem de important să înțelegem că nu este vorba doar de educarea „minorităților”, ci în egală măsură a majorității, pentru a promova o politică a deschiderii, recunoașterii diferențelor și a diversității.

În aria educației interculturale, un rol deosebit de important îl are identitatea socială, care se definește în contextul apartenenței la un anumit grup și se referă la modalitățile în care un anumit grup și membrii acestuia se percep, acționează și interacționează atât în cadrul grupului, dar și în relație cu alte grupuri/ indivizi etc.

Când vorbim de strategiile pe care o cultură minoritară le poate dezvolta în relație cu fenomenul construcției identitare, avem în vedere tipurile următoare: *lipsa preocupărilor identitare*: acceptarea dezinteresată, de suprafață a normelor culturii dominante și lipsa interesului pentru construirea/ reconstruirea propriei identități; *conformarea*: interiorizarea normelor societății majoritare, cu păstrarea propriei identități; *asimilarea*: și încercarea de a fi asimilat într-o nouă cultură-gazdă. Uneori există posibilitatea ca indivizii să se raporteze la ei înșiși prin intermediul valorilor culturii dominante și de aici să apară fenomenul de *alienare* care reprezintă un fenomen negativ, de autojudecare/ evaluare ce duce la o atitudine de inferioritate; *rezistența și separatismul*: sunt reflectate de acceptarea integrală a propriei culturi și respingerea oricăror norme, valori ale societății majoritare; *integrarea*: în mod ideal apare atunci când o persoană/ grup își dezvoltă o identitate reintegrativă proprie pozitivă care îmbină atât experiența sa culturală, cât și elementele culturii majoritare.

Pentru *cultura majoritară*, așa cum am subliniat, procesul educației trebuie să favorizeze deschiderea, acceptarea și interesul pentru alte culturi. În privința tipurilor de strategii, se diferențiază următoarele: *lipsa preocupărilor identitare*: similară cu cea a culturii minoritare, lipsa de interes; *acceptarea*: existența unui sentiment de superioritate a culturii apartenenței, poate fi pasivă sau activă – uneori poate apărea toleranța ca manifestare de acceptare, însă nu de pe poziții egalitare; *rezistența*: la încercările de „limitare” percepută a privilegiilor culturale ale majorității și acceptarea unor valori ale minorității; *redefinirea*: acceptarea redefinirii culturii dominante sau majoritare prin deschiderea culturală față de valorile culturale minoritare și acceptarea accesului acestora la propria cultură; *integrarea*: din nou, în mod ideal o persoană, un grup este considerat integrat/ integrativ atunci când, chiar dacă aparține culturii majoritare/ dominante, recunoaște și apreciază valorile culturii minoritare (Cf. 14, [www. regieLive.ro](http://www.regieLive.ro)).

În procesul studierii reperelor teoretice și practice ale educației interculturale apar evidente fenomenele de aculturație, enculturație și deculturație, care se referă la modalitatea prin care o cultură anumită este transmisă/ împrumutată sau respinsă de anumite grupuri sociale. Se poate spune că aceste procese se întâlnesc nu doar în societățile multiculturale, uneori putem vorbi de ele și în contexte diferite (de exemplu, cultura antișcoală / diferite organizații/ secte etc.).

Enculturația reprezintă procesul prin care un grup cultural transmite, încorporează la descendenți elemente valorice specifice, în vederea integrării optime a acestora (în accepțiunea lor) în viața comunitară. Desigur, se poate vorbi de acest fenomen în relație cu **socializarea** care este înțeleasă ca un proces de dezvoltare individuală a fiecăruia în contact cu mediul din care face parte. Prin intermediul socializării se transmit/ însușesc anumite patternuri mentale și comportamentale (modalități specifice de gândire și acțiune) ale individului. Dacă vrem să relaționăm aceste două concepte: *socializarea* - proces sau mecanism de învățare și interiorizare a regulilor și patternurilor comportamentale influențate de o anumită cultură (norme, atitudini, valori, sistemul de credințe) și *enculturația* - proces prin care tinerii învață și adoptă elementele propriei lor culturi în viața de zi cu zi și reprezintă rezultatul a ceea ce ea s-a interiorizat de fapt (ce face, cum acționează individul), pe când *socializarea* se referă la modalitățile optime oferite sau cele impuse/ cerute de societate. *Aculturația* este fenomenul de împrumut al unor conduite, valori de către un grup de la un alt grup cu care vine în contact, datorită amestecului cultural. Societatea contemporană (Europa, America, dar și alte zone ale lumii) sunt în mod direct confruntate cu aceste contacte directe sau indirecte între grupuri diferite. Câțiva dintre cei mai importanți factori ai gradului de aculturație sunt:

- nivelul și caracteristicile educației formale (școala: numărul de ani de învățământ obligatoriu, politica educațională cu privire la educația minorităților, filosofia educației);

- relațiile din mediul social – interacțiunile din comunitate, sfera socială și cea profesională;
- vârsta la care o anumită persoană a intrat în contact cu altă cultură;
- statutul socioeconomic al persoanei respective etc.

Chiar dacă procesul aculturației este privit ca unul pozitiv, există situații în care acesta poate avea conotații negative, mai precis în situațiile în care persoana care se află între două culturi se simte respinsă nu atât de noua cultură în care tinde să se integreze (și evident unde simte că nu este întocmai și întotdeauna acceptat), ci mai ales de propria cultură. De exemplu, cazurile primei generații de imigranți care renunță la anumite obiceiuri sau tradiții ce sunt de neconceput pentru propria cultură (cultura musulmană - fetele care sunt obligate de propria cultură să își acopere capul /fața cu veșminte - disputa în Franța despre obligarea lor să nu poarte aceste voaluri atâta timp cât sunt la școală). În aceste cazuri pot să apară situații de crize de identitate culturală, mai mult, se poate vorbi, de asemenea, de un stres acultural (anxietate, depresie, sentiment de marginalizare, excludere, boli psihosomatice etc.).

Deculturația descrie procesul prin care un individ sau un anumit grup reneagă atât cultura proprie, cât și orice altă formă culturală, ca urmare a unei alte viziuni asupra lumii, sau contactului cu alte elemente considerate opuse / supreme/ relevante. Este vorba fie de secte, fie de situații tragice în care coloniile au fost manipulate în trecut (exemplul sclavilor africani care au fost transferați forțat în America unde s-au sinucis în lanț) sau alte contexte sociale sau mai puțin sociale. Extrem de important este faptul că trebuie să reținem posibilele pericole ale acestor fenomene, dar să fim conștienți de posibilitățile unei educații interculturale care să accepte diferența, să valorizeze deschiderea și diversitatea.

Ideea *dialogului intercultural* trebuie să aiba ca punct de plecare recunoașterea diferenței și a multiplelor perspective și dimensiuni ale lumii în care trăim. Aceste diferențe de opinie, de puncte de vedere și chiar valori nu există doar în cadrul unei culturi, cu atât mai mult ele sunt vizibile în disputele dintre diferite culturi. Tocmai de aceea *dialogul, comunicarea sau medierea interculturală* își propun să analizeze aceste perspective diverse cu un scop precis, și anume, cel de a înțelege și a învăța pe baza experiențelor interculturale diverse. Și avem aici în vedere beneficiul pe care îl aduce schimbul de idei, opinii sau cunoștințe în cadrul grupurilor heterogene din punct de vedere cultural. Este evident că în alte culturi realitatea este percepută în mod diferit, modalitatea de relaționare dintre oameni este diferită, viziunile sunt diverse. Trebuie să acceptăm diversitatea, să nu negăm existența unor puncte de vedere aparent sau în mod real diferite de ale noastre, mai mult, trebuie să înțelegem și să fim deschiși la perspectivele aduse în discuție de cei care nu văd lumea din aceeași perspectivă ca și noi.

Un dialog efectiv este cel care potențează, pune bazele și impulsionează interacțiuni deschise, care încurajează respectul pentru împărtășirea ideilor și pentru explorarea directă și multiplă a modului în care lumea este percepută și gândită. Ca proces, dialogul intercultural încurajează identificarea punctelor de vedere multiple, dar indică și o identificare a limitelor până la care indivizii pot accepta diversitatea. Tocmai de aceea educarea în spiritul comunicării interculturale reprezintă un obiectiv major al formării indivizilor într-o societate dominată de globalizare și puternic condiționată de fenomenul migrației, unde diferențele culturale sunt evidente.

Conflictele interculturale au un specific anume, ele pun în mișcare sentimente și atitudini negative față de anumite grupuri, culturi. Acestea pot fi însă diminuate sau chiar prevenite printr-o perspectivă interculturală de concepere a educației care să impună eradicarea violenței, atenuarea și aplanarea conflictelor, transformarea lor în dispute pozitive. Dintre cerințele unei educații interculturale care să formeze comportamente pozitive amintim:

- formarea aptitudinii de a comunica asertiv (a vorbi, dar și a asculta);
- cooperarea și munca în grup;
- respectul de sine și de ceilalți;
- procesul decizional democratic;
- asumarea responsabilității și acceptarea responsabilității altora;
- stăpânirea, dar și exteriorizarea emoțiilor, sentimentelor, trăirilor;
- evitarea confruntărilor verbale și fizice etc.

Literatură de referință în domeniul dat și studiile de caz extrase din mass-media și din realitatea imediată ajută actorii educaționali să construiască situații de învățare și de cercetare relevante, având consecințe benefice asupra mentalității și a comportamentului studenților.

O societate deschisă care să asigure soluționarea pe cale pașnică a conflictelor și să respecte drepturile omului poate fi clădită doar prin contribuția tuturor în spiritul valorilor interculturalității cu toate dimensiunile sale: etnice, sociale, religioase etc.

În concluzie, opinăm că aportul formativ al educației interculturale în dezvoltarea personalității tinerilor este deosebit de mare, iar fundamentarea științifică și practică în cadrul cursului dat probează impactul sociocultural sporit și de durată.

Bibliografie:

1. Cucuș C. Dimensiuni culturale și interculturale. - Iași: Polirom, 2000.
2. Dubar Cl. Criza identităților. Interpretarea unei mutații. - Chișinău: Știința, 2003.
3. Educație interculturală în R. Moldova / Coordonator: Viorica Goraș-Postică. - Chișinău: ARC, 2003.
4. Educație interculturală // Didactica Pro. - Chișinău. - 2003. - Nr.4-5(20-21).
5. Educație pentru toleranță. Auxiliar didactic în ajutorul dirigintei, Biblioteca „Pro Didactica”, 2005.
6. Educație pentru toleranță // Revista Didactica Pro. - 2004. - Nr.4(26).
7. Frunțușu Iu. O istorie etnopolitică a Basarabiei, 1812-2002. - Chișinău: Cartier, 2002.
8. King Ch. Moldovenii. România, Rusia și politica culturală. - Chișinău: ARC, 2002.
9. Leclerc G. Mondializarea culturală. Civilizațiile puse la încercare. - Chișinău: Știința, 2003.
10. Limba română – mijloc de integrare socială în Republica Moldova / Coordonator: Viorica Goraș-Postică. - Chișinău: ARC, 2003.
11. Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. - Chișinău: Civitas, 2003.
12. Reardon B. A. Toleranța – calea spre pace. - Chișinău: ARC, 2004.
13. www.regieLive.ro / Cursuri / Pedagogie.

Prezentat la 14.05.2010

PROIECTAREA CROSS-CURRICULUMULUI EDUCAȚIEI INTERCULTURALE**Argentina CHIRIAC***Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”*

Cross – curriculum is one of the most frequently used modality of teaching. It is beyond the excessive academic rigidity and orientation of the traditional subjects/courses exploring the complex world and interaction we live in. This approach of the curriculum through introduction/integration of the cross-curricular themes assumes:

- possibility to get out of the subject „box” for both teachers and pupils/students;
- opening towards the real world, towards the life the way it is lived by those who learn;
- promoting a constructive vision on teaching in which the pupil/student has a fundamental role by an active participation in the projection and expression of their own experience of learning;
- capitalization of a wide spectrum of themes/problems being most frequently taken from the social life, thus rendering competences and values to students who need these values to apply them successfully in their personal, professional and social life.

Cross-curriculumul reprezintă una dintre cele mai frecvent utilizate modalități de instruire care trece dincolo de rigiditatea și orientarea excesiv academică a disciplinelor/cursurilor tradiționale, explorând lumea complexă și interacțiunea în care trăim. Această abordare a curriculumului prin introducerea/integrarea temelor cross-curriculare presupune:

- posibilitatea de a ieși din „cutia” disciplinară, atât pentru profesori, cât și pentru elevi/studenti;
- deschiderea către lumea reală, către viață, așa cum este ea trăită de cei ce învață;
- promovarea unei viziuni constructive asupra învățării, în care elevul/studentul deține un rol fundamental, participând activ la proiectarea și derularea propriilor experiențe de învățare;
- valorificarea unui spectru larg de teme/probleme, de cele mai multe ori cu „ancore”, evident în viața socială, în competențe, valori de care au nevoie tinerii pentru a avea succes în viața personală, profesională și socială.

În funcție de scop, identificăm trei tipuri de teme cross-curriculare:

- *teme- pretext*: nerelevante în sine, ca ansamblu de conținuturi tematice, dar utilizate ca platformă pentru a crea conexiuni. Aceste teme reprezintă un „lanț” creat în mintea elevului/studentului cu scopul de a însuși cunoștințele învățate separat la diverse obiecte de studiu;
- *teme-suport*: sunt utilizate pentru a susține dezvoltarea unor competențe integrate, pentru a căror formare/dezvoltare nu mai sunt suficiente conținuturile unei anumite discipline;
- *teme-context*: creează oportunități prin intermediul cărora elevilor/studentilor le este facilitat accesul la explorarea unei probleme/provocări ale lumii în care trăiesc, în cazul dat, ale diversității culturale și educației interculturale.

Sintetizând ansamblul abordărilor, proceselor educative și a experiențelor de învățare parcurs de elevi/studenti, curriculumul reprezintă una dintre cele mai vizate zone de dezvoltare și redimensionare interculturală.

În formarea sa extinsă, curriculumul intercultural este interesat nu numai în tematici cross-curriculare, ci și de cum acestea vor fi predate–învățate în contextul intercultural concret. Curriculumul trebuie să reflecte natura multiculturală a societății noastre, să conțină oportunități de învățare privind pluralitatea de culturi, să ofere posibilitatea fiecăruia de a-și putea găsi și cultiva specificul în instituția de învățământ.

În înțelegerea relației dintre curriculum și diferențele culturale trebuie să pornim de la necesitatea regăsirii propriei specificități culturale în spațiul educațional, reprezentare adecvată, echilibrată și obiectivă a diversității, valorificarea și respectarea acesteia. Acest lucru înseamnă integrarea realistă creativă a diversității în câmpul curricular. Din această perspectivă, cross-curriculumul trebuie să reflecte natura diversității și să răspundă la unele întrebări fundamentale:

- care sunt criteriile ce justifică prezența unui anumit conținut cultural din perspectiva egalizării șanselor și armonizării culturale;
- cum să armonizăm curriculumul etnocentrist și cum să eliminăm stereotipurile și prejudecățile interculturale.

Trebuie precizat că proiectarea curriculumului educației interculturale are în vedere și schimbarea mentalităților, de altfel, sarcina cea mai dificilă a educației interculturale. De aceea, curriculumul intercultural trebuie să pună în prim-plan factorii umani implicați în educație. Punctul culminant al curriculumului trebuie să fie elevul/studentul, și nu materia.

Redimensionarea interculturală este reflectată în mai multe modele de curricula:

- **Modelul redefinirii curriculare**

O abordare devenită clasică a relației curriculum–diferențe culturale este cea inițiată și descrisă de J.Banks (*curriculum content approaches*), ce își propune:

- a) încorporarea în curriculum a conținuturilor proprii diferitelor grupuri culturale;
- b) determinarea studenților să perceapă conținuturile din perspective noi și diferite;
- c) schimbarea paradigmatelor care fundamentează curriculumul.

- **Modelul contribuțiilor culturale**

Acesta presupune „lipirea unor fapte culturale specifice altor grupuri (în general, nume de eroi, de festivități) la curriculumul principal, fapt care rămâne neschimbat și dominat etnocentric. Drept consecință, aspecte privind tradițiile culturale, folclorice, artistice sunt abordate în instituția de învățământ lipsind însă o interpretare adecvată a semnificației acestor caracteristici și obiceiuri în rândul grupurilor minoritare.

În timpul unor astfel de activități sunt utilizate experiențele studenților, informații, date privind evenimentele, personalitățile sărbătorite, fără o încadrare temporală a acestora într-un context, fără continuitate și explicații cauzale.

- **Modelul cumulativ/auditiv**

Acest model presupune adăugarea de noi conținuturi la curriculumul principal, fără a se intenționa modificarea scopurilor generale sau principiilor de alcătuire a acestuia. De exemplu, cadrele didactice pot include în curriculum teme, materiale-suport. Ca atare, dacă în cazul modelului „contribuțiilor culturale” în curriculum erau adăugate figuri de eroi sau celebrări de evenimente, în acest caz, îmbogățirea conținuturilor se face prin noi experiențe, concepte, idei proprii diverselor grupuri culturale, însă, cel mai adesea, toate acestea sunt selectate în funcție de „optica majorității”.

- **Modelul transformaționist**

Modelul diferă de primele două modele prin faptul că schimbă paradigmele și liniile directoare ale curriculumului, dezvoltând, într-o manieră colaborativă, noi perspective de abordare.

În acest sens, ideile și valorile grupurilor culturale sunt percepute și înțelese din punctul de vedere al grupurilor culturale cărora le aparțin.

- **Modelul luării deciziei și al acțiunii sociale**

Acest model adaugă celui anterior participarea mult mai intensă a elevilor solicitați să reflecteze, să găsească soluții, să acționeze. Aceștia devin proactivi, se autoanalizează, iau decizii de intervenție socială, se implică și participă.

- **Modelul consolidării poziției grupurilor minoritare**

Nu atât de răspândit ca și celelalte, nu atât de aplicabil și de realist și nu într-atât de validat de practică, modelul consolidării puterii grupurilor minoritare (*enlightening powerful groups*) pornește de la ideea că pentru a crea o societate deschisă este nevoie de redistribuirea puterii astfel, încât toate grupurile etnice să controleze toate instituțiile sociale, iar minoritarii să-și consolideze încrederea în propriile forțe. Pentru abordarea unor astfel de perspective, P.H. Wakling (1980) stabilește trei perechi de categorii opuse, referitoare la conținutul (toleranță–selectivitate), procedurile (relativism cultural–absolutism) și scopurile actului educativ intercultural (transmitere–transformare). Combinarea acestor polarități condiționează opt tipuri de atitudini și stiluri alternative corespunzătoare la opt structuri de curriculum multicultural. De exemplu: 1) tolerant, absolutist, transmisionist; 2) selectiv, absolutist, transmisionist etc. Ultima abordare – perspectiva transformaționistă asupra curriculumului – este considerată benefică dezvoltării școlii interculturale. Jeffcote (1976) argumentează că principala sarcină a instituției de învățământ în acest proces este alcătuirea unei filozofii a educației centrată în jurul copilului, care să-i permită acestuia să devină independent și să-și valorizeze astfel întregul bagaj cultural personal.

Punctul de vedere al lui Jeffcoate a fost criticat de McEwen care afirmă: „O astfel de abordare nu poate avea succes pentru că nu recunoaște că multiculturalismul reprezintă o provocare adresată studenților și cadrelor didactice”. McEwen (1981) se întreabă privitor la strategia lui Jeffcoate: „Cum va reuși un curriculum

multicultural să transforme cultura, dacă trebuie să folosească experiențele proprii ale elevilor/studentilor care trebuie să-i încurajeze să aibă propriile idei, să întrebe, să colaboreze mai mult decât să se întrecă? Ce strategii și tactici pot fi folosite pentru a realiza un astfel de curriculum?”.

Un alt model de transpunere în practică a unui curriculum ce respectă și valorizează diferențele culturale este propus de Tobias Rulcker (1992); acesta demonstrează că simpla reajustare a materiilor din programele universitare nu reprezintă reușita relației curriculum–diferențe culturale, dacă aceasta nu susține proba decisivă a faptelor, ivite în viața cotidiană a elevilor/studentilor și mai târziu a cetățenilor adulți. Pregătirea pentru aceste câmpuri de acțiune și pentru performanțele sociale necesare cere ca instituția de învățământ să le acorde un loc în programele sale.

În contextul acestor modele și abordări ale curriculumului intercultural, opțiunile de proiectare a unei paradigme a educației interculturale sunt multiple, putând fi operate atât la nivelul curriculumului-nucleu, cât și al curriculumului la decizia instituției de învățământ sau curriculumului educației complementare. Din această perspectivă, cross-curriculumul este o abordare multidimensională centrată pe un ansamblu de principii fundamentale sintetizate în baza prevederilor conceptuale ale educației interculturale.

Diferențele dintre un curriculum monocultural și cel policultural reprezintă demersul de bază în formularea primului principiu al cross-curriculumului – *principiul decentrării* care se manifestă în trei ipostaze:

- decentrarea în teoria educației;
- decentrarea în raport cu elevii/studentii standard;
- decentrarea în relația cu celălalt.

Principiul decentrării induce o analiză critică la adresa concepției asupra educației emergente dintr-o cultură dominantă, exclusivă, considerată a reprezenta progresul, concepție clădită prin ignorarea finanțelor istorice și a interdependențelor socioculturale (Allemann-Ghionda și Perregaux, 1998). Principiul decentrării reliefează „efectul Pygmalion” prin care se departajează de centru și de periferie în universurile instituționale. „Studentul normal” este poziționat subiectiv în zona de centru, în timp ce „studentul deviant de la normă” este plasat spre periferie. Aceasta din urmă se constituie ca zonă a celor mai puțin dotați, a celor incapabili să facă față curriculumului oficial. Aceasta înseamnă că în procesul educațional concret o parte din studenți sunt marginalizați, stigmatizați. Decentrarea în relația cu celălalt relevă aspecte psihologice ale limitării stereotipurilor de reprezentare culturală în contexte educaționale. În esență, decentrarea în relație cu celălalt se manifestă în opoziție cu etnocentrismul, sociocentrismul și egocentrismul.

Al doilea principiu al cross-curriculumului ține de *reflectarea pluralismului etnic în întregul construct curricular* și, în primul rând, în tematica cross-curriculară. Considerăm că o educație eficientă nu se poate desfășura decât într-un context care acceptă, încurajează și respectă manifestările diversității etnice și culturale. Al treilea principiu al cross-curriculumului ține de *formarea/dezvoltarea încrederii în sine și a unei atitudini pozitive față de propria identitate*.

Următorul principiu ține de *actualizarea individului ce învață*. Acest principiu reflectă poziționarea educației centrate pe cel ce învață și reprezintă principala funcție a curriculumului intercultural. Această abordare este una dintre cele mai recente teorii curriculare. Amploarea transferului rezolutiv al fenomenelor sociale indezirabile din câmp decizional și acțional politic în câmpul curricular permite să deducem următorul principiu: *pedagogizarea fenomenelor sociale*. Cele mai multe dintre fenomenele sociale pedagogizate se încadrează în registrul curriculumului intercultural. Pedagogizarea fenomenelor sociale semnifică procesul de elaborare a respectivelor fenomene în contextul curricular.

Și ultimul principiu poate fi formulat ca unul al schimbării și tranziției la postmodernitate. Paradigma schimbării în contextul principiului enunțat poate fi prezentată astfel:

- schimbarea de la dependența de autoritatea publică la responsabilitatea individuală în luarea deciziilor;
- schimbarea de la implicarea pasivă la cea activă;
- schimbarea de la perspectiva adversarială la cea colaborativă care presupune adesea acceptarea diferențelor;
- schimbarea de la o stare subiectivă de deznădejde/resemnare la una de încredere în sine;
- schimbarea de la gândirea dualistă „bine–rău” la un raționament în care pot fi acceptate soluțiile de compromis;
- schimbarea de la sprijinirea superficială a noului sistem social-politic la sprijinirea sa activă sau, cel puțin, la inițierea unei opoziții constructive;
- schimbarea de la viziunea fatalistă și cinică față de evoluție la deschiderea către viitor;

- schimbarea de la neîncrederea generală la încredere funcțională;
- schimbarea de la ineficiența iresponsabilă la economia de piață efectivă, nu numai în comerț și producție, ci și în educație, guvernare și în alte sectoare ale vieții publice;
- schimbarea de la secretomanie la transparență;
- schimbarea de la conformarea forțată la autodeterminare;
- schimbarea de la izolarea culturală la asocierea în cadrul comunității mondiale (apud Mestenhauser, 1998).

Poziționările conceptuale, principiile generale, precum și principiile specifice elaborării unui cross-curriculum intercultural permit a stabili **obiectivele generale ale educației interculturale** formulate în termeni de competență interculturală, cum ar fi:

- formarea nevoilor ce motivează comportamentul de comunicare într-un context intercultural; nevoia de siguranță, nevoia de încredere, nevoia sentimentului de includere într-un grup; nevoia de a evita răspândirea anxietății;
- formarea concepției despre sine, a stimei de sine.

La nivel de cunoaștere:

- cunoașterea pluralității interpretărilor;
- cunoașterea asemănărilor și diferențelor;
- cunoașterea rețelelor de relații și de comunicare.

La nivel de aplicare/integrare:

- abilitatea de a crea noi categorii;
- abilitatea de a tolera incertitudinea;
- abilitatea de a empatiza;
- abilitatea de a-și adopta comunicarea;
- abilitatea de a găsi și a utiliza o informație adecvată despre ceilalți;
- abilitatea de a-și adopta comportamentul.

O parte componentă a curriculumului intercultural o constituie conținutul reprezentat prin tematica cross-curriculară. Sintetizarea tematicii cross-curriculare se bazează pe analiza diversității culturale și problematicii etnoculturale caracteristice Republicii Moldova.

1. Tematica cross-curriculumului: pretext

	<i>Tema-pretext</i>	<i>Modalitatea de transfer sau de redimensionare</i>
1	Cultura, etnia și identitatea în contextul modernității și al postmodernității	• Proiectul intercultural instituțional
2	Obstacolele relațiilor interculturale: stereotipurile, diseminarea, heterofobia	• Proiectul intercultural instituțional
3	Respectarea legii, dinamica excluziunii și marginalizării; acces la egalitate	• Proiectul intercultural instituțional
4	Cetățenia, educația civilă, educația pentru democrație, educația pentru valori	• Proiectul intercultural instituțional
5	Modelele de integrare a minorităților și a imigranților	• Proiectul intercultural instituțional

2. Tematica cross-curriculară: suport

	<i>Tema-suport</i>	<i>Modalitatea de transfer sau de redimensionare</i>
1	Dreptatea	• Inserție sau/și fuzionare în curriculumul universitar (inclusiv de limba română)
2	Libertatea	• Inserție sau/și fuzionare în curriculumul universitar
3	Autoritarismul	• Proiectul intercultural instituțional
4	Socializarea	• Inserție sau/și fuzionare în curriculumul universitar
5	Toleranța	• Proiectul intercultural instituțional
6	Diversitatea	• Inserție sau/și fuzionare în curriculumul universitar

3. Tematica cross-curriculară: context

	<i>Tematica contextuală</i>	<i>Modalitatea de transfer sau de redimensionare</i>
1	Limba română în viziunea etniilor universitare din Republica Moldova	• Inserție în curriculumul de limba română
2	Conflictul interetnic în Republica Moldova: stereotipuri și soluții	• Inserție în curriculumul universitar
3	Cultura națiunii titulare și cultura etniilor universitare: relații și stereotipuri	• Inserție în curriculumul universitar
4	Minorități naționale și cultura politică	• Inserție în curriculumul universitar • Inserție în activități extracurriculare
5	7 aprilie 2009 în viziunea minorităților naționale	• Inserție în curriculumul universitar
6	Identitatea națională/individuală, colectivă	
7	Modelele de comunicare între etnii în Republica Moldova	• Proiectul intercultural instituțional

Cross-curriculumul proiectat al educației interculturale reprezintă un nucleu, un cadru de referință privind transferul și redimensionarea curriculumului universitar pe discipline, prin inserție, armonizare, corelare și fuzionare.

Bibliografie:

1. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională în învățământul universitar. - Chișinău.
2. Educația culturală în Republica Moldova. - Chișinău, 2004.
3. Grumea L., Gonția V. Educația în spiritul toleranței. - Chișinău: Gunivas, 2004.
4. Cucuș C. Educație. Dimensiuni culturale și interculturale. - Iași: Polirom, 2000.
5. Vlădescu Ionuț. Elemente de strategie ale curriculumului școlar intercultural. - Iași, 2010.
6. Cozma Teodor. O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. - Iași: Polirom, 2010.
7. Nedelcu Anca. Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate. - Iași: Polirom, 2008.
8. Bârlogeanu Lavinie, Crișan Alexandru. Ghid de politici interculturale. 2000.
9. Carmen Crețu. Teoria curriculumului și conținuturile educației. - Iași: Editura Universității „A.I. Cuza”.
10. Banks J. A. Multietnic education, 1988.
11. Daseu P., Perregaux Ch., Rey M. Educația interculturală: experiențe, politici, strategii. - Iași: Polirom, 1999.

Prezentat la 01.06.2010

POSTMODERNISMUL – CADRU AL DIVERSITĂȚII EDUCAȚIONALE

Olga DUHLICHER

Catedra Științe ale Educației

Postmodernity is the age of thinking, not so much of fragmentation, as of plurality, even the shift from unity to plurality is a form of our existence.

Diversity is both an intrinsic attribute of nature and culture. As regards culture, without diversity, it would be empty, without any content. Values, beliefs, symbols, attitudes, mentalities, habits, morals, ethical standards are elements of culture that distinguish people, social groups, communities, and nations. Even if there is a common moral core, people are different depending on the elements of culture they are identified with.

În condițiile societății contemporane, postmoderne, educația capătă un nou contur determinat de particularitățile specifice ale vieții.

Pentru foarte mulți sociologi, economiști, istorici și filozofi (Friedrich Hayek, Jurgen Habermas, Alvin Toffler ș.a.) postmodernitatea înseamnă o societate postindustrială, adică o societate cu tehnologii extrafine și supersofisticate, cu o avansată industrie de prestare a serviciilor, în care oamenii de știință/savanții dețin un rol important, influențând deciziile politicianilor. Industria grea este eclipsată de tehnologiile noi, a căror dezvoltare furtunoasă se datorează activității prodigioase a instituțiilor științifice.

Apariția unor noi mijloace de informare desăvârșește descentralizarea procesului economic și sociocultural. Încă în 1944, Friedrich Hayek, unul dintre părinții abordării pluraliste a fenomenelor sociale, scria că descentralizarea devine imperativă numai atunci când factorii care trebuie luați în considerare sunt atât de numeroși, încât este imposibil să obții o privire sinoptică asupra lor. Mai mulți sociologi susțin că în societatea tradițională cele mai importante instituții sunt armata și biserica, în societatea industrială – corporațiile financiare și industriale, iar în societatea postindustrială – universitățile. Postmodernitatea este și epoca ce dezavuează determinismul tehnologic. Societatea se consideră a fi un sistem complex de elemente interdependente: tehnica, structura socială, politica, valorile morale etc. Contradicțiile și conflictele se mută din zona relațiilor de clasă/sociale în zona interacțiunii dintre sectoarele industrial și postindustrial ale societății, economiei și culturii. Pe de altă parte, mulți indivizi nu se pot adapta unei lumi transformate de dezvoltarea tehnologiilor, ei suferind de tehnofobie [6, p.40].

În opinia lui Alvin Toffler, există o legătură între evoluția tehnicii și modul de viață al oamenilor. Tehnica determină tipul societății și al culturii. Societatea industrială se caracterizează prin centralizare, gigantism și uniformitate, ceea ce generează asuprirea oamenilor și degradarea ecologiei [19].

În societatea postmodernă tehnologiile noi abolesc paradigma de dominație asupra naturii și „intelectualizează” procesele socioculturale.

Filozoful german Jurgen Habermas constată că în postmodernitate crizele sunt declanșate și aplanate de/în sfera administrativă, nu de/în cea economică; ele au un caracter sociocultural [11, pag.9-25]

Pentru J. Baudrillard, filozof francez, lumea postmodernă este o lume a simulacrului și a nesiguranței, mass-media contribuind din plin la proliferarea acestora. „Ecranul pe care-și țese mass-media în jurul nostru informația este unul de totală incertitudine. O incertitudine cu totul nouă – căci ea nu mai este una care să rezulte din lipsa informației [6, p.40]

Ideea este susținută și de americanul Ihab Hassan „Increasingly, Illusionism takes its place, not only in art but also in life. The media contribute egregiously to this process in Postmodern society” [12, p.33].

Pentru Gianii Vattimo, filozof italian, postmodernitatea este o epocă de recapitulare recuperatoare, o vârstă crepusculară a modernității și nu un moment auroral absolut, cum afirmă unii. Vorbind de sfârșitul modernității, Vattimo specifică următoarele: „Nu înseamnă că nu mai au loc evenimente, ci că evenimentul nu mai e considerat ca având loc pe o linie unitară a istoriei gândite ca progres unic. Postmodernitatea este epoca unei gândiri nu atât a fragmentării, cât a pluralității; chiar trecerea de la unitate la pluralitate e o formă a existenței noastre. Multiplicarea interpretărilor nu înseamnă că nu mai este o esență, ci constituie o eliberare a unei pluralități de forme de viață între care putem să alegem sau pe care le putem face să conviețuiască, cum de fapt se întâmplă [23, p.41].

Postmodernismul sau postmodernitatea în educație desemnează un model de abordare a activității de formare–dezvoltare permanentă a personalității, aplicabil într-o anumită fază de evoluție a teoriei pedagogice. Determinarea acestui model cu valoare de paradigmă este condiționată din punct de vedere istoric și axiomatic [17].

Din punct de vedere istoric, postmodernismul poate fi identificat în interiorul etapei denumită convențional postparadigmatică, etapă caracterizată prin numeroase încercări de rezolvare a conflictului între două tendințe de abordare a educației – psihologică și sociologică – în contextul evoluției pedagogiei în cadrul unor teorii generale cu conținut specific, finalizate, în ultimă instanță, prin fundamentarea principiilor curriculumului [21], cu aplicarea și dezvoltarea lor în perspectiva educației permanente [10]. Această mișcare de (re)poziționare a teoriei pedagogice corespunde evoluțiilor culturii postmoderne, termen lansat în anii 1950, conceptualizat la mijlocul anilor 1970 (ca „proces simultan de diversificare și unificare”) și aplicat imediat la nivel de politică generală de promovare a unor noi valori favorabile individualizării educației, apartenenței și participării la viața comunitară, libertății de exprimare și creație [3, p.724].

Din punct de vedere axiomatic, postmodernismul reprezintă o strategie de (re)analiză–(re)sinteză a unui sistem de referință, angajată prin acțiuni de tip genealogic (disociere, desprindere, dispersare) sau analogic – „impus spre o capturare sinoptică” [4, p.7].

În cazul educației, reținem tendința de analiză separată a componentelor sale esențiale (funcții generale, structură de bază, context extern și intern), dar și de sinteză realizabilă în termeni de „reflexivitate intensă și nediminuabilă”. Este o posibilă linie paradigmatică situată dincolo de expresivitatea termenului de postmodernism, preluat și vehiculat adesea în mod forțat și artificial, mai mult ca un semn exterior de „violență conceptuală” [7, p.60].

Ca model cultural, postmodernismul promovează o nouă modalitate de înțelegere a raportului dintre cunoaștere și experiență, dintre teorie și practică la nivelul acțiunii umane. Postmodernismul consemnează o ruptură față de modernism (care avea tendința tratării separate a celor două elemente de bază ale oricărei acțiuni umane), dar și o continuitate, deoarece realizarea unei sinteze între două elemente disparate presupune, în prealabil, stăpânirea și aprofundarea lor. Educația postmodernă marchează astfel o tendință integratoare, realizabilă între: teoria pedagogică–practica pedagogică; teoria generală a educației–teoria generală a instruirii; predare–învățare–evaluare; proiectare–realizare–dezvoltare, exprimată uneori prin formula „tehnologia educației/instruirii”, angajează, în sens epistemologic și metodologic, la nivelul teoriei generale a curriculumului.

Cultura postmodernă construiește „forma cea mai reprezentativă a relației paradoxale dintre diversitate și unificare” [4, p.30]. Influența sa este resimțită, la nivelul noilor științe sociale rezultate din interpenetrarea disciplinelor nu numai la nivel central, ci și periferic, între subdomenii, contribuind însă la consolidarea nucleului epistemic al fiecărei științe aflată la originea acestui demers inovator [9].

Noile abordări ale educației nu pot neglija ideile principale promovate în ultimele decenii de teoria socială a gândirii postmoderne: a) renunțarea la narațiunile centralizatoare și generalizatoare (considerate surse de totalitarism), evitând însă „destabilizarea structurilor cunoașterii” prin apelul la „o sinteză maximă, la un proces continuu de complexificare”, de valorificare a conceptelor de bază ale domeniului; b) multiplicarea stilurilor, ca replică dată modernismului (caracterizat prin stil unic) și soluție pentru rezolvarea unor antinomii apărute în societatea postindustrială/informatizată între tendința de transformare–stabilizare; omogenitate–eterogenitate; hegemonie a științei–interferență a altui limbaj referențial; promovare – renunțare la fundamentele filozofice; acceptare–respingere a utopiei; c) valorificarea codurilor favorabile comunicării („o formă de schimb”): de la cel represiv (tipic educației tradiționale) spre cel reproductiv (tipic educației moderne) și creativ (tipic educației postmoderne), într-un spațiu deschis în sens formal, nonformal și informal [4, p.342].

Postmodernitatea în educație consemnată ca etapă în evoluția științelor pedagogice și ca paradigma necesară pentru integrarea unor realități formative tot mai diversificate, valorifică modelul cultural prezentat anterior prin: a) stabilizarea conceptelor pedagogice fundamentale în contextul mobilității descentrate și intensive a informației și a rețelelor sale de comunicare proprii unei societăți postindustriale; b) recunoașterea diversității opiniilor și intereselor pedagogice multiplicat stilistic la scară globală care solicită „crearea unui cadru comun de consimțire” teoretică și metodologică, terapeutic și normativ în raport cu „mulțumirea de sine radioasă a pragmatismului local” [4, p.343]; c) afirmarea direcțiilor majore ale evoluției științelor pedagogice pe termen mediu și lung din perspectiva proiectării curriculare a educației/instruirii, în contextul: educației permanente, autoeducației, valorificării depline a educabilității.

Analiza postmodernității educației este mai puțin exersată la nivel sistematic în comparație cu alte domenii ale culturii. De exemplu, Steven Connor face referințe speciale la teoria socială și juridică, arhitectură și arte vizuale, literatură, teatru, muzică, dans, film, creație TV și video, muzică rock, modă, feminism, etică,

ecologie, nu însă și la educație și instruire [4]. Chiar dicționarele enciclopedice de specialitate nu prezintă postmodernitatea ca o categorie distinctă, ci doar ca o referință în interiorul altor concepte (educație, adult) [8].

Definirea conceptului pedagogic de postmodernitate/postmodernism în educație solicită raportări analogice la modelul cultural și etic de evoluție a societății. Modelul cultural al societății postindustriale/informatizate evidențiază cadrul unei noi problematice pedagogice, exprimată prin câteva provocări și paradoxuri: a) „adâncirea inegalităților sociale și economice asociate cu dezvoltarea tehnologiilor”; b) potențialul crescut al controlului social inerent acestor tehnologii; c) dizolvarea unor semnificații într-o lume dominată de rețele de comunicare; d) expansiunea „nevoii de critică” – eliberatoare, dar și nihilistă [16, p.91-94].

Modelul dezvoltat de etica postmodernă delimitează acțiunea educațională la nivelul unor noi repere: a) ambivalența comportamentului exprimată ca „scenă primară”, situată dincolo de toate aranjamentele sociale ulterioare – instituții, reguli, îndatoriri raționale; b) neîncadrarea fenomenelor morale (care formează dimensiunea cea mai profundă și extinsă a educației) „în schema mijloace–scop”; c) nesiguranța eului moral „în context de ambivalență”; d) varietatea atitudinilor morale individuale (contestată de etica modernă în numele unor pretinse norme universale; e) existența unei ordini raționale, dar și iraționale a coabitării umane; f) responsabilitatea morală pentru Celălalt – premisa a oricărei acțiuni pedagogice eficiente [1, p.15].

Conceptul de postmodernitate în educație definește astfel capacitatea de proiectare a educației la nivelul integrității necesare între dimensiunea obiectivă a funcțiilor sale generale și dimensiunea subiectivă a finalităților sale de sistem și de proces, care pot fi realizate și dezvoltate în mod unitar și diversificat în raport de spațiul, timpul și stilul pedagogic (re)construit permanent, într-un context psihosocial intern și extern, deschis, (auto)perfectibil.

Un model de analiză a educației postmoderne este cel elaborat special pentru constituirea unei societăți pedagogice necesară în condițiile în care școala nu mai are monopolul instruirii [18, p.40]. Este un model ce corespunde viziunii conceptului de „cetate educativă”, lansat de UNESCO încă în anii 1970, pentru responsabilizarea pedagogică a tuturor organizațiilor sociale și comunităților umane.

Modelul postmodernității dezvoltă două axe de analiză a educației exersate în mod diferit la nivelul modernității: *axa raționalității acțiunii pedagogice și axa integrării diferențelor în cadrul acțiunilor pedagogice* [18]. Axa raționalității acțiunii pedagogice are în vedere raportul dintre obiectivitate și subiectivitate. Pe traiectoria sa, paradigma modernității pune accent pe obiectivitate; paradigma postmodernității pune accent pe corelația dintre obiectivitate și subiectivitate, evidențind importanța inițiativei actorilor educației. Axa integrării diferențelor în cadrul acțiunilor pedagogice are în vedere „explorarea posibilităților de constituire a situațiilor pedagogice”. Pe traiectoria sa, paradigma modernității pune accent pe contribuția diferențiată a unor factori (educator, educație intelectuală, educație formală ...); paradigma postmodernității pune accent pe integrarea factorilor diferențiați, „prin cercetarea asemănărilor”, a articulațiilor posibile, perfectibile în termeni de complexitate, mediere, creație [18, p.33-47].

Postmodernitatea oferă o nouă cale de dobândire a identității fiecărei acțiuni pedagogice prin „paradigma celor 12 necesități”, desfășurate la patru niveluri de referință aflate în interdependență, pe orizontala și verticala sistemului de educație/învățământ [18, p.68].

Interpretarea acestei paradigme în perspectiva reconstrucției acțiunii pedagogice eficiente permite poziționarea a patru tipuri de cerințe sau necesități:

- 1) *funcționale*, cu caracter obiectiv – funcțiile generale ale educației (funcția de bază – formarea–dezvoltarea permanentă a personalității, funcțiile principale: cultură, politică, economică);
- 2) *teleologice*, cu caracter subiectiv – finalitățile educației (de sistem, de proces);
- 3) *substanțiale*, cu caracter obiectiv-subiectiv – conținuturi generale ale educației, determinate axiologic (valorile pedagogice, cu caracter obiectiv), condiționate de forma adoptată, de experiența actorilor educației;
- 4) *contextuale*, cu caracter obiectiv-subiectiv – calitatea sistemului de educație/învățământ și a procesului de învățământ, exprimată în termeni obiectivi (spațiul și timpul pedagogic de la nivelul societății, familiei, comunității locale, școlii, clasei de elevi) și subiectivi (stilul educațional adoptat de societate, comunitate locală, familie, profesor), prin forme organizate (formal, nonformal) și influențe spontane (educație informală – rolul câmpului psihosocial, habitusului social și pedagogic).

Acest model al postmodernității educației constituie o sursă de (re)construcție continuă a factorilor implicați în orice acțiune cu finalitate formativă. Evoluția lor de la condiția de agenți spre cea de actori și autori ai educației/instruirii [18, p.306] marchează posibilitatea transformării educației însăși dintr-un factor extern (situat alături de mediu) într-un factor intern al (auto)dezvoltării personalității umane.

Condiția postmodernității educației este legitimă la nivelul a două repere: a) acțiunea pedagogică și b) procesul de reconsiderare a discursului specific științelor pedagogice. Primul reper vizează standardul „acțiunilor comunicative”, situat dincolo de raționalitatea procedurală proprie modernității. Temeiurile sale sunt bazate pe interacțiune și înțelegere, într-un nou echilibru căutat până la nivelul „praxisului comunicativ cotidian”, oferit de zona tot mai largă a educației și instruirii informale [11, p.9-25]. Cel de-al doilea reper, confirmă condiția postmodernă a pedagogiei prin corelația dezvoltată între *cunoașterea narativă și cea științifică („știința educației” valorificând „arta educației”)*, între competența denotativă (de definire conceptuală) și cea prescriptivă (de acțiunea socială), având drept „criteriu de relevanță performativitatea” înregistrată în învățământul superior și în cercetare [15].

Postmodernitatea este expresia unor profunde schimbări și mutații în conștiința și subconștientul colectiv al omenirii, ajunse la disperare, la neîncredere în rezultatul realizării ideilor, doctrinelor, proiectelor emise în secolul al XX-lea. Civilizația umană s-a pomenit în fața unui nou pericol de autodistrugere, avându-se în vedere multitudinea intereselor urmărite de diferite rase, popoare, țări, națiuni, sisteme sociale, politice, religioase etc. Se impune tot mai imperios o reformulare a înseși principiilor unei coexistențe mediate, bazate pe disponibilitatea pentru compromisuri, autocritică și toleranță, pe tendința de împăcare a contradicțiilor și conflictelor în numele salvării omenirii și a civilizației umane. Privirile se îndreaptă spre întreaga experiență istorică a omenirii, care este supusă unei operații de reconsiderare și de reinterpretare în scopul descoperirii unor valori unificatoare, dar fără a fi subordonate sau determinate doar de o singură filozofie, ideologie sau religie și care ar stimula dialogul, transparența, diversitatea.

Structurile sociale actuale se află permanent într-o inedită conjugare a două tendințe cu direcționări aparent opuse: tendințele de planetizare, cristalizare de entități transfrontaliere și transculturale și cele de atomizare, fragmentate în comunități, grupuri, regiuni.

În acest spațiu marcat la intersecția celor doi vectori, multiple repere de diferențiere – economică, socială, culturală, etnică – reprezintă tot atâtea elemente de comunicare și relaționare. Rezultatul este o lume paradoxală, mozaicată, cu extinderi la nivel macro-, dar care, în același timp, e hrănită din diferențe și specificități particulare. O lume a echilibrului dintre individual și comunitar, dintre apropiat și depărtat, dintre particular, național și universal. O lume în care perspectivele statice de abordare, închistate în limitele unei singure structuri, își dovedesc imediat ineficiența, lăsând loc deschiderii și flexibilității.

Această lume a spațiilor cu granițe permeabile, a culturilor cu geometrie variabilă, aduce în prim-plan expansiunea fără precedent a diversității. Și asta pentru că diversitatea – și nu omogenitatea – reprezintă sursa de alimentare și consecința evidentă a dinamicii sistemelor contemporane. Ca atare, prețuirea și valorificarea sa adecvată devine nu numai o provocare lansată constant sistemelor și instituțiilor politice, sociale, dar și o necesitate, un imperativ de neignorat.

Diversitatea este un atribut intrinsec atât al naturii, cât și al culturii. În ceea ce privește cultura, fără diversitate, ea ar fi golită de orice conținut. Valorile, credințele, simbolurile, atitudinile, mentalitățile, obiceiurile, moravurile, normele etice sunt elemente ale culturii care diferențiază persoanele, grupurile sociale, comunitățile și națiunile. Chiar dacă există un nucleu moral comun, oamenii se deosebesc în funcție de elementele de cultură cu care se identifică.

În viața socială, în momentul întâlnirilor interindividuale, aceste diferențe naturale și culturale sunt amplificate. Se pune în acest caz o dublă întrebare, valabilă atât pentru cercetătorii sociologi, cât și pentru specialiștii în domeniul educației: Până unde poate fi admisă diversitatea persoanelor, grupurilor și comunităților fără să se piardă coeziunea socială? Cum coexistă identitățile individuale cu identitățile colective? [5, p.122]

Pentru cercetători – inclusiv în domeniul educației – atrage atenția vechiul principiu al unității în diversitate. Unitatea rezultă, pe de o parte, dintr-un corp comun de norme, valori, conduite sau simboluri valabile pentru toată umanitatea în ansamblul ei; iar pe de altă parte, aceste elemente ale culturii se transmit de la o generație la alta, sub formă de patrimoniu comun, fără a mai fi nevoie ca de fiecare dată să fie redescoperit sau cucerit. Mircea Malița numește „civilizație” acel corp comun de cunoștințe, valori și tehnici care conferă dimensiunea universală a existenței umane [13]. Dacă civilizația unește și conferă continuitatea necesară a istoriei, cultura diferențiază și particularizează. Ea este exclusivistă și alimentează identitățile și alteritatea. Culturile nu există decât la plural, într-o mare diversitate. Culturile care coexistă în același plan spațiotemporal trebuie să-și împartă zonele de influență sau trebuie să se tolereze, să interfereze construindu-se reciproc. Relația cultură-educație, abordată ca rezultat și proces, este influențată de politica exercitată față de acest raport.

Istoria modernă a cunoscut două tipuri de politică privind relațiile dintre culturi: asimilarea și pluralismul.

În sens pur, asimilarea înseamnă anularea diferențelor. Este un proces de omogenizare în care cultura dominantă își impune limba, obiceiurile, valorile, mentalitățile și credințele.

Ca politică publică, asimilarea nu mai este practică nici măcar în statele formate prin emigrație. „Chiar și în Statele Unite, exemplul clasic de „creuzet multiethnic” (*melting pot*), alături de asimilarea noilor valuri de imigranți în jurul unei noi identități, persistă mari enclave de diversitate culturală care-și păstrează identitatea colectivă. În acest fel, în SUA există de fapt un model mixt de asimilare și pluralism în același timp („multiculturalism rezidual”) [2].

Pluralismul reprezintă expresia politică a diversității culturale. Persoana umană se construiește prin proiecție identitară în raport cu această diversitate, astfel încât societățile moderne devin multiculturală, multiethnică, multirasiale, plurilingve.

Pluralismul a apărut ca o conceptualizare sociopolitică a mozaicului cultural contemporan. Persoanele, grupurile și comunitățile care se definesc ele însele ca diferite față de tendințele sau modelele majoritare au dreptul să-și exprime această opțiune, să se organizeze în jurul unor criterii liber consimțite, să întreprindă acțiuni sistematice pentru conservarea și confirmarea acestor diferențe. Cea mai succintă și mai clară delimitare a pluralismului constă în faptul că societatea pluralistă este locul public de manifestare și afirmare a diferențelor [5, p.123].

Pentru a-și pune în valoare statutul de cetățean, omul are nevoie de competențele civice necesare, care nu se obțin doar prin calitatea legală, recunoscută de statul la care aparține, ci și prin achiziții culturale și comportamentale adecvate. În acest fel, cetățeanul devine conștient de rolul său, învață să interacționeze cu puterea politică și este capabil de o participare responsabilă la activitățile publice. Aceste competențe necesare participării la societatea politică, pe care cetățeanul le învață pe toată durata vieții, reprezintă și o finalitate implicită a educației interculturale, deși, în mod eronat, unii educatori consideră că trebuie discutate distinct, fără elemente tangente, conținuturile educației interculturale și ale celei civice.

Pluralismul cultural recunoaște în același timp că fiecare cultură produce semnificații de valoare universală, pornind de la o experiență particulară. Pluralismul cultural pune problema nu numai a apărării diversităților, ci și a dialogului culturilor care recunosc, dincolo de diferențele lor, că fiecare contribuie la îmbogățirea experienței umane și că fiecare dintre ele este un efort de universalizare a unei experiențe particulare. Multiculturalismul nu este adversarul universalismului european, ci o altă față a lui. Ceea ce unifică multiculturalismul și universalismul este voința comună de a plasa o cultură deasupra puterii statului sau a intereselor unui grup social. Religiile sunt încărcate și purtătoare de multiculturalism, pentru că ele vor să transmită un mesaj universal, dar sunt, de asemenea, și cele mai înverșunate piedici ale multiculturalismului, din moment ce se identifică cu un anumit organism social, teritoriu sau, mai ales, putere politică [20, p.313].

Primul mare merit al ideii multiculturale este de a reacționa contra omogenizării lumii în profitul unei culturi mișcătoare, sprijinită pe puternice mijloace tehnice și financiare și care slăbește sau distruge capacitatea de invenție, de autotransformare și de reinterpretare a culturilor, etichetate ca tradiționaliste, deși ele au avut și mari efecte de modernizare. Avem nevoie să ne salvăm memoria, ca și mediul pentru a apăra diversitatea culturilor ca pe niște specii naturale. Identitatea și alteritatea sunt inseparabile și trebuie apărate împreună în universul dominat de către forțele impersonale ale piețelor financiare, ce impun noi forme de integrism sectar [20, p.318].

Pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi și continue, care implică acceptabilitatea celuilalt, coexistența plurală, dar cu șansa afirmării pozițiilor proprii. Există o identitate culturală europeană și aceasta este constituită din istoria și experiența comună, decantată în miile de ani (Imperiul Roman, Creștinismul, Iluminismul, Industrializarea) [24, p.24]. Acest pluralism spiritual se explică prin anumite elemente fundamentale ale culturii: curentele religioase, care au fost întotdeauna transnaționale, gândirea științifică, ce a circulat liberă din zorii epocii moderne, modelele și curentele artistice, ideologiile, tehnicile de producție [22]. Studiile de antropologie culturală arată că, în chip funciar, nu pot exista antagonisme fundamentale între sisteme de valori, decantate de diferitele culturi. Sub aspectul valorilor finale, antropologia stabilește în mod statistic că, în culturi diferite, aceleași valori pot fi acceptate sau disprețuite.

Diversitatea culturală nu mai este un prejudiciu, ci o realitate ce trebuie fructificată în mediul școlar. Optica se schimbă: fiecare copil are dreptul, individual, să-și cultive limba, tradițiile, obiceiurile. Profesorii nu se mai raportează la culturi abstracte, dezincarnate sau folclorizate, ci la culturi vii, manifeste la nivelul claselor școlare, puse acum în relație cu modelul cultural dominant. Concepția fixistă și oarecum reificată asupra culturilor este depășită. Recunoașterea eterogenității culturale a publicului școlar generează o tensiune nouă între universal și particular, pentru că se încearcă construirea din fragmente a unității culturale. Școala ia legătura cu reprezentanții noilor veniți, cu părinții copiilor, pentru a colabora și a proiecta strategii educative

bazate pe o pedagogie diferențiată. Educația interculturală era înțeleasă ca o pregătire a copilului pentru două culturi diferite. Alfabetizarea se realizează în limba de origine a fiecăruia, făcându-se pași progresiv și în direcția limbii majoritare. Sunt valorizați în acest scop profesori de aceeași origine ca și a copiilor. Fiecăruia i se garantează specificitatea. Dar nu este de ajuns. Pedagogia diferențiată cultivă diferențele luate separat. Punctele de întâlnire și de comuniune culturală nu sunt luate în seamă. Există riscul, la indivizii altfel formați, de a rămâne „între culturi”, nefiind bine instalați nici în cultura de origine, nici în cea a țării de primire, nici în cultura ce influențează mediul autohton.

Actul paideic presupune un anumit coeficient de coerență și coextensivitate în ceea ce privește gestiunea problemelor economice și politice ale lumii actuale. Educația pentru o bună înțelegere și solidaritate nu este o chestiune pe termen scurt, ci o acțiune ce pretinde un evantai de demersuri globale și prospective [14, p.26]. Instanțelor educative le sunt fixate câteodată obiective oarecum antinomice: pe de o parte, obiectivele școlii sunt exprimate în termeni de conținuturi, desfășurare metodică, eficacitate imediată, selecție și competiție, pregătirea forței de muncă, iar, pe de altă parte, de cristalizare a atitudinilor de solidaritate, de cultivare a unor comportamente și atitudini spirituale, formative.

Toate aceste deschideri și abordări, declanșate în perioada postmodernă conferă educației un nou diapazon și accentuează importanța unor conținuturi educaționale ce au menirea să fuzioneze finalitățile și contextul în care persoana își formează sistemul de valori și comportamentul adecvat timpului pe care îl parcurge.

Referințe:

1. Bauman Z. Etica postmodernă. - Timișoara: Editura Annarcord, 2000.
2. Bârzea C. Cultură civică. - București: Ed. Trei, 1999.
3. Bârzea C. L'education dans un monde en transition: entre postcomunisme et postmodernisme // Perspectives. - Vol.XXVI. - Nr.7. - P.724.
4. Connor S. Cultura postmodernă. O introducere în teoriile contemporane. - București: Editura Meridiane, 1999.
5. Cozma T. O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. - Iași: Polirom, 2001.
6. Ciocan I. Câteva idei despre postmodernitate // Didactica Pro. - 2001. - Nr.1(5) februarie.
7. Cristea S. Postmodernismul în educație // Didactica Pro. - 2001. - Nr.1(5) februarie.
8. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, deuxième édition. - Paris: Éditions Nathan, 1998.
9. Dogan M., Pahre R. Noile științe sociale. Interpenetrarea disciplinelor. - București: Editura Alternative, 1997.
10. D'Hainant L. Programe de învățământ și educație permanentă. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
11. Habermas J. Conștiința morală și acțiunea comunicațională. - București: Editura All, 2000.
12. Hassan I. Postmodernism / The Postmodern Turn. Essays on Postmodern Theory and Culture, Ohio State Univ. Press, 1987, p.33.
13. Malița M. Zece mii de culturi, o singură civilizație. - București: Ed. Nemira, 1998.
14. Micheline R. D'une logique mono a une logique de l'inter, 1996, p.26.
15. Lyotard J-F. Condiția postmodernă. - București: Editura Babel, 1993.
16. Lyon D. Postmodernitatea. - București: Editura DuStyl, 1998.
17. Piaget J. Psychologie et epistemologie. - Paris: Editions Gonthier, 1970.
18. Pourtois J.P., Desmet H. L'éducation postmoderne, Presses Universitaires de France, 1997.
19. Toffler A. Al treilea val. - București: Editura Politică, 1983.
20. Touraine A. Faux et Vrais problemes // Une societe fragmentee? Le multiculturalisme en debat, La decouverte. - Paris, 1996.
21. Tyler R. Basic Principles of Curriculum and Instruction. University Press, - Chicago: 1950.
22. Văideanu G. Education pour et par la valeur ou l'éducation axiologique // Analele științifice ale Universității „Al.I.Cuza”, Seria Psihologie-Pedagogie. Vol.2. - Iași, 1993.
23. Vattimo G. Sfârșitul modernității. - Constanța: Editura Pontica, 1993.
24. Wintle M. Culture and Identity in Europe, Averbury, Singapore, Sydney, 1996.

Prezentat la 27.05.2010

PROFILURI DE AUTOREGLARE A ÎNVĂȚĂRII LA STUDENȚII PSIHOPEDAGOGI

Svetlana SEMIONOV

Catedra Științe ale Educației

Students that are self-regulated in their learning appear to achieve more positive academic outcomes than individuals who do not exhibit self-regulated learning behaviors. We suggest that distinct profiles of self-regulated learning behaviors exist across learners. In turn, these profiles appear to be associated with significantly different academic outcomes. The purpose of the current study was to examine whether profiles for self-regulated learning skills and strategies exist among learners. To achieve this purpose, we conducted a study by administering the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) a 10-scale with 80-item. Our results indicate the presence of three, distinct profiles of self-regulated learning.

Autoreglarea învățării și măsurarea ei. În contextul mediului academic universitar *autoreglarea învățării* operează ca *acțiune autoinițiată de student*; este un *proces activ, constructiv* prin care studenții își fixează scopuri, obiective de învățare, ulterior *depun efort* pentru a-și *monitoriza, regla și a controla: cogniția, meta-cogniția; motivația, emoțiile; comportamentul; mediul fizic și social - ghidați și constrânși* de scopurile lor, de caracteristicile contextuale. Ca nucleu integrator și element esențial definitoriu al autoreglării învățării funcționează *acțiunile strategice* ale studenților exprimate prin utilizarea unui *repertoriu extins și variat de strategii cognitive, metacognitive în controlul și reglarea propriei învățări* [4]. Menționăm însă că stăpânirea strategiilor cognitive, de procesare a informației, de abordare critică a materialului și de selectare a ideilor principale este iminentă învățării, dar nu și suficientă pentru ca studentul să-și poată regla independent învățarea, fără control și ghidaj extern. Se atenționează asupra următorului paradox: deși autoreglarea învățării corelează puternic cu utilizarea strategiilor cognitive, utilizarea strategiilor cognitive fără autoreglare are impact negativ asupra performanței academice [5]. Or, abilitatea studentului de a selecta, a combina și a coordona strategiile adecvate contextelor specifice de învățare este esențială pentru direcționarea conduitei academice spre îndeplinirea scopurilor fixate. *Autoreglarea învățării mai are și un efect compensator.* Astfel, în cazul a două persoane cu nivel diferit al deprinderilor de învățare, prima cu nivel mare de cunoștințe, dar nivel scăzut al autoreglării, și a doua – cu nivel mediu de cunoștințe, dar abilități bune de autoreglare, este mult mai mare probabilitatea ca a doua persoană să îndeplinească cu succes sarcina în domeniul respectiv de cunoaștere. Aceasta, deoarece ea controlează activ contextul învățării: planifică timp suficient pentru lucru; alege mediul care îi asigură condiții eficiente de studiu; selectează și pregătește materialele necesare învățării; planifică resursele umane necesare (ex., colegii sau profesorii la care poate apela după ajutor); depune efort pentru a-și monitoriza motivația și anxietatea; menține controlul asupra factorilor ce pot condiționa procrastinarea; selectează și aplică strategii cognitive eficiente, care conduc la înțelegerea și nu simpla memorare și reproducere a materialului. Astfel, în actuala lucrare abordăm autoreglarea ca și *caracteristică integratoare a activității de învățare* [14, 7, 1].

În baza unei sinteze riguroase a cercetărilor realizate în mediul universitar deducem că subiecții care își autoreglează eficient învățarea demonstrează performanțe academice superioare în comparație cu cei noi sau profani în autoreglarea învățării [2, 3, 4, 12, 11, 9, 10]. Pornind de aici, am presupus că studenții manifestă *profiluri distincte de autoreglare a învățării*. Ne-am propus, în studiul recent, să identificăm *care sunt aceste profiluri, conform indicatorilor strategici*: deprinderi și strategii de studiu și învățare practicate de studenți în controlul și reglarea propriei învățări. Cercetarea experimentală a fost efectuată pe un eșantion de 97 persoane, studenți ai Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, specialitatea Psihopedagogie, anul întâi și doi de studiu, repartizați în trei grupuri, conform mediei lor academice (gr. I: 6-7,90; gr. II: 7,90-8,85; gr. III: 8,95-10).

Pentru realizarea scopului cercetării, am utilizat *Inventarul strategiilor de studiu și învățare* (LASSI), varianta revăzută și completată de C.Weinstein și D.Palmer în anul 2002 [13]. LASSI cuprinde 10 scale și 80 de itemi (câte 8 pentru fiecare scală) prin care se evaluează cunoașterea și utilizarea de către studenți a deprinderilor și strategiilor de studiu și învățare. Cele 10 scale: 1. Anxietate, îngrijorare pentru performanțe; 2. Atitudine, interes pentru învățare; 3. Concentrare, focalizare a atenției asupra sarcinilor academice; 4. Procesare de informații, achiziție de cunoștințe și deprinderi; 5. Motivație, disciplină, efort, persistență; 6. Autoevaluare, autotestarea comprehensiunii, autoreflexii, pregătire către ore; 7. Abordare critică a informației, selectarea ideilor principale; 8. Repere de suport al studiului: resurse materiale, caracteristici ale contextului, solicitarea ajutorului; 9. Managementul timpului; 10. Pregătirea, susținerea examenelor, evaluărilor, testărilor – relevă jude-

cățile, comportamentele, atitudinile, motivațiile și credințele, atât cele implicite, cât și cele explicite, ce relaționează cu succesul învățării în mediile academice universitare și care pot fi influențate prin intervenții educaționale.

Fiecare dintre cele 10 scale ale Chestionarului LASSI se supun prelucrării și interpretării independente și, conform rezultatului acumulat, se clasează la unul din cele trei niveluri de dezvoltare a abilităților reprezentate:

(1) nivel superior – mai mult de 75%, (2) nivel mediu – între 50%-75% și (3) nivel inferior mediei – mai puțin de 50%.

Atenționăm asupra faptului că factorii funcționali cuprinși în cele 10 scale interacționează reciproc, au o arhitectonică complexă și operează atât în consecutivitate, cât și în paralel. E confirmat faptul că succesul activității de învățare este determinat de funcționarea sistemică a acestora, iar subrealizările la una dintre scale sau disfuncționalitatea acesteia pe parcursul procesului de învățare poate afecta rezultatul final. De aici tragem concluzia că toate scalele ar trebui să fie reprezentate la un nivel înalt, acționând unitar, mobilizând persoana care își monitorizează și controlează comportamentele de învățare, reglându-le și direcționându-le spre realizarea scopului fixat. Teoretic, acest comportament ar trebui să fie unul echilibrat armonios pentru nivelul superior al competenței de autoreglare.

Profiluri de autoreglare a învățării academice. Profilul este o metodă de reprezentare grafică și/sau descriptivă a rezultatelor unor măsurători făcute prin utilizarea diferitelor probe, fie pe un individ în parte, fie pe un eșantion de subiecți. În baza profilului putem remarca aspectele care necesită intervenții educative, remedieri sau ameliorări, precum și elementele de sprijin în vederea desfășurării unor comportamente eficiente. În cazul studiului nostru efectuat prin aplicarea Chestionarului LASSI, fiecare scală are în final o anumită valoare. Corelarea în paralel a acestor valori pentru cele trei subgrupuri identificate, în eșantionul experimental, conform mediei academice este reprezentată grafic în figura 1.

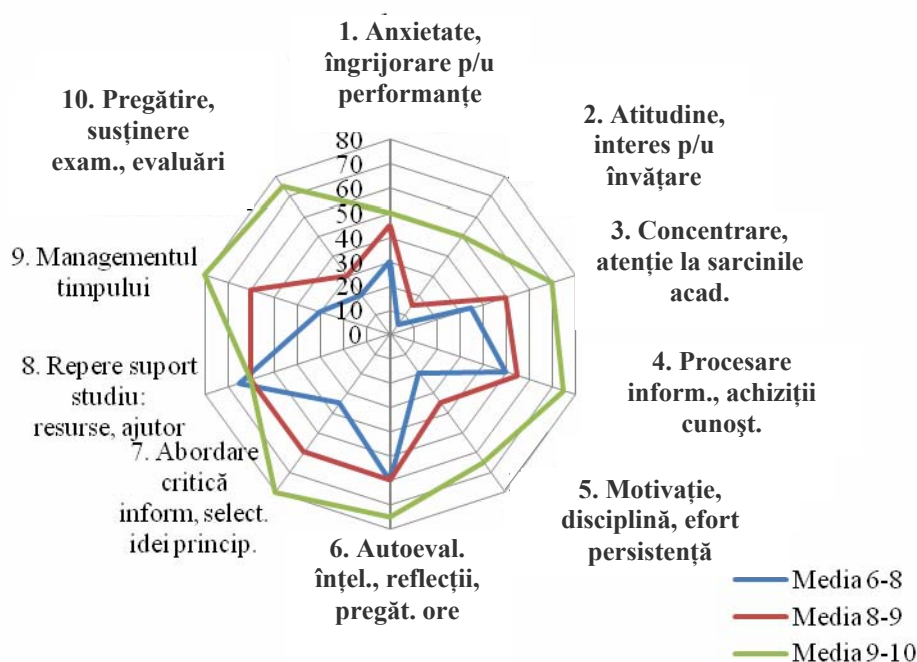


Fig.1. Profiluri de autoreglare pe categorii cu medii academice diferite.

Comentarii apropo de configurațiile rezultate. Valorile relativ apropiate pentru fiecare scală ar fi putut genera un *profil de autoreglare echilibrat, armonios reprezentat*. În cazul diferențelor semnificative ale valorii diferitelor scale, obținem un *profil de autoreglare accentuat sau dezechilibrat*. În eșantionul cercetat de noi toate trei profilurile fac parte din categoria *dezechilibrate*. Doar că profilurile pentru grupurile I și II (configurațiile 1 și 2, începând din centru) sunt puternic dezechilibrate, fiind cotate net inferior mediei la scalele *Atitudine* (5 % și 15%), *Motivație* (20% și 35%), *Pregătire către evaluări* (20% și 30%), iar în gr. I valori mici au obținut și scalele *Managementul timpului* (30%), *Anxietate* (30%). Profilul grupului III este mai puțin dezechilibrat, accentuări majore nu s-au înregistrat pentru nici o scală. 5 scale au obținut valori situate la nivelul mediu, iar alte 5 – la nivelul superior. Diferențiem grupul scalelor cotate cu valori medii: (a) de jos:

Anxietate – 50%; *Atitudine* – 50%, *Repere pentru studiu* – 60% și (b) de sus: *Motivație* – 65%; *Concentrare* – 70%. Astfel, în subgrup configurația este relativ uniformă. Alte 5 scale au fost cotate cu valori la nivel superior: *Procesare de informații* – 75%; *Autoevaluare* – 75%; *Pregătirea și susținerea evaluărilor* – 75%; *Abordarea critică a informației* – 80%; *Managementul timpului* – 80%, configurându-se armonios între ele.

Concretizăm că profilul de reglare armonios echilibrat se poate forma la diferite niveluri ale autoreglării: înalt, mediu, inferior mediei. Profilurile armonioase, reprezentate de valori medii la limita de sus și superioare mediei, în cazul interacționării sistemice a scalelor sunt predictorii veridici ai performanțelor academice înalte. Fapt confirmat, în studiul nostru, prin profilurile studenților din grupul 2 și 3. Valorile net inferioare mediei sunt un impediment în calea succesului academic, realitate atestată prin profilul studenților din grupul 1. Configurația profilului dezechilibrat indică nu doar dimensiunile manifestării diferitelor scale, dar și caracterul compensator al relațiilor dintre ele. Astfel, în cazul unor diferențe semnificative între anumite scale, de exemplu, în cercetarea curentă, valoarea la limita de jos a mediei normei (câte 50%) a scalelor *Atitudini*, *interese pentru învățare* și *Anxietate*, *îngrijorare pentru performanțe academice* (în grupul cu media 9-10) pare a fi compensată prin alte atribute reglatorii bine formate: pregătirea sistematică către ore (75%), managementul eficient al timpului (80%), prelucrarea critică a informației, selectarea ideilor principale (80%), pregătirea pentru evaluări și examene (75%), procesarea informației, achiziția de cunoștințe (75%) – acestea având valori la nivel superior.

Profilul studenților din grupul cu media 8-9 este relativ mai echilibrat. 60% dintre scale au obținut valori medii. Cele mai puțin cotate sunt scalele *Atitudine* (15%), *Motivație* (35%) și *Pregătirea și susținerea evaluărilor* (30%).

Examinând cele trei profiluri obținute, tragem concluzia că acestea relevă corelația pozitivă dintre nivelul de autoreglare a învățării și reușita academică. Astfel, în grupul studenților cu media cuprinsă între 6-7, 70% dintre scale au fost cotate cu valori net inferioare mediei. Iar valoarea atribuită scalei *Repere de studiu, solicitarea ajutorului* (65%), prin descifrarea itemilor componenți, reflectă necesitatea suportului și a direcționării învățării din partea altor persoane. Studenții din acest subgrup nu stăpânesc nici deprinderile și nici strategiile necesare pentru a putea învăța eficient în mod independent. Ei necesită intervenții educaționale bine structurate și direcționate spre depășirea acestui handicap, mai ales la aspectele deosebit de vulnerabile cum ar fi: *Atitudine*, *Motivație*, *Pregătirea și susținerea examenelor*, *Managementul timpului*. Valorile mai mici acumulate la scala *Repere pentru studiu* de studenții din grupurile cu medie academică bună și foarte bună confirmă presupunerea că, pe măsură ce studenții cunosc și utilizează sistematic și constant, în toate ariile cu impact asupra învățării eficiente, strategii cognitive, metacognitive, de monitorizare și reglare a propriei învățări – scade necesitatea suportului și controlului din exterior. Prin concluzie, ei își asumă responsabilitatea propriei învățări, conștienți de scopul urmărit și depun efort în direcția realizării acestuia în mod independent.

Profilurile realizate sunt o sursă obiectivă de abordare diferențiată a studenților din cele 3 grupuri în intenția stimulării și sporirii abilităților acestora de control și gestionare a propriei învățări.

Datele acumulate prin utilizarea chestionarului LASSI au fost prelucrate din perspectiva identificării nivelului general al valorilor atribuite celor 10 scale, obținând astfel *profilul general* al grupului experimental (figura 2).

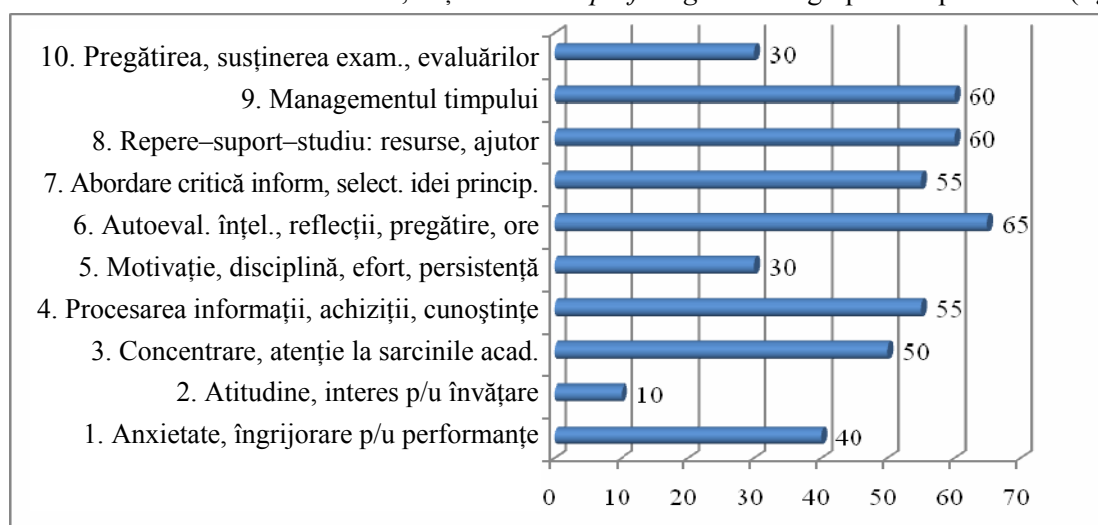


Fig.2. Profilul general al autoreglării învățării pe eșantion.

Profilul general al eșantionului este unul dezechilibrat. Accentuările, în configurația acestuia, sunt asupra scalelor *Atitudine* (10%); *Motivație* (30%); *Pregătirea și susținerea examenelor* (30%); *Anxietate* (40%) - toate situate sub nivelul mediei. Însă putem remarca, în baza lui, pentru grupul concret, care aspecte necesită intervenții educative în primul rând. Deoarece doar 60% dintre scale înregistrează indicatori ușor peste medie, iar restul 40% – sub medie, comentariile profilului sunt însoțite de explicații și sugestii privind antrenarea priceperilor și strategiilor de învățare conform scalelor examinate [6].

Conform profilului, cea mai puțin cotate – 10%, este *Atitudinea, interesul pentru învățare*. Este un aspect critic al învățării asupra căruia ar trebui să-și canalizeze eforturile profesorii și studenții. Or, atitudinea față de studiu, formarea profesională, de rând cu motivația pentru succesul academic, afectează puternic sârghița cu care lucrează studenții, mai ales independent, de unul singur. Dacă relațiile dintre universitate și viața reală, intermediare de scopurile academice, personale, sociale și profesionale ale studenților sunt confuze, netransparente, atunci este foarte complicat să menții din interior o predispoziție către formarea unor deprinderi eficiente de muncă, concentrarea și atenția pentru studiul universitar și pentru sarcinile, activitățile academice. Studenții care obțin rezultate scăzute la această scală urmează să investească mai mult timp și efort în trasarea unor scopuri clare, valoroase și realizabile, ținând cont de potențialul personal; trebuie să-și reevalueze viziunile și credințele despre impactul școlii superioare asupra viitorului său. Dacă formarea în cadrul școlii superioare nu este percepută de studenți ca relevantă pentru scopurile vieții lor, atunci va fi extrem de dificil sau aproape imposibil, să atingă acel nivel de motivație, care le-ar permite să-și asume integral responsabilitatea propriei învățări, controlul, monitorizarea și direcționarea - autoreglarea conștientă a activităților de studiu.

Un grad sporit de vulnerabilitate îl prezintă și scala *Motivație, disciplină, efort, persistență* (30%). Motivația pentru învățare relaționează în general cu atitudinea manifestată și determină acel nivel de performanță spre care aspiră studenții în realizarea sarcinilor academice. Deși motivația face parte din caracteristicile autoreglării, care sunt în *mod distinct situațional* și o mică parte dintre persoanele care învață au o motivație egală pentru toate subiectele de studiu, valorile net inferioare mediei (30% în raport cu media: valori cuprinse între 50%-75%) atribuite scalei motivației în studiul nostru solicită intervenții atât din partea profesorilor, cât și a studenților. Se impune dezvoltarea și stimularea explicită și implicită a motivației pentru învățare în procesul educațional: cunoștințe despre aspectele dinamice și energizante; dimensiunile motivației în general și impactul motivației intrinseci și extrinseci în particular; stăpânirea și practicarea strategiilor de motivare și automotivare; aplicarea eficientă a metodelor de stimulare (recompensă, pedeapsă, feedback). Acceptarea responsabilității pentru studiul și performanțele academice de către studenți presupune antrenarea unor judecăți pozitive apropo de propria persoană; construirea unor așteptări pozitive; orientarea spre performanță; investirea sarcinii cu valoare și semnificație personală; atribuirea rezultatelor obținute unor factori controlabili (efort, perseverență, atitudine) și nu unor forțe incontrollable externe (șansa, norocul, profesorul) sau interne (potențialul nativ). Monitorizarea propriei motivații pentru învățare conferă comportamentelor studenților mai multă flexibilitate și adaptabilitate la contexte academice și domenii curriculare diferite, compensând astfel interesul scăzut pentru unele situații și contexte specifice.

Sub nivelul mediei (30% în raport cu media cuprinsă între 50%-75%) este cotate și scala ce relevă strategiile utilizate de studenți pentru a se pregăti de examene, evaluări, testări și cele aplicate nemijlocit în procesul susținerii examenului. Acțiunile în direcția antrenării acestor abilități presupun învățarea de către studenți a strategiilor de pregătire teoretică și psihologică către examinări și a comportamentelor specifice în momentul confruntării cu situația de evaluare. Ei trebuie să cunoască tipul de testare, condițiile și cerințele evaluării respective, caracteristicile itemilor și valoarea acestora. Pregătirea teoretică către examen, de exemplu, implică identificarea resurselor, planificarea studiului în raport cu volumul informației de învățat și a timpului real disponibil, aplicarea unor metode eficiente de comprehensiune, memorare, organizare a materialului, care le-ar facilita reactualizarea ulterioară, transferul și aplicarea în situații nestandard. Strategiile de comportament în timpul examenului se referă la controlul emoțiilor și managementul timpului, demonstrarea cunoștințelor și deprinderilor achiziționate în domeniul evaluat, revizuirea răspunsului final. Ele se învață doar prin exersare repetată și reflecții asupra eficienței utilizării lor. Astfel, și strategiile metacognitive trebuie incluse în programul de antrenare a priceperilor de susținere a examenelor.

Valorile atribuite scalei *Anxietate, neliniște academică* - 40%, rezultat sub medie, reflectă un nivel înalt de anxietate, tensiune și îngrijorare manifestate de studenți în abordarea sarcinilor academice. Or, anxietatea ridicată și stresul periclitează învățarea prin faptul că studenții își canalizează energia și eforturile spre alte

obiective decât învățarea, cum ar fi restabilirea confortului personal și a „stării de bine”. De exemplu, îngrijorarea cognitivă, componentă majoră a anxietății academice, se reflectă în judecățile negative despre abilitățile personale de învățare, potențialul său intelectual, șansa de a reuși, capacitatea de a interacționa cu alții. Or, perceperea activității, ca dificilă, deficitul de timp pentru îndeplinirea ei diminuează efortul investit, demoralizează studentul, generează comportamente de realizare necalitativă, sub nivelul posibilităților sau evitarea, chiar abandonul sarcinii. Intervențiile educative prevăd învățarea de către studenți a unor strategii și tehnici eficiente de control al emoțiilor și reducere a stărilor de neliniște, de relaxare și odihnă, fapt ce i-ar ajuta să-și îmbunătățească performanțele academice.

Rezultatele acumulate la celelalte șase scale: *Autoevaluare, autoreflexii, pregătire către ore* – 65%; *Managementul timpului* – 60%; *Repere de suport al studiului* – 60%; *Abordarea critică a informației, selectarea ideilor principale* – 55%; *Procesarea de informații, achiziția de cunoștințe* – 55%; *Concentrarea și focalizarea atenției* – 50% se repartizează relativ uniform în limitele mediei (între 50%-65%) neatingând limita de sus – 75%. Nici pentru o scală nu s-a înregistrat o exprimare relativ puternică a priceperilor și strategiilor de învățare reflectată prin valori mai mari de 75%.

Dată fiind această situație, se recomandă intervenții în direcția îmbunătățirii cunoștințelor și deprinderilor reprezentative celor șase scale, pentru a evita dificultățile și constrângerile ce pot afecta performanța academică.

Scala *Concentrare* evaluează abilitățile de concentrare a atenției asupra studiului universitar și a activităților academice. Concentrarea susține învățarea prin faptul că menține atenția studentului asupra unei sarcini academice particulare pentru o perioadă îndelungată de timp în detrimentul altor activități concurente; favorizează selectarea și utilizarea unor strategii adecvate de studiu. Îndrumările cuprind învățarea unor strategii și tehnici de management și gestiune eficientă a mediului de învățare, a perioadei de studiu, a procesului de studiu și a conținutului de studiu; a unor tehnici de evitare a oboselii și plictiselii. Or, planificarea judicioasă a învățării, alternarea sesiunilor de lucru cu pauze de odihnă, stabilirea priorităților în învățare și integrarea armonioasă a celorlalte responsabilități între activitățile de învățare, pot face învățarea eficientă și plăcută.

Scala *Autoevaluare* estimează măsura în care studenții sunt conștienți de importanța autoevaluării, a autocontrolului în învățare și gradul de utilizare a strategiilor respective. Revizuirea materialului pe parcursul învățării și autoevaluarea nivelului de înțelegere sunt vitale pentru achiziția de cunoștințe și monitorizarea comprehensiunii. Strategiile subordonate acestui scop susțin și contribuie la învățarea semnificativă și eficientă, la consolidarea cunoștințelor și integrarea informației noi în structurile de cunoștințe anterior formate, la evitarea abaterilor de la obiectivele fixate. Intervențiile formative sau corective presupun conștientizarea de către studenți a importanței autoevaluării și a reflecțiilor metacognitive și aplicarea strategiilor de reglare a parcursului învățării. De exemplu, planificarea anticipată a criteriilor de performanță pentru o sarcină specifică și raportarea rezultatelor intermediare sau a celor finale la acestea; autoevaluarea intermediară a rezultatelor și ajustarea lor; identificarea punctelor tari și slabe; revizuirea strategiilor utilizate; solicitarea și oferirea de feedback; generarea întrebărilor orientative înainte de lectura textului. Exersarea autoreflexiilor asupra studiului și învățării se realizează prin metoda protocolul gândirii în voce tare; autoobservații și judecăți despre procesul îndeplinirii sarcinii.

Utilizarea reperelor pentru studiu vizează preponderent abilitățile de accesare a diferitelor surse de învățare, acționarea mediului, contextului învățării (lucrul în grup sau de unul singur; schimbarea sau modificarea anurajului; negocierea sarcinii etc.); adresarea după ajutor și suport academic. Acțiunile se presupun a fi inițiate și derulate de student, folosind repere de învățare gândite și elaborate de alții sau creând propriile repere pentru a spori semnificația învățării, gradul de însușire a materialului. Implicațiile educative cuprind: învățarea și utilizarea strategiilor de elaborare și organizare a materialului (de ex., rezumarea, crearea de analogii, parafrazarea, crearea de tabele, grafice, hărți ale ideilor importante); apelarea la ajutorul profesorilor, colegilor experți; învățarea în grup și tutoriatul; cunoștințe despre surse variate de învățare și deprinderi de identificare, accesare și diferențiere a valorii lor.

Managementul timpului este una din strategiile de autoreglare importante. Ea reflectă nivelul la care studenții își stabilesc un plan de studiu și îl urmează. Doar o planificare realistă și implementată conștient permite studenților să cuprindă toate activitățile pe care și le propun, îi face responsabili pentru propriile comportamente, le crește motivația de a o respecta. Învățarea managementul timpului presupune o bună cunoaștere de sine ca persoană ce învață: Care sunt punctele tari și slabe? Care din subiectele academice sunt dificile sau simplu de îndeplinit raportate la propriul potențial? Care sunt metodele de învățare preferate, inclusiv stilul

de învățare? Studenții mai trebuie să învețe: evitarea procrastinării, surmontarea tentației activităților competitive, depășirea factorilor distractori, echilibrarea efortului investit cu cerințele sarcinii, ajustarea ritmului de lucru la timpul disponibil. Determinative pentru managementul eficient al timpului sunt: (1) stabilirea obiectivelor care trebuie să fie strategice, clar definite, măsurabile, realizabile, realiste, flexibile și bine încadrate în timp; (2) identificarea sarcinilor academice de îndeplinit și clasificarea, apoi ierarhizarea lor după nivelul de prioritate.

Scala *Abordarea critică a informației pentru învățare, selectarea ideilor principale* relevă deprinderile de identificare a informației importante, de diferențiere și stocare pentru utilizare ulterioară în cadrul curricular sau în situații de învățare independentă. Formarea și autoformarea acestor deprinderi implică însușirea unor cunoștințe despre caracteristicile textelor de învățat: structură, organizare a informației, repere de conținut, sublinieri și variere de caractere; cunoașterea și utilizarea strategiilor cognitive valoroase pentru separarea informației importante de cea mai puțin importantă, recunoașterea datelor și exemplelor explicative și a informației didactice care nu trebuie reținută. Esențială este și abordarea critică a informației, raportarea la propria experiență de învățare, reflecții asupra reușitelor și nereușitelor anterioare. Or, slaba reprezentare a acestor deprinderi conduce la perceperea sarcinilor academice ca dificile din cauza volumului mare al informației pe care studenții încearcă să-l înmagazineze.

Scala *Procesarea de informații și achiziția de cunoștințe* reflectă măsura în care studenții recurg la organizarea și elaborarea informației pentru a înlesni înțelegerea și reactualizarea ulterioară. Lipsa sau nivelul precar al acestor deprinderi și strategii creează dificultăți de înțelegere și relaționare cu baza anterioară de cunoștințe; scade eficiența proceselor de stocare în memoria de lungă durată și de recuperare; necesită eforturi suplimentare și mari investiții de timp. Cele mai indicate sunt intervențiile educaționale orientate spre însușirea și exersarea unor strategii de repetare, elaborare și organizare, strategii de control a înțelegerii, auto-testarea. Printre metodele, tehnicile mai eficiente putem enumera: stabilirea tipului de lectură; identificarea unităților de învățare, analiza sarcinilor componente ale problemei, luarea de notițe, sublinierile, parafrizarea, rezumarea, crearea de analogii, reorganizarea și conectarea ideilor, formularea de întrebări și răspunsuri, imageria mentală, identificarea structurii corpului de informații, crearea de organizatori grafici, rețele sau hărți ale ideilor importante.

Referințe:

1. Boekaerts M., Corno L. Self-regulation in the classroom // *Applied Psychology*. - 2005. - No54(2). - P.199-231.
2. Boekaerts M. Self-regulation and effort investment. În K.A. Renninger; I.E. Siegel (ed.) *Handbook of child psychology*. Vol. 4. Child psychology in practice (ediția 6, pp.345-77). - New York: John Wiley and Sons, 2006.
3. Duncan G.J. și al. School readiness and later achievement // *Developmental Psychology*. - 2007. - No43(6). - P.28-46.
4. Pintrich P.R. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement // *Journal of Educational Psychology*. - 2000. - No92. - P.544-555.
5. Pintrich P., DeGroot E. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance // *Journal of Educational Psychology*. - 1990. - No82(1). - P.33-40.
6. Semionov Sv. *Învățarea academică independentă și autoreglată*. - Chișinău: CEP USM, 2009.
7. Zimmerman B.J. Schunk D.H. *Self-regulated learning and academic achievement*, 2001.
8. *Theoretical perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
9. Zimmerman B.J. *Becoming a self-regulated learner // An overview*. Theory into Practice. - 2002. - No41(2). - P.64-72.
10. Zimmerman B.J. Investigating self-regulation and motivation // *American Educational Research Journal*. - 2008. - No45(1). - P.178.
11. Winne P. A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning // *Instructional Science*. - 2005. - No33. - P.559-565.
12. Winne P., Perry B. Measuring self-regulated learning. În M. Boekaerts; P.R. Pintrich; M. Zeider (ed.). *Handbook of self-regulated learning*. Orlando, FLA: Academic Press, 2005, p.531-566.
13. Weinstein C.E., Palmer D. *User's Manual. Learning and study Strategies inventory*. Second Edition. H&H Publishing Company. Inc., 2002.
14. Осницкий А.К. Проблемы саморегулирования человека в процессе образования // МЭЛИ: Научные труды. - Moscova, 2003.

Prezentat la 01.06.2010

SEMNIFICAȚIILE STILULUI DE CONDUCERE ÎN PROCESUL IMPLEMENTĂRII DE CALITATE A CURRICULUMULUI ȘCOLAR

Elvira GRÎU

Liceul Teoretic „Mircea Eliade”

This presentation describes the most recent curriculum change and implementation experience.

The present study analyses the main aspects related to the development of a new vision in curriculum policy, curriculum development and implementation in Republic of Moldova.

Therefore, the education reform and the decision making should be examined from the point of the theoretical, methodological and practical implications of management in view of educational policies, aimed at the increase of human performances.

Domeniul principal de activitate a managerului școlar este procesul de învățământ, implementarea curriculumului școlar având drept finalitate formarea integrală a personalității umane. Managementul procesului de învățământ într-o perioadă a schimbărilor educaționale este o activitate crucială a echipei manageriale a școlii, iar rezultatele acestui proces depind direct de tipul de conducere, implicit de stilul de conducere aplicat. Or, în condițiile provocărilor lumii contemporane, a nevoii asigurării calității învățământului la toate nivelurile, se impune un management de curriculum performant, de calitate. Școala rămâne veriga principală în creșterea calității educației, ceea ce implică nevoia *creșterii calității învățământului obligatoriu*, în vederea asigurării șanselor de reușită pentru fiecare elev în raport cu potențialul de care dispune. Sarcinile școlii moderne s-au extins simțitor și adesea depășesc prevederile curriculumului școlar existent. Astăzi nu se mai poate ignora *educația pentru viața privată* (grija față de propria persoană, igiena personală și familia, relațiile din familie, relațiile cu vecinii, participarea la viața comunității etc.), *cunoașterea de sine și socializarea absolvenților*.

Succesul economic și social, edificarea unei societăți democratice spre care tinde Republica Moldova în mod direct depinde de calitatea educației, fapt ce solicită un învățământ competitiv, performant și deci un management centrat pe calitate. Aceasta necesită *o nouă imagine a școlii ca furnizor de calitate, o nouă imagine a profesorului, a elevului, a managementului centrat pe asigurarea calității, a evaluării cu certificare și acreditare a calității*.

Aceste noi accente, reconsiderări în poziția școlii, a profesorului, a elevului necesită metode și tehnici de conducere, care să stimuleze, să motiveze actanții educaționali în realizarea obiectivelor preconizate, să pună în valoare noi aspecte ce țin de performanțele individuale și organizaționale. În context, imperativul este realizarea riguroasă a standardelor educaționale / cerințelor de curriculum și implementarea sistemului de asigurare a calității în educație, care au o funcționalitate multiplă prin domeniile de aplicabilitate:

- asigurarea egalității șanselor în educație;
- monitorizarea calității educației;
- susținerea transformărilor din învățământ;
- transparența evaluării și varietatea abordărilor metodologice;
- oferirea de sprijin recuperatoriu elevilor care nu ating achizițiile așteptate, formulate în standarde;
- realizarea de comparații la nivel național și internațional.

Un sistem de evaluare care să ordoneze, să echilibreze, să confere identitate și să instituie aprecierea bazată pe valori este oportun prin aplicarea indicatorilor de performanță utilizați în sistemele ISO 2001, EFQM și racordați la cerințele/standardele instituției școlare (tabelul 1).

Tabelul 1

Indicatorii de performanță utilizați în sistemele ISO 2001, EFQM și cadrul de asigurare a calității în unitatea școlară

ISO 2001	EFQM	Cadrul de asigurare a calității în școală
1. Orientare pe client 2. Conducere 3. Implicarea	1. Conducere 2. Politici și strategie 3. Oameni	1. Calitatea curriculumului școlar și îmbunătățirea continuă a acestuia. 2. Eficacitate în ceea ce privește calitatea implementării și dezvoltării curriculumului.

oamenilor	4. Parteneriate și resurse	3. Condiții optime de învățare, cultura cunoașterii, personal didactic competent și calificat.
4. Abordare de tip procesual	5. Proces	4. Școala este receptivă la nevoile indivizilor, oferă diverse programe de învățare.
5. Abordare de tip sistemic	6. Rezultate privind clientul	5. Școala oferă condiții egale de acces la programele de învățare și sprijină toți elevii prin personalizarea și diferențierea instruirii.
6. Îmbunătățire continuă	7. Rezultate privind oamenii	6. Organizația utilizează procese eficiente de evaluare și monitorizare pentru a sprijini progresul elevilor.
7. Abordare faptică a procesului de luare a deciziilor	8. Rezultate privind performanțele-cheie	7. Performanța organizației este monitorizată și evaluată și se stabilesc pași pentru îmbunătățire prin asigurarea calității și autoevaluare.
8. Relația cu furnizorii		8. Planificarea îmbunătățirii. Îmbunătățirile sunt implementate și monitorizate.

Implementarea eficientă, de calitate a curriculumului școlar solicită *prestație, performanță și competență* din partea managerului școlar, a echipei manageriale, a corpului didactic. În procesul transformărilor continue se impune trecerea de la un management centrat pe „control” la un management centrat pe „angajament implicativ”. Or, întreaga activitate a managerului școlar este una de ajutorare, îndrumare și rolul acestuia este extrem de important în acest sens. Într-o eră a schimbărilor, **managerul-îndrumător** constituie esența activității de rol și stil a conducătorului unității școlare întru mobilizarea tuturor resurselor și factorilor interni, externi în vederea realizării obiectivelor și finalităților educaționale, implicit a familiei, a comunității. În temeiul celor abordate și ținând cont de opiniile specialiștilor în domeniu, cadrul conceptual care interpretează stilul managerului în domeniul serviciilor educaționale se poate prezenta prin matricea următoare, care evidențiază două stiluri de bază:

- 1) **stilul activ**, caracterizat prin motivația de a influența dinamic mediile intern și extern ale organizației cu scopul de a îndeplini misiunea acesteia;
- 2) **stilul reactiv**, preocupat de menținerea unui statut quo și de evitare a situațiilor de risc.

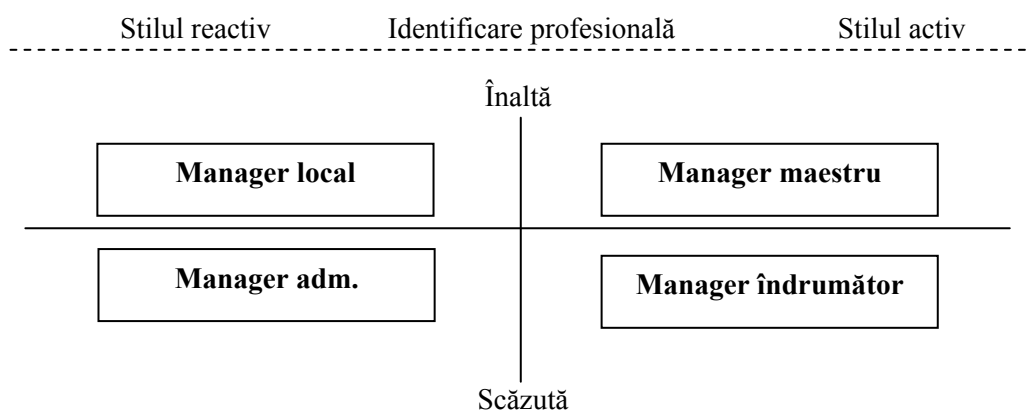


Fig.1. Matricea stilurilor manageriale din domeniul serviciilor educaționale

Analizând figura 1 cu referință la stilurile manageriale, putem concluziona că managementul serviciilor educaționale este o activitate cu multiple valențe, care depinde în mare măsură de factorii subiectivi (individuali), organizaționali și de mediu.

Managerul maestru – stil activ și identificare profesională înaltă, este centrat pe un management bazat pe competențe, implementarea de calitate a curriculumului și modernizarea lui continuă dispune de un stil pozitiv, valoros.

Managerul îndrumător – stil activ și identificare profesională scăzută, acționează în bază de „angajament implicativ”, promovează un stil eficient, centrat pe orientare–îndrumare a actorilor educaționali.

Managerul local – stil reactiv și identificare profesională înaltă, interesat prioritar de dinamica activităților interne ale organizației pe care o conduce, aspectele profesionale și activitățile specifice organizației, înclinat spre un stil docil.

Managerul administrator–stil reactiv și identificare profesională scăzută, acționează unilateral, este centrat pe aspecte de funcționare a organizației, înclinat spre un stil directiv, sfidător.

Reforma învățământului a înaintat competențe noi nu doar directorului de școală, dar și tuturor cadrelor didactice, care trebuie să se ridice la același nivel de înțelegere, responsabilitate, cunoaștere ca și directorul, și invers. Conducerea ca dezvoltare a strategiilor mobilizează grupul de oameni la realizarea acestor strategii și împuternicirea indivizilor de a duce la bun sfârșit viziunea. În această ordine de idei, prezintă interes abordarea relației interdependenței rezultatelor conducerii de înțelegerea acestor rezultate făcute de Douglas B.Reeves într-o varietate de indici importanți ai unei organizații. Figura 2 – „Conducerea și matricea învățării” – care ilustrează aceasta, include patru boxe. Pe axa verticală a matricei sunt prezentate rezultatele organizaționale, pe axa orizontală – înțelegerea conducătorului privind antecedentele de excelență.

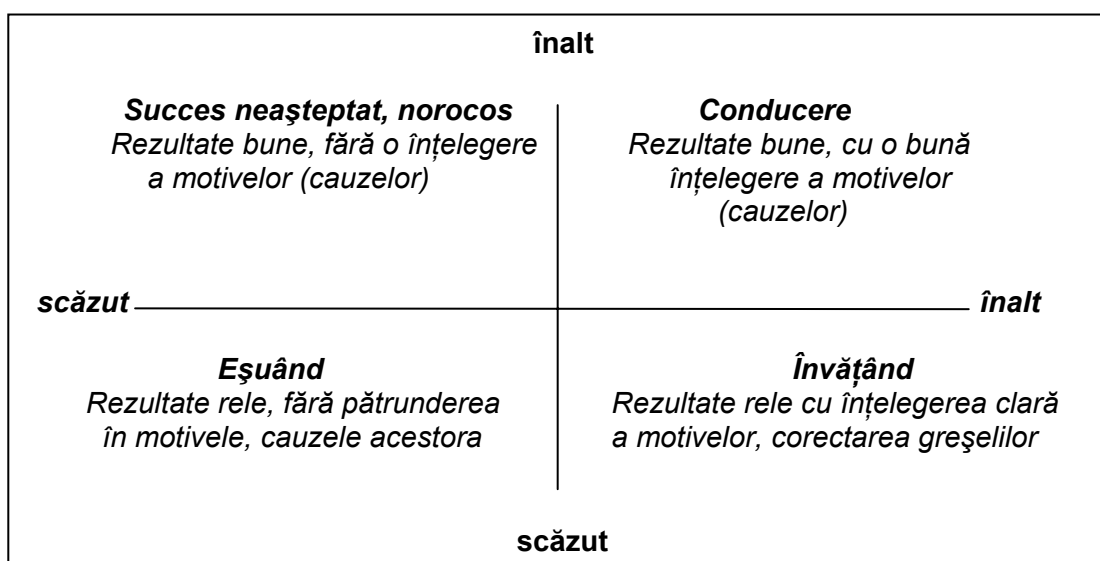


Fig.2. Conducerea și matricea învățării [D.Reeves]

Conducătorul norocos, care a coexistat cu rezultatele bune (boxa de sus din stânga), astfel fiind presupus ca factor care l-a cauzat, nu este preocupat de motivele, cauzele succesului, acestea sunt acceptate de la sine, succesul fiind adesea de scurtă durată sau neadecvat eforturilor acțiunilor care le-au provocat. Astfel, boxa aceasta conține o stare nedorită. Cei care evaluează conducătorii dați se concentrează asupra rezultatelor, fără a pătrunde și fără a înțelege caracterul multidimensional al acestora, antecedentele, fapt care poate conduce la consecințe nedorite.

Boxa stângă din partea de jos prezintă combinația de rezultate rele și absența înțelegerii cauzei acestor rezultate, situație destul de neplăcută, de natură elementorie, însă care poate să existe în condiții „prielnice” și care poate și trebuie să fie depășită. Astfel, eșecurile lor sunt temporare și, depășind valorile eșecurilor, se poate miza pe succes, în cazul când antecedentele vor fi cunoscute. Cei care ocupă boxa de sus din dreapta, unde conducătorul atinge rezultate înalte și înțelege antecedentele succesului, evident este cea mai dorită, potrivită și necesară stare. Cei ce ocupă boxa de jos din dreapta își pot îmbunătăți situația, învățând din greșeli, din experiența trăită trăgând concluzii corecte, urmând maxima cercetătorilor care consideră că „noi învățăm mai mult din greșeli decât din ezitări”. Or, recompensa de a învăța din greșeli este mai importantă decât evitarea cu orice scop a acestora. Descoperind valorile eșecurilor, se poate obține un succes adevărat. Lecția principală a matricei constă în evitarea goanei după liderul perfect și în concentrarea asupra căutării liderului care ocupă partea dreaptă a matricei, ce exprimă legătura permanentă dintre învățare și conducere. În context, pentru a obține valoare din interdependența conducerii și a învățării, se impune examinarea continuității dintre boxele matricei, alegând calea optimă pentru a ajunge la boxa de conducere eficace (de sus, din dreapta). Alegerea căii posibile depinde de faptul cum folosim noi informația conducerii (figura 3).

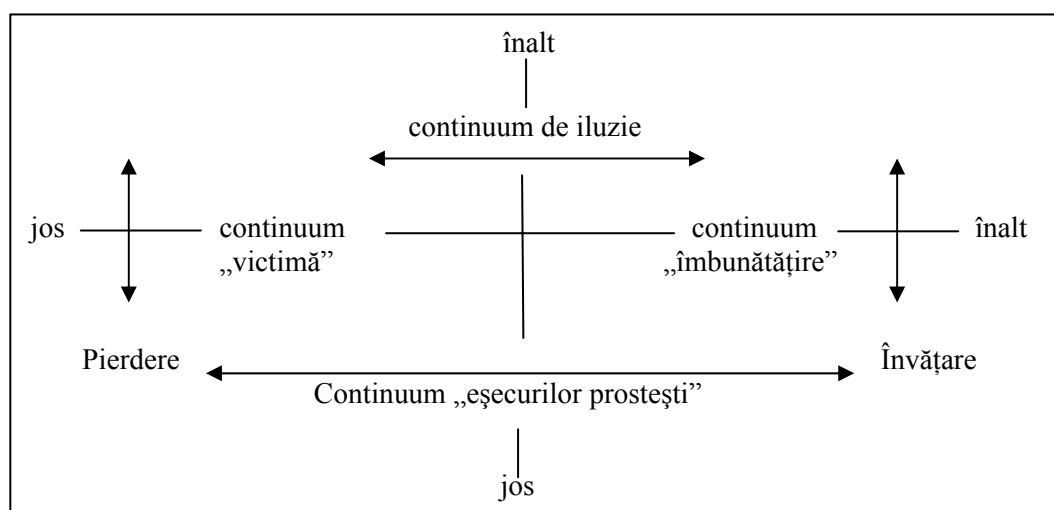


Fig.3. Antecedentele de excelență. Conducerea și matricea învățării continue [D.Duglas]

Continuumul de jos („acțiuni de insucces făcute la întâmplare”) vizează conducătorii care acționează într-o manieră stihhiinică, voluntaristă și care nu trag învățăminte din greșeli. Acești conducători, deși puțini la număr, știrbesc imaginea instituției, erorile lor conducând la insucces și la o atitudine publică nefavorabilă față de aceste școli.

Continuumul de sus (de iluzie) se referă la persoanele care mizează pe succesul întâmplător, pe noroc. Conducerea în acest caz nu este nici consecventă, nici grațioasă. De fapt, sunt puține persoane cărora în realitate le este propriu acest continuum, deoarece vin în contradicție cu însăși responsabilitățile noastre.

Noi ne concentrăm eforturile spre continuumul care oferă o înaltă posibilitate de a conduce cu succes. Acest continuum ne oferă de la sine perfecțiune, îmbunătățirea activității. Fiecare succes și insucces este supus analizei riguroase, fiind trase învățăminte pentru viitor. Acest continuum servește ca bază în luarea deciziilor, învățătura fiind esențială din ambele părți: a succesului și insuccesului, înțelegerii cauzei progresului elevilor prin eficientizarea conducerii.

Activând într-o astfel de perspectivă de succes, Liceul Teoretic „Mircea Eliade”, mun. Chișinău, a devenit una dintre cele mai prestigioase instituții din Republica Moldova, fapt despre care mărturisesc performanțele elevilor, ale absolvenților și nu doar ale unei grupe de elită, cum ar fi numărul în creștere de învingători la concursurile, olimpiadele republicane și internaționale, ci creșterea gradului de performanțe a tuturor elevilor.

Semnificațiile stilului de conducere în procesul proiectării/planificării activității în cadrul Liceului Teoretic „Mircea Eliade” din perspectiva asigurării calității educației

Tendențele managementului educațional la etapa contemporană conturează următoarele domenii de activitate din perspectiva asigurării calității educației: diversificarea formelor și inițiativelor educative; cooptarea unor noi parteneri la deciziile în domeniul educației; coerența internă a sistemelor educative și a relațiilor acestora cu întreaga societate; descentralizarea responsabilităților.

În acest context, proiectarea activității manageriale în cadrul Liceului „Mircea Eliade” a avut drept scop:

- creșterea competențelor organelor colective de conducere: Consiliul de administrație, Consiliul profesoral;
- creșterea participării comunității locale în luarea deciziilor;
- implicarea părinților, cadrelor didactice și a altor membri ai comunității educaționale în managementul școlilor;
- asigurarea corelării schimbărilor legislative cu aspectele practicilor manageriale în domeniul curriculumului, resurselor umane, resurselor materiale, relațiilor comunitare;
- redimensionarea culturii organizaționale a școlii;
- formarea profesională continuă a cadrelor didactice pentru implementarea noilor tehnologii didactice;
- redimensionarea managementului școlii și al clasei;
- focalizarea pe strategiile de autoinstruire și învățare permanentă;

- centrarea profesorului pe comportamente specifice rolurilor de organizator și mediator al experienței de învățare, de consilier curricular;
- creșterea responsabilității unității școlare față de beneficiarii educației, față de societatea civilă și implicarea sporită în viața comunității.

Responsabilitățile actorilor educaționali în procesul asigurării calității educației în cadrul Liceului „Mircea Eliade”:

Directorii de școală:

- asigurarea condițiilor organizatorice pentru ca dezvoltarea profesională a cadrelor didactice să se desfășoare în condiții corespunzătoare;
- asigurarea unei corecte alocări a cadrelor didactice pe grupe de dezvoltare și reflecție profesională;
- preocuparea de urmărirea atentă a modului în care activitatea profesorilor începători este monitorizată.

Directorul adjunct:

- asigurarea managementului și monitorizarea activităților de autoformare în școală;
- asigurarea sprijinului necesar de câte ori profesorii au nevoie, de acest lucru, individual sau în grup;
- oferirea instrucțiunilor privind bibliografia suplimentară;
- oferirea unei formări speciale tinerilor profesori recent veniți în școală;

Cadrelor didactice:

- identificarea bunelor practici utilizate până la acea dată în școală;
- reflecția asupra acestor practici;
- planificarea în grup a modului în care se vor aplica noile metode studiate (când, cum, cu ce rezultate așteptate);
- organizarea unor lecții deschise, interasistențe, discuții privind practicile utilizate în cadrul școlii.

În temeiul celor examinate, putem trage următoarele concluzii: prin sintetizarea ideilor cercetătorilor tipologizării stilurilor de conducere, ale opiniilor specialiștilor în domeniu cum ar fi I.Moraru, M. Zlate, Verboncu, C.Rusu, precum și a cercetătorilor din R.Moldova, Vlad Pâslaru, V.Gh.Cojocaru, D.Patrașcu, S.Baciu, A.Cara, V.Andrițchi, A. Paniș și a investigațiilor noastre, s-a stabilit că stilul de conducere se manifestă în activitatea de conducere și este influențat de natura organizației, de poziția ierarhică și de calitățile personale ale managerului (structura sa psihică, sistemul său axiologic, orientările sale filozofice și profesionale), de caracterul sarcinilor îndeplinite, context și situație.

Tipul de personalitate unitar și armonios dezvoltat are un avantaj vădit în promovarea unui stil autentic, cooperant, comunitar.

1. Formarea, manifestarea stilului de conducere a fost concretizată prin aplicarea funcțiilor manageriale-cheie pentru activitatea managerială: decizia, motivația, comunicarea, negocierea și soluționarea conflictelor, preîntâmpinarea situațiilor de stres. S-a constatat că luarea deciziei constituie un aspect fundamental în promovarea stilului de conducere cu indicarea avantajelor și dezavantajelor metodelor de adaptare a deciziilor, specifice managementului serviciilor educaționale. În baza cercetărilor efectuate, s-a stabilit că o comunicare deschisă, precum și stilurile de negociere și soluționare a conflictelor constituie o premisă importantă a stilului de conducere eficient.

2. În condițiile realizării unor noi obiective educaționale din perspectiva democratizării și a integrării europene, se impune un stil de conducere centrat pe asigurarea calității educației. Matricea stilurilor manageriale din domeniul serviciilor educaționale semnifică în esență oportunitatea manifestării managerului-îndrumător, de coaching, activitate specifică implementării de calitate a curriculumului școlar.

3. Stilul managerial modern și autentic se exteriorizează printr-o cultură managerială și organizațională adecvată noilor orientări și realități de natură democratică și edificarea acestora constituie o direcție strategică în activitatea managerului.

În conformitate cu obiectivele cercetării, prin valorificarea teoriilor stilurilor de conducere într-o viziune praxiologică întru asigurarea calității educației, a elaborării *Modelului praxiologic de schimbare ACE FIRST eficace*, a taxonomiei acțiunilor eficiente ale managerului școlar din perspectiva reconsiderării funcțiilor manageriale a fost demonstrată realizarea scopului și confirmată validitatea ipotezei formulate.

Sinteza celor abordate în plan teoretic și aplicativ a permis formularea următoarelor concluzii:

1. Edificarea unui învățământ prosper, performant, competitiv necesită un management educațional de calitate conceput și exprimat prin paradigma managementului educațional din perspectiva democratizării și

integrării europene, fapt ce reclamă o abordare praxiologică a stilului de conducere, implicit, o reconsiderare a funcțiilor școlii în vederea asigurării calității educației.

2. Diagnosticarea învățământului general din Republica Moldova, efectuată în cadrul cercetării din perspectiva Modelului lui Dean Williams (provocarea „activării”, „dezvoltării”, „tranziției”, „menținerii”, „creației”, „de criză”), investigarea dificultăților în conducerea învățământului, a unităților școlare confirmă oportunitatea reflecției și a acțiunii manageriale în zona praxiologică, de eficientizare a actului de conducere prin aplicarea unui leadership real, transformățional, care să genereze noi soluții pentru dezvoltarea învățământului, a școlii ca unitate fundamentală de bază a sistemului educațional, să producă schimbări adaptive ale noilor provocări ale lumii contemporane.

3. În baza cercetărilor efectuate, a determinării stilurilor de conducere practicate de managerii școlari, a factorilor determinanți și generatori de influență asupra stilului de conducere s-a elaborat *Modelul praxiologic ACE FIRST*, care reprezintă o schimbare în modul de a vedea lucrurile și în modul de a acționa, o nouă abordare a stilului de conducere, model care întrunește următoarele caracteristici:

- *Modelul praxiologic de schimbare ACE FIRST eficace și Modelul ACE FIRST ineficace* au o valoare ipotetică, interpretativă, instrumentală, cognitivă, proiectivă, dar mai ales de sugerare a unor idei practice pentru managerii școlari întru producerea schimbării de calitate.

- *Modelul praxiologic ACE FIRST* are un caracter explicativ, teoretico-practic prin identificarea, găsirea elementelor esențiale, prin prevederile unui mod de acțiune a managerului școlar pentru realizarea optimă a scopurilor, prin producerea schimbării.

- *Modelul praxiologic ACE FIRST* reprezintă indicații și contraindicații pentru eficiența acțiunilor organizate în sistem, definește scopuri diverse, specifice, în contextul schimbărilor socioeducaționale. Posibilitatea acțiunilor caracterizează întreg spectrul schimbării conceptului de conducere cu orientare spre implementarea paradigmei managementului educațional din perspectiva democratică și a integrării europene.

- *Modelul praxiologic ACE FIRST* sugerează acțiuni ale managerului văzute în sistem, în evoluție, axate pe asigurarea calității educației. Rezultatele așteptate conform tiparului ACE FIRST eficace reflectă produsele acțiunii în perspectiva progresivă – rezultate concret măsurabile – exprimate în *valoarea adăugată și valoarea creată a calității educației*, iar tiparul ACE FIRST ineficace marchează un context de stagnare. În varianta eficace, modelul are un caracter operațional prin prezentarea intențiilor, pe când în varianta tiparului ineficace, intențiile cuprind un tipar vechi de gândire și așteptări depășite în timp.

- *Modelul ACE FIRST* poate fi raportat și la cadrul general al teoriei expectanței (Victor Vroom), conform căreia *motivația* este expresia unei anumite funcții individuale, adică depinde, pentru fiecare dintre noi, de *valență* și de *expectanță* pe care le asociem rezultatelor unei acțiuni proiectate ($M = V \times E$), „expectanța” – „sentimentul”, așteptarea că o anumită acțiune va conduce la anumite rezultate, valența–valoarea pe care persoana o atribuie rezultatelor acțiunii respective, în fond măsura în care acele rezultate sunt dorite.

- *Modelul ACE FIRST* permite a aborda stilurile de conducere în clasificarea: *autentic, sfidător, docil* cu caracteristicile respective ce le revin.

4. Rezultatele cercetării confirmă că eficiența stilului de conducere necesită reconsiderarea acțiunilor în cadrul aplicării funcțiilor managementului pe domeniile manageriale, prezentate de noi în structura acțiunilor cu valoare praxiologică ca o *taxonomie a acțiunilor eficiente* ale managerului școlar. Matricea stilurilor manageriale semnifică oportunitatea manifestării managerului-maestru-îndrumător, de coaching, activitate specifică implementării de calitate a curriculumului școlar.

5. Investigațiile făcute denotă că stilurile de conducere aplicate în cadrul general de tipologizare a acestora de către managerii școlari, în accepțiunea lor proprie și a cadrelor didactice, în 2009 sunt mai progresive și mai productive în comparație cu anul 2002, ceea ce semnifică o mutație pozitivă în orientarea și mentalitatea cadrelor manageriale, ca urmare a extinderii procesului de formare managerială în centrele abilitate.

6. Rezultatele investigațiilor confirmă că stilul de conducere este o variabilă organizațională-cheie în elaborarea unei strategii eficiente de conducere și este dependent de natura organizației, de poziția ierarhică, de calitățile personale ale managerului, contingent cu situația și ca urmare, este transformativ, adaptiv, construit sau permanent construibil. Putem conchide că eficiența și eficacitatea procesului managerial, a stilului de conducere sunt un rezultat al următoarelor momente:

- raportării teoriei managementului educațional modern, autentic la condițiile concrete, la perspectivele dezvoltării școlii;

- manifestării unei atitudini constructive, pragmatice, sistemice bazate pe documentare științifică, raționament, logică;
- utilizării unei metodologii de concepere, organizare, conducere în viziune sistemică, situațională, interdisciplinară, aplicativă;
- formării competențelor managerului școlar în manieră praxiologică.

7. Stilul de conducere este marcat de cultura managerială și organizațională edificarea cărora constituie o direcție prioritară, strategică a managerului școlar, precum și integralitatea implicațiilor funcțiilor manageriale (comunicarea, planificarea, luarea deciziei, motivarea, negocierea și soluționarea conflictelor) în formarea unui stil managerial eficace, valoros.

RECOMANDĂRI

1. Perfecționarea cadrului legislativ-normativ al învățământului centrat în prezent preponderent pe o conducere de tip administrativ în sensul asigurării trecerii de la un model autoritar-birocratic de conducere la un model democratic participativ, descentralizării structurilor educaționale, promovării autonomiei instituționale și pedagogice.

2. Abordarea praxiologică a stilului de conducere în perspectiva calității educației reclamă o redimensionare a funcțiilor școlii, implicit a sistemului normativ, o instituire de reguli într-un nou context social-pedagogic de activitate, care să faciliteze asumarea liberă de responsabilități, inițiativa și creativitatea. Acest cadru de delimitări praxiologice urmează să descifreze structura acțiunii umane și în acest temei să formuleze unele criterii operaționale de sporire maximă a gradului ei de eficiență specifice actului pedagogic/managerial.

3. Includerea în normele metodologice de elaborare a proiectului de dezvoltare a școlii (PDS), precum și de evaluare a managerilor școlari pentru conferirea de grade manageriale în procesul de atestare a înțelegerii și aplicării Modelului praxiologic de schimbare ACE FIRST eficace, a taxonomiei acțiunilor eficiente în practicile educaționale/manageriale.

4. Crearea sistemului informațional la nivel de sistem și unitate școlară, care favorizează luarea deciziilor corecte, stilul de conducere eficient.

5. Redimensionarea activității de formare a managerilor școlari cu accent pe însușirea, conștientizarea, practicarea și generalizarea unor stiluri dezirabile de conducere cu efecte pozitive prin adaptare, corelare la context, condiții concrete, axate pe implementarea sistemului de asigurare a calității educației.

6. Elaborarea și realizarea unui program de dezvoltare a culturii manageriale pentru cadrele didactice, managerii școlari, adecvat noilor orientări democratice și exigențe ale timpului.

Bibliografie:

1. Iosifescu Ș. (coord.) Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ. - București: I.Ș.E.-MEC, 2001. - 368 p.
2. Stog L., Calusch M. Psihologia managerială. - Chișinău: Cartier, 2002. - 294 p.
3. Tichy N., Cohen E. Liderul sau arta de a conduce. - București: Editura Teora, 2000. - 431 p.
4. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах). - Москва: Педагогическое Общество России, 2002. - 350 с.
5. Поташник М. М. Управление качеством образования. - Москва: Педагогическое Общество России, 2004. - 448 с.

Prezentat la 04.12.2009

MODALITĂȚI DE FORMARE A COMPETENȚELOR PEDAGOGICE LA CADRELE DIDACTICE DIN CICLUL PRIMAR

Nina SOCOLIUC

Universitatea Pedagogică de Stat „Alec Russo” din Bălți

The article „Formation of Future Teachers Professional Competences” deals with actual problems of teachers’ training. The author emphasizes the professional competence together with cognitive, emotional, motivational, and managerial capacities. These competences are thoroughly studied, and thus we can say, that the idea of professional competence brings a significant transition from „what” to „how”, contributes to the realization of a formative training, and also implies an effort of duration and systematic educational actions.

În condițiile contemporane ale restructurării învățământului se schimbă radical statutul învățătorului, funcțiile instructive și drept rezultat și cerințele față de competența sa profesional pedagogică, față de nivelul profesionalismului său.

Astfel, situația actuală de dezvoltare socială a actualizat necesitatea studierii unui așa fenomen, cum ar fi competența specialistului sau competența profesională.

Astăzi nu poți fi satisfăcut de învățătorul care nu-și îndeplinește obligațiunile sale profesionale, care nu dispune de calități ale unei personalități creatoare. Fără profesionalism e imposibilă o educație și instruire contemporană. De însușirile „Eu-ului” său pe care le transmite învățătorul elevilor, de felul cum poate atinge sufletele lor depinde în multe privințe viitorul societății noastre.

Învățătorul claselor primare trebuie să fie foarte bine pregătit din punct de vedere profesional. Înarmat cu principiile generale ale pedagogiei, cunoscând specificul instruirii elevilor mici, învățătorul va putea să dirijeze sistematic procesul didactic.

Aplicarea creatoare a cunoștințelor pedagogice este o condiție indispensabilă a activității educative. Pornind de la analiza izvoarelor științifice care vizează problema cercetată, observăm o creștere sporită a specialiștilor în domeniul pregătirii profesionale a pedagogilor, inclusiv cea a cadrelor didactice din învățământul primar.

Literatura psihopedagogică a demonstrat că în urma actului de cunoaștere se formează competențe, atitudini. Competențele și atitudinile se formează prin procesul de asimilare și aplicare a cunoștințelor.

Deoarece până în prezent întrebarea despre competența specialistului în general și a cadrului didactic în special nu este soluționată în știință unanim, este necesară examinarea acestei noțiuni în coraport cu noțiunea de profesionalism, fiindcă deseori ele se substituie reciproc, iar hotarele lor nu se evidențiază clar.

În prezent, noțiunea *professionalism* este tratată în mod diferit. Unii savanți înlocuiesc noțiunea de profesionalism cu alte noțiuni, într-un fel sau altul, legate de capacitatea omului de a-și îndeplini funcția: competență, măiestrie, calificare.

Unii cercetători examinează profesionalismul din punct de vedere al activității. Astfel, V.Slastenin, I.Isaev, A.Mișcenko, E.Sianov consideră că baza profesionalismului este pregătirea științifico-teoretică și practică. V.Bondarevskaja înțelege prin profesionalism posedarea în cea mai mare măsură a cunoștințelor în diverse domenii, iscusinței de a le aplica în practică [1].

Procesul de modernizare a structurii conținutului și tehnicilor didactice nu poate fi înfăptuit fără prezența activă și creatoare a cadrului didactic, fără tendința de perfecționare a personalității lui. Printre atributele personalității profesorului care condiționează și asigură finalitatea actului de modernizare a învățământului – finalitate reflectată practic în creșterea eficienței muncii didactice – se înscriu, evident, alături de cultura de specialitate, de pregătirea psihopedagogică temeinică, alături de calitățile de om și cetățean al educatorului, și însușirile fizice și psihice stabile ale acestuia denumite **competențe profesionale**.

Prin competență profesională a cadrului didactic am putea înțelege acel ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile sale de personalitate. Competența profesională a învățătorului derivă și din rolurile pe care aceștia le îndeplinesc în cadrul actului educațional. Învățătorul transmite cunoștințe elevilor săi, concomitent el creează situații de învățare cât mai favorabile pentru atingerea obiectivelor pedagogice proiectate. El dirijează apoi învățarea, o controlează și o evaluează,

îndeplinind însă și rolul de consilier. În acest context, educatorul îi îndrumază pe elevi și la alte surse de informație, îi familiarizează cu metodele și tehnicile de muncă intelectuală. Desigur, comportamentul didactic nu poate fi redus la o dimensiune cum este normalitatea (regulile și prescripțiile necesare efectuării procesului instructiv). Enunțurile pedagogice despre comportamentul didactic acțional al profesorului trec printr-un număr însemnat de transformări epistemice ale căror aprofundare evidențiază corelarea sa și cu alte dimensiuni – teleologică, axiologică, deontologică ș.a. [2].

Prin trimitere la elementele constituente ale instruirii se poate vorbi de o diversitate posibilă de conduite ale învățătorului în corelare cu mai multe variabile de competențe ale acestuia:

- 1) *Competența comunicativă* – inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii de către învățător, prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și de codificare a mesajului informațiilor – calea verbală și neverbală cu particularitățile lor specifice de ex-attribute filosofice și psihice spre a se face înțeles.
- 2) *Competența informațională* – sfera de cunoștințe, noutatea și consistența acestora.
- 3) *Competența tehnologică* – capacitatea de a concepe rezultatele instruirii sub forma unei pluralități de scopuri cu dimensiuni informaționale axiologice și pragmatice care pot și trebuie să fie nuanțate de la o disciplină la alta ca posibil pedagogic rațional gândit și operaționalizat.
- 4) *Competența instrumentală* – de utilizare a ansamblului de metode și mijloace ale instruirii în vederea obținerii unei performanțe comportamentale a elevilor adecvate scopurilor urmărite.
- 5) *Competența normativă* – indicarea, recomandarea sau ordonarea acțiunilor optime instructive.
- 6) *Competența decizională* – alegerea între cel puțin două variante de acțiune în funcție de valoarea sau utilitatea mai mare care o au în a afecta comportamentul elevilor.
- 7) *Competența apreciativă* (măsurarea corectă a rezultatelor atinse de către elevi) [2].

Aceste competențe sunt condiționate de aptitudinile pedagogice și nivelurile culturii profesionale ale pedagogului: nivelul superior de organizare și funcționare a proceselor psihice, cognitive, afective și psihomotorii ale acestuia, cu suportul axiologic, în planul creării unor modele de pregătire, învățare, evaluare, în funcție de situațiile educative existente și în planul relaționării/contactului cu elevii [1].

Ca treaptă superioară de realizare a unei certe competențe pedagogice se acordă o atenție deosebită dobândirii măiestriei pedagogice. Aceasta reprezintă un înalt nivel de competențe ale cadrelor didactice, care se atinge prin antrenament, prin exerciții, astfel încât să le permită acestora obținerea cu ușurință a unor realizări deosebite, chiar la nivel de expert în domeniul educației [3].

Experiența școlilor contemporane demonstrează că elevii mici învață să se formeze după cum sunt călăuziți de prima lor învățătoare.

Analiza prealabilă de formare a competențelor pedagogice la cadrele didactice din ciclul primar ne-a permis să constatăm că la etapa actuală acestei probleme trebuie să i se acorde o atenție deosebită.

În scopul determinării condițiilor de formare a competențelor pedagogice la cadrele didactice din ciclul primar, stabilirii cauzelor ce conduc la dificultăți, am folosit anchetarea, autoaprecierea ca una dintre calitățile esențiale ale personalității pedagogului, ce reprezintă estimarea propriilor posibilități și tendința spre considerabilitate, harta tehnologică a însușirilor individuale și profesionale, folosind sistemul de notare de zece puncte.

Analizând răspunsurile la chestionarul propus, am constatat că persoanele interogate conștientizează că profesionalismul și măiestria pedagogică depind de competențele învățătorului.

Cadrele didactice și-au expus unele păreri privind îmbunătățirea situației ce ține de formarea competențelor pedagogice, cum ar fi:

- ore metodice în scopul schimbului de experiență privind profesionalismul pedagogic;
- desfășurarea sistematică a seminarelor metodice de către specialiștii în domeniul pedagogiei, psihologiei, inițiind cadrele didactice;
- literatura pedagogică, metodică de specialitate în scopul autoinstruirii continue a cadrelor didactice.

Datele colectate în urma autoaprecierii abilităților profesionale ne-au dat posibilitate să ne convingem că persoanele supuse experimentului autoapreciază competențele și profesionalismul pedagogic cu notele 5, 6, 7, 8, foarte rar cu 9 puncte și nici unul din ele cu 10 puncte.

Meditând asupra acestor rezultate, am concluzionat că pentru a înfăptui lucrul intern, adică autoeducația personalității sale, profesorul trebuie să-și creeze un ideal concret, adică modelul spre care tinde pentru ca să devină un profesionist de înaltă competență.

Profilul de competență al unui învățător eficient înseamnă o structură de tip material, care cuprinde cunoștințe, capacități, abilități și trăsături de personalitate ce trebuie mereu dezvoltate. Pentru aceasta este neapărat necesar a crea condiții optime ce trebuie să se realizeze în contextul unei strategii clare, transparente și flexibile. În acest sens, au fost stabilite următoarele condiții pedagogice:

- intensificarea activităților didactice conform tehnologiilor educaționale moderne ce vor orienta instruirea spre creativitate;
- formarea calităților productive, a activismului, a atitudinii față de muncă în activitatea profesională;
- corelația dintre calitățile personale și exigența față de activitatea profesională;
- autoinstruirea, autoeducația, autoaprecierea, autocontrolul.

Luând în considerare condițiile respective, s-a elaborat tematica activităților formative orientate spre formarea competențelor pedagogice la cadrele didactice cuprinse în experiment.

În continuare vom dezvălui modalitățile de desfășurare ale unor activități orientate spre formarea competențelor pedagogice la cadrele didactice.

La prima activitate am pus în discuție subiectul **Personalitatea pedagogului și creativitatea**. Am evidențiat în prim-plan acest subiect, deoarece creativitatea în pedagogie este un complex de capacități, aptitudini și însușiri psihice și spirituale fundamentale ale personalității pedagogului, care în condiții favorabile îi permit să-și desfășoare potențialul creativ și, deci, să-și formeze competențele sale necesare activității profesionale.

Vorbind despre conceptul de creativitate, învățătorii au evidențiat un complex de capacități, însușiri, aptitudini. Transformarea în act de creație a potențialului său în activitatea pedagogică depinde de calitate, adică de nivelul calitativ al însușirilor și particularităților personalității pedagogului, ce se manifestă în inteligență, aptitudini speciale.

S-a accentuat faptul că unii pedagogi nu cunosc profund procesul creativ, elementul creativ în activitatea pedagogică, de aceea școala contemporană nu poate soluționa un șir de probleme cum sunt determinarea potențialului creativ, stimularea creativității. Ca rezultat nu se înțelege corelația dintre creativitatea pedagogică și nivelul competenței pedagogice.

În timpul discuției, cadrele didactice au efectuat analiza capacităților necesare pentru asigurarea eficienței acțiunii educative.

S-au evidențiat două grupe de capacități: *psihopedagogice și psihosociale*.

Interesant a decurs activitatea cu subiectul **Profesionalismul pedagogului**. Au luat cuvântul învățătorii cu experiență și au subliniat că profesionalismul ține de competența pedagogică, adică îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor în vederea obținerii rezultatelor așteptate la locul de muncă.

Astfel, s-a subliniat că pentru îndeplinirea la un înalt nivel de performanță și eficiență a activității sale complexe, învățătorul trebuie să-și formeze și să manifeste o gamă variată de calități sau competențe ale personalității sale, care să-l determine ca specialist.

Au fost scoase în evidență calitățile principale ale personalității pedagogului, cum ar fi:

- 1) pregătirea de specialitate, care îl face să fie specialist de înaltă calificare și competență;
- 2) capacitatea de creație științifică, orizont cultural larg;
- 3) pregătire, competență, tact și măiestrie pedagogică;
- 4) capacitate de perfecționare profesională continuă;
- 5) profil moral-civic demn și capacitate managerială.

S-a subliniat faptul că pregătirea de specialitate constituie calitatea esențială pentru exercitarea cu competență și eficiență a muncii de învățător, fiindcă cere responsabilitate, eforturi, pasiune, iubire de adevăr; a cunoaște cât mai multe. S-a ajuns la concluzia: cultura de specialitate înseamnă stăpânirea la cel mai înalt nivel a conținutului disciplinelor predate.

În discuțiile aprinse s-a ajuns la un numitor comun ce se referă la pedagogii contemporani: cadrul didactic trebuie să fie un bun cunoscător al tehnologiei didactice și un activist de performanță al profesiei pedagogice, dar în același timp și unul care manifestă inițiativă, este creativ, flexibil, atent și sensibil la nevoile și problemele elevilor. Pentru asigurarea acestor resurse, învățătorul trebuie să dovedească o bogată cultură generală.

Ședința cu subiectul **Experiența pedagogică** a fost desfășurată sub formă de masă rotundă. Învățătorii au pregătit întrebările la temă, apoi au avut loc discuții. Fiecare profesor și-a expus opinia.

Din punct de vedere teoretic, s-a stabilit sensul și semnificația noțiunii *experiență pedagogică* ca o activitate practică în domeniul educației și instruirii, o sinteză a acestei activități ce își găsește exprimare în calită-

țile și însușirile umane (valori, abilități moral-spirituale, intelectuale, fizice, estetice, religioase, culturale, emotive).

Experiența pedagogică drept formă a activității practice a pedagogilor este izvorul de studiere și cunoaștere a legităților procesului de educație și instruire.

La finele acestor discuții s-a accentuat un moment important: promovarea experienței pedagogice fără a se ține cont de nivelul reproductiv sau novator ce poartă caracter publicitar sau înseamnă lipsă de competență și originalitate.

Activitatea cu subiectul **Comunicarea pedagogică** a urmărit obiectivele:

- aprofundarea cunoștințelor ce țin de bazele comunicării pedagogice;
- familiarizarea cu funcțiile, formele și condițiile comunicării pedagogice;
- perfecționarea capacităților comunicative ale învățătorului claselor primare.

Din punct de vedere teoretic, s-a discutat arta comunicării pedagogice, evidențiind comunicabilitatea și volubilitatea drept calități umane, comunicarea fiind un instrument profesional necesar în activitatea pedagogică.

S-au discutat stilurile comunicării pedagogice, subliniind faptul că în dependență de atitudinea pe care o manifestă cadrul didactic față de elevi, organizând și dirijând interacțiunea pedagogică „negativă” sau „pozitivă”, pot fi determinate două stiluri: democratic și autoritar. Cadrele didactice au fost sincere în discuție și au recunoscut că uneori pot dirija în mod autoritar activitatea lor pedagogică. Au fost dezvăluite cauzele ce duc la formarea incorectă a stilurilor comunicării. Îndeosebi, s-a subliniat că sunt nepedagogice următoarele stiluri ale comunicării: comunicare–distanțare, comunicare–înfricoșare.

Cadrele didactice au ajuns la un numitor comun, precum că comunicarea-dialog este cea mai valoroasă, din punct de vedere pedagogic, deoarece recunoaște rolul activ al pedagogului în procesul educațional.

Datele investigației noastre confirmă faptul că pentru a fi cadru didactic în învățământul primar trebuie să ai și să demonstrezi atât competență de specialist, cât și competență de pedagog. Este necesar ca profesia de dascăl să fie învățată ca oricare altă profesie care implică însușirea unei temeinice și competente pregătiri profesionale.

Referințe:

1. Mitrofan N. Aptitudinile pedagogice. - București: E.D.P., 1988.
2. Călin M. Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară. - București: E.D.P., 1995.
3. Diaconu M. Competența pedagogică și performanțele profesionale. Standarde profesionale pentru profesia didactică. Coord. Lucia Gliga, Consiliul național pentru pregătirea profesorilor. - București, 2002.
4. Профессиональная культура учителя / Под ред. В.А. Слостенина. - Москва, 1993.

Prezentat la 27.05.2010

ASPECTE TEORETICE PRIVIND STRUCTURA ȘI CONȚINUTUL SISTEMULUI COMPETENȚELOR DE REZOLVARE A PROBLEMELOR PENTRU CLASELE PRIMARE

Tatiana RUSULEAC

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

In this article are reflected some theoretical aspects, concerning the concept of competence and competences of problem-solving in elementary classes.

Transformările socioeconomice, noile orientări valorice din societate solicită schimbări la nivel de personalitate, la nivel de comportament etc. Aceasta impune noi schimbări calitative și la nivelul sistemului de învățământ.

Astăzi tot mai mult se vorbește despre abordarea învățământului dintr-o perspectivă a competențelor, astfel încât cel care învață să se integreze în societate și să se implice în soluționarea diverselor probleme trebuie să ia decizii adecvate. Cu toate acestea, abordarea unui învățământ din perspectiva competențelor rămâne a fi unul dificil sub aspectul conceptualizării și implementării în practica educațională. Deci, problema formării competențelor școlare este de o stringentă actualitate ca proces și realizare.

Cerințele societății față de învățământul matematic primar, stipulate în curriculumul național, sunt orientate să acorde un rol primordial formării competențelor de rezolvare a problemelor.

În clasele primare, problemele de matematică reflectă situații de viață. Deci, rezolvarea lor generează la copii un simț al realității de tip matematic și creează premise ale succesului rezolvării unor probleme practice, cotidiene. Rezolvarea de probleme constituie un cadru propice pentru consolidarea și dezvoltarea tuturor cunoștințelor și capacităților dobândite de elevi în procesul de studiu al matematicii și altor discipline. Valențele educaționale ale rezolvării de probleme de matematică în procesul formării personalității copilului sunt deosebit de prețioase: se mobilizează procesele cognitive, volitive și motivațional-afective, se favorizează formarea competențelor de muncă intelectuală, se cultivă creativitatea și flexibilitatea gândirii, se dezvoltă capacitățile de anticipare și perspicacitate, se educă spiritul de inițiativă, se fortifică încrederea în forțele proprii etc. Deci, competența de rezolvare și formularea de probleme se încadrează în sistemul de competențe specifice disciplinei matematica în clasele primare.

În cele ce urmează vor fi elucidate unele aspecte teoretice privind conceptul de competență, în general, și a celui de competență de rezolvare a problemelor, în special.

Termenul *competență* a fost introdus inițial de N.Chomsky (1965) cu semnificația aptitudinii de a produce și a înțelege un număr infinit de enunțuri, reguli, principii, acțiuni, moduri sau modele practice de comportament, strategii preferențiale și stiluri productive în profesie. Pe parcurs, acest termen și-a lărgit arealul de aplicare și și-a îmbogățit semnificațiile.

În literatura științifică pedagogică se găsesc o multitudine de definiții ale noțiunii *competență*, de exemplu:

– „concordanța optimă dintre capacitatea individului, condițiile de lucru și rezultatele activității sale” [14, p.181];

– „capacitatea de a traduce deciziile în acțiuni, în fapte, de a realiza ceva corect, bine, util” [11, p.7];

– „capacitatea de a soluționa corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiții și cu rezultate recunoscute ca bune” [8, p.77];

– „capacități, care sunt puse în aplicare, utilizate în diverse situații, potrivit cu regulile atribuite (asumate) pentru rezolvarea cu succes a diferitelor sarcini, probleme, acțiuni în mod rațional și creativ” [12, pp. 203-205];

– „ansambluri structurate de cunoștințe în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu”; „o categorie de caracteristici individuale, care sunt strâns legate cu valorile și cunoștințele acumulate”; „o aptitudine operațională validată” [5, pp.7, 35-37];

– „ansambluri integrate de abilități și capacități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor în diferite contexte formale, nonformale și informale” [2, p.98];

– „capacitatea de a rezolva o problemă într-un context dat și presupune strategii de rezolvare a problemelor, care sunt în mare parte automatizate” [apud 10, p.48].

Sub aspect psihologic, competența reprezintă o stare de potențialitate psihică a unei persoane de a acționa adecvat și eficient sau un sistem de însușiri acționale și operaționale care împreună cu cunoștințele, deprinderile și experiența necesară, conduc la acțiuni eficiente și de performanță [13, p. 805].

Ph.Meirieu face deosebirea între capacitate și competență: „O competență nu poate să se exprime decât printr-o capacitate și o capacitate nu poate niciodată funcționa în vid. Competența cuprinde cunoștințe, reprezentări de care dispune elevul („savoir”) pe când capacitățile se exprimă prin aceea ce francezii numesc „savoir-faire” [19, p.130].

În unele definiții competența este identificată cu aptitudinea, chiar dacă acestea au conotații diferite. Termenul *competență* reunește dimensiunile de personalitate dobândite în cadrul unui proces de formare. Aptitudinile permit numai caracterizarea individului și explică diversitatea lui comportamentală, iar competențele pun integral în valoare, în orice moment și orice acțiune, aptitudinile, trăsăturile de personalitate și cunoștințele acumulate, angajând în plus strategiile dobândite și universul cultural format. Aptitudinile fac parte din competențele specifice [5, pp. 37-38].

I.Maciuc specifică deosebirea dintre competență și aptitudine (însușiri potențiale ce urmează a fi puse în valoare), de capacitate (aptitudine împlinită, consolidată prin experiență, exercițiu, asimilare de cunoștințe și formare de deprinderi) și de atitudine (invariant vectorial al conduitei)” [9, p.100]. Același autor consideră „aptitudinea (factorul de personalitate) ca o componentă a competenței”.

N.Chomsky (1988) face distincția dintre competență și performanță, prima fiind o capacitate care nu se manifestă clar și complet, decât dacă sunt condiții favorabile de afirmare, remarcându-se ca potențialitate, fără a deveni totdeauna și comportament observabil, ca structură și mecanism mental. De aceea, remarcă R.Doron (1999) [4, pp.151-152], există diferențe între competența minimală (capacitatea de a îndeplini satisfăcător o sarcină, ca grad inferior al cunoașterii și abilităților) și competența percepută (construcție cognitivă corespunzătoare opiniei pe care o are individul despre propria sa valoare în plan cognitiv, cu rol motivațional, ca o consecință a experiențelor anterioare de succes/insucces).

M.Danilov examinează competența ca potențialitatea omului de a acționa, de a efectua acțiuni practice în baza cunoștințelor dobândite [18, p.66]. Din definiție reiese că competența presupune cunoașterea procedurilor și mijloacelor eficiente de acțiune și utilizarea lor conștientă.

În practica școlară cotidiană se apreciază ca fiind competent acel elev, care dă dovadă de măiestrie în îndeplinirea unei sarcini, demonstrând ceea ce știe, mai ales ceea ce știe să facă. E. Joița consideră că „competențele cognitive ale elevilor se conturează și se afirmă după un intens proces educațional și ele se concentrează în buna stăpânire a pregătirii informaționale, teoretice și practice curriculare, utilizarea instrumentelor cunoașterii în rezolvarea situațiilor, manifestarea unui stil personal de cunoaștere, utilizarea unor anume strategii cognitive sau modele adaptate propriu, afirmarea unor anume strategii cognitive sau modele adaptate propriu, afirmarea creativității, asumarea de responsabilități în cunoașterea superioară ș.a.” [7, p.85]. Deci, competențele sunt dobândite în procesul de învățământ orientat spre atingerea obiectivelor generale și pot fi evaluate la sfârșitul unui an sau ciclul de instruire în situații de integrare [1, p.2].

Așadar, competența presupune a ști și a putea să faci, apare ca o rezultată a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor, prin care se asigură realizarea cu succes a acțiunii în fiecare din momentele ei. Ceea ce definește în mod esențial competența, pe lângă faptul că se manifestă ca o posibilitate demonstrată și demonstrabilă prin fapte cognitive sau acționale ale subiectului, este că ea invocă organizări/reorganizări continui ale structurilor existente de cunoștințe, capacități, priceperi, deprinderi, atitudini. Aceasta înseamnă că o nouă competență nu se construiește pe loc gol, dar în baza structurării/restructurării achizițiilor anterioare ale celui ce învață. Deci, competență înseamnă cunoștințe dinamice, cunoștințe potențiale, mobilizate într-un număr mare de situații diferite de același tip.

Competența nu poate fi apreciată numai după volumul informației asimilate, ci și după gradul de înțelegere și măsura priceperii de a opera cu aceasta. În formarea competențelor trebuie să se ia în considerare elementele structurale ale personalității: capacitățile, cunoștințele, deprinderile, priceperile, atitudinile.

În baza definițiilor date competențelor și a sintetizării interpretărilor din literatura de specialitate, *competențele de rezolvare a problemelor pot fi definite drept un sistem de cunoștințe, priceperi, deprinderi și atitudini cu caracter operant, care vizează capacitățile subiectului de a mobiliza și a integra un ansamblu de resurse cognitive, afective și psihomotorii, necesare realizării procesului rezolutiv.*

Formarea competențelor de rezolvare a problemelor are loc, cu precădere, în cadrul învățării de tip rezolutiv, care constă în formarea de strategii adecvate abordării și rezolvării diferitelor clase de probleme [6, p.256]. R.Tharp și R.Galimore descriu procesul de interiorizare a acțiunii de formare a competențelor în cadrul învățării, conform modelului stadial al zonei proxime a dezvoltării (fig.1). Conceptul de *zonă a proximei dezvoltări* a fost introdus în psihologie de L.S. Vâgotski și reprezintă aria dintre nivelul actual de dezvoltare al copilului și nivelul de dezvoltare potențial care poate fi atins cu ajutorul adulților sau prin intermediul altor persoane mai experimentate [apud 15, p.47].

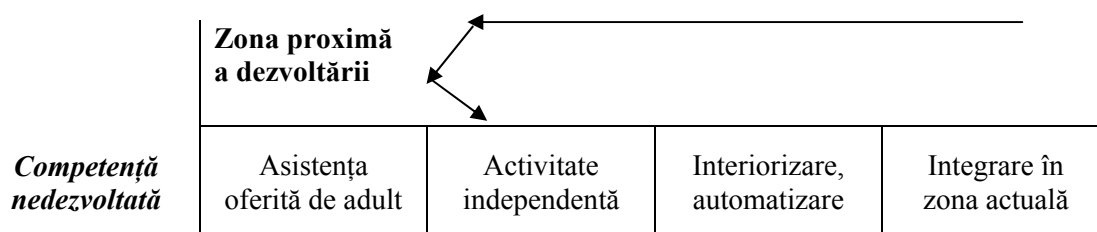


Fig.1. Modelul stadial al interiorizării unei competențe în zona proximală a dezvoltării (după R. Tharp și R. Galimore)

Pe parcursul primului stadiu au loc activitățile copilului în cooperare și sub îndrumarea unui adult. Are loc o limitare treptată a monitorizării copilului în efectuarea corectă a sarcinii și concomitent preluarea gradată a competenței în utilizarea informațiilor privind realizarea unei sarcini cognitive. În stadiul „interiorizării”, copilul care era considerat un „spectator”, devine „participant” activ în însușirea unor scheme cognitive de rezolvare a sarcinilor specifice pentru o activitate. Numărul și natura ajutoarelor utilizate de copil în acest stadiu depinde în mare măsură de natura cunoștințelor care trebuie însușite, de nivelul competențelor formate în zona actuală a dezvoltării. Acest stadiu este considerat încheiat atunci, când subiectul preia în întregime sarcinile cognitive ce țin de transferul cunoștințelor acumulate și aplicarea independentă a acestora într-o situație-problemă concretă [20, p.54].

Pe parcursul celui de-al doilea stadiu de accesare a zonei proxime a dezvoltării se realizează trecerea de la activitatea supervizată de un agent competent la cea de autocontrol. Subiectul efectuează rezolvarea problemelor în mod independent, dar are posibilitatea revenirii la monitorizarea activității caracteristică stadiului anterior.

Al treilea stadiu de dezvoltare a competenței se caracterizează prin interiorizarea completă a cunoștințelor acumulate și automatizarea schemelor de rezolvare specifice unor probleme. Cunoștințele și deprinderile intelectuale implicate se caracterizează prin stabilitate și nivel funcțional ridicat, se realizează remodelări, transformări ale cunoștințelor. Prin revenirea la monitorizarea, caracteristică stadiilor anterioare, se vizează adaptarea continuă a strategiilor metacognitive la diversitatea contextelor și situațiilor de învățare [20, pp.56-57].

Pornind de la cele expuse mai sus, se poate afirma că a forma competențe înseamnă a efectua un proces de învățare structural-cognitivă a unui domeniu. Acest proces presupune etape distincte: interiorizarea sau formarea de capacități primare, construirea/reconstruirea structurilor mentale prin exersarea acestora în contexte și situații diferite. În cadrul primelor contacte cu domeniul nou (în cazul nostru, rezolvarea de probleme), accentul se pune pe interiorizare, pe formarea primară a structurilor mentale și pe antrenarea lor în situații simple. Ulterior, interiorizarea continuă, căci se învață mereu informații noi, dar accentul cade pe integrarea lor în structurile mentale și pe antrenarea acestora, astfel încât ele să fie mobile în trei direcții: să se poată multiplica (reproduce) la nivel mai înalt de abstractizare, să se poată integra în structuri noi de aceeași natură sau de naturi diferite și să se poată mobiliza cu mare precizie atunci când este nevoie de ele în rezolvarea unor sarcini practice.

De la un anumit moment, accentul pe structurile interne create în urma învățării devine obligatoriu. Amplificarea lor (inclusiv prin informații noi), multiplicarea lor la alt nivel de abstractizare legate de structuri noi, antrenarea în rezolvarea de noi probleme marchează transformarea acestor structuri în instrumente ale unei noi învățări [16, p.65].

V.Krutețki [17] a evidențiat principalele competențe necesare unui rezolvator de succes:

- perceperea rapidă a datelor problemei și a relațiilor semnificative pentru rezolvare;
- orientarea procesului rezolutiv, în primul rând, după relațiile semnificative pentru rezolvare și, mai puțin, după datele concrete;
- manifestarea tendinței către simplitate, economicitate și condensare a raționamentelor rezolutive;
- reversibilitatea gândirii, trecerea facilă de la mersul direct al unui raționament rezolutiv la cel invers;
- găsirea mai multor moduri de rezolvare a unei probleme;
- transpunerea unor contexte matematice în situații plauzibile din cotidian.

Formarea competențelor de rezolvare a problemelor vizează necesitățile integrării adecvate a copilului în viață și găsește o reflectare corespunzătoare în sistemul de obiective ale curriculum-ului național [3] pentru cursul primar de matematică (tabelul 1).

Tabelul 1

**Obiective de referință ce vizează
formarea competențelor de rezolvare a problemelor în clasele I–IV**

Clasa I	<ul style="list-style-type: none"> – să rezolve probleme care presupun o singură operație dintre cele învățate – să compună oral exerciții și probleme cu numere de la 0 la 20
Clasa a II-a	<ul style="list-style-type: none"> – să rezolve probleme cu date numerice care presupun o singură operație – să rezolve probleme care presupun cel puțin două operații de adunare sau scădere – să compună oral probleme cu numere de la 0 la 100 care se rezolvă printr-o singură operație – să exprime oral și în scris, în cuvinte proprii, etape ale rezolvării unor probleme – să manifeste interes și curiozitate pentru aflarea rezultatelor unor probleme
Clasa a III-a	<ul style="list-style-type: none"> – să folosească simboluri pentru a pune în evidență numere necunoscute în rezolvarea de probleme – să rezolve și să compună probleme de tipul: $a \pm b = x$; $a \pm b \pm c = x$; $a \times b = c$; $a : b = c$; $b \neq 0$, unde a, b, c sunt numere naturale date mai mici decât 1000, iar x este necunoscută – să exprime clar și concis semnificația calculelor făcute în rezolvarea de probleme – să manifeste disponibilitate și inițiativă în a propune modalități diverse de abordare a unei probleme
Clasa a IV-a	<ul style="list-style-type: none"> – să compună, să analizeze și să rezolve probleme cu text, prin cel puțin două operații, utilizând metoda grafică, metoda reducerii la unitate și alte metode aritmetice adecvate (metoda comparației, metoda mersului invers) – să utilizeze operațiile aritmetice și proprietățile acestora la rezolvarea problemelor de tipul: $a \pm b = x$; $a \pm b \pm c = x$; $a \times b = c$; $a : b = c$; $b \neq 0$, cu numere naturale – să înțeleagă semnificația globală a enunțului unei probleme și să distingă informațiile semnificative de calcul – să manifeste interes pentru analiza și rezolvarea unor probleme practice prin metode matematice – să învingă dificultățile în rezolvarea de probleme, să caute prin încercare–eroare noi căi de rezolvare a problemelor

Astfel, competența reunește toate dimensiunile de personalitate dobândite în cadrul unui proces de formare prin stimulări adecvate ale proceselor intelectuale, motivaționale și volitive. Aceasta impune o nouă tendință în modernizarea politicii educaționale: comutarea dinspre un curriculum „același pentru toți” către unul diferențiat, care ia în considerare interesele, capacitățile, stilurile celor ce învață, condiții și contexte diferite de realizare a procesului de predare–învățare. Deci, formarea competențelor de rezolvare a problemelor de matematică angajează valorificarea eterogenității elevilor și realizarea unor trasee individualizate și diferențiate de învățare.

Referințe:

1. Cabac V. Concepția evaluării rezultatelor școlare în învățământul preuniversitar. - Bălți: Presa Universitară bălțeană, 2004. - 135 p.
2. Crețu D., Nicu A. Pedagogie și elemente de psihologie pentru formarea continuă a cadrelor didactice. - Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 2004. - 302 p.
3. Curriculum școlar. Clasele I-IV. - Chișinău: Lumina, 2003. - 192 p.
4. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. - București: Humanitas, 1999. - 324 p.
5. Garștea N. Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații // Teză de doctor în pedagogie. - Chișinău, 2003. - 120 p.
6. Golu P., Verza E., Zlate M. Psihologia copilului. Manual pentru clasa XI-a a școlii normale. - București: E.D.P. – R.A., 1994. - 215 p.
7. Jioța E. Educație cognitivă. - Iași: Polirom, 2002. - 243 p.
8. Jinga I. Structuri, strategii și performanțe în învățământ. - București: Editura Academiei, 1989. - 321 p.
9. Macsinga I. Stilul de gândire ca relație între personalitate și inteligență // Revista de Științe ale Educației. - Chișinău. - 2001. - Nr.2(5).
10. Meyer G. De ce și cum evaluăm? - Iași: Polirom, 1998. - 189 p.
11. Mureșan V. Competența pedagogică în activitatea didactică și extradidactică. - Timișoara: Mirton, 1997. - 121 p.
12. Neacșu I. Instruire și învățare. - București: EDP, 1999. - 281 p.
13. Polya G. Descoperirea în matematică: euristica rezolvării problemelor. - București: Editura Științifică, 1971. - 503 p.
14. Salade D. Receptarea noului în practica școlară // Dezbateri de didactică aplicativă. - Cluj-Napoca: Editura Presa Universității Clujene, 1997. - 232 p.
15. Sălăvăstru D. Psihologia educației. - Iași: Polirom, 2004. - 288 p.
16. Singer M. Structuri fundamentale ale gândirii implicate în învățarea matematicii // Teză de doctor în pedagogie. - Chișinău, 1995. - 123 p.
17. Акимов М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. - Москва: Знание, 1992. - 80 с.
18. Данилов М.А. Процесс обучения в школе. - Москва: Учпедгиз, 1960. - 143 с.
19. Meireu P. Apprendre... oui, mais comment? - Paris: ESF, 1993. - 240 p.
20. Tharp R., Galimore R. A theory of teaching as assis performance // Light P., Cheldon S., Woodhead, Learning to think: A reader: Routlege, 1991.

Prezentat la 27.04.2010

EDUCAȚIA PROSPECTIVĂ – O NOUA ÎNȚELEGERE A RAPORTULUI: TRECUT–PREZENT–VIITOR

Viorelia LUNGU, Tatiana REPIDA

Catedra Științe ale Educației

Achievements of the past provide the only means available to understand the present, and if the past has been considered until now a purpose in itself, then today's familiarity with the past becomes a means to understand the present, thus influencing the future. Without the perception of this relationship: past-present-future, the development of the person is in danger of being regarded as formal and inconsistent, but through the new prospective approach, the person will be educated considering the anticipation and the planning of a desirable future, instead of a future with chaotic changes.

Astăzi suntem în perioada în care timpul ca resursă necesită a fi analizat din perspectiva raportului trecut–prezent–viitor. Cantitatea și, mai ales, calitatea educației face din resursa timp un factor esențial de progres.

Abordarea timpului ca resursă nu este o temă doar de natură economică. Ea are, în același timp, conotații care țin de nivelul mentalităților, de tipul de integrare economică și socială a persoanei, de nivelul oportunităților oferite de societate, de înțelegerea corectă a libertății. Toate acestea sunt elemente indestructibile ale educației și finalității sale.

Dintre toate resursele disponibile, timpul este singura care dispune de două calități aparent ireconciliabile: este o **resursă inepuizabilă**, dar, în același timp, **neregenerabilă**. Chiar dacă este resursa care se află la îndemâna tuturor, iar accesul este neîngrădit și distribuit în mod egal fiecăruia, timpul constituie, totuși, cea mai prețioasă dintre resurse. De modul în care este folosit depinde, în bună măsură, natura și evoluția unei societăți. Analiza din această perspectivă este determinată de importanța pe care o acordă educația prospectivă acestui raport: trecut–prezent–viitor.

Scopul general al educației prospective este de a contribui la înțelegerea mai bună a lumii contemporane: printr-o abordare interdisciplinară, explorarea problemelor curente, abordarea viitorului posibil prin luarea în considerație a politicilor și strategiilor.

În viziunea lui R.Dottrens, *educația prospectivă* se caracterizează prin orientarea sa spre viitor, având ca obiect de studiu probabilitățile evoluției colectivităților, în vederea fixării bazelor unei educații adaptate situațiilor și cerințelor de mâine [4, p.93]. Aceasta nu înseamnă că autorul se dezice de trecut, doar că trecutul trebuie privit altfel, citându-l în acest sens pe L. Armand care susține că „de la altarul strămoșilor să păstrăm flacăra și nicidecum cenușa” [4, p.94].

Același sens este întrevăzut și la M.Stanciu care afirmă că *educația prospectivă* constituie o investigație metodică a viitorului, folosind un demers care privilegiază schimbările și înnoirile. Spre deosebire de futurologie, prospectiva încearcă să evite ruptura dintre trecut și viitor [9, p.16].

Atât R.Dottrens, cât și M.Stanciu susțin aceeași idee, acest lucru argumentând încă o dată importanța și corectitudinea celor relatate vis-à-vis de modul de percepere a educației prospective.

În urma analizei atente a caracterizării educației prospective de R.Dottrens, observăm o tangență vizibilă a raportului trecut–prezent–viitor, unde se pune accent pe scopul educațional, în care personalitatea, în baza studiului sau analizei situației prezente, și desigur în dependență de experiența trecută, trebuie să se adapteze situațiilor și cerințelor de mâine.

Dacă facem o retrospectivă **în trecut**, observăm că scopul educațional se schimbă de la o epocă la alta.

M.Minder în acest sens afirmă că epocilor diferite le corespund tipuri de educație și idealuri diferite, răspunzând unor concepții diferite și câteodată contradictorii despre om, aceste concepții fiind ele însele expresia posibilităților și intențiilor civilizației în cauză. La Roma, în perioada Republicii, se urmărea formarea de cetățeni romani; în perioada Imperiului – formarea de funcționari; Evul mediu are vederi ascetice; Renașterea – intenții liberale și umane [8, p.29]. Dar mai departe autorul explică prin diferite citate ale altor autori că, de fapt, dintotdeauna, tipurile de educație diferite, paralele, complementare ori divergente au prosperat concomitent [8, p.30]. Astfel putem confirma că valorile sociale și culturale influențează finalitățile educaționale ale timpului dat. Dacă îndepărtăm chestiunea culturii, pedagogia se expune unor pericole grave, susține Minder:

pericolul relativismului absolut; pericolul orbirii față de ceea ce produce ea în clasă; pericolele de a abandona modele și de a servi intereselor imediate ale societății; pericolul de a compromite legătura socială și de a ruina astfel eforturile pe care ea, pe de altă parte, le depune [8, p.31].

Retrospectiva accentuării puse pe anumite competențe în diferite perioade este prezentată și de o anumită experiență a societăților. Această retrospectivă prezintă *experiența* diferitelor societăți referitor la scopurile educației din trecut, dar care are tangențe nemijlocite cu prezentul prin faptul că, pe de o parte, scopul educației azi este de a transmite valorile de la generație la generație, pe de altă parte, de a educa și a dezvolta o personalitate care să facă față cerințelor societății de azi, cât și în perspectivă.

Astfel, putem considera că experiența reprezintă o provocare pentru a descoperi și a pune în acțiune un principiu de ordine și organizare, și anume, trecutul în legătură cu prezentul determină viitorul.

În această ordine de idei, este semnificativ a face legătura dintre experiență și memorie, care are o mare importanță în această relație, deoarece fără dimensiunea mnezică am trăi numai prezentul clipei, am fi în permanență puși în fața unor situații noi, pentru care nu am dispune de nici un fel de experiență elaborată, de nici un procedeu de abordare, ne-am afla permanent în jocul încercărilor și erorilor, adaptarea, inovarea, devenind practic imposibile.

Memoria reflectă trecutul ca trecut, astfel încât în momentul în care persoana reactualizează o informație, este conștient că acea experiență s-a petrecut cândva în trecut.

Conținuturile memoriei sunt extrem de variate, începând de la experiențe de ordin senzorial perceptiv, cunoștințe, noțiuni, experiențe afective, experiențe sociale ș.a. În acest sens, funcția memoriei devine o condiție bazală indispensabilă a prezentului, cât și a pregătirii personalității pentru viitor. Latura remarcabilă a evoluției memoriei umane constă în diferențierea și individualizarea capacității reactualizării, care permite valorificarea propriu-zisă a informației și experienței stocate, cât și desfășurarea unor activități mintale autonome în care trecutul se leagă de prezent, iar prezentul de viitor.

Este demonstrat că memoria realizează ancorarea persoanei în trecut, capacitatea de a soluționa situațiile prezente și resurse pentru anticiparea celor viitoare.

Acest proces implică principiul continuității care semnifică faptul că în viitor trebuie să se țină seama de fiecare stadiu al procesului educațional din prezent.

Prezentul pare a fi imperfect. Imperfecțiunea apare în urma acțiunilor incorecte sau lipsei de acțiuni, indiferenței..., acestea conducând la consecințe nefaste atât pentru prezent, cât și pentru viitor. Realitatea în care am ajuns astăzi este determinată de acțiunile întreprinse din trecut, de aceea pentru a pregăti un viitor dorit, apare necesitatea de a anticipa riscurile acțiunilor din prezent.

În prezent, atât societatea, cât și învățământul se află în imposibilitatea de a acoperi într-o manieră exhaustivă problematica cu care se confruntă lumea contemporană și cu acele aspecte cu care se va confruntă în viitor, apare o necesitate stringentă de evaluare a riscurilor.

Specificul evaluării riscurilor în domeniul educației este bazat pe partea socială și demografică a problemicii lumii contemporane. Răspunsul la întrebările cum, pe cine, în ce măsură și când trebuie să educăm, reprezintă deja o evitare a riscurilor de ordin ecologic, economic, tehnologic, politic ș.a.

Această abordare dă posibilitatea de cercetare sistemică și globală a riscului în general, a componentelor lui, a legăturii dintre elementele plurifazice a riscului în sine, cât și cu mediul extern, provoacă o tendință la o activitate mai eficientă.

Implementarea practică a abordării respective dă posibilitatea de a formula obiective raționale în scopul eficientizării activităților analitice și formularea unor concluzii capabile să identifice schița unui conținut curricular adecvat cerințelor de educație. De asemenea, se folosesc metodele de analiză a situației existente, a factorilor interni și externi ce influențează asupra luării deciziei vis-à-vis de acțiunile de viitor ale educației, fapt care denotă și garantarea calității și performanței în domeniu.

În acest sens, universitatea are drept scop pregătirea specialiștilor de viitor în concordanță cu cerințele pieței muncii, cât și cu necesitățile societății prezente. Dar, în realizarea eficientă a procesul educațional prezent, este necesar să determinăm unde am ajuns realmente și ce competențe dorim să posede beneficiarul educațional în urma studiilor universitare.

Competențele, caracteristicile individuale sunt percepute pentru a determina performanța în viitor. O modalitate de a determina competențele în viitor este prognozarea tendințelor viitoare în mediul de afaceri din care sunt derivate competențele.

Pentru determinarea viitorului educației au fost semnate convenții și declarații, inițiate de campanii promovate de organizațiile internaționale ca ONU, UNESCO, OECD, OSCE și Consiliul Europei.

Printre cele mai cunoscute documente internaționale pot fi menționate:

- *Recomandarea privind educația pentru înțelegere internațională, cooperare, pace și educație în conexiune cu Drepturile omului și Libertățile fundamentale* – Conferința generală UNESCO, Paris, 19 noiembrie 1974;
- *Agenda 21, Cap. 36: Promovarea educației, a conștientizării publice și formării* – Conferința ONU pe probleme de mediu și dezvoltare, Rio de Janeiro, 3-14 iunie 1992;
- *Declarația Educației Globale de la Maastricht* – Congresul Educației Globale, Maastricht, 15-17 noiembrie 2002;
- *Decada ONU a Educației pentru dezvoltare durabilă 2005- 2014* – Planul internațional de implementare, ianuarie 2005.

Toate documentele menționează și accentuează importanța educației ca modalitate de abordare, înțelegere și exploatare pozitivă a problematicii lumii contemporane, în baza definirii acesteia ca practică socială, ca proces de dezvoltare individuală și colectivă ce facilitează transformarea și autotransformarea.

Planurile pentru schimbările actuale comunicate de către țările UE sugerează consolidarea tendințelor deja existente în jurul reformei învățământului superior. Tendința este una de convergență în mod deliberat, într-un efort de a crea un spațiu european de învățământ superior.

Din analiza documentelor publicate la nivel național și european referitoare la dezvoltarea viitoare a învățământului superior emerg următoarele tendințe majore:

- promovarea interacțiunii dintre învățământul superior și al economiei pentru relevarea programelor de învățământ superior în domeniu;
- asigurarea calității prin promovarea unor principii și indicatori relevanți capabili să satisfacă cerințele moderne ale educației în conformitate cu tendințele mondiale de dezvoltare socioumană și tehnico-științifică;
- promovarea accesibilității beneficiarilor educației la învățământul superior, precum și a mobilității studenților/personalului academic pentru învățarea permanentă în toate etapele vieții;
- dispersarea programelor de învățământ superior în cicluri distincte prin care primul ciclu (universitare de licență) este un studiu multidisciplinar, ciclul general de pregătire pentru intrarea pe piața forței de muncă. Al doilea ciclu (diplomă de Master's) oferă cunoștințe specializate într-un mediu de cercetare, orientate spre al treilea ciclu (studii de doctorat) care este de cercetare strict orientată;
- consolidarea sistemului de credite și recunoașterea studiilor între instituții, sectoare de învățământ superior și țări în procesul de transfer a beneficiarilor de educație;
- unificarea sistemelor de învățământ și adaptarea caracteristicilor de lizibilitate și comparabilitate a calificărilor din învățământul superior.

Țările-membre ale Uniunii Europene acordă prioritate pentru aprofundarea de interacțiune între învățământul superior, viața economică și societate în ansamblul său. Instituțiile de învățământ superior tind să contribuie la dezvoltarea economiei locale, care, la rândul său, va fi capabilă să ofere locuri de muncă pentru absolvenți săi.

Toate analizele actuale arată că viitorul va fi dominat de economiile și societățile bazate pe cunoaștere. Caracteristica societății bazate pe cunoaștere nu constă în faptul că se dispune de mari cantități de informații, ci că în cadrul ei trebuie întotdeauna să se cunoască mai mult. Cunoștința este o dezvoltare internă, o îmbogățire a existenței noastre practice, o potență a capacității noastre operative. *Cunoștințele* sunt fapte sau experiențe cunoscute de o persoană sau un grup de persoane, cunoașterea sau înțelegerea acumulate prin *experiență* sau învățare.

Într-un anumit sens, fiecare experiență ar trebui să facă ceva pentru a pregăti o persoană pentru experiențele ulterioare cu o calitate mai profundă și mai întinsă. Deoarece prin dobândirea unor anumite competențe, care ar fi necesare mai târziu, studenții sunt în mod firesc pregătiți pentru nevoile și împrejurările viitorului. Altfel, remarca J.Dewey, experiența este în întregime superfluă [1, p.111].

Totodată, este de remarcat faptul că a avea experiența lucrurilor nu presupune că aceste lucruri sunt legate într-o experiență, deoarece există lipsa de atenție și dispersare, ceea ce observăm și ceea ce gândim, ceea ce dorim și ceea ce obținem se contrazic unele cu altele. În dependență de cele relatate mai sus, putem observa

că fără educație există posibilitatea de a dobândi o experiență negativă, or, realizarea unei acțiuni de succes nu presupune experiență, ci hazard sau întâmplare.

În acest sens, J.Dewey remarca că nu este nimic definitiv în redarea logică a experienței. Valoarea ei nu este conținută în sine; semnificația ei este cea a unui reper, a unei perspective, a unei metode, redă experiența trecută în acea formă netă care o face mai utilizabilă, mai semnificativă și fecundă pentru experiența viitoare. Abstracțiile, generalizările și clasificările pe care le introduce toate au un sens prospectiv [2, p.77-78].

În explicarea celor relatate mai sus, J.Dewey continuă cu o comparație între educația tradițională și educația de viitor, unde autorul remarcă că educația tradițională a utilizat drept conținut al obiectului de învățământ fapte și idei atât de legate de trecut, încât ofereau prea puțin ajutor pentru raporturile cu prezentul și viitorul. Astfel, ne găsim în fața descoperirii legăturii reale din cadrul experienței între realizările trecutului și rezultatele prezentului [2, p.179].

Considerăm ca acest punct de vedere, afirmat de J.Dewey în secolul trecut, necesită a fi luat în considerație și în prezent, în măsura în care educația ne sensibilizează față de valorile autentice, cultivându-ne nevoia de a le trai, a vehicula și a crea pentru viitor din perspectiva prezentului, în baza experienței din trecut.

În acest sens, apare necesitatea stabilirii modului în care familiarizarea cu trecutul poate fi transformată într-un instrument puternic pentru raportarea eficientă la viitor.

Realizările trecutului oferă singurele mijloace disponibile pentru înțelegerea prezentului, iar rezultatele și problemele vieții sociale prezente se află într-o relație directă cu trecutul, iar pentru ca studenții să fie pregătiți în manieră prospectivă, este nevoie de a fi înțeles raportul dintre trecut, prezent și viitor.

Cunoașterea trecutului, cât și perceperea prezentului, pe lângă tumultul de informație care se prezintă în dimensiuni necuprinse, necesită mult timp care ne lipsește. Până acum accelerarea era observată la scară cosmică sau istorică, astăzi ea a devenit un fapt banal al experienței noastre zilnice, unde ceea ce azi este actual mâine tinde să se perimeze. Analiza prezentului, care este o consecință a rapidității, devalorizează repede cunoștințele și de aceea viitorul trebuie bine pregătit, construit.

Și ca rezultat, putem afirma că, dacă până acum cunoașterea trecutului a fost considerat *un scop* în sine, atunci azi se cere a face din familiarizarea cu trecutul *un mijloc* pentru a înțelege prezentul, influențând astfel viitorul.

Trecutul învață rezistența la schimbare, prezentul și viitorul cere înnoire permanentă.

Nu există nici o rețetă standard pentru analiza viitorului. Aceasta poate fi făcută într-un mod strict cantitativ, luând date și modele (matematice) pentru a proiecta tendințele viitoare și pentru a analiza incertitudinile acestora (denumită și analiză în perspectivă); aceasta poate combina analiza cantitativă cu cea calitativă sub forma narațiunilor, a diagramelor și a imaginilor; sau se poate baza doar pe o analiză calitativă.

Totodată, structurile noastre psihice, fără o educație prospectivă, nu pot realiza „saltul”, instalându-se decalajul dintre lume și personalitate. Acest decalaj poate avea consecințe nefaste - pe de o parte, incapacitatea de a ține sub control schimbările și de a edifica un comportament adecvat, sau sentimentul imposibilului, pe de altă parte, trăirile declanșate de această confruntare: spaimă, incertitudine, sentimentul absurdului, lipsa sensului vieții, o stare emoțională negativă, sau determină apelarea la pseudosoluții.

Fără relația trecut-prezent-viitor, forța și creșterea experienței actuale a persoanei este în pericol de a considera ideea de dezvoltare într-un mod cu totul formal și inconsistent. Iar așteptările ca persona să-și „dezvolte” acțiunile, valorile, prin propriile capacități intelectuale, necesită solicitarea asigurării condițiilor de mediu care sunt necesare pentru a declanșa sau a orienta gândirea din această perspectivă.

În scopul pregătirii resurselor umane pentru viitor, un șir de autori au accentuat o serie de obiective.

J.Dewey, de origine din America, la sfârșitul sec.XIX propunea obiective în baza cărora în viitor să dezvolte și să formeze competențe generațiilor de mâine, acestea sunt:

- să continue educația, formând capacitatea de continuă creștere;
- să prevadă consecințele actului său, rezultatul acestui act de către cei cu mai multă experiență, îi este imposibil să-și călăuzească activitatea în mod inteligent [3, p.25].

Ca finalitate J.Dewey consideră că se cere să fie dezvoltată pentru viitor *adaptabilitatea*. J.Dewey o definește ca o capacitate de a învăța din experiență; puterea de a reține dintr-o experiență ceea ce este util pentru a face față dificultăților dintr-o situație ulterioară [3, p.40]. Deprinderile active implică gândire, descoperire și inițiativă în aplicarea capacităților la noile scopuri [3, p.47].

După R.Dottrens, fie că este vorba de formarea persoanei sau de pregătirea pentru o funcție socială, caracterul mobil al lumii în devenire duce la punerea accentului pe trăsăturile de caracter cum sunt *imaginația, adaptabilitatea, sociabilitatea, entuziasmul*, mai mult decât pe vastitatea cunoștințelor, lucru care a putut fi socotit în trecut ca un atribut esențial al culturii [4, p.95], astfel ca obiective propune:

- să organizeze strategia de învățare, ceea ce înseamnă să se acorde preferința tehnicii de a munci, metodei de cercetare, în locul unui enciclopedism care depășește puterea lor de înțelegere;
- să aleagă din multitudinea de materii, fiind mai ușor să urmărim progresele pe care le face în disciplinele alese. Aceasta corespunde ideii de accelerare a ritmului schimbărilor;
- să ia decizii adecvate;
- să dezvolte relații comportamentale [4, p.95].

Pentru ca tânărul să fie pregătit pentru viitor, A. Toffler propune următoarele obiective:

- să *anticipeze sensul și ritmul schimbărilor*;
- să *propună strategii de adaptare*;
- să *prevadă repetat și pe termen din ce în ce mai lung*.

Numai făcând asemenea previziuni, definindu-le, dezbătându-le, sistematizându-le și actualizându-le în permanență, putem deduce natura bagajului cognitiv și afectiv de care vor avea nevoie oamenii de mâine pentru a supraviețui evoluției accelerate [11, p.390].

Dm.Todoran afirmă că în deceniile viitoare educația și învățământul nu se vor orienta către plăcere, către timpul liber, ci către acțiunea socială utilă (profesională și neprofesionalizată). Nu trebuie doar „să învățăm să fim” (learning to be), ci „să învățăm să fim în stare” (learning to be able) de a inventa și de a inova moduri de viață, stiluri de viață, relații interindividuale și societale, structuri sociale etc. Trebuie să învățăm, cu alte cuvinte, folosirea umană a științei și tehnicii, *rezolvarea problemelor individuale și colective* și, înainte de toate, să stăpânim știința și tehnologiile, introducerea lor în acțiunea socială cotidiană pentru a obține soluții în concordanță cu valorile și scopurile pe care le putem defini; numai în al doilea rând este vorba de *a inventa și a folosi noi tehnologii* aplicate în domeniul productiv [10, p.210].

Dm. Todoran, citându-l pe Torsten Husen, afirmă că acesta din urmă determină domeniul perspectivei educaționale prin următoarele trei obiective:

- a) *identificarea consecințelor viitoare* ale deciziilor politice privind educația și învățământul;
- b) *analiza tendințelor* exprimate statistic privind schimbarea direcțiilor și evoluția lor;
- c) *investigarea valorilor sociale și politice* ale educației și explorarea schimbării posibile a lor [10, p.199].

După Torsten Husen, o societate în curs de evoluție rapidă are nevoie de cadre care, pe lângă o mare capacitate de adaptare, să aibă posibilitățile și forța morală necesară pentru a orienta transformările spre scopurile dorite [5, p.191].

Fiind organizată și dirijată în conformitate cu provocările filosofice din diferite timpuri, educația pune accentul pe cunoștințe, pe formarea priceperilor și obișnuințelor, pe cultivarea unor atitudini și capacități intelectuale. G.Văideanu consideră că astăzi această triadă simte necesitatea de a fi inversată, pe primul loc plasându-se exigența formării de atitudini și capacități spirituale, după care urmează formarea de priceperi și deprinderi și, la sfârșit – transmiterea de cunoștințe, deoarece noua ierarhie este în acord cu evoluțiile științifice și cu aspirațiile persoanelor [12, p.83].

Autorii standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar propun formarea următoarelor competențe prognostice:

- determinarea posibilelor direcții ale evoluției domeniului de activitate;
- stabilirea locului/rolului domeniului de activitate profesională/științei în contextul evoluției social-economice și culturale;
- elaborarea din diverse perspective a proiectelor de activități profesionale;
- prognozarea finalității activității profesionale;
- identificarea prospectivă a problemelor și a soluțiilor de rezolvare a acestora [7, p.45].

În urma prezentării viziunilor autorilor citați referitor la finalitățile sau obiectivele necesare în pregătirea specialistului de mâine, rezultă că, indiferent de natura orânduirii sociale și de nivelul de dezvoltare economică, formarea personalității cu competențele necesare depind de configurarea obiectivelor educației prospective, cu atât mai mult că obiectivele propuse sunt valabile și astăzi în plan individual și social.

În aceeași ordine de idei, raportul UNESCO pentru secolul XXI elaborat de Comisia Internațională pentru Educație propune patru axe pentru educația viitoare. Pornind de la înțelegerea educației ca tot, ca experiență globală – în plan cognitiv, practic, personal și social – direcțiile de dezvoltare a educației au avansat [14]:

- *a învăța să cunoști*, care presupune însușirea instrumentelor intelectuale, cu accent pe trăirea valorilor și aplicarea informației;
- *a învăța să faci*, axă ce pune problema formării profesionale, adică a competențelor personale și specifice activității profesionale;
- *a învăța să trăiești împreună cu alții*, ceea ce presupune învățarea nonviolentei, a cooperării, a dialogului și a empatiei;
- *a învăța să fii*, a se determina pe sine, a fi capabil de autonomie și spirit critic.

Analizând trăsăturile fundamentale ale caracterului teleologic, se observă necesitatea dezvoltării personalității prospective, pregătită în dependență de aceste 4 axe propuse de Comisia Internațională pentru Educație.

Analiza obiectivelor prezentate generalizează anumite aspecte cum ar fi:

- *evaluarea tendințelor*: competența de a înțelege direcțiile tendințelor, semnale slabe și metacaractere, evaluarea impactului lor probabil și efectul de a răspunde în timp util și adecvat;
- *recunoașterea formelor*: abilitatea de a vedea modele, mai degrabă decât factori individuali;
- *sistemul de perspectivă*: capacitatea de a imagina întregul sistem, mai degrabă decât componente izolate;
- *anticiparea*: pentru a anticipa consecințele pe termen scurt și pe termen lung, situații noi și geografice;
- *instinct și logică*: să se bazeze pe o combinație de instincte și logică, mai degrabă decât pur rațională de analiză [13].

În concluzie putem remarca că, întrucât viitorul se construiește pe baza trecutului, se impune reconsiderarea valorilor esențiale și permanente ale lui, reactualizate și îmbogățite în prezent. Totodată, dacă trecutul explică viitorul, apoi viitorul este rațiunea de a fi a prezentului.

Toate acestea justifică înarmarea omului contemporan cu o viziune prospectivă, cu capacitatea de a fi pregătit prospectiv, cu scopul de a-și descifra și a proiecta viitorul. Astfel, fiecare fiind pregătit prospectiv va anticipa și va planifica un viitor dezirabil în schimbul expectanțelor unui viitor haotic.

Referințe:

1. Dewey John. Fundamente pentru o știință a educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1992.
2. Dewey John. Trei scrieri despre educație. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
3. Dewey John. Democrație și educație. O introducere în filosofia educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
4. Dottrens Robert. Institutori ieri. Educatori mâine. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
5. Husen Torsten. Conceptul de universitate. Noi roluri, criză actuală și sfidări pentru viitor // Revista trimestrială de educație PERSPECTIVE. - Vol.XXI. - 1991. - Nr.2(78).
6. Gibu Onisifor. Pentru o pedagogie românească // Antologie de scrieri pedagogice. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
7. Guțu Vladimir, Moraru Elena, Dandara Otilia. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. - Chișinău: CE USM, 2003.
8. Minder Michel. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. - Chișinău: Editura Cartier educațional, 2003.
9. Stanciu Mihai. Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic. - Iași: Polirom, 1999.
10. Todoran Dumitru (coordonator). Problemele fundamentale ale pedagogiei. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
11. Toffler Alvin. Socul viitorului / Trad. de L.Moga și G.Mantu. - București, 1993.
12. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. - București: EDP, 1988.
13. Practical Foresight': www.shapingtomorrow.com
14. api.ning.com/files/6sST4XrxtI7Um.../FundamentelePedagogiei.doc

Prezentat la 20.05.2010

CALITATEA ȘI PERFORMANȚA RESURSELOR UMANE – OBIECTIVE ALE EDUCAȚIEI PROSPECTIVE ÎN CADRUL UNIVERSITAR

Viorelia LUNGU

Catedra Științe ale Educației

The progressive development of the society advertises the need and importance of interventions in the university which has as purpose preparing human resources. In this context, the issues of quality assurance are specified by the fact that the education is responsible for sustainable development which is determined by the quality of the education. The answer to these requirements can provide the prospective education - the methodological principle of the education, aimed to participate at sustainable development of society in terms of higher education, by comparing them to current and future requirements of society, by targeting of the school to a new way of education.

Asigurarea performanței și calității au fost identificate ca necesitate mai întâi în economie, apoi a devenit o preocupare și pentru alte domenii, inclusiv pentru învățământ.

Performanța educațională astăzi este cea mai competitivă nu doar în însușirea a ceea ce este cunoscut, ci și în a genera înnoirea.

Realizarea progresivă de dezvoltare a societății reclamă neîntârziat o schimbare semnificativă de optică pentru a determina revoluționarea educației, acordarea unei priorități absolute învățământului. Logica progresului poate fi stăpânită numai prin performanță, resursele umane fiind elementul-cheie în această competiție mondială.

Conform dicționarului explicativ [3, p.128], calitatea reprezintă „...totalitatea însușirilor și laturilor esențiale în virtutea cărora un lucru este ceea ce este, deosebindu-se de celelalte lucruri...” în scopul de a se realiza „diferența de valoare...” între acestea.

Dacă în definiția propusă de dicționar în loc de termenul „lucru” ar fi introdusă noțiunea de „activitate”, se obține definiția calității unei activități. Conform acestei definiții, „calitatea reprezintă totalitatea proprietăților unei activități, măsură în care aceasta satisface necesitățile societății privind gradul de utilitate și eficiență pe care îl asigură”.

Când se analizează o activitate din punct de vedere al calității, sistemul de indicatori trebuie să acopere nu numai sfera tehnică, ci și pe cea economică pentru că asigurarea calității implică asigurarea resurselor financiare, cât și informaționale, prin cerința de a asigura formarea unei educații a calității.

În domeniul învățământului, conceptul de calitate este multidimensional, fiind considerat drept calitate a informației; calitate a activităților educaționale; calitate a umanului, a personalului specializat; calitate a managementului modern aplicat.

În acest domeniu, prin calitate se asigură corelarea dintre resurse și informații; flexibilitatea la schimbări; modelarea la nou; abordări profunde în domeniul învățământului.

Astfel, îmbunătățirea *calității* reprezintă scopul managementului calității și este un proces continuu de obținere a *performanțelor*, activitățile învățământului universitar tinzând spre o calitate menită să răspundă pe deplin cerințelor beneficiarului educațional, cât și a societății.

În această ordine de idei, rezultatele educației, capacitățile umane sunt specificate în termeni de performanță, care se bazează pe obiective comportamentale sau obiective de performanță. Performanța este un termen derivat din engleză, *to perform*, și înseamnă *a face, a realiza* [5, p.108].

Au fost date mai multe definiții noțiunii de performanță. În diversitatea de definiții se disting trei mari orientări: definiția performanței în funcție de nivelul de realizare a obiectivelor sale strategice, definiția performanței în funcție de crearea valorii și definiția performanței în funcție de productivitatea și eficacitatea organizației.

Nu există performanță independentă de obiectivele propuse. Este performant cel care atinge obiectivele sale. Aceste obiective identifică rezultatele așteptate ale procesului de învățare.

Odată cu creșterea concurenței pe piața muncii, se accentuează nevoia obținerii cât mai rapide de informații calitative, care să permită scurtarea timpului de reacție și de luare a deciziilor.

În acest sens, universitatea are menirea de a proiecta, a evalua și a analiza performanțele sale, ceea ce înseamnă a prospecta viitorul său, cât și al țării. Se observă o legătură directă cu educația prospectivă care se

caracterizează prin orientarea sa spre viitor, având ca obiect de studiu probabilitățile evoluției colectivităților, în vederea fixării bazelor unei educații adaptate situațiilor și cerințelor de mâine [4, p.93], acestea la rândul său pun accent pe importanța calității procesului și performanței - obiective ale educației prospective în cadrul universitar.

Vorbind despre managementul calității din universitate, se observă necesitatea implementării unui sistem de management al calității care presupune ample schimbări de mentalitate.

În viziunea lui V.Popa, educația reprezintă un act de conștiință, de calitate a căruia depinde în plină parte nu numai bunăstarea viitoare a națiunii respective, ci, în același timp, puterea, influența și chiar existența ei ca entitate distinctă pe plan mondial [8, p.4].

Calitatea în educație este definită ca „ansamblul de caracteristici ale unui program **„de studiu și ale furnizorului acestuia prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate”** [9, p.1]. Asigurarea acestei calități este realizată „printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale de elaborare, planificare și implementare de programe de studiu, prin care se formează încrederea beneficiarilor că organizația furnizoare de educație satisface standardele de calitate. Asigurarea calității exprimă capacitatea unei organizații furnizoare de a oferi programe, în conformitate cu standardele naționale” [9, p.1].

În acest sens, au fost elaborate principalele documente între anii 2000-2004 de diferite instituții ale Uniunii Europene, care reliefează obiectivele politicii educaționale europene, aspecte și indicatori ai calității sau sisteme de evaluare internă sau externă a calității. Asigurarea calității în educație este reglementată de cele mai importante reuniuni de lucru ale Uniunii sau Comisiei Europene cum ar fi:

- **Consiliul European de la Lisabona** reflectă aspecte generale comune ale societății europene, ce rezintă provocări pentru sistemele educaționale ale țărilor-membre în care se regăsesc recomandări ca sistemele educaționale și de formare profesională la nivelul țărilor Uniunii Europene să se adapteze la nevoile societății informaționale și să-și satisfacă nevoile principale ale momentului: a facilita creșterea ratei de angajare a absolvenților și a-și îmbunătăți calitatea [11].

- Raportul european asupra calității educației în școală **Șaisprezece indicatori ai calității** (Comisia Europeană, mai, 2000) – stipulează că pentru fiecare stat-membru calitatea în educație este o prioritate politică la nivel național și fiecare țară trebuie să contribuie la dezvoltarea sistemului de asigurare a calității [13].

- **Raport asupra obiectivelor concrete ale educației și sistemelor de formare** (Bruxelles, 14 februarie, 2001). La aceste lucrări reprezentanții Consiliului Europei au pornit de la ipoteza că societatea prin atributele educației a propus spre realizare trei obiective, cu puncte diferite de centrare. Aceste obiective sunt:

- dezvoltarea individului - care se poate realiza pe măsura potențialului său maxim;
- dezvoltarea societății - cu accent pe întărirea democrației;
- promovarea diversității culturale și dezvoltarea economică - asigurând formarea abilităților necesare forței de muncă pentru a se adapta evoluției tehnologice.

- **Calitatea educației și coeziunea socială** este un document elaborat la **Conferința Miniștrilor Educației din Țările Europene**, care a avut loc la București, 18-19 iunie 2000. „Cum sistemul de învățământ nu se lasă judecat prin performanțele sau neperformanțele unei unități, tot astfel împrejurarea că apar tineri pregătiți competitiv nu probează suficient că sistemul de învățământ este în ordine”. Se încearcă astfel desființarea mitului elevilor cu performanțe deosebite ca simbol al calității și **se dorește orientarea atenției asupra calității în ansamblul sistemului educațional din școli, în toate domeniile și ariile identificate la nivel european.**

- În documentul **Criterii de calitate a învățământului**, problematica asigurării calității este continuată astfel: „Împărtășim observația că învățământul este co-responsabil de starea țării, iar această stare este condiționată de calitatea învățământului, precum și adevărul că **„performanța educațională cea mai competitivă astăzi nu mai este doar să însușești ceea ce este cunoscut, ci să-ți formezi capacitatea de a genera înnoirea”**.”

- **Al 16-lea Forum asupra îmbunătățirii calității în educație**, capitolul 4, **Aspecte ale calității educației** (februarie 2004, OECD 2004) concretizează că, pentru a se adapta și a reuși într-o lume în continuă schimbare, indivizii trebuie să-și îmbunătățească capacitățile și deprinderile pe tot parcursul vieții. Sistemele educaționale naționale trebuie să-și formeze fundații puternice pentru a reuși, prin susținerea asimilării de cunoștințe și formării de abilități, cât și întărirea motivației tinerilor adulți de a continua să învețe și după

finalizarea școlii. Din această perspectivă, obiectivul principal al sistemelor educaționale europene a fost identificat ca fiind: „**creșterea calității performanței educaționale a școlii**”.

> **Standardele calității pentru toți**, document adoptat de miniștrii educației OECD (18-19 martie, 2004 - Dublin), reliefează o problemă deosebită, prin identificarea unor puncte slabe în implementarea sistemelor de asigurare a calității. Criteriul de calitate aplicat educației are un rol important în a susține dezvoltarea sistemelor educaționale printr-un unitar, la care se adaugă calitatea școlii ca instituție individuală, cu obiectivele ei specifice și evoluția elevului în cunoaștere.

> **Politica educației 2000-2004**, un document elaborat la nivelul Ministerului Educației și Cercetării din România, cuprinde obiectivele fundamentale, finalitățile sistemului educațional ce trebuie atinse la finele anului 2004. Pentru fiecare obiectiv identificat sunt elaborate și acțiuni posibile de realizat, ce pot conduce la realizarea obiectivului respectiv [12].

- **Educație și formare 2010. Succesul strategiei de la Lisabona presupune schimbări imediate** și susține că „Țările Uniunii Europene se confruntă cu multe cerințe noi ce rezultă din procesul de globalizare și din provocările noii societăți economice și de cunoaștere”.

Scopul strategic principal al politicii Uniunii Europene pentru 2010 este: „de a deveni cea mai competitivă și dinamică societate economică și de cunoaștere din lume, prin crearea de locuri de muncă mai bune și printr-o mai mare și eficientă coeziune socială”. Principalele măsuri care pot asigura calitatea în educație sunt: transformarea carierei didactice într-una mai atractivă, motivația și calitatea pregătirii cadrelor didactice fiind esențială pentru succesul unei reforme; transformarea adulților într-o realitate concretă, elaborând strategii coerente, europene [9, p.1].

În Republica Moldova nu există o lege a calității educației, dar în **legea-cadru a învățământului din Republica Moldova, art.3, alin.4. din 2005** este enunțat: „Calitatea învățământului este factorul determinant al calității vieții. În acest sens, problema asigurării calității învățământului superior rămâne și va fi una multi-aspectuală, dar și complexă până nu va avea un cadru legal. Totodată, inexistența unei legi care ar promova și ar asigura calitatea educației nu presupune neasigurarea calității, deoarece fiecare instituție de învățământ are un departament responsabil de calitate, care are misiunea de a verifica Hotărârea Senatului cu privire la asigurarea calității”.

În acest sens, la **Universitatea de Stat din Moldova** a fost înființată secția **Managementul calității: dezvoltare curriculară și evaluare**, unde desfășoară un sistem de activități în vederea asigurării calității ca elaborarea indicatorilor, a criteriilor de evaluare a calității... acestea fiind condiționate de 3 principii:

- asigurarea șanselor egale de autorealizare prin învățământ;
- promovarea inovațiilor științifice și asigurarea condițiilor progresului tehnico-științific;
- stabilirea conexiunii funcționale dintre cererea și oferta de educație.

Astfel, în societatea postmodernă, școala ca instituție a cunoașterii deține o poziție *fundamentală*.

Calitatea procesului educațional, fiind expectată atât de cei ce îl organizează, cât și de cei care se pregătesc pentru un domeniu concret de activitate profesională, este punctul pe care se axează corelația dintre cerere și ofertă [1, p.159].

Identificarea relației dintre cerere și ofertă contribuie nemijlocit la ridicarea calității, la creșterea eficienței activității, la creșterea prestigiului personalității și performanței acestuia.

O astfel de strategie optează nu doar pentru achiziționarea diverselor informații, ci pentru formarea atitudinii și comportamentului care să presupună calitate și performanță. Lipsa calității și performanței presupune că universitatea nu-și orientează activitățile după exigențele pieței muncii, ci „produce” (reproduce) un stereotip, model care uneori nu mai are corespondent în mediile economice, financiare, sociale, culturale.

De aceea, în instituțiile de învățământ trebuie să se facă tot mai mult simțită prezența inovativă, care să regândească prezentul din perspectiva viitorului, în societatea cunoașterii trebuie redescoperite valențele calitative ale capitalului uman, un concept care se impune tot mai mult în societatea de azi.

Măsura dezvoltării unei societăți poate fi relevată de indicatori referitori la modul de organizare a cunoașterii și a învățării, de tipurile de performanțe așteptate, de calitatea activității educative și de modalitățile de distribuție în societate a educației și nu numai de indicatorii economici și de calitate a vieții. Unii economiști și personalități notorii din domeniu consideră și azi că nu este atât de importantă investirea în învățământ, ci dezvoltarea economiei țării, astfel formând un decalaj între învățământ și dezvoltarea economiei țării, deoarece a doua nu se poate dezvolta fără prima, iar datele statistice arată că cele mai bogate țări sunt cele care investesc cel mai mult în învățământ.

Diferența dintre societăți, în privința gradului lor de dezvoltare, rezultă, mai ales, din modul de activare al cunoașterii, la nivel individual și social.

Consecința e că decalajul dintre cunoașterea existentă și cea aplicată sau dintre diversele moduri de utilizare a cunoașterii justifică diferențele dintre creșterea și stagnarea economică, în acest caz, educația este fundamentală, în conservarea sau înlăturarea acestui decalaj.

Având în vedere abordarea sistemică a problematicii învățământului superior (provocări ale societății și pieței muncii), managementului performanței scoate în evidență realizarea *scopurilor comune* ale beneficiarilor de educație și ale instituției de învățământ, cât și importanța dezvoltării durabile a societății.

J.Dewey definește scopul ca previziune care funcționează la trei niveluri strâns legate între ele: observarea condițiilor, pentru a se stabili mijloacele necesare și sesizarea obstacolelor; sugerează ordinea sau succesiunea corespunzătoare în folosirea mijloacelor; face posibilă alegerea alternativelor [2, p.89].

A prevedea un punct final al unui act înseamnă a avea o bază de idei pe care să se observe, să se selecționeze și să se pună în ordine obiectele și propriile noastre capacități.

A face aceste lucruri înseamnă a gândi, adică, după J.Dewey, a gândi este o activitate intenționată, premeditată, controlată de înțelegerea faptelor și a raporturilor dintre acestea. Cu alte cuvinte, a avea un scop înseamnă a face conștient ceva și a-ți da seama de sensul lucrurilor în lumina intenției. Scopul este doar schițarea unei încercări. Efortul pentru realizarea obiectivului este proba valorii sale. Valoarea unui scop rezidă în faptul că îl putem folosi pentru a schimba condițiile.

Astfel, educația prospectivă accentuează necesitatea dobândirii unor anumite competențe care ar fi necesare în mod firesc pentru nevoile și împrejurările actuale, cât și viitoare.

Continuitatea și interacțiunea în aplicarea educațională semnifică faptul că trebuie să se țină seama de viitor în fiecare stadiu al procesului educațional, iar acestea pot fi realizabile dacă se pune accent major pe calitatea acțiunii și performanță.

Procesele de orientare spre viitor din interiorul sistemelor educative se referă la preocupările de a determina și de a introduce în pregătirea beneficiarilor educaționali acele competențe, despre care se estimează că le vor ajuta să se adapteze cu ușurință la realitățile pe care le vor trăi peste mai mulți ani.

Grație dezvoltării tehnico-științifice, educația ca domeniu prioritar al dezvoltării umane apare ca o acțiune de ghidare a comportamentului și ca o intervenție în formarea personalității, capabile să facă față soluționării problemelor de viitor în dezvoltarea societății. Răspunsul la aceste cerințe poate să-l ofere doar educația prospectivă – principiu metodologic al educației menită să contribuie la dezvoltarea durabilă a societății prin prisma învățământului universitar. **Dezvoltarea durabilă** este „dezvoltarea ce acoperă necesitățile prezentului fără a compromite posibilitatea generațiilor viitoare de a-și acoperi propriile nevoi” [7, p.214].

Dezvoltarea durabilă, prin conținutul noțiunii sale, influențează elaborarea politicilor educaționale în scopul determinării unor indicatori de ordin socioprofesional, precum:

- creșterea gradului de formare a competențelor la beneficiarii sistemului educațional;
- creșterea nivelului de performanțe în sistemul educațional și științific;
- dezvoltarea competențelor beneficiarilor educaționali pentru a fi aplicabile în procesul de muncă;
- sporirea nivelului de echitate socială și de gender în accesarea serviciilor de educație de către beneficiari;
- creșterea calității serviciilor sociale și administrative în sistemul educațional;
- optimizarea ratei de consum a resurselor în asigurarea calității serviciilor de educație în raport cu cele de regenerare a acestora ș.a.

Astfel, **educația prospectivă** presupune raportarea ei la cerințele curente și de perspectivă ale societății prin orientarea școlii spre o nouă modalitate de educație, care va asigura individului posibilitatea de a face față evenimentelor neprevăzute prin anticipare și participare.

În această ordine de idei, credem că educația, prin cunoașterea ce o oferă asupra mediului în care se exercită, poate ajuta societatea să devină conștientă de propriile sale probleme, contribuind astfel la transformarea și umanizarea societății.

În viziunea lui R.Dottrens, educația prospectivă se caracterizează prin orientarea sa spre viitor, având ca obiect de studiu probabilitățile evoluției colectivităților, în vederea fixării bazelor unei educații adaptate situațiilor și cerințelor de mâine [4, p.93]. Aceasta nu înseamnă că autorul ignorează trecutul, doar că trecutul trebuie privit altfel, citându-l pe L.Armand care susține că de la altarul strămoșilor să păstrăm flacăra, și nicidecum cenușa [4, p.94].

În acest sens J.Dewey, făcând o comparație între trecut și prezent afirma: „vechea educație” avea tendința să ignore *calitatea dinamică*, forța și creșterea inerentă experienței actuale a persoanei și ca atare să presupună că orientarea și controlul sunt numai de dirijare arbitrară al unui drum determinat cu obligația de a-l urma [2, p.75].

Educația universitară ca zonă a experienței, a trăirii umane, mai ales astăzi când “toate sferile de acțiune umană cer reflecție și demers metodologic bine pus la punct, solicită mai mult decât oricând o astfel de analiză și de ordonare a elementelor de intervenție specifică” [8, p.4] în pregătirea specialistului de perspectivă, prin accentuarea rolului calității, cât și performanței.

Calitatea unei instituții de învățământ (universitate, școală) este determinată de *calitatea proceselor* care au loc în acea instituție și de calitatea serviciilor educaționale oferite.

În acest sens, propunem mai jos schema procesului educației prospective (fig.1).

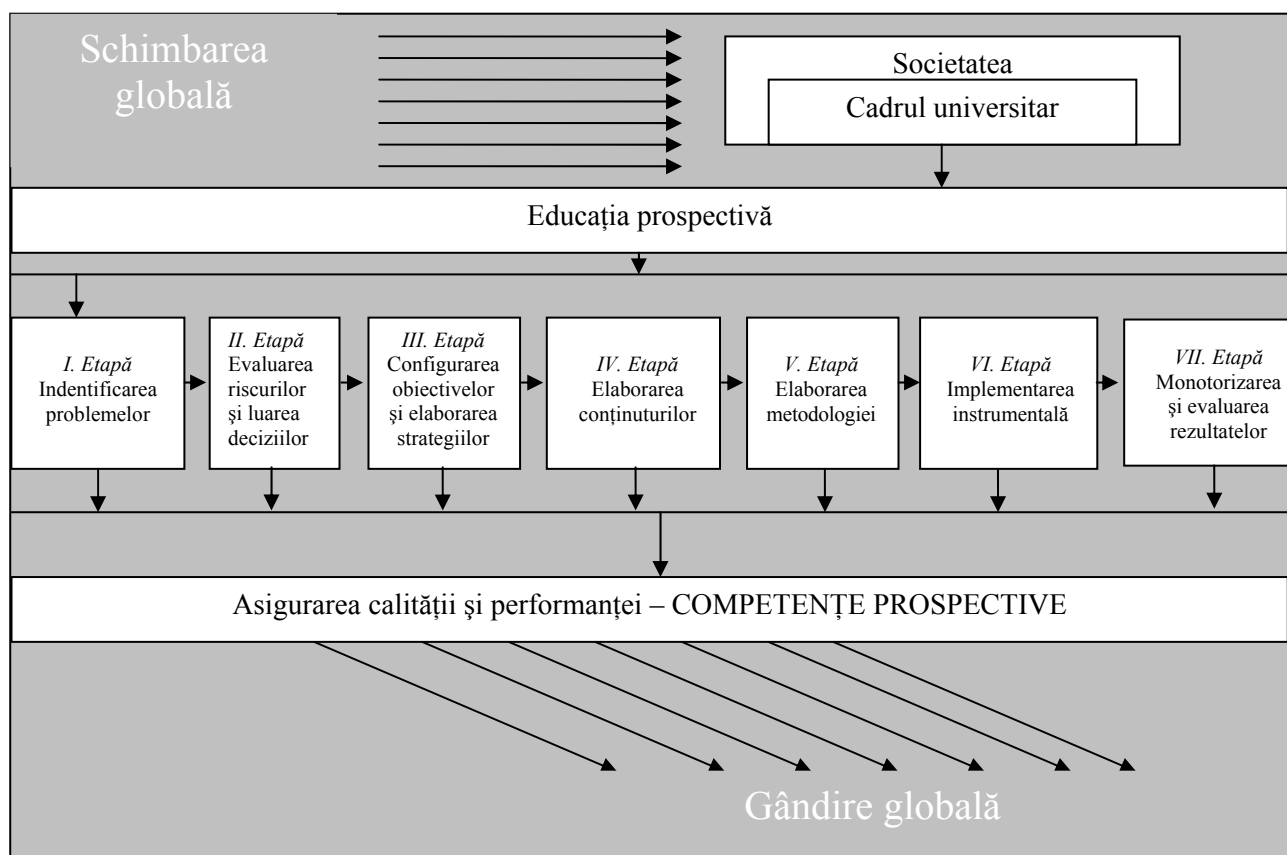


Fig.1. Procesul educației prospective

Schimbările globale determinate de factorii care trebuie asociați, fără îndoială, nu doar cu provocările lumii contemporane, ci și cu problemele specifice ale sistemului educațional în general, cât și cel universitar în special, influențează direct asupra societății, cât și asupra instituțiilor de învățământ.

Societatea influențează cursul educației indirect, iar **cadrul universitar** direct: prin identificarea schimbărilor economice, schimbărilor social-politice, evoluțiilor demografice, mutațiilor culturale și progreselor științifice, problematicii lumii contemporane, cât și prin propunerea unor strategii sau noi abordări care sunt determinate de aceste schimbări.

În acest sens, este propusă **Educația prospectivă** - domeniu fundamental al Științelor educației care are la bază anumite etape ale procesului său.

Identificarea problemelor este percepută ca primă etapă. Problematika lumii contemporane se referă la degradarea atmosferei sau a oceanelor, riscurilor de dispariție a diverselor specii de faună și floră, sărăciei pronunțate, migrației în masă și mediul demografic incert, războaielor și terorismului, cât și problemelor personale. În contextul acestor probleme, conștientizăm că dezvoltarea nu poate fi autentică fără pace, că

pacea nu poate fi autentică fără respectarea drepturilor omului și asigurarea libertăților fundamentale, care devin iluzorii acolo unde domnește mizeria, foamea și analfabetismul. De aceea, este important ca identificarea problemelor să fie realizată sistematic, dar totodată abordate sistemic fără efecte de întârziere.

Problematika lumii contemporane, caracterizată prin universalitate, globalitate, complexitate și caracter prioritar, demonstrează tot mai pregnant că soluțiile cele mai eficiente nu se găsesc prin demersuri și angajări secvențiale, ci e nevoie de o viziune holistică în decantarea și studierea celor mai eficiente mijloace de rezolvare a marilor probleme cu care se confruntă omenirea, este nevoie de evaluarea riscurilor pentru a fi soluționate. Rolul acestei etape în educația prospectivă poate fi argumentat prin necesitatea identificării corecte a riscurilor de distorsiune a mediului în care trăim, dar și pentru fixarea obiectivelor și elaborarea unor tactici și strategii privind depășirea acestor riscuri și perfecționarea mediului. Este important ca noua generație să conștientizeze necesitatea soluționării acestor probleme, etapă fără de care nu poate fi asigurată calitatea și performanța în majoritatea domeniilor funcționale ale societății.

Evaluarea riscurilor și luarea deciziilor reprezintă un sistem de analiză, măsurare și control al efectelor acestora asupra mediului în raport cu tendințele problematicii globale. Specificul evaluării riscurilor în domeniul educației este bazat pe partea socială și demografică a problematicii lumii contemporane. Răspunsul la întrebările *cum? pe cine? în ce măsură? și când?* trebuie să educăm, reprezintă deja o evitare a riscurilor de ordin ecologic, economic, tehnologic, politic ș.a. Astfel, în urma evaluării riscurilor, există posibilitatea de a lua decizii corecte referitor la ce avem de realizat, fie transferal riscului, fie apel la ajutor, fie minimizarea riscului...

În prezent, atât societatea, cât și învățământul se află în imposibilitatea de a acoperi într-o manieră exhaustivă problematica cu care se confruntă lumea contemporană și cu acele aspecte care se va confrunta în viitor, aici apare o necesitate stringentă de evaluare a riscurilor. Această abordare dă posibilitatea de cercetare sistemică și globală a riscului, în general, iar componentele lui, legătura dintre elementele plurifazice ale riscului în sine, cât și cu mediul extern, provoacă ca urmare o tendință spre o activitate mai eficientă.

Implementarea practică a abordării respective dă posibilitatea de a formula obiective raționale în scopul eficientizării activităților analitice și formulării unor concluzii, capabile să identifice schița unui conținut curricular adecvat cerințelor de educație. De asemenea, se folosesc metodele de analiză a situației existente, a factorilor interni și externi, ce permit luarea în considerație a tuturor factorilor ce influențează asupra luării deciziei vizavi de acțiunile viitoare ale educației, fapt care denotă și garantarea calității și performanței în domeniu.

Configurarea obiectivelor și elaborarea strategiilor. Indiferent de natura orânduirii sociale și de nivelul de dezvoltare socioeconomică, formarea personalității cu competențe, în vederea soluționării problemelor sau cerințelor atât în prezent, cât și în viitor, depind de *configurarea obiectivelor* educației prospective, cu atât mai mult că obiectivele propuse sunt valabile atât în plan individual, cât și social.

Satisfacerea acestei condiții constă în necesitatea configurării obiectivelor educației prospective pentru societatea de azi, care este într-o schimbare rapidă și accelerată. Acestea pot fi:

- a gândi strategic, ceea ce înseamnă să perceapă interacțiunile prezente și viitoare ale obiectivelor, proceselor și fenomenelor;
- a aborda sistemic și integrat, adică să identifice problemele, riscurile și alternativele privind soluționarea lor;
- a acționa și a decide adecvat situației, prin implementarea cunoștințelor și practicilor acumulate în procesul educațional, în viața de zi cu zi.

Atingerea obiectivelor educației prospective este posibilă doar prin elaborarea și implementarea unor *strategii*, capabile să piloteze planul de acțiuni în cadrul universității pentru asigurarea calității instruirii și formării profesionale.

Pentru a face față provocărilor lumii contemporane, respectiv a garanta corectitudinea demersului educațional în care caracterul interdisciplinar al educației prospective își lasă amprenta, sunt propuse anumite **strategii**:

- *înțelegerea pe nou a raportului: trecut-prezent-viitor;*
- *asigurarea unui echilibru optim între dimensiunea informativă și cea formativă;*
- *insistarea asupra tipului de învățare inovator;*
- *implementarea strategiei învățării anticipative;*
- *extinderea actului educativ la nivelul întregii vieți a individului;*
- *abordarea conținutului global, coerent, făcându-se echilibrul între global și coerent.*

Elaborarea conținuturilor. Dezvoltarea abilităților de accesare a informațiilor, de prelucrare a acestora și a capacităților de implementare a cunoștințelor acumulate în procesul instruirii este posibilă doar prin elaborarea unor conținuturi clare ale curricula universitară. G.Văideanu s-a remarcat în știința psihopedagogică prin promovarea unor caracteristici precum „echilibrul, coerența, suplețea și caracterul deschis” drept caractere inevitabile ale conținutului curricular pentru valorificarea potențialului uman în procesul de instruire [10].

De aceea, când se vorbește de conținut trebuie să înțelegem că nu este vorba de enunțări de materii de învățat, ci de scopuri exprimate în termeni de competențe, moduri de acțiune sau de a fi în general ale beneficiarului educațional”. Fiecare disciplină trebuie să ofere studentului un mod de gândire și interpretare a lumii, modalitate care garantează studentului investigații suplimentare.

Metodologia ca parte componentă a tehnologiei didactice nu poate fi tratată în afara conținuturilor, ci, dimpotrivă, necesară pentru structurarea logică a conținuturilor, astfel încât să faciliteze procesul de instruire și formare. **Elaborarea metodologiei**, ca unitate integratoare a metodelor și procedeele, reprezintă etapa cu cel mai mare act de responsabilitate, menită să asigure atât cadrul documentar în mediul universitar, cât și suportul informațional pentru cadrele didactice privind gestiunea procesului educațional, indiferent de disciplina predată. În acest context, devine indiscutabilă importanța acestei etape în asigurarea calității și performanței procesului educațional. Metodologia formării competențelor resurselor umane prin prisma educației prospective presupune setul de metode caracterizate prin dinamism și flexibilitate, capabile să valorifice abilitățile beneficiarilor de educație, astfel încât soluționarea problemelor să fie posibile prin câteva alternative, dar și asigurarea corectitudinii deciziilor luate.

În acest proces, este necesară integrarea unui șir de strategii tradiționale care ar putea fi reorientate, cele activ-participative, cât și de previziune în studierea viitorului.

În metodologia prospectivă poate fi utilizată o gamă variată de metode de previziune, care sunt cunoscute și folosite în procesul instructiv-educativ, cum ar fi: analiza de cauzalitate stratificată (CLA- Causal layered analysis); metoda scenariului; metoda Delphi; istoria viitorului; Backcasting (eco-istorie); analiza retrovizorie; analiză de cross-impact, biografia viitorului; metoda de simulare și modelare; rețele sociale de analiză; sisteme de inginerie; analiza tendințelor; analiză morfologică; prognoza tehnologică... [14].

În general, se recurge la procedee de analiză hermeneutică, critică ideologică, integrate în orizontul filosofic și metodologic al științelor educației.

Implementarea instrumentală în procesul educațional în soluționarea problemelor trebuie să permită identificarea necesităților cercetării și acțiunii de viitor. În fața unui comportament dezirabil al omului contemporan, învățământul trebuie să dea un răspuns pe măsură, adecvat.

Implementarea instrumentarului trebuie să pună în evidență relații, cauze și efecte privind politicile, resursele și mijloacele, modul de organizare și gestiune a procesului educațional, precum și să permită determinarea căilor de creștere a performanței universității și beneficiarilor procesului de educație.

Monitorizarea și evaluarea procesului educațional demonstrează necesitatea unei îmbunătățiri a planificării și promovării, organizării și desfășurării studiilor, cât și a lucrului individual, care trebuie să stimuleze beneficiarul la studierea materialului, cercetarea cazurilor concrete și la aplicarea lor în practică, dezvoltând astfel competențele necesare pentru societatea de azi, cât și cea de viitor.

Evaluarea unui proces de dezvoltare curriculară trebuie să fie cu precădere formativă, situațională, tranzacțională și co-evolutivă. Evaluarea nu este un scop în sine, ci trebuie să conducă la optimizarea întregului proces de dezvoltare curriculară și a curriculum-ului în întregime. Diversitatea funcțiilor pe care aceasta le exercită, precum predicția, reglarea sistemului, selecția și controlul, poziționează – etapă care este una de intermediere pentru preluarea unui nou ciclu al procesului educațional, stimulând cercetările întreprinse în direcția definirii mai riguroase a obiectivelor educaționale, astfel devenind etapă care asigură continuitatea perpetuă a procesului.

Scopul măsurării, analizei și evaluării performanțelor este de a îndruma administrația spre obținerea rezultatelor și realizarea obiectivelor strategice-cheie, de a anticipa și de a răspunde prompt la schimbările organizației sau schimbările externe.

În esență, procesul educației prospective are ca finalitate **calitatea și performanța**. Calitatea este văzută de autori ca instrument de evaluare a descriptorilor de performanță care se impune prin relația de proporționalitate directă dintre nivelurile de performanță identificate și descrierea calitativă a acestora, într-o grilă orientată crescător [6, p.47]. Calitatea învățământului oferă posibilități de dezvoltare eficientă a țării prin crearea unor resurse intelectuale, prin formarea unor specialiști capabili de a lua decizii de sine stătător, care

pot acumula cunoștințe și se pot perfecționa pe parcursul vieții, dinamici, flexibili, creativi, comunicativi, capabili de a lucra în grup. *Societatea* este interesată de calitatea învățământului, de serviciile oferite ca beneficiarii educaționali să asigure acea conexiune inversă ca prin *gândire globală* să soluționeze *problemele globale* ale societății prin intermediul universității.

Astfel, concluzionăm că *sistemul calității unei instituții* de învățământ reprezintă un ansamblu de structuri organizatorice, de procese și resurse pentru implementarea managementului calității. El presupune: o politică orientată spre beneficiarul de educație; o structură organizatorică adecvată; o documentație suficientă; un sistem informațional care să permită detectarea disfuncționalităților.

Calitatea se produce, se generează permanent, se măsoară și se îmbunătățește continuu, iar organizația furnizoare de educație trebuie să asigure calitatea, să implementeze propriul sistem de management și de asigurare a calității, să se autoevalueze continuu și să propună măsuri ameliorative.

Îmbunătățirea calității reprezintă scopul managementului calității și este un proces continuu de obținere a performanțelor, activitățile educaționale tinzând spre o calitate totală menită să răspundă pe deplin cerințelor beneficiarilor educaționali, utilizatorilor săi. În acest sens, se afirmă că descriptorii de performanță prezintă o categorie de formulări, descrieri, explicitări organizate în maniera ierarhică a performanței, care mai sunt numiți indicatori ce îndeplinesc funcția unui etalon de evaluare [6, p.47]. *Performanța* este un rezultat (deosebit de bun) obținut de cineva, realizare deosebită într-un domeniu de activitate [3]. Dacă am formula termenul de performanță, am putea considera: **performanța**=productivitate+eficacitate.

Performanța înseamnă atât comportamente, cât și rezultate. Comportamentele transformă performanța din noțiune abstractă în acțiune concretă. Ne fiind doar instrumente de obținere a unor rezultate, comportamentele sunt, prin ele însele, și rezultate – produsul efortului fizic și cerebral depus pentru executarea sarcinilor – și pot fi judecate aparte de rezultate. În acest sens, este binevenit un **program de dezvoltare personală a beneficiarului educațional**. Atât programul, cât și metodele se convin pentru a acoperi diferența dintre competența necesară și cea existentă. Evaluarea poate fi realizată prin punctarea gradului în care beneficiarul a obținut rezultate în dezvoltarea sa, în funcție de nivelul de îndeplinire a programului convenit. Fiecărui element de evaluare a performanței – obiective/competențe, comportament/realizare program de dezvoltare personală/profesională – i se asociază o pondere de importanță în scorul total. Ca exemplu propunem varianta 50%, 35%, 15% (total, 100%); cifrele pot diferi de la o universitate la alta, cât și de la o specialitate la alta. Ideală ar fi varianta - 35%, 35%, 30%.

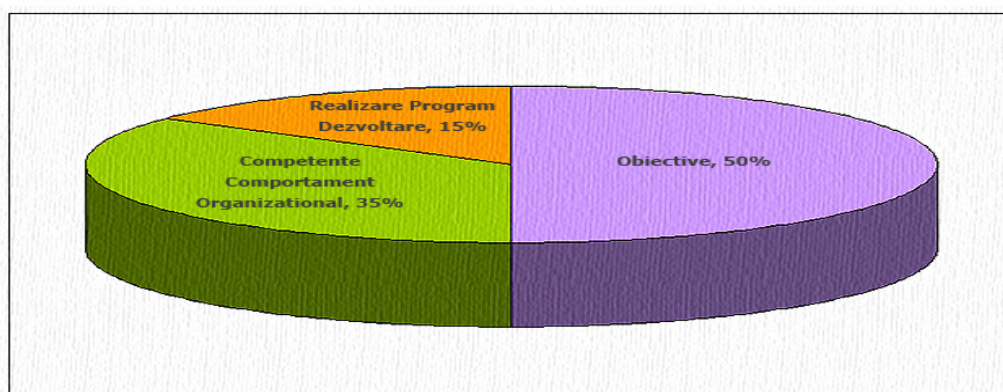


Diagrama posibilei performanțe

În diagrama de mai sus sunt prezentate elementele sau pașii ce pot determina scorul de performanță a fiecărei persoane, cât și a unei organizații/universități.

Ca rezultat al acestui proces, verificarea performanței depinde de următoarele:

- satisfacția celor interesați/implicați – care sunt și ce nevoi au;
- strategiile adoptate pentru a satisface nevoile acestora;
- procesele necesare pentru a pune în aplicare aceste strategii;
- capacitățile necesare pentru a opera și a spori aceste procese;
- contribuirea celor interesați pentru a menține și a dezvolta aceste capacități [6, p.47].

Totodată, în măsurarea performanței este necesar a fi luate în considerație următoarele momente:

- performanța trebuie să aibă legătură cu rezultatele și comportamentul ales;
- competențele să fie bine definite pentru fiecare comportament;
- măsurătorile trebuie să fie obiective;
- rezultatele să fie controlate în conformitate cu scopurile stabilite în acord comun [7, p.14-15].

Astfel, calitatea nu trebuie văzută ca o problemă tehnică, ci ca un demers complex în care procesele generează valoare, datorită factorului uman tratat ca o resursă principală. Performanța poate fi măsurată astfel:

- prin analiza comparativă internă;
- prin analiza concurențială, performanța proprie cu performanțele concurenților;
- prin analiza funcțională.

Ea determină progresele realizate de la o perioadă la alta atât ale societății, cât și ale personalității.

Performanța unei personalități necesită a fi analizată din perspectiva învățării și dezvoltării durabile în mod global și echilibrat, cu scopul de a favoriza o partajare echitabilă a avantajelor și rezultatelor în prezerwarea viitorului și intereselor generației viitoare.

În vederea măsurării performanței universității, propunem următorii indicatori:

- 1) procentul de studenți din învățământul postuniversitar;
- 2) mobilitatea studenților și profesorilor din universitățile RM în universitățile europene;
- 3) numărul de proiecte internaționale și naționale în care este implicată universitatea;
- 4) condițiile și nivelul de satisfacție a beneficiarilor educaționali;
- 5) procentul de absolvenți încadrați în câmpul muncii.

În concluzie, necesitatea calității și performanței ca obiective ale educației prospective în cadrul universitar este determinată de:

- necesitatea adaptării absolventului la expectanțele și cerințele angajatorilor, cât și ale societății;
- performanțele și calitatea ofertei educaționale asigură viabilitatea universității pe o piață devenită națională și globală.
- necesitatea recunoașterii instituțiilor de învățământ pe piața europeană / mondială a învățământului.

Ritmul accelerat al schimbărilor îi rezervă universității rolul de a pregăti specialiști de perspectivă, care ajută persoana să obțină un nivel mai înalt de performanță și productivitate în situațiile în care inovația ocupă teren din ce în ce mai mult și schimbă capabilitatea existentă, când neașteptările sau competiția dăunătoare cere noi soluții, iar inițiativele de schimbare majore sunt la bariera de trecere.

Pentru a ajunge la calitate și performanță este necesar să ne axăm pe competențe ca finalități ale procesului educației prospective, cât și elaborarea unui set de indicatori de referință, care să măsoare eficiența și calitatea proceselor din învățământul superior în mod comparativ cu cele din alte instituții din țară și străinătate. În consecință, nu avem o măsură a stării actuale și nu putem face transparentă diferența de performanță dintre instituții. Nu se poate aprecia obiectiv impactul unei politici și nu se pot stabili ținte precise pe care sistemul trebuie să le atingă într-o anumită perioadă de timp. Fiecare instituție se consideră și se prezintă a fi ceea ce alții așteaptă a fi și nu ceea ce efectiv și comparativ este. În lipsa unor indicatori, mediocritatea poate coabita cu excelența pentru că diferențele sunt estompate.

În acest sens, propunem câteva sugestii:

- elaborarea unor politici și strategii de asigurare a calității în sistemul național de învățământ din Republica Moldova pentru a fi corelate cu orientările și acțiunile promovate la nivel european și mondial;
- elaborarea unui sistem al managementului calității în învățământ cu anumiți indicatori și criterii de implementare și măsurare, aprobat prin lege;
- determinarea anumitor indicatori unici de măsurare a performanței universitare în vederea posibilității de comparare, cât și de transparență.

Referințe:

1. Briceag S. Experimente de implementare a investigațiilor experimentale în predarea psihologiei în școala superioară // Materialele conferinței științifice internaționale, Bălți 5-7 octombrie, 2005, p.158-161.
2. Dewey John. Fundamente pentru o știință a educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1992.
3. Dicționarul explicativ al limbii române. - Ediția a II-a.- București: Univers enciclopedic, 1998.
4. Dottrens Robert. Institutori ieri. Educatori mâine. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
5. Nicifor Georgeta. Dicționar englez-român. Ediția a V-a. - București: Lider.

6. Pîslaru V. Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale. Ghid metodologic. - Chișinău, 2002.
7. Popa V. Managementul performanței // Managementul performanței. Note de curs (sinteze). Universitatea Valahia din Târgoviște, iunie 2008, p.1-7.
8. Popa Virgil. Viziunea strategică asupra dezvoltării performante a învățării. Universitatea Valahia din Târgoviște, 2008.
9. Popa Virgil. Calitatea în educație: reglementări europene. Universitatea Valahia din Târgoviște, 2008.
10. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. - București: EDP, 1988.
11. eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008.
12. www.proeducatia.org/danubius/studiu.doc
13. www.i-probenet.net/bookletROMANIAN.pdf -
14. www.shapingtomorrow.com

Prezentat la 14.05.2010

CARACTERIZAREA PSIHOCOMPORTAMENTALĂ A COPIILOR DOTAȚI DIN CICLUL PRIMAR

Ludmila DARII, Elena OZEROVA

Catedra Științe ale Educației

L'article met en évidence les problèmes de comportement et les caractéristiques psychologiques des enfants doués à l'âge scolaire primaire. Les auteurs ont tenté d'identifier un ensemble de caractéristiques psychologiques et de comportement chez les enfants doués à l'âge scolaire primaire qui permettront aux formateurs et aux parents d'en tenir compte dans le processus d'éducation.

Identificarea, inventarierea și clasificarea caracteristicilor psihocomportamentale ale indivizilor dotați și talentați, precum și schițarea unor portrete psihologice corespunzătoare diferitelor etape de vârstă cronologică au înregistrat o frecvență crescândă în literatura de specialitate. Ipotezele lui Terman formulate către sfârșitul carierei sale au beneficiat în timp de confirmări teoretice și experimentale și au fost completate cu numeroase alte observații despre trăsăturile psihocomportamentale specifice acestui segment populațional. Lui Terman i se atribuie nejustificat de exclusivist asimilarea excelenței intelectuale cu inteligența generală supramedie, nefăcându-se decât rareori referiri la studiile sale de mai târziu, elaborate după câteva decenii de cercetate intensivă în care susținea importanța factorilor de personalitate, în primul rând a motivației, și în care afirma că *abilitatea intelectuală înaltă este în primul rând o chestiune de grad, de profunzime și mai puțin de gen și că individul înalt abilitat este mai sensibil, mai receptiv și are trebuințe cognitive și socio-afective specifice și mai intense decât individul obișnuit*. Ultimele sale studii au reprezentat un important cadru de referință pentru toți autorii de mai târziu, atunci când au abordat problema profilurilor psihocomportamentale. Literatura contemporană consemnează numeroase contribuții asupra acestui aspect, majoritatea constituind rezultatele cercetărilor aplicative [7].

În continuare am selectat trei studii de sinteză (A, B, C) care prezintă principalele concluzii ale investigațiilor efectuate la această temă în ultimii cincisprezece ani. Selecția a urmărit să ofere modalități diferite de creionare a profilurilor psihocomportamentale și, în același timp, să reliefeze următoarele realități cu importante implicații pedagogice cum ar fi:

- 1) corelația dintre caracteristicile cognitive și afective;
- 2) interdependența dintre caracteristicile psihocomportamentale, pe de o parte, și trebuințele cognitive și afective, pe de altă parte;
- 3) necesitatea unei asistențe psihopedagogice speciale, obiectualizată în principal în trasee curriculare diferențiate și individualizate.

Încercând să valorificăm concluziile studiilor selectate în limita inventarierii trăsăturilor general-reprezentative și desprinderii unor sugestii de intervenție educațională practică, am sistematizat principalele idei în jurul indicatorilor: *trăsături psihocomportamentale și intervenții curriculare*. Aceștia sunt urmăriți în paralel în scopul sublinierii interdeterminării lor. Alegerea primelor trei lucrări este motivată, în plus, de două considerente care facilitează relevanța analizei comparative:

- 1) *studiile vizate abordează problema caracteristicilor psihocomportamentale ale populației școlare de vârstă cronologică comparabilă cu cea la care face referire ancheta noastră;*
- 2) *studiile sunt elaborate din perspective diferite:*
 - a) *sintetizarea caracteristicilor de mare generalitate;*
 - b) *studiile se axează pe „nevoile” specifice;*
 - c) *sunt mai apropiate de practica școlară și formulează recomandări metodice.*

Această varietate ne-a permis să distingem cât mai multe stiluri de interpretare a profilurilor și să le comparăm cu cele întâlnite în răspunsurile primite de la eșantionul nostru de profesori.

A) Analizând constatările unui mare număr de cercetători din zone cultural etnice diferite, constatări efectuate asupra caracteristicilor dotării înalte manifestate în copilărie a consemnat convergențele maxime de opinii asupra caracteristicilor definiției (tab.1) [7]:

Tabelul 1

Domeniul cognitiv	a) inteligență superioară medie b) capacitate înaltă de concentrare c) perseverență d) calități de comunicare cum ar fi precizia și expresivitatea
Domeniul afectiv-atiudinal	a) senzitivitatea generală mărită b) optimismul c) calitățile charismatice d) receptivitatea față de percepțiile morale

Condițiile depistate cel mai frecvent în mediul educațional familial al copiilor caracterizați prin aceste trăsături sunt următoarele:

- susținerea moral-afectivă a copiilor de către părinți;
- dezvoltarea într-un mediu format preponderent din adulți;
- influența semnificativă a unor persoane eminente sau capabile de performanță profesională sau intelectuală;
- încurajarea eforturilor copiilor de către profesori.

B) Într-un studiu de sinteză centrat pe specificul predării în școală pentru copilul excepțional dotat intelectual, deci, cu referire la segmentul aptitudinal extrem superior, a detașat trei modalități psihocomportamentale specifice [7]:

1. *Sentimentul de a fi diferit de colegii de vârstă*, prin ideile emise într-un domeniu oarecare, prin interese dezvoltate mai profund, mai variat, mai nuanțat etc.

2. *Promovarea înaltei senzitivități*. Sesizând un pericol specific numai al acestei populații școlare, pericol care ar justifica prin el însuși dreptul la asistență psihopedagogică specială din partea societății, autorul afirmă: "Copiii supradotați au probleme de supraviețuire în plus, tocmai pentru că sunt excepționali". Autorul comenta în acest sens cazul unui băiețel de șase ani, cu o insomnie gravă cauzată de conștientizarea trăită la cote de emoționalitate exagerată a fenomenului foamei din lumea a treia și a faptului că, personal, nu poate interveni cu nimic. Oprindu-ne la această caracteristică, ne permitem să avansăm propria noastră ipoteză explicativă, formulată în urma observațiilor prilejuite de analiza unor cazuri asemănătoare. Problemele acestor copii pot fi intelectuale, sociale sau emoționale, la fel ca la toți ceilalți copii de vârstă comparabilă, dar la ei se manifestă mai profund, mai persistent, mai dramatic. Devansarea nivelurilor mentale de vârstă, intelectualitatea prematură nu sunt însoțite de aceeași precocitate emoțională și fiziologică. Decalajul se exprimă uneori în forme ce facilitează sănătatea psihică și fizică. Unul din cazurile tipice, în care intelectualitatea prematură nu este susținută de emoționalitatea adultă, l-am întâlnit la un alt copil, de aceeași vârstă cronologică, aflat de mai multe zile în stare de agitație însoțită de febră, cauzată de spectrul despărțirii neașteptate de prietena sa adultă, chemată să ocupe o slujbă în străinătate. Starea de agitație acută a intervenit după ce e elaborat mai multe variante de planuri minuțioase, destul de realiste, care să-i permită să-și însoțească prietena, să-și asigure în același timp existența apelând la serviciile legate de asistența socială, planuri care i-au fost respinse brutal de către părinți. Analizate și evaluate sub aspectul concepției, al strategiei corelării lor în scenarii plauzibile și al metodologiei de documentare-informare (cu privire la formalitățile de plecare legală din țară și de internare pe o perioadă limitată de timp într-o instituție de ocrotire a minorilor din țara respectivă sau cu privire la obținerea fondului financiar necesar călătoriei și cheltuielilor de instalare etc.), precum și din perspectiva tehnicilor de elaborare a unor veritabile inventare de probleme manageriale și chiar de redactare a cererilor și corespondenței necesare, planurile respective sunt probe certe ale inteligenței, creativității, motivației, curajului și încrederii în sine, colaborate într-o sinteză care exprimă precocitatea intelectuală. Imposibilitatea suportului de maturitate emoțională, care se construiește în timp și pe cale preponderent experiențială, l-a plasat pe nefericitul supradotat la limita toleranței eșecului, prin neputința afectivă a acceptării teoretice a acestuia ca o variabilă cu probabilitate în viața reală. Lipsa de tact psihopedagogic din partea părinților a acutizat mica întâmplare personală până la cotele de amenințare a resurselor fiziologice [3].

3. *Aptitudinea excepțională pentru învățare*, în general. Ritmul rapid de învățare școlară și socială face copilul înalt abilitat intelectual un candidat sigur la experiența pluriformă a plictiselii, care conduce în esență la o subevoluție față de posibilitățile personale, dacă nu sunt oferți stimuli cognitivi și afectivi compensatori.

Subliniem că *substimularea se manifestă nu numai prin frustrarea de la un registru experiențial variat în conținut, ci și prin neantrenarea nivelurilor mai adânci de înțelegere și simțire.*

Sugestiile pentru proiectarea unei „curricula în acțiune” în mediile educaționale [1], formele și nonformele gravitează în jurul următoarelor practici:

- observarea sistematică a modului/ stilului de învățare al copilului;
- crearea unui mediu adecvat învățării în ritmul și stilul personal al copilului;
- încurajarea formulării de întrebări și autoînterogări;
- autoorganizarea subiectului de învățat după o schemă personală;
- autoplanificarea și autodozarea studiului;
- autoevaluarea rezultatelor obținute;
- antrenarea în soluționarea unor probleme reale de viață.

C) Analizând o vastă literatură axată pe evoluția psihocomportamentală a indivizilor cu aptitudini intelectuale înalte, am sintetizat următoarele seturi de trăsături dominante prin frecvența și intensitatea manifestării (tab.2) [4]:

Tabelul 2

Cognitive	<ul style="list-style-type: none"> a) aptitudini în utilizarea sistemelor de simboluri b) putere de concentrare c) memorie superior dezvoltată d) curiozitate e) preferință pentru activitatea independentă f) interese academice multiple g) capacitatea de a elabora idei originale
Afective și caracteriale	<ul style="list-style-type: none"> a) simțul dreptății b) altruism c) urmărirea unor idealuri d) simțul umorului e) emotivitate f) preocuparea de procesele pentru fenomenul morții g) perfecționism h) niveluri înalte și angajare personală puternice i) sensibilitate artistică

Referitor la aceste caracteristici, vom propune unele recomandări instrucționale:

- individualizarea programului de lectură prin diagnosticarea nivelului de lectură și prin recomandarea materialului corespunzător;
- formarea unui grup omogen de elevi pentru discuții și comentarii pe baza materialelor critice;
- dezvoltarea spiritului critic față de text;
- accent pe construirea vocabularului;
- accent pe înțelegerea metodelor de investigație științifică;
- accent pe proiectele de muncă independentă;
- încredințarea unor sarcini ce necesită timp.

Literatura de specialitate actuală denotă un interes deosebit pentru categoriile de copii, tineri și adulți supramediu dotați, aflați în dificultate din motive socioculturale, economice, de mediul de apartenență, din cauza prejudecăților de sex-rol, cu deficiențe de învățare, senzoriomotorii, organice, emoționale etc. Principalele criterii de declarare a categoriilor speciale sunt:

- statutul social-economic (SSE) coborât;
- alteritatea culturală;
- infirmitatea fizico-motorică; handicapul senzorial;
- incapacități în activitatea de învățare;
- dificultăți emoționale și de afectivitate în general;
- sexul feminin;
- subrealizarea școlară.

Deși „handicapurile” acestei populații sunt sistematic cercetate, demonstrate și larg recunoscute printre *specia, programele de asistență socială*, aproape toate țările lumii continuă să le ignore sau să le trateze într-o măsură infimă, comparativ cu atenția acordată handicapurilor persoanelor fără abilități performante. Condițiile dezavantajate de viață (constelația handicapurilor sociale, deteriorări neurologice, dezabilitate fizică) corelate cu anumite variabile de personalitate, împiedică nu numai atingerea cotelor maxime personale în școală și în cariera profesională, ci chiar obținerea unor succese comparabile cu cele ale colegilor cu aptitudini medii sau submedii. În gama acestei categorii speciale, cazurile de comportament social deviat, suicidar și depresiile nervoase înregistrează rate mari de frecvență și forme dramatice de manifestare [6].

Actualul nivel de cunoaștere a trăsăturilor psihocomportamentale tipice pentru fiecare subcategorie specială permite formularea de strategii educaționale compensatorii.

Principalele variabile luate în calcul pentru determinarea categoriilor speciale de elevi sunt:

- 1) apartenența la un grup minoritar rasial / etic;
- 2) apartenența la familii cu venituri materiale mici;
- 3) apartenența la familii cu un singur părinte;
- 4) mama fără educație, cel puțin de nivel liceal;
- 5) copiii neglijați de familie.

Acești copii sunt predispuși la riscuri multiple: riscul subrealizării școlare la toate vârstele, al izolării și școlarizării dificile, riscul ce decurge din decalajul dintre dezvoltarea cognitivă și cea afectivă, riscul folosirii aptitudinilor ca reacție de apărare contra angoaselor arhaice psihopatice, riscul decompensării narcisiste sub forma sindroamelor depresive, riscul inhibiției intelectuale etc.

Dificultatea de a întâlni parteneri sau interlocutori pe măsura dezvoltării lor intelectuale și a profunzimii trăirilor afective reprezintă *sursa majoră* de alimentare a sentimentului că propria excepționalitate este o povară prea grea pentru a merita să fie conservată. Afectivitatea lor exigentă și vulnerabilă, emoționalitatea seismică, sensibilitatea formidabilă fac adesea din copilăria și adolescența acestor copii un drum marcat cu numeroase conflicte interioare pentru care educatorii nu sunt întotdeauna informați, conștientizați și pregătiți. Profesorii, prin cursurile inițiale și postuniversitare de pedagogie, sunt orientați să se ocupe de „elevii mijlocii”, de prototipul elevului-standard [2]. De aceea, ei se dezarmează în fața elevilor din segmentele externe ale populației școlare, cei cu dificultăți mentale și cei cu aptitudini intelectuale superioare mediei. În legătură cu ultima categorie de elevi rezultă, din parcurgerea aceluiași studiu, că școala meditează prea rar la tema „talentului ca povară” atât pentru copilul talentat, cât și pentru educatorul acestuia în calitate de suport, antrenor, confident și chiar impresar. *Talentații trebuie învățați să-și poarte povara propriului talent* – este un îndemn adresat tuturor categoriilor de educatori din școli, universități, precum și părinților, fiind o putere față de reversul neaurit al medaliei, față de riscul strivirii prin *neputința asumării excelenței de sine*. Dar, totodată, reflectă subtextual și muștrarea cu rădăcini biblice, dublu ațintită către talentat și promotorul talentelor, în cazul risipirii darului. Prezentăm în continuare câteva dintre cele mai frecvente și mai specifice riscuri la care aptitudinile intelectuale înalte predispon în contexte educaționale și microsociale neadecvate.

Dezarmoniile dezvoltării psihice [5]

1. „Desincronia” este terenul propus pentru a descerna decalajul dintre dezvoltarea cognitivă / intelectuală și cea emoțională. Un copil cu acest sindrom înțelege cu ușurință ceea ce colegii lui de vârstă vor înțelege abia peste 3,5 sau 7 ani, dar nu poate suporta, la fel ca și aceștia, nici cele mai banale frustrări și conflicte din viața cotidiană. Evoluția aritmică a vieții cognitive și emoționale îl face mult mai vulnerabil și, contrar așteptărilor, mai dependent de semenii.

2. Nesincronizarea dezvoltării intelectuale și psihomotorii determină inabilitatea gestuală. Competențele motrice ating mai târziu nivelul celor intelectuale, motivând astfel intervalele mari de timp dintre formarea deprinderilor de citit și a celor de scris (o relativă întârziere grafomotrică și alte dificultăți de învățare).

Dificultățile dezvoltării socioemoționale. Dificultăți de socializare

Sub această sintagmă, cercetătorii din cadrul *Laboratorului de explorare funcțională și de cercetare tempeutică în domeniul perturbărilor cognitive și intelectuale* de pe lângă spitalul Salpetriere din Paris prezintă câteva concluzii cu privire la etiologia suferinței copiilor supradotați intelectual. Cercetarea lor diferențiază două categorii de copii performanți ale căror potențialități intelectuale înalte reprezintă [4]:

a) „o consecință aleatoare a genelor parentale”, nefiind precedată de patologii particulare și fără a provoca dificultăți de integrare a personalității, dacă au șansa suportului de identificare cu semenii în anturajul lor sau a întâlnirii unor parteneri la fel de evoluți;

b) „o reacție de apărare împotriva angoaselor arhaice de neantizare, de fărâmițare, de abandon”.

De regulă, copiii din ultima categorie caută să exercite un control exagerat asupra mediului, au stări depresive, manifestă tendința de a interpreta defavorabil, ca persecuție, evenimentele negative trăite. Accentuate, aceste comportamente pot fi semne fie ale organizării personalității de tip psihotic, fie ale dizarmoniilor evolutive grave. Depresiile nervoase, sinuciderile, taxiconomia, delirul paranoic sau paranoid devin modalități evolutive frecvente dacă nu se intervine terapeutic.

Inhibiția intelectuală

Fenomenul este specific unor grupuri de copii cu un IQ foarte ridicat. Pentru aceștia devine „vital” la un moment dat să renunțe la exercițiul inteligenței lor. Ei trebuie să aleagă între suferința de a fi singuri, izolați printre semenii și suferința de a neutraliza cauza solitudinii lor, adică înalta abilitate intelectuală. Prin alegerea celei de-a doua variante se evită decompensarea psihotică sau sinuciderea. Uneori inhibiția intelectuală se asociază, ca reacție de apărare, cu dificultățile de socializare. Specialiștii diferențiază două tipuri clasice de inhibiție intelectuală:

- pierderea definitivă a potențialului intelectual sau, cel puțin, a aptitudinilor intelectuale înalte („lumina care se stinge”);
- pierderea momentană a capacității intelectuale performante cu posibilitatea recuperării („scăderea tensiunii”).

Inhibiția intelectuală se poate vindeca prin intervenție educațională. Această constatare angajează responsabilitatea educatorilor pentru studierea fenomenului în vederea prevenirii cronicizării lui. În prima fază se manifestă ca „intelectualizare rece și distantă” care frânează „alunecarea în angoasa necontrolată” [6].

Dacă această strategie de apărare nu este eficientă, se avansează o altă mai radicală: refuzul utilizării potențialului intelectual. În termenii psihoanalizei, supra-eul generează prin „interdicție” o limitare funcțională a potențialității intelectuale înalte. Asimilarea și prelucrarea cunoștințelor dobândesc în acest proces semnificația realizării dorințelor edipiene de rivalitate și satisfacție libidinală.

Copilul renunță pentru moment la manifestarea și exersarea înaltelor sale aptitudini, dar acestea, ca orice potențial neutilizat sau talent latent, amorfesc, paralizază și, cu timpul, se pierd. Într-un mediu sportiv, empatic, cu posibilitatea intervenției psihoterapeutice, se poate determina însă reinvestirea și reutilizarea abilităților intelectuale. Cheia de boltă a unui astfel de mediu trebuie să fie adaptarea acestor copii speciali. Cromatică vieții lor este contrastantă: a se adapta sau a se exclude.

Perfecționismul

Deși s-a constatat că tendințele spre perfecționism sau, altfel spus, spre autoimpunerea unor standarde de reușită foarte înalte reprezintă o realitate cu incidență semnificativă la acești copii, cercetarea subiectului este extrem de sporadică. Mai mult, persistă o dilemă între a considera

perfecționismul, chiar în cazul excelenței intelectuale, ca un sindrom neurotic, ca trăsătură negativă de accentuare a depresiilor și a altor perturbări, și al complexului etiologic de determinare a succesului încrederii în propriile puteri, eficacității, energiei și optimismului.

Studiile de caz au confirmat că autoexigența mărită a condus la dezvoltarea competențelor personale și la dobândirea unor noi modalități, superioare, de relaționare cu mediul intern și extern. Atitudinea hiperexigentă față de sine are o incidență mare doar la copiii talentați. Într-un studiu efectuat cu aportul părinților s-a constatat o diferență semnificativă între cotele de autoexigență a copiilor talentați față de cei obișnuiți. În contextul intervenției educaționale, se ridică problema: *tendințele către perfecționism trebuie încurajate sau frânate?* Pentru unii copii, autoexigența mărită și orientarea către succes sunt o sursă de energizare pozitivă, de optimism și de adaptare superioară. Ei sunt capabili să tolereze eșecul și să trăiască o reală plăcere doar pentru că încearcă să rezolve o problemă foarte dificilă. Pentru alții, cu nivel intelectual comparabil, tendințele către perfecționism se asociază sau chiar determină inhibiția, frica de a ataca probleme mai complexe, cu un grad de dificultate mărit și, deci, cu mare probabilitate de insucces în finalizarea, evitarea experimentării noului și rușinea de greșeală și eșec. Grijă excesivă, uneori obsesivă pentru perfecțiune poate împiedica realizările finale prin evitarea realizărilor parțiale mai modeste [5]. În general, în ultimele situații, perfecționismul

nu este dublat de perseverență, ca o calitate a voinței caracterizată prin eforturi continue și rezistență la obstacole. Credem că, de la caz la caz, prin analiza multidimensională a comportamentului copilului se poate schița cea mai adecvată strategie față de atitudinea de hiperexigență.

Referințe:

1. Bontaș Ioan. Pedagogie. - București, 1996.
2. Mișel Gili. Elev bun și elev slab. - București, 1976.
3. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București, 1996.
4. Pavelcu Vasile. - Psihologie pedagogică. - București, 1962.
5. Popescu-Neveanu Paul. Curs de psihologie generală. - București, 1977.
6. Popescu V. Succesul și insuccesul școlar – precizări terminologice, nr.12. - București, 1991.
7. Terman Lewis. Studiul inteligenței ca factor ereditar. - Boston, 1941.

Prezentat la 20.05.2010

FACTORII CE CONDIȚIONEAZĂ SUCCESUL ȘCOLAR

Ludmila DARII, Ana DABIJA

Catedra Științe ale Educației

La prévention nécessite une action consciente, fondée sur la connaissance des causes possibles qui pourraient mener à l'échec de l'entreprise d'apprentissage. Ces causes sont directement liées à certains facteurs qui contribuent à la réalisation d'un rendement répondant réussite de la scolaire.

Succesul școlar, ca problemă aflată în centrul atenției în cadrul psihopedagogiei educației, reprezintă o variabilă multidimensională, extrem de complexă, care conține un ansamblu de factori de natură pedagogică, psihologică, socială, psihosocială etc. Succesul școlar poate fi considerat o expresie a concordanței dintre capacitățile și interesele elevului, pe de o parte, și exigențele școlare ce i se adresează în procesul de învățământ, pe de altă parte. El este însă, în realitate, de diferite niveluri calitative, în raport cu nivelul sau calitatea activității de predare a profesorilor, cu potențialul intelectual global al elevilor și cu gradul de efort, de voință și conștiință angajat de elevi în activitatea de învățare.

Din punct de vedere pedagogic, reușita școlară este considerată ca o rezultată a colaborării tuturor factorilor implicați în activitatea de învățare. Prima categorie include factorii care se referă la geneză, cealaltă înglobând toate variabilele personalității elevului implicate în procesul de învățământ [8]. Cei dintâi asigură contextul sociopedagogic în care se desfășoară învățarea, pe când ceilalți constituie condițiile interne care mijlocesc acțiunea celorlalți. În consecință, diferențierea celor două categorii de factori este relativă, condițiile interne fiind la rândul lor rezultatul acțiunii factorilor sociopedagogici, nici unul dintre acești factori neputând fi analizat în mod izolat, întrucât aportul fiecăruia la explicarea reușitei la învățatură este determinat de interacțiunile sale, directe sau indirecte, cu ceilalți factori.

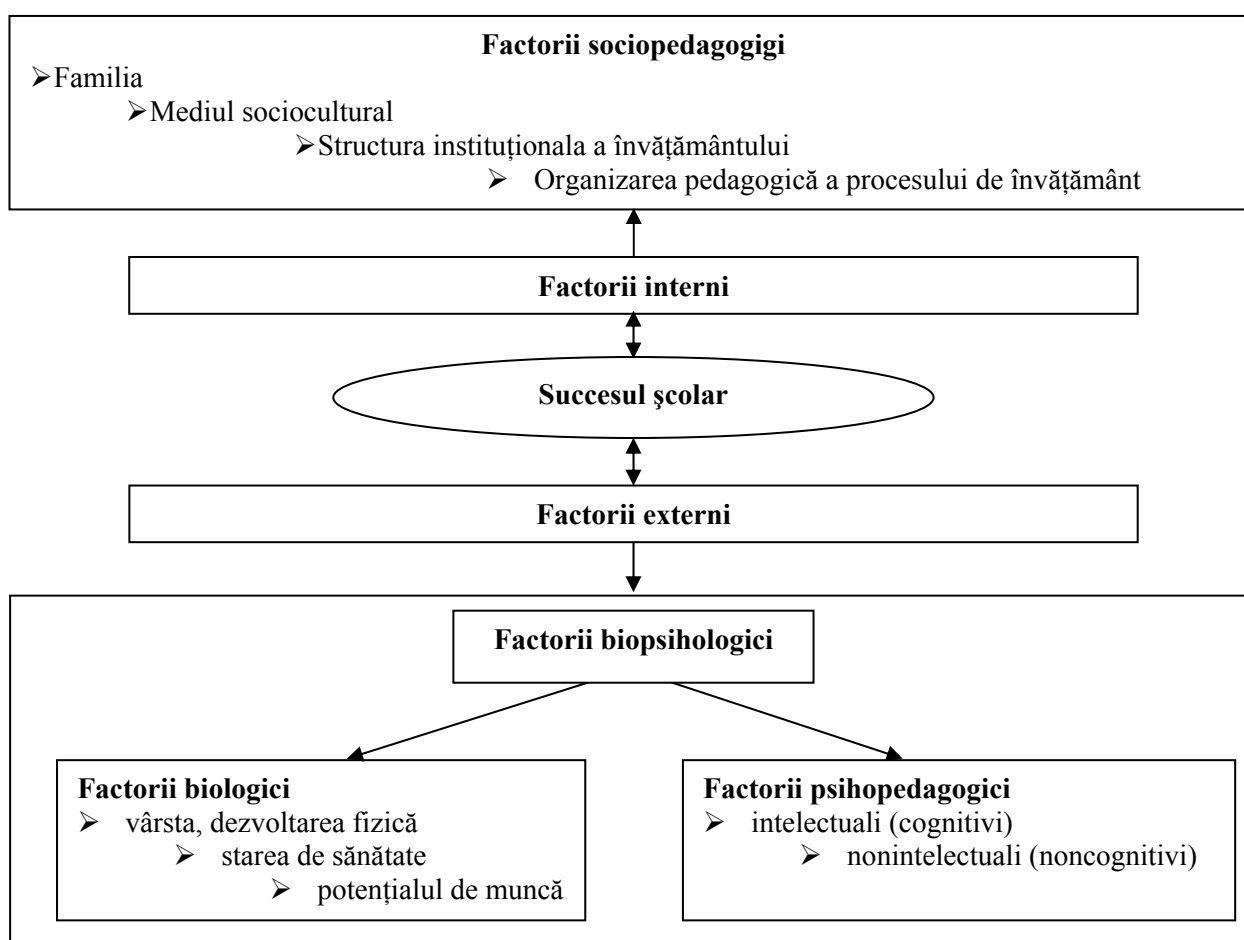
Pentru a putea exprima concluziile trase, vom utiliza denumirile de „factori sociopedagogici” și „factori biopsihologici” ai succesului școlar. În prima categorie vom include factorii ce se referă la structura instituționalizată a învățământului, factorii familiali și factorii antrenați în organizarea pedagogică a procesului de învățare, aceștia din urmă depinzând nemijlocit de activitatea profesorului. În categoria factorilor biopsihologici vom detalia factorii biologici ce se referă la starea de sănătate și cei psihologici (intelectuali și non-intelectuali), ce se referă la structura personalității umane. O schemă a acestor factori ar putea fi prezentă în schema 1.

Structura instituțională a sistemului de învățământ își lasă amprenta asupra succesului școlar prin specificul relațiilor instituite, vertical și orizontal, între diversele module. Caracterul elastic și flexibil al acestor relații, de natură să permită reorientări pe parcurs, oferă premise favorabile de preîntâmpinare a eșecului școlar.

Aceeași structură instituțională facilitează fluxul pe verticală de la un modul la altul. Felul în care corelează calitatea pregătirii în modulul inferior și capacitatea de absorbție a modulului superior va influența acest flux, cu repercusiuni asupra succesului școlar. Rezultatele în interiorul sistemului de învățământ se transferă de la un modul la altul și se cumulează, succesele parțiale supunându-se și ele unor asemenea conexiuni. Astfel, conchidem că relațiile funcționale dintre diferite grade, cicluri și niveluri ale învățământului influențează activitatea de învățare și succesul școlar [1].

În aceeași categorie a factorilor sociopedagogici noi am inclus și familia. Contribuția ei la asigurarea progresului școlar al copilului se manifestă în climatul familial ce se constituie în interiorul acestei unități sociale, precum și a colaborării ei cu școala. Valențele educative ale familiei sunt o expresie directă a mediului familial, considerat un rezultat al unei sinteze unice a tuturor relațiilor ce se stabilesc între membrii săi. Se consideră că nici un alt mediu nu oferă o diversitate atât de mare de relații într-o unitate socială atât de restrânsă. Climatul familial este expresia funcțională a acestor relații ce poate îmbrăca o infinitate de nuanțe, după cum predomină cooperarea sau tensiunea dintre membrii familiei. Ca factor al progresului școlar, climatul contribuie la formarea atitudinii copilului față de școală, în general, și față de învățatură, în special. Acesta presupune, din punct de vedere pedagogic, crearea unui substrat motivațional adecvat. Acțiunile educative întreprinse în acest sens trebuie incluse într-un sistem mai larg care să vizeze personalitatea în ansamblul său.

Aprecierile generale ale părinților la adresa școlii, mai ales preocuparea lor sistematică față de rezultatele și progresul școlar al copiilor, stimulările și încurajările continue, se înscriu ca modalități de influențare ale acestei atitudini. „În sfera motivațională, atitudinile părinților față de situația și viitoarea ocupație a copiilor, împreună cu nivelul de încurajare pe care ei îl oferă muncii școlare, se află într-o legătură semnificativă cu performanțele lor” [2]. Prin regimul de viață pe care îl impun și îl controlează părinții contribuim la formarea unui stil individual de muncă, cât și a unor trăsături de caracter necesare eliminării dificultăților în activitatea de învățare. Caracteristic este că toate acestea nu se formează prin sfaturi și povețe, ci în primul rând, prin organizarea și supravegherea activității copilului, prin funcționarea cât mai bună a relațiilor intrafamiliale, prin angajarea copilului în cadrul acestor relații, ca urmare a investiției sale cu roluri care să-l supună unei exersări corespunzătoare.



Schema 1. Factorii sociopedagogici și biopsihologici.

Organizarea pedagogică a procesului de învățământ include totalitatea intervențiilor întreprinse în mod conștient care determină direct activitatea de învățare a elevului. Ansamblul acestor „presiuni” din exterior ar putea fi sistematizat în următoarele grupe: elemente de conținut (informația didactică), tehnologia procesului de învățământ, personalitatea profesorului [4]. După cum am precizat la momentul potrivit, informația didactică este rezultatul selectării și prelucrării informației științifice, inclusă în documentele școlare. Impactul ei asupra succesului școlar este evident. Acest fapt depinde, în primul rând, de modul în care este prelucrată și ordonată în documentele școlare. Calitatea prelucrării îi conferă gradul de accesibilitate. Conținutul acestor documente trebuie corelat funcțional atât cu necesitățile societății, cât și cu posibilitățile de asimilare ale elevilor. Un asemenea deziderat se realizează prin formularea obiectivelor educaționale cărora li se subordonează conținutul informațional, selectat din volumul valorilor culturale acumulate în domeniul unei științe. Uni-

tățile informaționale care, însumate, constituie conținutul învățământului, trebuie să asigure unitatea organică dintre obiectivele generale ale educației și cele concrete ale predării.

Însă pentru asigurarea succesului școlar, este tot mai mult solicitată tehnologia didactică. Având în vedere sensul ce i l-am atribuit, vom considera că toate implicațiile ei asupra succesului școlar se evidențiază prin crearea unor situații de instruire care să fie în concordanță cu ritmul de învățare. Respectarea diferențelor individuale presupune crearea unor situații de instruire care să permită elevilor înaintarea pe căi diferite pentru atingerea acelorași obiective. Informația didactică prevăzută în documentele școlare este supusă unei noi sistematizări prin intermediul acestei programări externe pe care o incubă strategiile didactice, devenind astfel un mijloc de punere în mișcare și dezvoltare a proceselor psihice. Pentru asigurarea progresului școlar, important este modul în care se efectuează joncțiunea dintre informație și procesele psihice ale învățării. Logica internă a unei discipline de învățământ nu se suprapune și nu se transpune automat în logica internă a învățării. Ca proces, învățarea include o serie întregă de componente psihice, diferite de la un elev la altul, care se interpun și mijlocesc această transpunere. Finalitatea ei vizează deopotrivă asimilarea cunoștințelor și dezvoltarea acestor componente. În consecință, organizarea situațiilor de instruire urmează să asigure condiții favorabile activității de învățare ca proces complex de informare și formare, de asimilare a cunoștințelor și dezvoltare a componentelor structurale ale personalității umane. Activizarea presupune angajarea efectivă a potențialului și a întregii energii spirituale de care dispune pentru îndeplinirea sarcinilor de învățare. Ea este cu atât mai intensă, cu cât gama proceselor mintale antrenate este mai extinsă [3]. Combinarea într-un anume fel a strategiilor didactice conduce la crearea unui mediu școlar corespunzător. În mediul școlar selectiv elevul urmează a se acomoda strategiilor didactice folosite de către profesor. Reușita școlară este condiționată în acest caz de capacitatea elevului de a se adapta condițiilor exterioare ce-i sunt impuse și în mai mică măsură de capacitatea lui generală de învățare.

Nivelul și gradul de activizare a elevilor sunt puternic influențate de modul în care se realizează individualizarea în procesul de învățare. Conceptul de diferențiere a instruirii relevă caracterul de sistem al multiplelor modalități susceptibile de a face ca activitatea de învățământ să fie adecvată trăsăturilor tipologice sau individuale ale elevilor.

Un rol important asupra succesului școlar îl au strategiile didactice de tip evaluativ-stimulativ. Ele oferă posibilitatea măsurărilor și aprecierilor rezultatelor obținute în activitatea de învățare; prin notele acordate, elevul și societatea estimează calitatea muncii desfășurate. Ca indicator sintetic al evaluării, nota trebuie să fie stimulativă, declanșând și întreținând o atitudine pozitivă față de activitatea școlară [6].

Referitor la personalitatea profesorului, ca factor responsabil de progresul școlar al elevilor, putem menționa că dintre componentele personalității sale, pregătirea psihopedagogică se află într-o corelație ridicată cu rezultatele la învățătură, ea oferindu-i posibilitatea adaptării procesului de instruire la particularitățile tipologice și individuale ale elevilor. Apelând la aceeași pregătire psihopedagogică, profesorul poate diagnostica anumite dificultăți de învățare cu care se confruntă elevii. Asumându-ne o doză de aproximare, vom considera ca stilul de predare include totalitatea trăsăturilor ce caracterizează comportamentul profesorului în procesul de învățământ. El imprimă acea pecete individuală, ce rezultă din modul în care corelează diferite atitudini și tehnici de lucru implicate în desfășurarea acestui proces. Întrucât stilul de predare este o rezultantă a întregii personalități a profesorului – pregătire, experiență, aptitudini, interese, aspirații, temperament, caracter etc. – perfecționarea lui presupune cu necesitate restructurări în cadrul acestor componente [6].

În continuare vom caracteriza cea de a doua categorie de factori, cei biopsihologici sau interni, care se referă la elev. Printre aceștia un loc important îl ocupă factorii de ordin somatofiziologic, dezvoltarea fizică, starea de sănătate și echilibrul fiziologic.

În acest sens, observațiile medicale pertinente conduc la constatarea influenței pe care o are dezvoltarea fizică asupra activității școlare. Este vorba de parametri biologici, statură, greutate, forță musculară, maturizare fizică etc. Abaterile de la valoarea medie a acestor parametri trebuie să reprezinte un semnal pentru părinți și profesori. Anomaliile și dereglările în dezvoltarea fizică favorizează instalarea stării de oboseală cu repercusiuni asupra activității intelectuale a elevului.

Starea generală a sănătății își lasă amprenta asupra puterii de muncă și a rezistenței la efort. S-a constatat că „starea sănătății joacă un rol cu atât mai important, cu cât inteligența e mai deficitară”. Influența directă a dificultăților de ordin fiziologic asupra activității școlare se exprimă prin redarea capacităților de mobilizare

și concentrare. Un rol important îl are atitudinea din partea părinților ca reacție la atitudinea copilului însuși care va avea o anumită atitudine față de propriile dificultăți [7].

În cadrul factorilor psihologici ai reușitei școlare am departajat factorii intelectuali și nonintelectuali.

Factorii intelectuali se referă în esență la anumite particularități ale inteligenței și ale proceselor cognitive (gândire, imaginație, limbaj, memorie etc.) care circumscriu structura intelectuală a personalității umane. Învățarea presupune formarea de comportamente cognitive, psihomotorii și afective. Particularitățile intelectului sunt concomitent premise și consecințe ale activității de învățare. Reușita acesteia presupune un anumit nivel al dezvoltării și funcționării lor. Printre acești factori un loc important îl deține inteligența sau aptitudinea cognitivă generală. Ea asigură individului posibilitatea adaptării la situații noi, inedite, neprevăzute prin anticiparea celor mai potrivite soluții în baza restructurării întregului câmp mental și a experienței dobândite anterior. Ca activitate organizată, învățarea de tip școlar declanșează un complex de modificări în cadrul deferitelor componente structurale ale aptitudinii școlare.

În categoria factorilor nonintelectuali ai reușitei școlare sunt incluși factorii motivaționali, afectivi-atitudinali și caracteriali. O motivație puternică favorizează obținerea unor performanțe ridicate, pe când o motivație slabă diminuează participarea elevului în activitatea de învățare. Motivația îndeplinește, deci, un rol activator și dinamizator în reușita școlară a elevului. Acest rol nu trebuie însă exagerat. Există un nivel optim de activare motivațională cu consecințe pozitive asupra performanței. Supramotivarea ca și submotivarea conduce la obținerea unor rezultate mai slabe. Se consideră în acest sens că „orice proces cognitiv are implicații emoționale și orice emoție nouă se leagă de un conținut cognitiv”. Dintre aceste motive cognitive putem menționa trebuința de informație [7], trebuința de performanță, de autorealizare, curiozitatea perceptivă [5].

Din aceeași categorie a factorilor nonintelectuali fac parte și cei afectivi-atitudinali. Este vorba, în primul rând, de dimensiunea instabilitate–stabilitate emoțională. Aici se impune distincția dintre manifestările temperamentale și trăsăturile specifice. Temperamentul constituie un fond predispozant pentru manifestarea unora sau altora din mediul familial și școlar.

Atitudinea față de învățatură constituie un alt factor nonintelectual. Atitudinea pozitivă mobilizează resursele interne ale personalității, pe când cea negativă declanșează mecanismele de evitare sau refuz privind îndeplinirea obligațiilor școlare. Formarea atitudinii față de învățatură depinde, pe de o parte, de semnificația pe care o au sarcinile de învățare asupra elevului, iar pe de altă parte, de aprecierea rezultatelor învățării de către factorii externi (părinți, profesori, grup etc. [8].

Așadar, în baza celor menționate mai sus, putem conchide că succesul școlar este determinat de un complex de factori care pot acționa concomitent sau succesiv. Dependența de acești factori, precum și corelațiile dintre ei, pot fi analizate prin prisma cauzalității circulare, potrivit căreia efectul devine la rândul său cauză. Însă oricare dintre acești factori participă și condiționează într-o măsură sau alta rezultatele la învățatură. Succesul școlar are un caracter concret, iar acțiunea concentrată a tuturor factorilor se manifestă diferit de la un individ la altul și de la un moment la altul. De fiecare dată ei se combină în mod specific, generând astfel corelația factorială indispensabilă pentru aprecierea și explicarea rezultatelor elevilor prin prisma categoriilor de succes și insucces, iar prin intermediul acestora putem să ne pronunțăm asupra adaptării sau inadaptării școlare. Insuccesul la învățatură este cauza principală a inadaptării la cerințele școlii. Copilăria reprezintă cea mai bună perioadă pentru formarea și instruirea caracterului psihosocial.

Copilul își dezvoltă aptitudinile sale în raport cu mediul în care trăiește, încât primele noțiuni educative le obține în familie, apoi în colectivul școlar, pentru ca școala să consolideze și să modeleze tot ceea ce a acumulat copilul înainte și să adauge, printr-un amplu sistem educativ, ultimele și cele mai delicate carate la făurirea unei educații desăvârșite.

Procesul de instrucție educativă – educația – urmărește să dezvolte armonios predispozițiile latente ale copilului, astfel încât el să poată deveni, cu timpul, un adult cu deplină libertate interioară, dar și cu conștiința responsabilității sale. Educația îi favorizează o adaptare mai ușoară la mediul social ambiant, îl orientează spre cele mai considerabile îndatoriri ale omului față de societate [7]. Întregul proces educativ trebuie condus cu grijă și caldă afecțiune pentru copil și în concordanță cu etapa de dezvoltare în care se află pentru a nu-i solicita prea de timpuriu lucruri ce nu sunt pe măsura forțelor sale, oferindu-i și cerându-i numai ceea ce nu depășește capacitatea de înțelegere a lui. Aproape orice investigație a eșecului școlar va găsi o relație între frecvența acestuia și unii factori școlari. Dintre aceștia menționăm în continuare doar câțiva:

➤ Rigiditatea ritmurilor de învățare care presupune obligativitatea asimilării conținuturilor învățământului în unități temporale unice pentru toți elevii, ignorându-se dificultățile pe care le întâmpină cei cu ritmuri mai lente;

➤ Diferențele semnificative existente între profesori și chiar școli în ceea ce privește natura și nivelul exigențelor cognitive manifestate față de elevi (relevante cu ocazia transferului voluntar sau forțat al unui elev de la o școală sau clasă la alta, de la un profesor la altul);

➤ Abordările educative de tip exclusiv frontal, care acordă prioritate clasei sau obiectivelor generale ale predării, dar nu și particularităților psihologice ale elevilor, care știm că individualizează actul percepției și prelucrării informațiilor;

➤ Mărimea clasei de elevi: numărul mare de elevi dintr-o clasă face dificilă obținerea coparticipării elevilor la procesul predării (și al desfășurării lecției);

➤ Eterogenitatea clasei de elevi: școlarizarea obligatorie a copiilor de același nivel de vârstă, făcută din rațiuni politice, pentru a da tuturor copiilor aceeași șansă de debut, care dă naștere la clase eterogene în care elevii cu aptitudini sau ritmuri intelectuale superioare se simt frânați în dezvoltarea lor intelectuală; formarea unor clase sau chiar școli de tip elitar dă unor astfel de elevi posibilitatea de a obține performanțe superioare în învățare,

➤ Stiluri didactice deficitare: de exemplu, suprasolicitarea intelectuală și universală a elevilor prin exces de sarcini didactice (de exemplu, zeci de exerciții sau probleme cerute de la o zi la alta); rigiditate intelectuală (pretenția impusă elevului de a nu se abate de la litera manualului sau de la explicațiile oferite la ore); folosirea exclusivă în clasă a exercițiilor și proceselor aplicative, în detrimentul activităților de predare propriu-zis a noțiunilor, principiilor potrivit opiniei că activitatea de informare teoretică este mai ușoară, elevul putând să o realizeze foarte bine de unul singur; subiectivitatea în evaluarea activității elevilor (manifestarea unor preferințe) etc.;

➤ Deficiențe privind resursele școlare și managementul general al învățământului: absența laboratoarelor de științe; calitatea precară a echipamentului școlar și a programelor de învățământ; organizarea și funcționarea deficitară a zilei de școală, a săptămânii de lucru, a trimestrelor școlare, a vacanțelor școlare; climatul tensionat din școală; inerția manifestată de unele conduceri școlare etc.

Factorii generali de ambianță educațională atrag atenția asupra rolului contextului social în care se face educația, respectiv asupra valorii și importanței pe care statul și diferite alte instituții o acordă învățământului în ceea ce privește integrarea, succesul profesional și social al elevilor.

Referințe:

1. Crețu Carmen. Psihopedagogia succesului. - Iași, 1997.
2. Crețu Sorin. Pedagogie generală. - București, 1996.
3. Lisievici P. Evoluția în învățământ. Teorie, practică, instrumente. - București, 2002.
4. Macavei E. Pedagogie. E.D.P. - București, 1997.
5. Mișel Gili. Elev bun și elev slab. - București, 1976.
6. Pavelcu Vasile. Psihologie pedagogică. - București, 1962.
7. Popescu-Neveanu Paul. Curs de psihologie generală. - București, 1977.
8. Silistraru Nicolae. Note de curs la pedagogie. - Chișinău, 2000.

Prezentat la 20.05.2010

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА

Ирина ВАРБАН

Институт непрерывного образования

Procesul de punere în aplicare a activității metodologice în școli în cadrul proiectului inovational este implementat într-o succesiune temporală conform unor stadii și etape.

Un proiect inovator se elaborează și se pune în aplicare în patru etape: proiectarea, instruirea la nivel de cunoștințe, instruirea la nivel de acțiune, demonstrații și etapa de generalizare.

The process of implementing the methodological work in schools in the innovative project, implemented in a temporal sequence as phases, stages and phases.

An innovative project is developed and implemented in four phases: planning, training, knowledge level, training level of action, demonstrations and generalization phase.

Современные требования к непрерывному образованию педагогов предполагают ориентацию на способности и стремление педагогов к личностному и профессиональному развитию; мобильность последипломного образования в плане содержания и технологий работы с педагогами. Эта мобильность должна характеризоваться не только ориентацией на удовлетворение социального запроса, но и постоянным поиском новых идей и технологий, способов, методов и приемов обучения, т.е. инноваций [1].

Добиться высокой эффективности инновационного процесса в методической работе современной школы позволяет инновационный проект, при котором преподаватели имеют возможность соотнести вновь полученные знания с имеющимися, осмыслить их, проверить теоретический материал на практике, найти оптимальные способы и методы работы и продемонстрировать новые профессиональные навыки [2].

В таком инновационном проекте широко используются современные информационные технологии и дистанционное обучение.

Обучение в рамках инновационного проекта основывается на корпоративном подходе, что позволяет

- реализовывать собственные методические разработки по предметным циклам;
- осуществлять стратегическое и календарное планирование учебного процесса в рамках школы;
- привлекать в качестве преподавателей для обучения педагогического коллектива высококвалифицированных специалистов в широких географических рамках;
- обеспечивать возможность контроля качества обучения со стороны администрации школы.

При разработке проекта необходимо учитывать то, что он

- отражает проблему, которую необходимо решить в данном учебном году всем педагогическим коллективом школы, причем эта проблема известна и технологизирована в психопедагогической науке и практике, но не известна в данном школьном педагогическом коллективе;
- направлен на внедрение в широкую школьную практику прогрессивных достижений в области педагогики и смежных наук, доведенных до высокого технологического уровня;
- должен согласовываться с Программой развития школы, достижимыми конкретными оцениваемыми итоговыми результатами, быть сфокусированным на качественных показателях процесса обучения и реализовываться в течение одного учебного года;
- имеет целью улучшить процесс обучения и носит инновационный характер для школы.

Организация методической работы в школе рассматривается в рамках инновационного проекта, реализуемого в определенной временной последовательности по, стадиям и этапам, причем последовательность эта является общей для всех видов деятельности.

Инновационный проект разрабатывается и реализуется в четыре этапа: **проектный, обучение на уровне знаний, обучение на основе действий, демонстрации и этап обобщения.**

Проектный этап состоит из двух стадий – внешней и внутренней.

Внешняя стадия проектного этапа приводит к четкому и ясному ответу на вопрос «что делать?» и предполагает следующие пошаговые действия:

- определение перспективной линии проекта в контексте программы развития школы;
- согласование перспективы с требованиями/качественными параметрами образования, определенными требованиями времени;
- анализирование реальной ситуации в школе и определение проблемного поля/узких мест;
- поиск оптимального технологического решения узких мест посредством изучения современных педагогических и информационных технологий, научных исследований и передового опыта;
- поиск внешнего эксперта.

Внутренняя стадия проектного этапа предполагает связь намечаемой перспективы и цели с реальной ситуацией в школе и включает следующие пошаговые действия:

- *Определение миссии проекта*, при этом следует:

- определить стратегию формального непрерывного обучения в школе, в соответствии с которой строится вся остальная деятельность;
- определить педагогическую парадигму школы и избегать ориентирования на личные интересы;
- направлять деятельность школы в режиме стабильности, что определено основными принципами процесса обучения;
- учитывать рекомендации ЮНЕСКО, европейские ориентиры и достижения научного прогресса;
- определить вектор (ориентир) школы в русле глобализации;
- согласовать проект со стратегическим планированием деятельности школы.

- *Определение цели проекта*. При этом следует помнить, что цель исходит из миссии проекта. Цель – это желаемый результат (предмет стремления), чётко описанное желательное состояние, которого необходимо достигнуть. Цель должна быть

- четкой и определенной;
- достижимой;
- обеспеченной ресурсами;
- измеряемой.

- *Определение задач проекта*. Базисом задач проекта является цель проекта. Задачи подобны разработке карты маршрута для достижения поставленной цели. Чем детализированней составлена карта, тем больше вероятности, что цель будет достигнута.

Таким образом, задачи проекта указывают на последовательность действий, способствующих достижению поставленной цели.

Из задач явствует, ЧТО надо делать. Они не должны разъяснять того, КАК это будет делаться. Задачи должны быть ясными и достижимыми.

- *Разработка плана реализации проекта*. План – формальное решение сделать что-либо и определение способов достижения цели непосредственно до начала деятельности. Следует ответить на вопросы: как, где, когда, почему, зачем? Хороший план – залог успеха. В практике известны различные формы плана.

Реализация проекта включает следующие этапы: обучение на основе знаний, обучение на основе действий, демонстрации и обобщения, образующие менеджерскую петлю обратной связи (рис. 1).



Рис.1. Менеджерская петля обратной связи в инновационном проекте.

Существенным моментом является оценка готовности учителей и их предрасположенности к совершенствованию профессионально-педагогической деятельности. Пискунова Е.В. считает, что эту задачу можно решить «через выявление тенденций, определяющих изменения на рынке труда в сфере образования; выявление динамики изменения ценностных ориентаций учительства как особой социально-профессиональной группы в связи с изменением экономических, социальных и политических реалий; определение специфики его профессиональных установок и ориентаций, в частности через выявление удовлетворенности профессиональной деятельностью и отношение к современному состоянию образования; определение факторов, влияющих на готовность учителей к реализации стратегий обновления образования и качественного улучшения своей профессиональной деятельности» [2]. Следует учитывать, что самыми неподготовленными к инновациям являются учителя, неспособные контролировать эмоции: при каких-либо изменениях они досадуют, огорчаются, могут «застрывать» на выяснении причин, не переходя к активным действиям, либо чаще всего склонны обвинять других, идут на открытый конфликт, проявляют агрессию [2].

Этап обучения на основе знаний

Непрерывное обучение, в соответствии с инновационным проектом, должно быть формальным, массовым, ориентированным на использование современных информационных технологий, совместимым с целевыми установками проекта, андрагогичным и содержать все четыре цикла учения по Колбу. При этом реализуются различные формы обучения [3] – стационарное, дистанционное и т.д. Такое обучение позволяет учителю пройти путь от абстракции к конкретике и от рефлексии к действию.

Этап обучения на основе действий

На этом этапе каждый учитель посредством соответствующих действий реализует полученные на предыдущем этапе знания в своей педагогической практике. При этом учитель имеет возможность превратить знания в профессиональные компетенции/поведенческие навыки, чему способствуют консультации с тьютором, взаимообучение среди коллег и т.д.

Этап демонстрации

На этом этапе каждый учитель обладает возможностью продемонстрировать свои достижения в рамках проекта. Одновременно социализируются и результаты проекта. Этот этап самый кратчайший, однако и самый ответственный. Он включает открытые уроки, мастер-классы и т.п.

Этап обобщения

Первоначально в инновационной деятельности в школе этот этап обособляется, но в дальнейшем он совмещается с проектным этапом. На этом этапе реализуются следующие шаговые действия:

- анализируются результаты проекта;
- изучаются и обобщаются мнения;
- подготавливается портфолио инновационного проекта с использованием современных технических средств;
- определяются задачи следующего инновационного проекта.

Экспериментальное апробирование модели методической работы в современной школе осуществлялось на базе лицеев им. Б.П. Хаждеу, им. М.Витязул, им. Г.Асаки мун.Кишинэу в Республике Молдова, а также в школах «Альтер» и школе «Freinship» г.Караганда, в Республике Казахстан. Инновационные проекты, реализуемые в указанных образовательных учреждениях, были направлены на их адаптацию к требованиям глобального образования.

Макроцель проектов – интерференция школьного образования с Европейскими Квалификационными Стандартами (2006 г.).

Базовая педагогическая технология проектов – компетентностная педагогика.

Описание проектов приводится в таблице.

Анализ эффективности инновационного проекта проводился на основе изучения ответов учителей (участников проекта) – 93 респондентов. С этой целью использовались несколько вопросников.

• Анализ ответов респондентов позволил констатировать следующее отношение учителей к инновациям:

- инновационная (экспериментальная) деятельность в образовании в современных условиях не очень нужна, считают 20% респондентов; нужна – 65% и очень нужна – 15%;
- для инновационной деятельности необходимо иметь педагогический стаж: более 10 лет – считают 20% (респондентов), более 7 лет – 8% респондентов, более 5 лет – 40%, более 3 лет – 24%.

Таблица

Иновационные проекты

№	Учебное заведение	Микроцель инновационного проекта	Период апробирования модели	Форма организации непрерывного обучения
1	Лицей им. М.Витязул	Формирование базовой компетенции «Уметь учиться»	2006/07 уч. год	Стационарное обучение
2	Лицей им. Г.Асаки	Формирование восьми базовых компетенций ЕКС на уроках французского языка	2006/07 уч. год	Стационарное обучение
3	Лицей им. Б.П.Хаждеу	Формирование восьми базовых компетенций ЕКС на всех уровнях обучения	2006/07 уч. год	Стационарное обучение
4	Школа «Альтер»	Формирование базовой компетенции «Уметь учиться»	2008/09 уч. год	Дистанционное обучение
5	Школа «Freinlship»	Формирование базовой компетенции «Уметь учиться»	2008/09 уч. год	Дистанционное обучение

Качественный анализ менеджмента внедрения передового инновационного проекта проведен при изучении ответов респондентов на вопрос «Что, на ваш взгляд, изменилось в школе за последний год?». Как явствует из диаграммы (рис.2), 70% респондентов указали, что в школе у учителей возрос профессионализм; 15% из респондентов перешли от самооценивания (рефлексивного уровня) к мониторингу качества учебного процесса и считают, что это привело к улучшению результатов обучения у учащихся; 15% не сумели преодолеть барьер «изменений» и считают, что такой менеджмент знаний ничего не дал.

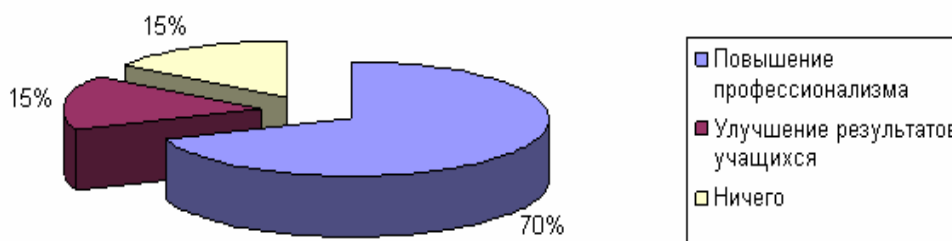


Рис.2. Изменения, произошедшие в школе.

• Анализ ответов на вопрос «Какой учитель, по вашему мнению, соответствует современной школе?» (вопросник 2) позволил составить портрет современного учителя. Это учитель, постоянно работающий над собой, мобильный, новатор, обладающий соответствующими профессиональными и личностными качествами.

Портрет учителя современной школы:

- ❖ Постоянно работающий над собой: занимается самообразованием, внедряет новое в преподавании предмета, постоянно самосовершенствуется, способен учиться.
- ❖ Мобильный: быстро ориентируется в современных условиях, способен быстро перестроиться, ориентируется в современной жизни.
- ❖ Новатор: способен обучить учащихся навыкам самостоятельной работы, владеет современными методами и формами обучения, владеет дигитальными компетенциями, владеет достижениями педагогики и психологии.
- ❖ Профессиональные качества: знает свой предмет, умеет формировать с учащимися доверительные отношения, привлекает учащихся своим авторитетом и интеллектом.
- ❖ Личностные качества: коммуникабельный, любит детей, честный.

Полученный портрет современного учителя наглядно иллюстрирует, что профессиональные ориентиры учителя соответствуют современным требованиям, предъявляемым к учителю, а это указывает на глубокие ментальные преобразования у участников проекта.

Литература:

1. Гурье Л.И. Последипломное образование преподавателей в условиях инновационного процесса. - Казань: Школа, 2008. - 244 с.
2. Пискунова Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России. - С.-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007, с.160.
3. Википедия. [on-line]. <http://ru.wikipedia.org/> (прочитано 30.11.2008).

Prezentat la 20.06.2010

PROBLEMATIZAREA ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ȘTIINTELOR EDUCAȚIEI (cadru teoretico-aplicativ)*

Tatiana REPIDA

Catedra Științe ale Educației

L'auteur aborde le problème de l'utilisation des méthodes interactives dans l'enseignement des sciences de l'éducation, surtout en accentuant la méthode de la problématisation. On présente certaines suggestions concernant la structuration d'un problème ou d'une situation-problème, ainsi que les niveaux de l'instruction problématisée, on donne des exemples de problématisation dans le traitement de certains sujets.

Pedagogia contemporană promovează problematizarea ca una dintre orientările metodologice ce se bucură de un deosebit interes, deoarece dispune de mari resurse privind activizarea studenților în realizarea cu succes a unui învățământ cu prioritate formativ, contribuind la dezvoltarea creativității în formele ei cele mai productive: descoperire, intenție, creație.

În viziunea didacticii moderne, problematizarea reprezintă un principiu metodologic fundamental, cu rol foarte important în activitățile centrate pe student în cadrul procesului de predare-învățare.

În învățământul universitar problematizarea poate fi organizată la toate profilurile de pregătire a specialiștilor (pedagogic, economic, juridic etc.), pentru formarea tuturor tipurilor de competențe (generale, de specialitate, de profil), pentru realizarea obiectivelor la nivel de cunoaștere/înțelegere, aplicare, integrare.

Învățământul prin problematizare constituie un proces intelectual activ asemănător cu cercetarea științifică. Această perspectivă este una euristică și pune accentul pe însușirea științei ca proces, pe asimilarea acelor procese și mecanisme care stau la baza elaborării cunoștințelor noi prin eforturi constructive personale. Importanță capătă, după cum observăm, învățarea prin descoperire.

Învățarea prin descoperire (a științei) de către studenți înseamnă a învăța să pună întrebări, să identifice problemele, să enunțe ipoteze, să imagineze strategii, să culegă și să interpreteze date.

Un elev/student învață prin problematizare, consideră M.Bocoș, atunci când sunt create unele condiții:

- este confruntat cu o problemă reală, tensională, conflictuală;
- are disponibilitatea (și chiar plăcerea) de a aborda și de a rezolva problema;
- întâmpină o anumită dificultate-obstacol de natură intelectuală sau practică;
- poate soluționa problema, *respectiv poate depăși dificultatea-obstacol*;
- reușește să soluționeze problema.

Sugestiile ce urmează referitor la construirea, formularea și soluționarea problemelor și a situației-problemă, sunt propuse tot de M.Bocoș. Credem că ele sunt utile atât elevilor/studenților, cât și cadrelor didactice (primilor pentru a sprijini practica învățării prin problematizare, celor de-al doilea pentru că au inițiativa problematizării).

O problemă sau o situație-problemă se construiește **valorificând**:

- neconcordanța dintre reprezentările și cunoștințele empirice ale elevilor/studenților și cunoștințele științifice pe care ei urmează să le dobândească;
- neconcordanța dintre nivelul anterior de cunoaștere (incomplet, insuficient sau incorect) și nivelul nou, superior al cunoașterii (precizăm că termenul „cunoaștere” se referă la cunoștințe, procedee și moduri de acțiune, modalități de rezolvare, tehnici etc.);
- existența unor lacune în sistemul cognitiv al elevilor/studenților;
- diferențele care există între teorie și practică în abordarea anumitelor aspecte;
- contradicțiile dintre cazurile generale și unele cazuri particulare;
- cunoașterea particularului unei situații și nevoia de generalizare;
- analiza însușirilor esențiale și a celor neesențiale ale obiectelor, fenomenelor, proceselor, evenimentelor etc.;

* Acest articol este continuarea articolului publicat în „Studia Universitatis”, nr.9, 2009, cu titlul „Problematizarea în pedagogia universitară (cadru conceptual)”.

- analiza unui obiect, fenomen, proces, eveniment etc. în contexte situaționale diferite;
- analiza diferitelor puncte de vedere, opinii, moduri de abordare, moduri de rezolvare, teorii etc. referitoare la aspectele teoretice sau practice;
- modul de proiectare, construire și funcționare a unor obiecte, instrumente, dispozitive, aparate, instalații etc.

... și utilizând modalități metodice:

- conceperea unor sarcini de instruire și autoinstruire cu caracter teoretic și/sau practice și cu conținut problematizat;
- conceperea unor fișe de instruire și autoinstruire cu caracter problematizat;
- utilizarea întrebărilor problematice / întrebărilor-problemă și descrierea împreună cu elevii/studentii a situației-problemă corespunzătoare;
- descrierea (eventual împreună cu elevii/studentii) a situațiilor-problemă, deducerea și analiza întrebării-problemă sau deducerea și descrierea problemei (împreună cu studentii);
- utilizarea problematizării în combinații metodice variate și flexibile (având în vedere faptul că ea se îmbină cu ușurință cu toate metodele de învățământ și că poate fi integrată în strategiile de instruire interactivă atât ca metodă, cât și ca procedeu didactic).

Perefrazându-i pe I.Albulescu și M.Albulescu care susțin că domeniul filosofiei este, prin excelență, unul problematic, de aceea predarea acestuia ca disciplină școlară se pretează cu ușurință la abordări problematizate, am putea spune același lucru despre domeniul educației și că predarea pedagogiei generale ca disciplină universitară la facultățile cu profil pedagogic și a Științelor Educației la specialitatea Psihopedagogie, se înscrie în procesul de abordare problematizată. Or, cadrele didactice în formare se vor confrunta cu probleme de educație în activitatea sa de zi cu zi.

Instruirea problematizată în școala superioară se poate efectua la diferite niveluri:

- expunerea problematizată de către profesor a materiei;
- crearea de către profesor a unei situații-problemă și soluționarea ei de către studenți împreună cu profesorul;
- crearea de către profesor a unei situații-problemă și soluționarea ei de către studenți în mod independent;
- sesizarea și soluționarea problemei de către student.

Toate aceste niveluri ale instruirii problematizate pot fi practicate la organizarea tuturor formelor de activitate didactică în învățământul universitar:

- curs universitar;
- seminar universitar;
- activități practice;
- activitate de cercetare științifică.

Prezentăm în continuare câteva exemple de problematizare (problemă, situație-problemă, întrebare-problemă) ce pot fi create în predarea Pedagogiei generale, Teoriei educației, Didacticii psihologiei/pedagogiei.

În predarea științelor socioumanistice, inclusiv a științelor educației, adesea utilizăm metoda prelegerii, metodă care este criticată pentru poziția de ascultători pasivi a studenților în procesul didactic. În ultimele decenii, în procesul didactic universitar tot mai des a început să se practice prelegerea problematizată. Expunerea problematizată se efectuează în mod specific. La curs/prelegere, spre deosebire de seminar, la întrebările formulate răspunde, de regulă, însuși profesorul. Eficiența formulării întrebărilor-problemă în prelegere constă în activizarea gândirii studenților. Deseori ei nu găsesc răspunsuri la întrebările formulate de profesor, dar chiar dacă și le găsesc din lipsă de timp e imposibil a fi expuse. Totuși, activitatea de gândire a studenților și interesul pentru materia expusă sporește comparativ cu expunerea obișnuită.

Expunerea problematizată, în situația așteptării răspunsului la problemă, se deosebește prin aceea că profesorul își pregătește discursul în stil de raționamente sau, cu alte cuvinte, în formă de sonorizare a gândirii. Cugetând public, profesorul demonstrează modul de gândire, întreprinde o analiză judicioasă a problemei puse. Exemplul de demonstrare a actului de gândire științifică este valoros pentru formarea la studenți a competenței de gândire.

Pentru studenți, cel mai important în prelegerea problematizată este însuși raționamentul procesului și rezultatul. Ei se conving că întrebarea poate fi transformată în răspuns. Ceea ce câteva clipe în urmă părea nerezolvat (problema), acum s-a rezolvat. Studenților le este interesant însuși procesul căutării răspunsului la problemă, „tehnologia” raționamentului și bineînțeles răspunsul care și constituie necunoscuta căutată. Răspunsul

obținut în așa mod este însușit cu ușurință de către studenți, deoarece el este rezultatul cugetărilor împreună cu profesorul.

Profesorul este cel care va hotărî ce teme și ce întrebări vor fi expuse prin prelegerea problematizată. Aceasta nu este atât de simplu: a selecta temele pentru studiu prin problematizare. În orice caz, profesorul nu va greși dacă va pune la baza problematizării noțiunile de bază ale fiecărei teme.

De exemplu, la predarea temei „Pedagogia – știință a educației” profesorul propune studenților să mediteze și să examineze împreună conceptul de educație (în diferite manuale și dicționare există diverse accepțiuni ale acestei noțiuni). Prezentăm câteva dintre ele:

Ansamblul de acțiuni desfășurate în mod deliberat într-o societate în vederea transmiterii și formării la noile generații a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de omenire până în acel moment.

Efect al activităților desfășurate în vederea formării oamenilor conform unui model propus de societate.

Proces prin care se formează, se dezvoltă și se maturizează laturile fundamentale ale științei umane...

Educația este un *fenomen* sociouman care asigură transmiterea cunoștințelor teoretice (informațiilor) și practice (a abilităților) obținute de omenire de-a lungul evoluției social-istorice pentru dezvoltarea tinerelor generații, în special, și a omului, în general, în vederea formării personalității și pregătirii lor pentru viață, pentru integrarea lor în activitățile social-utile, cât și pentru dezvoltarea societății.

Educația este *procesul* de transmitere și asimilare a experienței – economice, politice, religioase, filosofice, artistice, științifice și tehnice – de la înaintași la urmași.

Educația este *procesul* de ridicare a individului din starea de natură biologică la cea de cultură.

Educația este *procesul* de formare a omului ca personalitate în plan cognitiv, afectiv-motivațional, volitiv aptitudinal, atitudinal.

Educația este *acțiunea* de formare a individului pentru el însuși, dezvoltându-i-se o multitudine de interese.

Educația este *procesul* de formare a omului pentru integrarea activă în societate, procesul de formare intelectuală, morală, profesională, fizică, estetică.

Educația este o activitate conștientă a subiectului educației (educator) de stimulare, îndrumare, formare a obiectului educației (educat).

În continuare, profesorul formulează o sarcină didactică, și anume: de ce există atâtea accepțiuni? care definiție vă pare mai convingătoare și de ce? (studenții au definițiile în față pentru ca să poată urmări mersul analizei întreprinse de profesor).

Punând în fața studenților problema, profesorul porcede la expunere, în mersul căreia mai mult sau mai puțin analizează unele definiții, declarând că educația poate fi definită în baza mai multor criterii: istoric, sociocultural, psihologic, pedagogic. Educația și astăzi este un subiect de controversă. Această situație vorbește despre complexitatea educației care este abordată ca proces, acțiune socială, acțiune de conducere, interrelație umană, ansamblu de influențe. Profesorul preîntâmpină că nu vom pune pe cântar care definiție este mai deplină. Sarcina noastră constă în a determina singuri: ce este educația ca obiect al științei pedagogice. La seminar vom discuta această problemă mai profund.

În predarea temei „Principiile didactice” amintim studenților că în psihologie este cunoscută teza conform căreia instruirea trebuie să meargă înaintea dezvoltării psihicului elevului și să ducă (tragă) după sine dezvoltarea, dar să nu se adapteze nivelului atins. În același timp, didactica insistă asupra respectării principiului accesibilității în instruire („adaptarea instruirii la particularitățile de vârstă și individuale”..., să se țină seama de capacitatea de efort psihofizic de învățare”..., „competența de a asigura o învățare pe măsură”...(E.Macavei), „în consens cu posibilitățile psihice de vârstă și individuale ale copiilor” (C.Cucoș). Cu alte cuvinte, „ca instruirea să se organizeze ținându-se cont de nivelul posibilităților reale de învățare ale elevilor”.

În cadrul seminarului, discutând problema principiilor didactice, de regulă se formează două opinii, la prima vedere diferite. Unii studenți afirmă că materia trebuie predată elevilor în conformitate cu acest principiu, adică la nivelul accesibilității, altfel materia rămâne neînțeleasă. Alții neagă: instruirea trebuie să atragă după sine dezvoltarea, trebuie să ne ridicăm deasupra nivelului accesibilității de azi, altfel batem pasul pe loc. (Este de presupus o solicitare maximală a elevilor, dar este vorba de o solicitare realistă, care se înscrie în limitele posibilului și necesarului – C.Cucoș).

Studenților li se propune sarcina: gândiți-vă, cine are dreptate și cum se poate argumenta aceasta.

Problema didactică pusă în fața studenților necesită nu numai cercetare și obținerea răspunsului, dar și argumentarea corectitudinii lui.

Observăm că în cazul de față sarcina didactică a elaborat-o profesorul, însă i-a plasat pe studenți în situația de problemă, lipsindu-i astfel de posibilitatea de a primi un răspuns gata. Prin acțiuni de gândire, folosind în calitate de mijloace cunoștințele acumulate anterior, ei vor găsi răspunsul.

Subliniem ideea că rezolvarea problemelor, situațiilor-problemă trebuie să finiseze cu însușirea unei teorii, idei, principiu, norme, modalități de acțiune – ceea ce constituie scopul instruirii.

Predarea temei „Noile educații” din modulul „Teoria educației” are loc după ce studenții au însușit dimensiunile tradiționale ale educației (educația intelectuală, educația morală, educația estetică, educația fizică, educația tehnologică cu discutarea obiectivelor, conținuturilor, principiilor, metodologiilor), de aceea ea se va face în temei prin metoda problematizării, creându-se situații-problemă cu privire la raportul dintre dezvoltarea societății și apariția „noilor educații”. La început se vor numi problemele, apoi vor fi enumerate „noile tipuri de educație”:

- educația ecologică (sau educația pentru mediu);
- educația pentru pace și pentru cooperare;
- educația pentru participare și pentru democrație;
- educația în materie de populație;
- educația pentru o nouă ordine internațională;
- educația pentru mass-media;
- educația pentru schimbare și dezvoltare;
- educația pentru timp liber;
- educația nutrițională;
- educația economică și casnică modernă;
- educația pentru cetățenie europeană (ECE);
- educația demografică;
- educația pentru dezvoltare durabilă (EDD);
- educația demografică (sau educația în materie de populație);
- educația pentru noua tehnologie și progres;
- educația moral-civică și pentru democrație;
- educația sanitară modernă;
- educația interculturală;
- educația cu vocație internațională;
- educația economică și antreprenorială.

În cadrul seminarului se va propune studenților rezolvarea următoarelor sarcini-problemă:

1. Comentați enunțul pedagogului I.A.Comenius: „Reforma educației ar fi trebuit să meargă mână în mână cu o reformă a societății umane în general”.
2. Analizați documentele UNESCO din perspectiva „noilor educații”.
3. Stabiliți raportul dintre dezvoltarea societății și apariția noilor educații. (Pentru a stabili astfel de rapoarte, studenții trebuie să cunoască bine problematica lumii contemporane: degradarea mediului, exploziile demografice, multiplicarea conflictelor, creșterea sărăciei, emigrația, bolile, crizele etc., dar și caracterul ei emergent, global, interdisciplinar (dacă vorbim de aspectul pedagogic al problemei); pentru fiecare „tip nou de educație” se vor formula obiectivele de referință la nivel de cunoștințe, capacități, atitudini și valori).
4. Elaborați un proiect de cercetare cu tema „Noile educații – șansă pentru viitor”. Este obligatorie formularea ipotezei.
5. Propuneți modalități de implementare a „noilor educații” în învățământul preuniversitar fără a suprasolicita elevii.

Studiind tema „Relațiile profesor–student”, propunem studenților spre dezbateri următorul fragment: „Ceea ce caracterizează cu adevărat raportul dintre educat și educator este voința de desăvârșire. Din partea educatorului – voința de desăvârșire a altuia și mai ales a tineretului, din partea educatului – voința de proprie desăvârșire”.

Este opinia pedagogului român C.Narly care și-a desfășurat activitatea științifică și didactică în anii '30-'50 ai secolului trecut.

Sarcini:

1. Analizați opinia lui C.Narly de pe poziția studentului contemporan.

2. Aduceți cât mai multe argumente „pro” și „contra” unor astfel de relații dintre educat și educator.

3. În baza textului prezentat, formulați o întrebare-problemă.

În concluzie menționăm că în domeniul științelor socioumane metoda problematizării nu poate fi folosită exclusiv, ci îmbinată cu alte metode: conversația, descoperirea, analiza de caz, dezbateră, activități pe grupe.

Bibliografie:

1. Albușescu I., Albușescu M. Predarea și învățarea disciplinelor socioumane. - Iași, 2000.
2. Ardelean A., Marinescu M. și a. Introducere în didactica biologiei. - Arad, 2003.
3. Bocoș M. Instruire interactivă. - Cluj-Napoca, 2002.
4. Bontaș I. Pedagogie. - București, 1994.
5. Cerghit I. Metode de învățământ. - București, 1997.
6. Cucoș C. Pedagogie. - Iași, 1996.
7. Macavei E. Pedagogie. - București, 1996.
8. Narly C. Pedagogie generală. - București, 1996.
9. Negreț I., Jinga I. Învățarea eficientă. - București, 1996.
10. Vințanu N. Educația universitară. - București, 2001.

Prezentat la 01.06.2010

CONCEPTUALIZAREA ÎNVĂȚĂRII SITUATIVE DIN PERSPECTIVA COMUNICĂRII DIDACTICE

Ionuț VLADESCU

Universitatea „Petre Andrei”, Iași (România)

The pedagogy takes into consideration two types of totality: (1) its own conceptual matrix, which is par excellence abstract, and (2) the totality of educational facts. The conceptual *Gestalt*, through which the theory assimilates the significance of educative facts, is based on the understanding context. Firstly, the meanings of the theory taken as a whole, i.e. the meanings of inter-conceptual connections, correspond to the real world. Secondly, the educational situations are pre-significant, in other words significance receivers and are absorbed in the pedagogic approach. The new architecture of the educational phenomenon multiplies and stratifies the interpretation levels.

The new limits of the pedagogy reside in the educational phenomenon concept, which includes the ontic relevance and the noetic one. This phenomenon is an essential component of the social environment. If against all reasons it is removed, the social would be emptied of its content. Therefore, we could talk about **the implicit educational ontic for the human existence**. Paradoxically, as soon as we enter the real world, we can see the educational phenomenon losing the conceptual simplification and enhancing its factual complexity. The phenomenon displays itself irregularly at this level, as educational experience and event. More clearly, it is controlled and directed within specific environments, e.g. school environment, where it consists in a number of instructive situations. In addressing the learning situation, the knowledge and skills are acquired in contexts that mirror the way the knowledge is assimilated and put into practice in daily situations. This approach is proposed by the theory that considers the education as socio-cultural phenomenon rather than activity carried out by a person that acquires knowledge from an organism taken out from the knowledge. As *noumen*, the educational phenomenon is not conditioned space-time. Therefore, it is “void” of concrete, but it is “full” of totalising significance.

1. Problema învățării situative în literatura de specialitate

Pedagogia ia în considerare două tipuri de totalități: propria sa matrice conceptuală, esențial abstractă și totalitatea faptelor educative. *Gestalt*-ul conceptual prin care teoria asimilează în semnificație faptele educative se sprijină pe contextul înțelegerii. În primul rând, semnificațiile teoriei ca întreg, semnificațiile raporturilor interconceptuale își caută corespondența în concret. În al doilea rând, situațiile educative sunt presemnificative, adică primitoare de semnificație, se absorb în discursul pedagogic. Noua arhitectură a fenomenului educațional multiplică și stratifică orizonturile de interpretare [8, p.114].

Noile hotare ale obiectului pedagogiei sunt „puse” în conceptul de fenomen educațional, care include o relevanță ontică și una noetică. El este componenta esențială a socialului, încât, dacă prin absurd s-ar elimina, acesta ar rămâne gol de sinele său. S-ar putea vorbi, prin urmare, despre **un ontic educațional implicit existenței umane**. Paradoxal, prin trecerea în realitate, fenomenul educațional își pierde simplitatea conceptual și câștigă în complexitate factuală. La acest nivel, se manifestă difuz, dezordonat, ca experiență educativă, ca evenimente educative. Explicit, el este controlat și dirijat în medii specifice, cum ar fi mediul școlar, unde ia forma particulară a situațiilor instructive. În abordarea situației de învățare, cunoștințele și competențele sunt învățate în contexte care reflectă modul în care cunoașterea este obținută și se aplică în situații de zi cu zi. Situația este propusă de teoria cunoașterii conceperii învățării ca un fenomen sociocultural, mai degrabă decât de acțiune a unei persoane care achiziționează informații generale de la un organism decontextualizat de cunoștințe.

Ca *noumen*, fenomenul educațional nu este condiționat spațiotemporal și de aceea este „vid” de concret, dar este „plin” de semnificație totalizatoare. Într-un fel, pedagogia contextuală inversează sensurile fenomenologice tradiționale: **fenomenul educațional este esență, noumen, iar situațiile educative au evidență fenomenală, concretă** [8, p.116]. El este oarecum independent de experiența educativă, păstrează numai raporturi analogice cu faptele educative reale, se supune oricăror condiții de ființare. Pe de altă parte, situațiile educative sunt nepuizabile în diversitatea lor, sunt rezistente la o cunoaștere exhaustivă. Totuși, pedagogia le absoarbe și le transfigurează, tinde să estompeze conjuncturalul, să se refere la situații ideale sau idealizate,

mult prea clare în raport cu cele reale. Astfel, ea își păstrează unitatea care este complementară unității generice a obiectului său, fenomenul educațional, chiar dacă aceasta se poate cerceta din mai multe perspective.

Din alt unghi de vedere, analogic, așa cum fizica studiază fenomene fizice, biologia studiază fenomenul vieții, științele sociale studiază fenomene sociale, tot astfel pedagogia are ca obiect fenomenul educațional în ansamblu (ca *noumen*) și situațiile educative în particular (ca manifestări fenomenale).

Mediul educațional instituționalizat poate fi folosit ca mediator, deoarece profesorul:

- îl poate controla organizatoric (ergonomie didactică);
- îl poate adecva intențiilor sale formative (provocarea transformărilor comportamentale la elevi);
- poate să-i cunoască și să-i controleze conductibilitatea.

O pedagogie a totalităților educative nu se limitează însă la educația instituționalizată, ci consideră persoanele care se formează (învață) ca un factor intern activ într-un continuum educațional (inclusiv educația permanentă, autoeducația, educația incidentală etc.) [8, p.126].

Elevul personalizează influențele educative prin următoarele:

- modificarea lor în funcție de caracteristicile personale (nivel cognitiv-afectiv, intenții, aspirații, motive, aptitudini);

- alegerea între influențe educative concurente;
- coparticiparea la actul educativ;
- construirea propriilor standarde valorice.

Profesorul personalizează actul educativ prin următoarele:

- stilizarea situațiilor educative și a rețelelor de influențare;
- competența mediatică și organizatorică;
- comportamentul metacognitiv permisiv (disponibilitate empatică, emulație).

Personalizarea este un concept impus de teoriile personaliste care, într-o pedagogie a situațiilor educative, nu se opune situaționalismului sociologic, ci îl nuanțează. Situațiile se multiplică tocmai prin prezența subiectivităților, așa cum subliniază și G. Allport: „Personalitatea este ea însăși un factor în așa-zisa situație. Chiar în situații noi și neașteptate, eu pot acționa numai în cadrul variabilității personale, permisă de aptitudinile și trăsăturile mele” [1, p.187]. Variabilitatea personală, deși este destul de mare, nu este nelimitată. Ceea ce este personal este o reflectare a mediului fizic, social și cultural, dar experiențele în care se angajează eul au relevanță personală mai mare, prin urmare, se rețin mai ușor, datorită unui „propriu” (echivalent cu eoul dinamic din teoria lui R. Titone). Din acest circuit ia naștere cu timpul, treptat, simțul eului corporal, identitatea cu sine (congruența la C. Rogers), eul ca factor rațional, are loc extensia eului care își creează o anumită imagine despre sine și despre lume. Învățarea în funcție de situație plasează omul care învață în centrul unui proces instrucțional constând din conținut - faptele și procesele de sarcină; contextul – situații, valorile, credințele și indicii de mediu, prin care câștigurile învață și conținutul de masterat; comunitate – grupul cu care elevul va crea și va negocia sensul situației; și participarea – procesul prin care învață și lucrează împreună cu experți într-o organizare socială rezolvarea problemelor legate de circumstanțele vieții de zi cu zi [3, p.43-58]. Învățarea devine un proces social dependent de tranzacții cu altele plasate într-un context care seamănă cât mai mult posibil cu mediul practic. Situația de învățare în clasă integrează conținut, context, comunitate și participare.

Personalizarea are, deci, un suport psihologic. Ea înseamnă o dominare a specificului personal, deschiderea experiențială spre lumea ambientală (pe orizontală) și spre viața spirituală (pe verticală). Elevii au, în mod firesc, ritmuri și niveluri de activism diferite, au experiențe de viață și de învățare diferite. De aceea, auto-determinarea apare ca naturală, iar personalizarea este o formă de participare nederijată a lor la actul propriei formări. Ea se bazează pe conștientizarea structurii și funcționalității situațiilor educative, a sensului și valorii influențelor educative receptate sau emise. Elevul filtrează valoric influențele educative, le amplifică sau le diminuează efectele, le deviază sau le contracarează. „Este necesară o personalizare a influențelor dincolo de care subiectul este lipsit de unitate, divizat” [3, p.6]. Orientarea personală în contextul educațional permite elevilor să-și păstreze și să-și consolideze unitatea, să-și construiască propriile standarde valorice, să-și exprime opiniile, să-și formeze un stil personal, creativ, să se actualizeze, să se împlinescă în plan cognitiv, afectiv, sociomoral. Conform conceptelor lui D. Ausubel, asemenea elevi sunt „nesatelizați”, independenți, pe când cei care nu au libertate interioară sunt „satelizați”, subordonați formelor de interacțiune (comunicare, relații) impuse din exterior.

Un rol important în personalizarea influențelor educative și chiar a situațiilor educative îl are profesorul. Și P, și E se manifestă curent în situații educative tipice, relativ imobile, monotone, deși situațiile educative atipice sunt mai frecvente, personale și creative. Într-o exprimare paradoxală, J. Bourjade constată că „există, pe de o parte, o tipizare a individului, iar pe de altă parte, o personalizare a tipului. Profesorul nu este decât un mediator care realizează această mistificare individuală” [2, p.45]. Desigur, suntem tentați să asociem „tipizarea” elevilor cu situațiile educative tipice, iar personalizarea cu situațiile educative atipice. În realitate, personalizarea are un curs natural, pe care profesorul poate să-l regularizeze discret. De aceea, într-o educație indirectă rolul lui este de organizator, animator, consilier, facilitator, stimulator, interactiv. El este cel care oferă fiecărui elev posibilitatea de a se regăsi, de a se împlini vocațional [7, p.168], de a se afirma și de a se confirma ca subiect al cunoașterii. Spre deosebire de accentul pe competența comunicatională, relațională și evaluativ-decisională din pedagogia clasică, unui profesor modern i se cere competență mediatică și organizatorică, un stil pedagogic participativ-permisiv. Așa cum remarca sintetic D. Potolea, stilul pedagogic „este asociat unor comportamente, se manifestă sub forma unor structuri de influențare și acțiune, prezintă consistență internă, stabilitate relativă și apare ca produs al personalizării principiilor, normelor și metodelor specifice activității instructiv-educative” [6, p.161]. Coparticipării elevului la propria educație i se adaugă un coeficient de originalitate și creație din partea profesorului care este, așa cum argumentează I. Neacșu, „măsura personalizării reale a competenței profesional didactice” [5, p.240]. Între cei șapte indicatori ai competenței, remarcăm climatul socioafectiv care combină modelul Flanders (influențare directă și indirectă) cu modelul Rogers (influențare empatică).

2. Interconexiunea dintre comunicarea didactică și situația/contexte de învățare

Modelul în cercetarea noastră constituie un sistem pedagogic axat pe două abordări conceptuale: abordare teoretică (strategia) și abordare praxiologică (tactica/metodologia). Modelul situează la cei doi poli profesorul și elevul. Învățătorul se situează în model în prim-plan, pentru că el este organizatorul, inițiatorul și cel care stabilește dimensiunile, sensul și finalitățile actului educațional, implicit de comunicare cu elevii. Plasarea elevului pe planul doi este pur convențională, căci, altfel, el este coparticipant la procesul propriei formări și beneficiar al întregului proces educațional. Învățarea școlară se particularizează prin faptul că se realizează prin organizarea pe principii pedagogice a experiențelor de cunoaștere, afectiv-emoționale și practice ale elevilor. Ea are un caracter sistematic, organizat, este dirijată de către profesor, se realizează cu ajutorul unor metode și tehnici eficiente de învățare, respectând principiile didactice și este supusă feedback-ului pe baza verificării și evaluării permanente a rezultatelor obținute de elevi, fiind ameliorată prin corectarea greșelilor [7, p.14].

Învățarea școlară constă în asimilarea de către elevi a anumitor valori – cunoștințe, abilități, comportamente, atitudini etc. – formarea și dezvoltarea de structuri cognitive, afective și psihomotorii și, în ansamblu, modelarea personalității lor. Învățarea școlară este un proces de receptare și asimilare a informațiilor și influențelor educative, de reorganizare, de construcție și dezvoltare a structurilor cognitive-operaționale, psihomotrice și afective, precum și a însușirilor psihice ale personalității (aptitudini, interese, temperament). Procesul învățării este multifazial. El cuprinde: receptarea și înregistrarea materialului pe fondul unei stări de atenție și activitatea cerebrală; înțelegerea și generalizarea prin formarea de noțiuni, principii, legi etc.; stocarea în memorie, actualizarea prin recunoaștere și reproducere a informației și transferul acesteia.

Între ei se interpun competențele comunicative pe care profesorul trebuie să le aibă/să le dobândească, iar elevul să și le formeze (tab.1, 2).

3. Abordarea teoretică a modelului pedagogic de formare a competențelor comunicative la elevi

Demersul teoretic al modelului se axează pe un ansamblu de prevederi conceptuale și principii. Argumentarea teoretică a modelului presupune, în primul rând, stabilirea conceptelor-cheie constituente ale demersului teoretic. Primul concept este legat de definirea fenomenului „comunicare didactică sau pedagogică”.

Comunicarea didactică reprezintă „un principiu axiomatic al activității de educație care presupune un mesaj educațional elaborat de subiect (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului/subiectului educației (elevului), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă și internă”.

Comunicarea didactică este „un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale al informației între două entități ce-și asumă simultan și succesiv rolurile de emițători și receptori semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ” [4, p.177].

Tabelul 1

Tipul comunicării didactice	Performanțe comunicative (cadrul, limbă și comunicare)	Performanțe comunicative (cadrul interpersonal)
1. Comunicarea didactică orientată spre reproducerea materialului studiat	Nivelul înalt al vorbirii monologate, predomină povestirea	Blocaje comunicative în situații noi
2. Comunicarea didactică de tip productiv	Nivelul înalt al vorbirii dialogate	Intercomunicarea este eficientă
3. Comunicarea didactică de tip creativ	Nivelul înalt al vorbirii monologate și dialogate Nivelul înalt al compozițiilor scrise	Intercomunicarea este eficientă cu un nivel înalt de personalizare

Tabelul 2

Stilul comunicării didactice	Performanțe comunicative (limbă și comunicare)	Performanțe comunicative (cadrul interpersonal)
1. Autoritar	Blocaje în realizarea comunicării verbale	Comunicare neeficientă
2. Participativ	Nivelul înalt de comunicare productivă	Comunicare eficientă personalizată
3. Liberal	Nivelul înalt de comunicare neproductivă	Comunicare neeficientă cu aplicarea cuvintelor neliterare

Fiecare modul, la rândul său, se constituie din următoarele componente: ansamblul de obiective, unități de conținut, tehnici (tehnologii) de formare și tehnici de evaluare a performanțelor respective.

În baza abordărilor teoretice și curriculare noi am elaborat un program experimental privind formarea competențelor comunicative la elevii claselor primare (tab.3, 4, 5).

Tabelul 3

Relația profesor–elev în formarea competențelor de comunicare

Obiective de referință	Exemple de activități	Tehnici de evaluare
<p><i>Elevii trebuie să dobândească priceperea:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a recepționa mesajul profesorului în funcție de conținutul și modul de exprimare a acestuia și de situația dată; - a înțelege mesajul transmis de profesor privind comportamentul așteptat; - a înțelege dacă mesajul exprimă o evaluare pozitivă/negativă, de încurajare, de suport, de amenințare etc.; - a descoperi faptul că mesajul exprimă o stare sufletească și o atitudine (de mulțumire/nemulțumire) a profesorului; - a răspunde printr-un comportament activ, depășind starea de simplă ascultare sau supunere; - a interpreta mesajul conform intențiilor profesorului; - a deduce ce este mai important din mesajul recepționat; 	<p><i>Convorbiri individuale</i> pe baza unor întrebări de tipul:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Înțelegi de ce sunt (ne) mulțumit de purtarea ta? - De ce crezi că te-am lăudat/cum crezi că ar trebui să te porți ca să te laud? - Crezi că sunt mulțumit de purtarea ta? - E bine ce-ai făcut?/ Puteai proceda/ face și altfel? etc. 	<p><i>Urmărirea în evoluție</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a capacității elevilor de a recepta mesajul profesorului și de a exprima în cuvinte înțelegerea acestuia
<ul style="list-style-type: none"> - a raporta la posibilitățile proprii cerințele exprimate în mesaj; - a extinde observația exprimată în mesaj cu referire la situația concretă, la comportamentul propriu în general; 	<p><i>Convorbiri individuale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ai putea să te porți mai bine ca până acum/ca acum? - Ți-ar plăcea să fii mereu lăudat? 	
<ul style="list-style-type: none"> - a compara modul de adresare și conținutul mesajului transmis de profesor față de el și față de ceilalți elevi, raportat la conduita proprie și a celorlalți; - a aprecia capacitatea proprie de a se comporta conform cerinței exprimate în mesajul recepționat; 	<p><i>Convorbiri individuale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ai observat că pe alți copii îi laud mai mult? Oare de ce îi laud? - Crezi că te-ai putea purta în așa fel încât să te laud și pe tine mai des? 	
<ul style="list-style-type: none"> - a extinde înțelesul comportamentului uman în general în situații sociale diferite; - a exprima și a aprecia în cuvinte diferite comportamente proprii sau ale celorlalți. 	<p><i>Analiză de caz</i> (real sau imaginat)</p> <ul style="list-style-type: none"> - a gradului de participare activă la discuția de caz 	

Tabelul 4

Relația dintre elevi

Obiective de referință	Exemple de activități	Tehnici de evaluare
<i>Elevii:</i> - să cunoască termenii specifici vieții de grup: coleg, prieten, ajutor prietenesc etc.	Convorbiri cu clasa	<i>Aprecierea corectitudinii:</i> - înțelegerii - utilizării - utilizării - utilizării - utilizării - înțelegerii - utilizării
- să-și îmbogățească vocabularul specific: intrajutorare, colaborare, respect, nepăsare, neînțelegere, invidie, egoism etc.; - să desprindă înțelesul termenilor specifici pentru a-i putea aplica în aprecierea unor situații sociale concrete; - să identifice reguli și norme de comportament civic în diferite situații sociale; - să folosească termenii specifici în comunicarea cu colegii; - să poată observa și comenta în limbaj adecvat situații și comportamente reale din viața; extrașcolară sau din mass-media;	- formularea de propoziții folosind termenii învățați; - explicarea termenilor însușiți; - formularea de propoziții privitoare la viața clasei și viața cotidiană; - exemplificări: cum ne purtăm în diferite situații reale; - exerciții de folosire a formulelor de adresare; - comentarea diferitelor situații aduse în discuție de elevi sau învățător	
- să poată exprima puncte de vedere și opinii personale privind diferite situații sociale;	- analiză de caz (real sau imaginat)	<i>Aprecierea capacității elevilor de exprimare a opiniei</i>
- să poată desprinde conceptual componentele comportamentului social pozitiv și, respectiv, negativ al elevului, prietenului, colegului; - să poată reuni componentele de mai sus și să formuleze o apreciere globală asupra comportamentului pozitiv/negativ al elevului în grup; - să poată motiva de ce este <i>bun/rău</i> un comportament; - să poată descrie în cuvinte și să compare diferite tipuri de relații și atitudini ale elevului față de colegi și adulți; - să poată aprecia și exprima în cuvinte diferite comportamente proprii și ale colegilor	<i>Comentarii:</i> - Cum se poartă un bun coleg/prieten? - discuție pe baza unor situații concrete	<i>Aprecierea capacității elevilor de analiză și de exprimare</i>

Tabelul 5

Comunicarea în scris prin intermediul compunerilor și exercițiilor aplicative

Obiective de referință	Exemple de activități	Tehnici de evaluare
<i>Elevii:</i> - să poată valorifica optim informația pe care o dețin; - să poată completa informația în funcție de sarcina de lucru; - să valorifice momentul cel mai propice creației; - să valorifice în aceeași sarcină de lucru cunoștințele de vocabular, gramatică și stil de exprimare; - să facă transfer de informații, comparații și sinteze de cunoștințe dobândite în situații diferite	- compoziții scrise cu teme la alegere, de efectuat acasă, cu un timp suficient pentru documentare și elaborare; - exerciții aplicative pe baza unor texte literare cu subiecte comparabile	punerea la îndemâna elevilor a criteriilor de apreciere și a descriptorilor de performanță pe baza cărora se va face evaluarea

Referințe:

1. Allport W. Gordon. Structura și dezvoltarea personalității. - București: E.D.P., 1981.
2. Combon J., Delchet R., Le Fevre L. Antologia pedagogilor francezi contemporani. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
3. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Grupul Editorial Litera, 2003.
4. Cucoș C. Pedagogie. - Iași: Editura Polirom, 2002.
5. Neacșu Ioan. Instruire și învățare. - București: Editura Științifică, 1990.
6. Potolea Dan. Stilurile pedagogice; dimensiuni structurale în procedeele de învățare // Revista de pedagogie. - 1987. - Nr.4.
7. Sălăvăstru D. Psihologia educației. - Iași: Polirom, 2004.
8. Viorel Ionel. Pedagogia situațiilor educative. - Iași: Polirom, 2002.

Prezentat la 08.04.2010

ÎNTREBAREA – ELEMENT DE BAZĂ AL COMUNICĂRII

Liuba CIOBANU-MOCANU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

The article represents a teoretical study on the notion and value af question, being an attempt to classify questions from logical, sociological, linguistic, pedagogic aspects as well as according to their form, function, influence, structure and productivity.

Vom putea descoperi o nouă lume pentru noi doar când ne vom învăța a pune corect întrebări. (K. Erikson)

Termenul „întrebare” are o arie atât de extinsă în utilizare, încât creează impresia a ceva foarte evident, ce nu poate fi pus în discuție. În multe dicționare nici nu-i găsim explicarea. Pe de altă parte, cuvântul „întrebare” este o noțiune extrem de complicată. Analizând termenul vizat, distingem următoarele două conotații: 1) propoziție sau adresare, ce necesită un răspuns, o explicare, informație care poate fi calificată drept „judecată incompletă” sau „structură cu date insuficiente” [Okon, 1978, p.59, după 4], susținând o relație între doi termeni, din care unul se cere a fi determinat [4, p.13] și 2), problemă ce necesită soluționare.

Ținând cont de prima semnificație, întrebarea constituie o categorie lingvistică și logică, pe când în al doilea caz - gnoseologică și psihologică. În psihologie întrebarea este examinată drept stimulator al gândirii. Dat fiind faptul că procesul gândirii începe întotdeauna cu o întrebare, înseamnă că scopul gândirii este răspunsul la întrebare. În acest sens, S.A. Rubinstein considera întrebarea drept „primul...indiciu” în apariția activității mintale și a înțelegerii”.

Examinarea noțiunii de întrebare în pedagogie, însă, credem că trebuie efectuată sub două aspecte: lingvistico-logic, deoarece explică problema în cauză din punct de vedere al formei, dar și al conținutului, al semnificației ei. Unitatea esenței și a formei evidențiază întrebarea din fluxul verbal, din torentul de cuvinte, atrăgând atenția asupra sa. Această unitate și constituie natura adevărată a întrebării [13, p.41].

Din punct de vedere logic, întrebarea apare întru a afla ceva. Astfel, P.Dekart releva că orice întrebare necesită o doză de necunoaștere, altfel întrebarea ar fi inutilă.

Deci, orice cunoaștere presupune o necunoaștere. Pentru a deveni cunoscut trebuie să existe o întrebare, predispoziția spre cunoaștere – neștiutul. Aristotel în începutul *Metafizicii* menționa: „Toți oamenii au sădită în firea lor dorința de a cunoaște”. Că există și lucruri pe care, pur și simplu, le știm, le aflăm accidental, fără a fi vrut în mod special să le știm, e adevărat, dar acest lucru nu înseamnă cunoașterea lor, pentru că ele nu se încadrează într-o structură de cunoaștere. Întrebarea conferă structură. O întrebare conduce la un răspuns. Răspunsul conduce la „a ști”, iar a ști conduce la a ști că nu știi, iar a nu ști conduce la întrebare [5].

La întrebarea, cum se face trecerea de la *știut* la *neștiut*, Al. Dragomir răspunde că prin relativizarea pe care o aduce cu sine întrebarea. Ceea ce e știut apare ca insuficient, ca depășit, or, inteligența vie este în permanentă efervescență, sau prin bunul simț al conștientizării conduitei „știu că nu știu”. Este orice palier al cunoașterii un „știu că nu știu”? În această lumină, „știu că nu știu nimic” apare ca palierul cel mai de sus al cunoașterii. Iată de ce această schemă este considerată schema cunoașterii rodnice. Un răspuns care nu naște o întrebare este, într-o oarecare măsură, o dogmă. Modelul întregii dezvoltări a științei a parcurs modelul întrebare–răspuns–întrebare... În definitiv întrebare–răspuns formează un cuplu și ele își pot îndeplini eficient rolul doar împreună. Este adevărat că nu orice cunoaștere se poate desfășura în acest sens. În sprijinul acestei afirmații, Dragomir susține că metoda dialectică dezvoltată de la Parmenide la Socrate presupune cunoașterea prin reamintire. Iar unul dintre factorii care provoacă reamintirea este anume întrebarea. Andrei Pleșu afirmă că o persoană care deține numai răspunsuri este o persoană nedialogabilă [5].

Ca forme lingvistice care exprimă incertitudini cognitive, cerere de informație suplimentară sau completarea unor lacune, întrebările au fost supuse analizei pentru a se descoperi tipurile, genurile, regulile formării lor corecte etc. În logică s-a consacrat acestora o teorie întreagă numită „logica întrebărilor” sau „erotetica” (în limba greacă, erotene =întrebare).

Începând cu Socrate, întrebarea era examinată drept sursă a dialogului intern și extern. Aristotel, alături de știința despre silogism, vorbește despre întrebare drept formă a gândirii logice, fundament, temelie, formă a dialogului.

F. Bekon releva că o întrebare inteligentă constituie deja o bună parte a cunoașterii. Drept argument aduce cuvintele lui Platon: „Cel ce întrebă ceva, deja își imaginează în general ceea ce întrebă, căci, de altfel, cum ar ști răspunsul corect, când va fi găsit” [12].

Pentru Ali Farabi întrebarea era parte a artei de a întreține o conversație euristică. Anume această formă de conversație, relevă mult mai târziu M.N. Skatkin, reprezintă forma de învățământ prin întrebare și răspuns, prin care pedagogul nu comunică elevilor cunoștințe de-a gata, ci prin întrebările reușit formulate și adresate îi pune pe aceștia ca ei singuri, în baza cunoștințelor, experienței deja avute, să ajungă la noi concluzii, reguli, noțiuni. Întrebările anticipează, în planul gândirii, operațiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operație la alta, schimbă direcția gândirii, fac trecerea de la o cunoaștere imprecisă și limitată, la o cunoaștere precisă și completă. O întrebare este o invitație la acțiune, este un ferment al activității mintale, un instrument de obținere a informației” [Cerghit, 1980, p.116, după 4].

Această metodă dialogată (conversația euristică), aplicată pe larg în pedagogie, incită indivizii prin întrebări și are la bază maieutica socratică, arta aflării adevărurilor printr-un șir de întrebări oportune. Prin acest procedeu, copiii sunt invitați să realizeze o incursiune în propriul univers cognitiv și să facă o serie de conexiuni care să faciliteze dezvoltarea de noi aspecte ale realității, să aplice capacități cognitive la nivel superior, precum compararea, sinteza, interpretarea, evaluarea, devenind, astfel, participanți activi la procesul de învățare și nu actori pasivi. Are loc o trecere de la învățarea neinteresată, pasivă la cea activă pe măsură ce copiii încep să înțeleagă ceea ce fac și de ce. Atunci când aceștia sunt interesați să găsească răspunsul, devin implicați. Doar când întrebările îi ajută să vadă conexiunile dintre conținuturile disciplinelor și propria lor viață, învățarea capătă semnificație.

Această părere este împărtășită și de psihologul P. Popescu-Neveanu care pune un accent deosebit pe valoarea întrebărilor în dezvoltarea personalității individului, pe metodele care abundă în întrebări (problematizarea, conversația euristică etc.), susținând ca „elevii/copiii să fie permanent stimulați prin întrebări, să li se dea sarcini cognitive mai complicate pentru a afla ceva nou prin eforturi proprii, să fie puși în situația de a utiliza cunoștințele în explicarea unor fenomene etc.” [8, p.35].

Astfel, necesitatea de a focusa atenția asupra problemei întrebărilor în educație, a rolului acestora în dezvoltarea gândirii, limbajului, problemă care deși își are începutul în epoca antică, capătă o importanță deosebită în prezent.

Într-un studiu asupra rolului cognitiv al întrebărilor în procesul de învățare, V.V. Zobotin [14, p.47-58] conchide că „întrebarea este o formă deosebită de gândire, aflată la granița dintre necunoscut și cunoscut și care prevede raționamentele și noțiunile noi și ca atare contribuie la formarea acestora” și „de aceea, funcționează activ în orice situație de învățare” [4]. Procesul însușirii cunoștințelor de către elevi (copii) depinde în foarte mare măsură de gradul de înțelegere a întrebărilor ce se pun în timpul predării noului material, de corectitudinea acestora [14]. Potrivit lui Iu. Zuev, „o întrebare adresată corect sau un sistem de întrebări uneori constituie acea forță, care mișcă domeniul întregi ale cunoașterii”, constituie celula nu doar a metodicii, ci a întregii pedagogii. Dacă am examina-o la microscop, am putea afla tot cursul procesului de învățare, menționa Ș.A. Amonașvili.

Pentru D.P. Gorski, examinarea realității, soluționarea unor sau altor probleme, neapărat presupun formularea unor întrebări.

Se consideră că întrebarea este începutul cunoașterii și al progresului cognitiv și că veritabila „cunoaștere” nu constă atât în răspuns (lucru susținut de majoritatea cercetătorilor), cât în punerea permanentă a unor întrebări și în urmărirea neconținută a unor răspunsuri care vor da naștere unor noi întrebări [4, p.13].

Când pui o întrebare, susținea Constantin Noica, luminezi lucrurile. Este vorba de o luminare la propriu, o punere a lor în lumină, în sensul că deschizi un orizont, unde lucrurile pot apărea clar sau nu. Felul cum proiectezi fascicolul de lumină, întrebând, este felul cum înfrunți lucrurile, iar bogăția modalităților de interogație ține, mai mult de subtilitatea conștiinței ce întreabă.

Utilizată în acest sistem, întrebarea este cea care schimbă modurile de gândire, este o invitație la acțiune, reprezintă un instrument cu ajutorul căruia se pot obține cunoștințe, reprezintă o acțiune cu un conținut incomplet, cu destinația – vreau să știu.

Faptul că a fost lansată o întrebare nu semnifică necunoașterea a ceva. Însuși întrebarea, deja reprezintă o parte a răspunsului, iar restul trebuie găsit în baza de cunoștințe inițial depozitate în creier. Prezența întrebării denotă că ceva din ceea ce se caută este anunțat prin chiar punerea întrebării [4]. În acest caz, este important felul în care este pusă întrebarea. Aceasta reprezintă modul în care rezolvi problemele și le înțelegi, fapt ce

necesită o formulare cât mai clară, mai exactă a ei, pentru a găsi în însăși întrebare o parte din răspuns, căci o întrebare bine pusă este pe jumătate soluționată.

Întrebările aduc după sine o dinamică, în dependență de legăturile, completările dintre ele. O întrebare „cheamă” o altă întrebare, prin reacții în lanț, dar în același timp poate ascunde la spate alte întrebări neformulate încă.

E știut că scopul pragmatic al unei întrebări este obținerea unui răspuns. Prin răspuns se înțelege o propoziție sau o mulțime de propoziții care exclud sau reduc sfera necunoscutei întrebări. Și, deși aceasta poate părea banal și arhicunoscut, relevă Dan Popescu, punând întrebări, vom putea obține *feedback-ul* interlocutorului nostru (întrebare+răspuns=feedback) [7, p.126].

În funcție de obiectivul propus este foarte important să știm a pune întrebări, să stăpânim o bună tehnică în domeniu, fapt ce necesită cunoașterea tipurilor de întrebări.

Dar ce fel de întrebări există?

Faptul că întrebările pot fi categorisite după complexitatea lor a fost menționat încă de către G. Leibniț.

1) Este vorba despre cele care cer drept răspuns doar „da” sau „nu” și 2) în cadrul cărora se întreabă cum stau lucrurile..., de ce credeți că ... etc. și care necesită comentarii adăugătoare întru a le transforma în propoziții (www.i-ru/biblio/archive). Acestea de la urmă încep cu operatorul interogativ (вопросный оператор – Аверьянов Л.Я.): cine, ce, de ce, când etc. Privite prin prisma actualității, L.Averianov subliniază că este vorba de două tipuri de întrebări numite întrebări de primul tip (sau dihotomice) și de tipul doi. Aceasta constituie, până în prezent, una dintre primele și principalele clasificări ale întrebărilor.

De-a lungul timpului, întrebările au fost clasificate, evident, după mai multe categorii. Un tip de clasificare se bazează pe **forma întrebării**. În această categorie sunt incluse *întrebările deschise*, care oferă posibilitatea unor comentarii largi, permit răspunsuri concrete, cuprinzătoare, dă interlocutorului întreaga libertate pentru a-și formula răspunsul, permite obținerea de informații și păreri mai complete și mai nuanțate (7, p.127). Întrebările deschise sunt propice în orice moment. Se recurge la acestea pentru a deschide și a dirija abil o discuție, a anima un grup sau a ghida conversația spre un nou domeniu. Ele permit evitarea punerii interlocutorului în situația de a nu mai avea de ales decât între da sau nu.... [7, p.107]. O întrebare deschisă bine formulată induce o gândire constructivă, dându-ne posibilitatea de a orienta discuția fără a forța, a influența și a ghida dezbateră, fără a lua o poziție. Întrebările deschise mai pot oferi posibilitatea de a transmite un mesaj, a lărgi discuția cu noi subiecte și astfel a conduce conversația spre un subiect particular [7, p.108], incită explorarea mai multor alternative, presupun mai multe răspunsuri posibile, stimulează creativitatea [10, p.64] și *întrebările închise* la care răspunsurile sunt monosilabice – „da” sau „nu”, fragmentează materia, conduc gândirea pas cu pas, reduc alternativele în răspuns. Întrebările de acest tip nu permit obținerea mai multor informații și/sau explicații, nefiind revelatoare asupra modului de a gândi, în profunzime, al copilului [7, p.127]. Tot în această categorie sunt incluse *întrebările directe și indirecte, personale și impersonale*.

O altă clasificare ar fi cea **după funcție**, în care se încadrează *întrebările principale, întrebările exploratorii sau complementare și întrebările de control*. Primele se formulează în faza pregătirii activității, lecției, interviului etc. În timpul desfășurării acestora întrebările de acest gen pot să nu aibă eficiență (lipsă de informații, neînțelegerea întrebării, lipsă de experiență etc.) și atunci se recurge la întrebările exploratorii sau complementare.

Se cunoaște și **clasificarea după influența** asupra celui întrebat ce include *întrebările neutrale* precum cele care sugerează răspunsul. Ultimele se aplică frecvent și la vârsta preșcolară, a școlarului mic.

Potrivit **structurii**, întrebările se clasifică în *simple și compuse*.

Din punct de vedere al **productivității**, acestea se grupează în *problematizante, înalt productive, puțin productive și reproductive*.

În acest cadru de referință, V.V. Zabotin, de exemplu, propune următoarea clasificare, la care se recurge începând cu vârsta preșcolară:

- *reproductiv-mnemotehnice* (Ce este? Ce ați avut?);
- *reproductiv-cognitive* (Care este? Care sunt? Cine? Când?);
- *productiv-cognitive* (De ce? Ce s-ar întâmpla dacă...? Dacă... atunci?).

Dacă primele două categorii de întrebări îndeplinesc o funcție predominant cognitivă, apoi cele productiv-cognitive (cauzale, relaționale, ipotetice...) sunt reprezentative pentru orientarea activității gândirii spre operații superioare. Aceste tipuri de întrebări au și un caracter problematic.

Întrebările de acest gen, la care se recurge începând din vârsta preșcolară, pot fi grupate astfel:

1. Întrebări ce solicită deducerea unei însușiri dintr-o experiență, acțiune dată (de exemplu: De ce se rostogolește mingea? De ce când rostogolim nuca se aude un zgomot, dar când rostogolim pruna nu?).

2. Întrebări care îi orientează pe copii spre tehnicile de investigare utilizate (Ce trebuie să facem pentru a ști ce este în nucă? Cum este blana pisicii? Cum este zăpada? etc.).
3. Întrebări cu caracter ipotetic (Ce s-ar întâmpla dacă nu am hrăni peștișorii câteva zile? Ce s-ar întâmpla dacă mașina nu ar avea frână?).
4. Întrebări cu caracter cauzal (De ce iarna apa îngheață? De ce iepurele se mișcă sărind?).
5. Întrebări care dirijează gândirea copiilor spre generalizări simple: (Cum putem recunoaște că ursul este animal sălbatic? Care părți ale corpului iepurașului au formă alungită?).
6. Întrebări de evaluare (Ce este mai bun, drept, dulce? Ce însemnătate are? etc.) [14].

După modul în care orientează gândirea, întrebările pot fi:

1. Întrebări *divergente* – orientează gândirea spre traiectorii inedite, originale, spre investigarea unor situații diverse, adeseori contradictorii.
2. Întrebări *convergente* – îndeamnă la analize, comparații, sinteze, orientează gândirea în direcția unei soluții. Întrebările care invită subiecții să reflecteze, să speculeze, să reconstruiască, să-și imagineze, să creeze sau să cântărească un răspuns cu grijă ridică nivelul gândirii acestora și îi învață că gândirea lor are valoare, că pot contribui la comunitatea ideilor și convingerilor.

Una dintre cele mai cunoscute categorizări a tipurilor de întrebări este taxonomia interogării lui Bloom (tab.).

Tabel

Tipuri de întrebări, cerințe și obiective asociate cu cele 6 niveluri cognitive ale taxonomiei lui Bloom

Nivelul cognitiv	Întrebări	Obiective (verbe)
Cunoaștere	Ce s-a întâmplat când...?	a identifica
	Unde se află...?	a distinge
	Când...?	a defini
	Identificați...!	a aminti
	Potriviiți...!	a recunoaște
	Definiți...!	a dobândi
	(întrebări literale)	
Înțelegere	Spuneți cu cuvintele voastre...!	a traduce
	Descrieți...! Cum vezi tu...!	a transforma
	Explicați graficul...!	a ilustra
	(întrebări de traducere)	a organiza
Aplicare	Arătați cum poate fi folosit...!	a generaliza
	Explicați de ce a apărut...!	a aplica
	De ce crezi că...?	a stabili legături
	(întrebări aplicative)	a clarifica
Analiză	Comparați...!	a distinge
	Arătați diferența dintre... și... !	a recunoaște, a categorisi
	Care sunt trăsăturile caracteristice ale...!	a detecta
	Clasificați pe categorii...!	a deduce
(întrebări analitice)		
Sinteză	Construiți...!	a scrie
	Cum verificați...!	a povesti
	Identificați temele și schemele...!	a relata, a sintetiza
	Trageți concluzii specifice...!	a formula
	(întrebări sintetice)	a modifica
Evaluare	Determinați...!	a judeca
	De ce da și de ce nu...?	a argumenta
	Ce criterii ați folosit	a considera
	Pentru a afla valabilitatea...?	a decide
	Argumentați...!	a evalua
	Ce e bine (rău)?	
(întrebări evaluative)		

Primele, întrebările care vizează nivelul factual, *literal*, sunt cele care cer informații exacte, care solicită reproducerea informațiilor. Aceste întrebări reclamă un efort minim din partea copilului, dar riscurile de a da un răspuns greșit sunt mari. Anume pentru acest tip de întrebări este certă limita dintre corect–greșit (Când s-au desfășurat evenimentele? Unde au avut loc...? Cine a mai fost... ?) [3, 1].

Întrebările de *transpunere* le cer copiilor/elevilor să restructureze sau să transforme informațiile în imagini diferite, să trăiască mental o experiență senzorială și apoi să verbalizeze informația pentru a o transmite și altora. Acestui tip de întrebări se pretează și cele de genul: Ce ați văzut? Ce ați auzit? Ce ați înțeles? Ce înseamnă ... a înghiți limba?

Întrebările interpretative cer descoperirea conexiunilor dintre idei, fapte, definiții, valori, stimulând gândirea speculativă. Copilul/elevul trebuie să-și dea seama cum se leagă diverse concepte pentru a avea un sens. Aceste enunțuri interogative se vor structura pe relevarea unor legături și pe îndemnul de a le argumenta [3, 1]: Care este semnificația titlului în povestirea...? sau De ce Nică se duce la furat cireșe? Cum credeți, Nică fură cireșe fiindcă e hoț? Cum credeți, Nică are acasă cireșe? [1].

Un alt tip de întrebări, cele *aplicative*, oferă copiilor ocazia de a rezolva exerciții, probleme, raționamente. Răspunsurile solicită o racordare a modalității de a gândi logic asupra unor probleme și situații din viața cotidiană (Ce s-ar întâmpla dacă nu am uda florile? Ce s-ar fi întâmplat dacă Nică ar fi cerut cireșe de la mătușa Mărioara? (*Amintiri din copilărie*) Ce ar fi putut face Rică ca să nu roșească când bunica i-a oferit mărul cel mai frumos? Ce ar fi putut face Nică ca să nu fie pedepsit? etc. [1].

Cât privește cele *analitice*, acestea ridică probleme de explicare a unor cauze, motive, efecte. Se formulează pentru a cerceta în profunzime problema sau un text literar, examinându-le din diferite optici. Prin formularea acestui tip de întrebări (gen Există și alte opinii privind cazul descris? V-au convins argumentele autorului? etc.), cadrul didactic creează oportunitatea de a vedea lucrurile din diverse perspective, de a analiza minuțios problemele și de a-și expune logic argumentele și contraargumentele (Care sunt etapele acțiunii în acest text? În care moment se declanșează acțiunea? Care este cel mai tensionat moment din povestire?...).

Întrebările *sinetice* implică rezolvarea de probleme în mod creativ, în baza unei gândiri originale. Pentru a răspunde la întrebările vizate, copiii vor face apel la cunoștințele pe care le au și la experiență, vor oferi soluții alternative de rezolvare a problemelor. Întrebările de tipul: Ce ar fi putut face..? Ce s-ar fi întâmplat, dacă..? obligă copilul să se implice personal și să propună o soluție pe care nu și-a pregătit-o din timp (Cum a procedat Nică într-o altă situație similară (cea cu pupăza, de exemplu? Ce rezultă de aici?).

Ultimele, întrebările *evaluative*, cer copiilor/elevilor să facă judecăți de valoare de genul bun/rău, corect/greșit, să dea calificativele respective în funcție de standardele definite chiar de ei și cu referire la un subiect studiat. Abordarea unor întrebări evaluative îi dă copilului posibilitatea de a-și personaliza procesul de învățare, de a-și însuși cu adevărat noile idei și concepte (Cum apreciați comportamentul lui Nică? Nică a avut un comportament corect? Mătușa Mărioara a procedat corect pedepsindu-l pe Nică...? Cum v-ați simți dacă ați fi în locul lui Rică? Ce pedeapsă v-ați alege? Dacă ați avea ocazia să furați sau să cereți cireșe, ce ați face? etc. [3, 1].

Acestea permit integrarea noilor informații într-un sistem personal de convingeri pe baza căruia se pot emite anumite judecăți.

Potrivit acestor 6 clase comportamentale, în literatura de specialitate mai este cunoscută formula „romanița/floarea întrebărilor” sau „romanița/floarea lui Bloom” (din l.germană Bloom înseamnă floare), unde fiecare petală reprezintă un anumit tip de întrebări.

În 1977 Garvey și Krug au inclus întrebările uzitate în predare–învățare în următoarea taxonomie:

- întrebări de *reamintire* (engl. recall questions), acestea dau detalii despre evenimente, oameni, locuri menționate în sursele istorice;
- întrebări de *înțelegere* (engl. comprehension questions), acestea indică subiectul sursei, ajută la înțelegerea ei, conturează scena descrisă, o reprezintă mental;
- întrebări de *interpretare* (engl. interpretation questions), acestea se referă la scopul pe care l-a avut cel care a creat sursa și înlesnesc compararea sursei cu modul în care se cunoaște contextul istoric;
- întrebări de *extrapolare* (engl. extrapolation questions), care pun problema dacă sursa contrazice alte surse, dacă are alte interpretări, argumente, informații;
- întrebări de *imaginație* (engl. invention questions), de tipul „ce s-ar fi întâmplat dacă ai fi fost acolo”;
- întrebări de *evaluare* (engl. evaluation questions), de tipul „este credibilă sursa”, „care e opinia ta despre cursul acțiunii” [9].

- O altă clasificare, mai recentă, din 1996, făcută de Saxton și Morgan, a identificat trei categorii de întrebări:
- care solicită informații, întrebări de memorie, reamintire, implicații sugerate;
 - care solicită înțelegerea, putând fi convergente (conduc la conexiuni, inferențe sau interpretări) sau divergente (exprimă atitudini sau motivații);
 - care solicită reflexie (judecată, creație, argumentare) [9].

A stăpâni tehnica punerii întrebărilor înseamnă a pune acel tip de întrebări în care urmărim obținerea unui anumit gen de răspuns, în funcție de scopul și/sau obiectivele urmărite în și prin relațiile cu interlocutorul nostru. În acest sens, Dan Popescu vine cu 11 tipuri de întrebări, fiind completate cu încă 11 propuse de N. Stanton.

După: 1) *întrebările deschise (sau directe)* și 2) *întrebările închise (sau indirecte)* urmează 3) *întrebările orientate sau dirijate* care implică sau sugerează interlocutorului răspunsul posibil (Nu credeți că...; Nu am putea să...?, Nu ați dori să...? etc.) [7, p.127], întrebări ce dau indici asupra sentimentului sau opiniei persoanei ce o formulează, influențând interlocutorul și, din acest considerent, nepermițând explorarea și identificarea sentimentelor și punctelor sale reale de vedere.

Întrebările vizate pot avea un rol important în conflictele interpersonale, în situațiile de „joc”, în manipulările conștiente sau inconștiente.

4) *Întrebări neutre*. Acestea lasă interlocutorului posibilitatea de a-și exprima, în mod real, opinia și punctul de vedere personale: Care este părerea ta în legătură cu...? Ce părere ai despre ...?. O întrebare neutră (auto-) impune, însă, o precauție în alegerea cuvintelor și a formei exprimărilor utilizate [7, p.127].

5) *Întrebări concrete*. Se utilizează pentru a găsi fapte obiective, dar nu încurajează la discuții. De exemplu, Unde erai când a venit Andrei?.

6) *Întrebări bipolare da/nu*. Răspunsul este limitat. Se utilizează pentru a depista o informație. Persoana este forțată să răspundă doar „da” sau „nu”. Majoritatea cercetătorilor le clasifică în întrebări *închise*.

7) *Întrebări coordonate*. Acest gen de întrebări constituie mai mult o modalitate de apărare, orientează interlocutorul spre acceptarea ideii. Se impune, într-un fel, punctul de vedere al cuiva (Nu crezi că...?, Nu-i așa că...?).

8) *Întrebări cu răspuns sugerat*. Se recurge la acestea pentru a face cunoscute sentimentele reale. Reflectă capacitatea de a-și menține opinia (Ce crezi despre această situație?).

9) *Întrebări ajutătoare*. Acestea ajută interlocutorul să selecteze prompt informația solicitată. De exemplu: Povestește-mi despre tine, începând cu primii ani de școală, care...

10) *Întrebări-oglină*. Se consideră ca cel mai eficient mod de a realiza o comunicare reală, creează o atmosferă de lucru, de încredere reciprocă. De exemplu: Spui că îți place...?

11) *Întrebări-probe*. O întrebare-probă, deși încurajează continuarea, persoana poate să se simtă anchetată. În formularea răspunsului apare nesiguranța. De exemplu: Nu înțeleg..., poți să-mi dai câteva exemple? [2, p.103].

12) *Întrebări ipotetice* (V.V. Zabolin) Conținutul acestui tip de întrebări arată cum pot fi aplicate ideile celuilalt, descoperă atitudinile și valorile celuilalt (Imaginează-ți că... Ce ai face în acest caz?).

13) *Întrebări flatante*, care solicită întoarcerea interlocutorului la niște subtilități informaționale. De exemplu: Dar tu, care ai învățat, ce părere ai?

14) *Întrebări-relevante*. Acestea trimit la persoana a treia pentru a se asigura în cele ce urmează să răspundă personal (X ne poate explica...nu-i așa?).

15) *Întrebările-ricoșeu* constituie o tăiere a cuvântului, solicită revenirea la subiect în cazul când digresiunile sunt prea evidente și dezorganizează tematic comunicarea (Referitor la ... care este părerea ta?).

16) *Întrebări neutralizate*. Exprimă neîncredere față de relatarea partenerului, neutralizează aportul lui în schimbul informativ (Nu mai spune, chiar ...?).

17) *Întrebări-stop*. Acest tip de întrebări pun în pericol exprimarea partenerului, care simte atitudinea negativă a celuilalt (Ce-e-e...?).

18) *Întrebările-simbol*, constituie o premisă în dezvăluirea necesității anumitelor fenomene în raport cu relațiile partenerilor (Pentru ce...?).

19) *Întrebări presupuziție*, care califică o presupunere în raport cu cele abordate interpretativ într-un parteneriat verbal. De exemplu: Oare așa să fie?

20) *Întrebări probatorii*, în care interlocutorul este pus în situația de a se confrunța cu sine, de a privi contextual o probabilitate (Este posibil așa ceva?).

21) *Întrebări aglomerate*, în cadrul cărora partenerul este atacat cu o serie de întrebări (Da de ce?... Cum crezi...? etc.), căutând să înțeleagă care este totuși cea de bază; ce-l interesează în primul rând pe interlocutorul său.

22) *Întrebările retorice*. În acest tip de întrebări interlocutorul acaparează spațiul informațional, relațional, neoferind posibilitate celui alt să reacționeze, îl „imobilizează” verbal [2, p.104].

Yvon Dalat Ghidul relevă că există cinci mari familii de întrebări [11, p.105].

Alături de *întrebările închise* (Ați putea ...?, Credeți că ...?, E posibil să...?), care se utilizează pentru a obține o validare a discursului tău, să păstrezi cuvântul sau să nu schimbi subiectul, de *întrebările-relevu* (Cine ar putea răspunde la această întrebare? X, ești de acord? Toată lumea este de acord cu acest comentariu?) care orientează reacțiile unui grup sau ale unei noi persoane asupra aceluiași subiect și se utilizează în timpul ședințelor ce fac apel la creativitate sau la timpul analizei critice, pentru a face să participe întregul grup sau a aduce o critică sau o remarcă neplăcută unui grup, de *întrebările deschise* (Cum am putea realiza ...? Care vor fi rezultatele...?) [11, p.106] mai figurează întrebări *adresate unui grup* (Ce credeți despre...? Cine e de acord cu...?). Acest tip de întrebări cer răspunsuri variate și pot fi utilizate la începutul unei întruniri, în timpul ședințelor ce fac apel la creativitate, pentru a anima un grup și a provoca reacții etc. Ultima familie o constituie *întrebările-țintă* (Care e punctul ce vă deranjează? Ce culoare vă place cel mai mult? Preferi pe X Z; Y sau Z? Care sunt modelele disponibile?) [11, p.105]. Putem recurge la ele în timpul analizei critice, pentru a orienta discuția, a valida discuția sau a vota etc.

În sistemul de educație, întrebarea pedagogului constituie componentul structural de bază al conversației care servește drept metodă de învățare (С.И. Врызгалова. И.Я. Лернер, М.И.Махмутов ș.a.).

Aspectele didactice ale întrebării pedagogului trebuie să fie canalizate spre obiectul discuției, spre activizarea activității de cunoaștere a copiilor, spre dirijarea stării psihice a celui ce este întrebare.

În acest sens, întrebărilor pedagogului pot fi clasificate în *lingvistice, logice, psihologice, pedagogice*.

Cele lingvistice pot fi: *generale, parțiale, alternative*, iar cele didactice: *de bază, care sugerează răspunsul, de precizare*.

M.I. Mahmutov clasifică toate întrebările care se utilizează în învățământ, în *informaționale*, care necesită actualizarea, reproducerea sau folosirea cunoștințelor existente, și *pur problematizate*, care conțin probleme nedescoperite, necunoscute de către elevi, cunoașterea cărora necesită efort intelectual. În acest sens, întrebările pot fi deosebite potrivit actualizării activității de cunoaștere a copiilor.

Cât privește întrebările *problematizate*, M.I. Mahmutov le clasifică potrivit scopului didactic, pe care și-l propune pedagogul:

- ce verifică direcția atenției;
- canalizate spre verificarea cunoștințelor deja dobândite;
- ce permit copilului să depisteze asemănările și deosebirile dintre fenomene și obiecte;
- ce ajută în a selecta informații doveditoare;
- canalizate spre confirmarea regulilor;
- canalizate spre determinarea legităților, descrierea fenomenelor în dezvoltare;
- ce formează convingeri care conduc la formarea deprinderilor de autoeducare etc. [13].

După clasificarea întrebărilor având drept criteriu tipurile activității de cunoaștere pe care le provoacă și compară frecvența aplicării și valorii acestora în procesul de învățământ, Zabotin consideră că procesul însușirii cunoștințelor de către elevi depinde în foarte mare măsură de gradul de înțelegere a întrebărilor ce se pun în timpul predării noului material. În acest scop, el prezintă și analizează opt tipuri de întrebări care pot fi folosite în predare și care produc o activizare diferită a gândirii elevilor. (1) Întrebarea se naște în mintea elevilor ca urmare a expunerii materialului de către profesor; 2) întrebările sunt puse în formă retorică de către profesor, înainte de a expune materialul sau anumite părți ale acestuia; 3) elevii reflectează asupra întrebării problematice, dar se străduie, în același timp, să găsească și o rezolvare a ei; 4) elevii dau răspunsul, sesizând și greșelile ce le fac; răspunsul definitiv este dat de profesor; 5) ca și la punctul 4, cu deosebire că răspunsul corect îl dau elevii; 6) răspunsul îl dau elevii, fără ajutorul profesorului; 7) situație problematizată judicios: elevii formulează singuri întrebarea, iar răspunsul este dat de profesor; 8) elevii formulează atât întrebarea, cât și răspunsul).

Aplicarea sistematică și rațională a ultimelor șase variante ar conduce la creșterea considerabilă a eficacității însușirii materialului, cât și la dezvoltarea intelectuală a elevilor (copiilor).

În didactica modernă se vorbește despre diverse tipuri de întrebări, spontane sau premeditate, determinându-l pe copil să învingă dificultățile inerente cunoașterii, care canalizează comunicarea profesor-elev în direcția căutării și explorării astfel, încât să se ajungă la rezultatul scontat: descoperirea de noi cunoștințe.

Așadar, „cheia tuturor succeselor este fără discuție semnul de întrebare?” – scria Balzac; datorăm cele mai multe din descoperiri lui „cum”, iar înțelepciunea în viață constă poate în a te întreba „de ce?”.

Deși ne-am propus să prezentăm diverse viziuni privind problema întrebării și clasificarea acestora, acest inventar este departe de a fi complet. Fiecare tip de întrebare este recomandabil a fi utilizat în funcție de și sau scopul urmărit de persoana care formulează respectiva interogație.

A ști să pui o întrebare, a ști *de ce* și *cum* să te exprimi, a ști să ascuți etc. constituie tot atâtea detalii care aparțin domeniului comunicării. În acest context, orice specialist, indiferent de domeniul formării sale, trebuie să știe să comunice eficient. Iar acest lucru trebuie, la rândul său, învățat și exersat cu ambiție, răbdare și perseverență, până în cele mai mici detalii. Pentru că, fapt demonstrat, finalmente, totul este și înseamnă COMUNICARE [7, p.5].

Referințe:

1. Bolocan V. Interogarea multiprocesuală - o tehnică eficientă de predare a textului epic // Didactica Pro. - 2006. - Nr.2-3. - P.59-60.
2. Callo T. Educația comunicării verbale. - Chișinău: Editura Litera, 2003. - 145 p.
3. Cartaleanu T., Cosovan O. (adaptare). Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice // Didactica Pro. - Chișinău, 2003. - 96 p.
4. Cucuș C. Pedagogia generală. - Iași, 2002. - 464 p.
5. Despre întrebare, <http://nicdan81.blogspot.com/2007/>.
6. Metode de instruire și mijloace de învățământ (<http://www.contabilizat.ro>).
7. Popescu Dan. Arta de a comunica. - București: Editura Economică, 1998. - 287 p.
8. Popescu-Neveanu Paul *apud* Tiberiu Caliman. Învățământ, inteligență, problematizare. Studiu experimental. - București: EDP, 1975, p.35.
9. Stanciu Gigi. Modalități de valorificare a operei lui Nicolae Iorga în orele de istorie la gimnaziu și liceu, (www.didactic.ro/files/).
10. Tănase Gh. Metodica învățării-predării istoriei. - Iași: Editura „Spiru Haret”, 1998, p.64.
11. Yvon Dalat. Ghidul reușitei tale profesionale. - Iași: Polirom, 2003. - 176 p.
12. Аверьянов Л.Я. Почему люди задают вопросы. - Москва, 1993.
13. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе. - Калининград, 1998. - 91 p.
14. Заботин В.В. О познавательной роли вопросов в обучении // Советская педагогика. - 1967. - №9. - С.47-58.
15. Савенков И.А. Учим детей выдвигать гипотезы и задавать вопросы // Одаренный ребенок. - 2003. - №2. - С.76-86.
16. Шатуновский И.Б. Основные типы полных (общих) вопросов в русском языке// Русский язык: пересекая границы. - Дубна, 2001, с.246-265.

Prezentat la 02.06.2010

FORMAREA INIȚIALĂ A PROFESORULUI DE INFORMATICĂ: ASPECTE DIDACTICE

Corina NEGARA

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

In order to correspond to the requirements of a world that is in a permanent change, the profession of the teacher should be developing. In most of the educational systems there are attested substantive changes in the content of the school teacher's training. These changes pursue the change of the teacher's status in the educational system: from the existent status of the *executor* (of the strategies, methods, didactic techniques, proposed by other people) to the status of a *professional*, who is capable to analyze the occurred situations and to suggest his/her own solutions regarding the management of these situations. In the article there are analyzed the causes that lead to the necessity of changes in the initial training of the teacher of informatics and there is proposed a didactic model oriented towards the professionalizing training.

Schimbările ce se produc în societate și impactul lor asupra procesului de învățământ

Cel mai popular instrument în analiza proceselor sociale contemporane este noțiunea de globalizare. Această noțiune comportă un spectru larg de evenimente și tendințe: lupta pentru instaurarea unei noi ordini mondiale, creșterea prin salturi a numărului și influenței organismelor internaționale, dezvoltarea corporațiilor internaționale, creșterea comerțului internațional, migrarea intensivă și formarea comunităților interculturale, crearea mijloacelor planetare de comunicare. Etapa contemporană a globalizării, care are un impact direct asupra învățământului, este bazată pe doctrina dezvoltării economice de tip liberal. Concepția *liberală* a învățământului definește relațiile de formare drept relații între „cerere” și „ofertă”, propune mecanisme de producere și schimb a „produselor formării”, transformă instituțiile de învățământ în întreprinderi ce acționează pe o piață concurențială. În consecință, reformele din învățământ adesea sunt orientate spre a face „ca la toți” pentru a rămâne „eficienți”, „competitivi”. Concepția liberală a învățământului este o concepție *utilitaristă*: școala în această concepție trebuie să înarmeze elevii cu *competențe* ce le vor permite ulterior accesul la o anumită poziție socială/venit material.

Schimbările ce se produc în domeniul economic, politic și social impun schimbări și în domeniul educației. Ritmul schimbărilor devine tot mai accelerat, astfel încât în domeniul educațional reformele capătă un caracter continuu.

După cum afirmă Ph. Perrenoud [1], reformele în învățământ pot fi clasate în trei categorii:

- a) reformele de primul tip acoperă problematica *structurilor școlare* în sens restrâns;
- b) reformele de tipul al doilea țin de transformarea *conținuturilor* (curriculum);
- c) reformele de tipul al treilea se referă la schimbarea *practicii* de lucru a școlii (cultura profesională, raporturile profesor-elev, colaborarea dintre profesori).

Sistemul de învățământ din Republica Moldova a trecut prin reformele de tipul întâi (restructurarea sistemului în anii 1992-1993 și instituirea a patru trepte: educație preșcolară-învățământ primar-învățământ gimnazial-învățământ liceal) și al doilea (Proiectul Reformei Învățământului General, început în anul 1997 – introducerea curriculum-ului). Analiza tematicii cercetărilor la nivel de teze de doctor habilitat și doctor în pedagogie [2-4], cât și practica de lucru a unor unități școlare permit a întrevădea germeii unei reforme de tipul al treilea. Considerăm că această reformă trebuie axată pe procesul de profesionalizare a formării cadrelor didactice. Esența schimbărilor ce trebuie efectuate în cadrul unei asemenea reforme constă în trecerea de la modelul aplicaționist de formare (numit și modelul comportamentului adaptiv) la modelul profesional de formare a cadrelor didactice (numit și modelul de dezvoltare profesională). O asemenea formare, în opinia noastră, poate fi realizată prin utilizarea unor strategii didactice interactive, utilizând plener posibilitățile tehnologiilor informaționale și de comunicație.

Problematica profesionalizării formării cadrelor didactice a fost studiată de R.Iucu, I.Neacșu, O.Istrate, M.Altet, L.Paquay, Y. Lenoir, V.Lang, M. Tardif, T. Karsenti, A.A. Verbițchi, N.V. Kuzmina, V.A. Slastenin ș.a.

Profesor școlar: o meserie sau o profesie?

Pentru a examina în continuare procesul de profesionalizare a cadrelor didactice, vom realiza, mai întâi, o analiză semantică și etimologică a noțiunilor „meserie” și „profesie”.

Dicționarele atestă următoarele semnificații ale acestor noțiuni:

- a) Meserie (din lat. *mesereare* – slujbă, funcție): 1. Profesie sau îndeletnicire bazată pe un complex de cunoștințe obținute prin școlarizare și prin practică, ce permite celui care le posedă să exercite anumite operații de transformare și de prelucrare a obiectelor muncii sau să presteze anumite servicii; 2. Îndeletnicire de orice natură, bazată pe munca manuală calificată.
- b) Profesie (din lat. *professio* – îndeletnicire indicată oficial, specialitate): ocupație, îndeletnicire cu caracter permanent, pe care o exercită cineva în baza unei certificări corespunzătoare, meserie.

Se poate observa că semnificațiile celor doi termeni coincid; mulți autori folosesc aceste cuvinte drept sinonime. Menționăm că profesia este exercitată în baza unei calificări, care conform dicționarelor este un *titlu* obținut în urma trecerii unor examene, a unor probe.

Analiza etimologică și evoluția semnificațiilor celor două noțiuni permit a identifica un șir de diferențe dintre cele două noțiuni. Aceste diferențe se situează la două niveluri: tipul cunoștințelor utilizate și modul de achiziție a acestor cunoștințe.

1) Meserie:

- lucru preponderent manual care se sprijină pe un ansamblu de cunoștințe încorporate;
- deprinderi care se dobândesc prin experiență sau exerciții (training).

2) Profesie:

- activitate care face apel la cunoștințe științifice;
- cunoștințe, capacități și competențe care se dobândesc, de regulă, printr-o formare teoretică și stagii de practică (în alternanță).

Este azi îndeletnicirea de cadru didactic o profesie? În condițiile Republicii Moldova această îndeletnicire poate fi numită, folosind noțiunea propusă de A. Etzioni [5], o semiprofesie, deoarece cadrul didactic ocupă o poziție intermediară între stricta dependență de directive și autonomia responsabilă.

Specificitatea profesiei de cadru didactic

Formarea cadrelor didactice nu poate fi realizată după aceleași principii, strategii ca și alte profesii. Cauza constă în specificitatea profesiei de pedagog (cf. [6]):

1. Profesia de cadru didactic se referă la profesiile ce „tratează persoanele”. Tratatul aplicat de profesor poate întâmpina rezistența elevului. Pentru exercitarea profesiei, cadrul didactic este nevoit să poarte *negocieri* nu numai cu colegii și superiorii, dar și cu elevii săi.
2. Profesia de cadru didactic face parte din categoria profesiilor umaniste; profesorul propune un proiect educațional pentru elev, iar reușita depinde, în mare măsură, de *gradul de adevăritate* al elevului la acest proiect.
3. Profesia de cadru didactic este o profesie în care formarea, oricât de calitativă ar fi ea, *nu garantează reușita* acțiunilor profesionale. În profesiile tehnice, de exemplu, competențele nu exclud nici eroarea, nici insuccesul, însă ambele sunt situații de excepție. În profesia de pedagog reușita nu este niciodată asigurată; dimpotrivă, trebuie acceptată o doză considerabilă de semieșecuri sau de eșecuri grave.
4. Sistemul educațional reprezintă o „organizație de procesare a cunoștințelor”, care nu numai că dispune de o cultură organizațională, dar elaborează o *cultură* (un conținut) *destinată transpunerii și transmițerii*; stăpânirea acestei culturi ocupă/trebuie să ocupe un loc important în formarea profesională a cadrelor didactice.
5. Conținuturile activității profesionale a cadrului didactic evoluează, dar este foarte dificil a prezice *sensul* acestei evoluții. Din această cauză, formarea profesorilor balansează între pregătirea unui executant și pregătirea unui profesionist.

Profesionalizarea formării cadrelor didactice

Aderarea sistemului de învățământ universitar din Republica Moldova la Procesul de la Bologna a semnat inițierea, iar în alte cazuri – prelungirea unor schimbări referitoare la forma și conținutul pregătirii specialiștilor cu studii universitare. Structurarea formării în două cicluri, implementarea sistemului de credite transferabile, mobilitatea studenților reprezintă unele din aceste schimbări, orientate spre ameliorarea calității

formării, dar care se referă la *forma* pregătirii specialiștilor. *Conținutul* formării este legat de problematica profesionalizării ei.

Menționăm că profesionalizarea în nici un caz nu semnifică faptul că activitatea profesorului de azi este una diletantă sau amatoricească. *Profesionalizarea* desemnează trecerea de la o viziune a activității cadrului didactic ca meserie, vocație sau artă la o viziune axată pe expertiza profesională, pe activitatea științifică (utilizarea cercetării pentru a fonda actul educațional), pe autonomie, inovație și reflecție. Într-o asemenea optică, activitatea cadrului didactic este privită drept o profesie.

Un cadru didactic profesionist trebuie să fie capabil:

- să analizeze situațiile complexe, făcând referințe la diverse teorii ale învățării;
- să selecteze strategii didactice adaptate la obiectivele preconizate, la conținuturile de învățat și la resursele disponibile;
- să selecteze dintr-un evantai larg de cunoștințe, capacități, tehnici și instrumente – mijloacele cele mai adecvate, structurându-le în dispozitive de formare/instruire;
- să adapteze rapid proiectele sale, în funcție de evoluția situațiilor didactice;
- să analizeze în mod critic acțiunile sale și rezultatele acestor acțiuni;
- să-și dezvolte permanent competențele profesionale.

Pe parcursul mileniilor, grație presiunilor exercitate din interiorul, dar și din exteriorul sistemului educațional, activitatea cadrelor didactice s-a modificat atât după formă, cât și după conținut.

În Europa, până la începutul sec.XVII, procesul de învățământ nu era formalizat, iar publicul școlar nu era numeros. În acele condiții, cunoașterea unei materii făcea posibilă exersarea meseriei de pedagog. Nu se puneau problema achiziționării unor cunoștințe particulare, altele decât cele ce se refereau la conținuturile de predat, după cum nu se puneau problema formării profesorilor școlari. Predarea era realizată conform logicii conținuturilor, de la simplu la compus, și era, în mare măsură, *improvizată*.

Relațiile capitaliste, ce au început să se dezvolte în Europa începând cu sec.XVII, au solicitat instruirea elementară a unui număr mare de persoane pentru a acoperi necesitățile manufacturilor și pieței. Majorarea numărului de elevi a creat probleme pentru profesori: metodele „singulare” utilizate anterior au devenit ineficiente în cazul efectivelor mari de elevi. Treptat, au fost conștientizate două lucruri importante:

- cunoștințele disciplinare nu sunt suficiente pentru a exersa meseria de cadru didactic; sunt necesare cunoștințe referitoare la actul predării;
- cunoștințele referitoare la predare pot fi învățate.

Primele instituții pentru formarea profesorilor nu se deosebeau esențial de instituțiile care realizau formarea pentru alte meserii. Formarea era acompaniată de un profesor experimentat. Activitatea profesorului școlar în acea perioadă era una de *artizanat*.

Sfârșitul sec.XIX–începutul sec. XX a fost marcat de trecerea de la pedagogia tradițională (artizanală) la noile pedagogii. Două elemente majore au determinat această trecere: importanța din ce în ce mai mare a științei în actul educațional și necesitatea elaborării în prealabil a unui proiect pedagogic centrat pe copil.

La începutul sec.XX în universitățile europene apar primele catedre de pedagogie. Gândirea pedagogică miza pe transformarea pedagogiei în știință, iar a pedagogului – în savant. Se presupunea că cunoașterea științifică a legilor dezvoltării copilului va permite a deduce diverse aplicații ale acestor legi la organizarea procesului de învățământ în clasă. Prin eforturile mai multor cercetători a fost cristalizată ideea că formarea profesorului școlar trebuie realizată în trei aspecte: formarea generală (teoretico-metodologică), formarea disciplinară (academică) și formarea psihologo-pedagogică. O consecință logică a creșterii ponderii științei în activitatea pedagogică a fost trecerea treptată la formarea profesorilor școlari în universități.

Există trei tipuri de cunoștințe necesare exersării profesiei de cadru didactic:

- a) cunoștințe disciplinare sau academice, pe care sociologul elvețian Ph. Perrenoud le numește *cunoștințe de predat*. Cunoștințele disciplinare se referă la aspectul „conținut” al pregătirii profesorului școlar și presupune formarea lui ca „magistru”;
- b) cunoștințe pedagogice, organizaționale și relaționale ce favorizează practica eficientă, numite de Ph. Perrenoud *cunoștințe pentru predare*. Aceste cunoștințe se referă la aspectul „strategii” și presupune formarea cadrului didactic ca „tehnician”;
- c) cunoștințele „de predat” și cunoștințele „pentru predare” trebuie să se sprijine pe un fundament teoretico-metodologic solid.

Dualismul dintre cunoștințele „de predat” și cunoștințele „pentru predare” condiționează anumite dificultăți la proiectarea și realizarea formării, care rămâne sub influența a două tendințe:

- 1) a unei profesii obținute fără aportul cunoștințelor disciplinare (profesie fără cunoștințe);
- 2) a unei profesii obținute prin excluderea preocupărilor pentru terenul pe care va fi exercitată profesia (cunoștințe fără profesie) [7].

Prima tendință (mai recentă) se bazează pe reprezentarea că profesorul școlar este un animator, un organizator al situațiilor de învățare a elevului. Un asemenea profesor poate să nu aleagă disciplina de predare.

A doua tendință, mai tradițională, se sprijină pe reprezentarea că profesorul școlar este, în primul rând, un bun cunoscător al bazelor unei științe academice, iar talentul, bunul simț, experiența sau cultura generală sunt de ajuns pentru a dezvolta competențele și identitatea profesională.

Un program de formare profesională trebuie să echilibreze cele două tendințe, descrise mai sus, prin utilizarea unui model integrativ, rolul de disciplină integratoare revenindu-i, în opinia noastră, *didacticii* (fig.1).

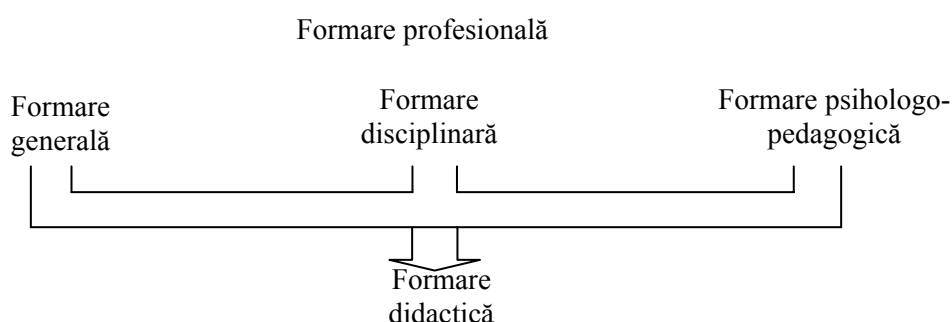


Fig.1. Modelul integrativ al formării profesionale.

Menționăm că didactica postmodernă este privită drept o disciplină științifică autonomă, ce are drept obiect de studiu optimizarea învățării în situația de instruire sau de formare [8].

Modelul de profesionalizare a formării profesorului

În formarea tradițională pot fi identificate cinci stadii de profesionalizare a profesorului școlar [9]:

- opțiunea – alegerea profesiei;
- formarea profesională inițială;
- adaptarea profesională;
- profesionalizarea;
- măiestria profesională.

O asemenea stadializare a profesionalizării era dictată de concepția de formare a specialiștilor, conform căreia învățarea era realizată integral în perioada de tinerețe a individului. Cunoștințele și deprinderile formate serveau individului pe parcursul întregii vieți, deoarece schimbările în științe și tehnologii erau lente.

Necesitatea schimbărilor în sistemele de formare a cadrelor didactice la granița dintre mileniul II și III a fost determinată de următorii factori [10]:

- a) globalizarea societăților și a economiilor, a practicilor culturale, inclusiv a celor educaționale;
- b) trecerea de la Societatea Informațională la Societatea Cunoașterii;
- c) definirea formării de-a lungul întregii vieți ca filozofie a modului în care este concepută învățarea.

Factorii enumerați au condus la apariția unor noi finalități ale formării:

- formarea la studenți a competențelor de a aplica și a crea noi cunoștințe;
- formarea încrederii în sine;
- formarea autonomiei în învățare;
- formarea responsabilității pentru rezultatele învățării.

Profesionalizarea nu mai poate fi concepută drept o etapă aparte a procesului de devenire a cadrului didactic. Cele două fațete ale profesionalizării: (a) ajustarea procesului de formare la exigențele timpului; (b) exersarea practicilor de formare într-un context profesional, de autonomie și responsabilitate, impun profesionalizarea formării cadrelor didactice chiar de la începutul studiilor la facultate.

Studierea literaturii de specialitate, practica de aplicare a tehnologiilor informaționale și de comunicație la formarea profesorilor de informatică a permis sintetizarea unui model de profesionalizare a formării inițiale a profesorilor de informatică în medii informatizate prin strategii interactive (fig.2). Diferite fragmente ale acestui model complex au fost puse în aplicare în cadrul unor experimente exploratorii.

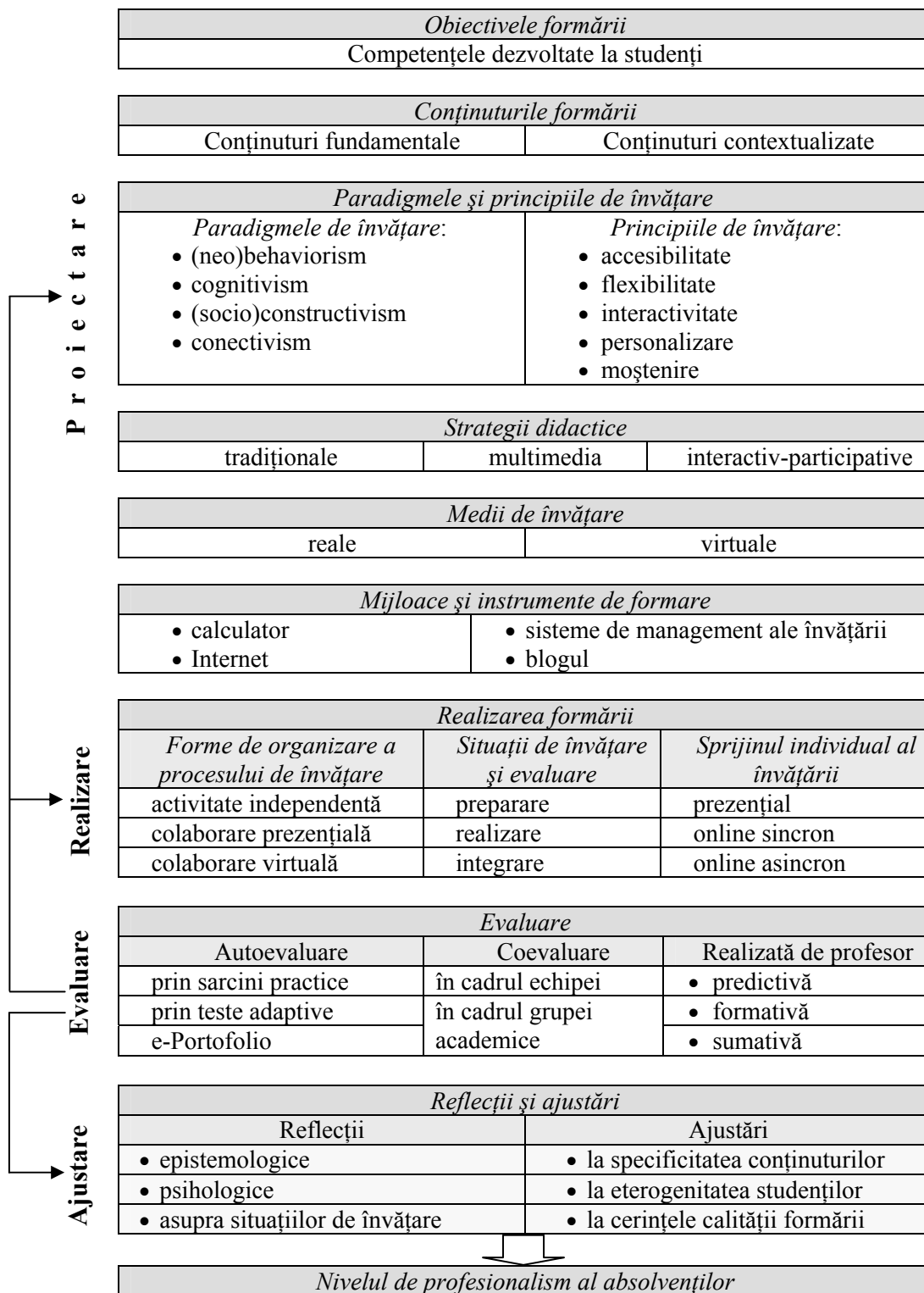


Fig.2. Modelul profesionalizării formării inițiale a profesorilor de informatică în medii informatizate prin strategii interactive.

Modelul în cauză se deosebește de modelele similare de formare a profesorilor școlari prin:

- a) scopul propus – profesionalizarea procesului de formare inițială;
- b) formularea obiectivelor de formare prin competențe. Prin *competență* vom înțelege o caracteristică obiectivă a persoanei care o determină să selecteze, să mobilizeze și să integreze anumite resurse (interne și externe) și să acționeze inteligent pentru a trata o situație;
- c) selectarea conținuturilor în modelul propus este condiționată, de pe o parte, de dezvoltarea rapidă a științei și tehnologiilor, ceea ce presupune fundamentalizarea conținuturilor, iar, pe de altă parte, de necesitatea dezvoltării la studenți a competențelor profesionale, ceea ce impune utilizarea unor conținuturi contextualizate;
- d) teoriile de învățare, utilizate în model: (neo)behaviorismul, cognitivismul, (socio)constructivismul și conectivismul, nu sunt privite drept teorii ce se exclud una pe alta, ci ca teorii paralele;
- e) principiile didactice tradiționale nu sunt excluse din procesul de formare. În același timp, modelul propus se sprijină pe o serie de principii didactice, ce reflectă rolul și posibilitățile tehnologiilor noi: accesibilitatea (Internet-ul asigură azi accesul la diverse surse de învățare în orice moment și în orice loc); flexibilitatea (posibilitatea pentru student de a-și alege mediul de învățare – real sau virtual, de a selecta sursele de învățare, de a-și construi propria rețea pentru învățare, de a învăța în ritmul propriu etc., iar pentru profesor – posibilitatea de a propune studentului/echipei situații de învățare ce se potrivesc cel mai bine nevoilor și preferințelor formaților etc.); interactivitatea (se are în vedere interactivitatea funcțională – între utilizator și sistemul de calcul, dar și interactivitatea relațională – între actorii sistemului de formare); personalizare (tehnologiile moderne permit crearea unui mediu de învățare personalizat); moștenire (practica educațională demonstrează că multe din activitățile cadrului didactic universitar sunt „moștenite”/preluate de absolvenții facultății în postura lor de profesor școlar; de exemplu, utilizarea eficientă a tehnologiilor informaționale în cadrul formării declanșează activități similare în procesul de instruire în școală);
- f) formarea în modelul propus este realizată într-un mediu informatizat, principalele mijloace de formare devenind calculatorul și Internet-ul, iar în calitate de instrumente de formare sunt folosite sistemele de management ale învățării/platformele de învățare (MOODLE) și blogurile. Menționăm că potențialul didactic al blogului nu este cercetat îndeajuns, însă primele experiențe denotă prezența la blog a unor posibilități ce asigură utilizarea relativ simplă a unor strategii interactiv-participative de formare;
- g) formarea în cadrul modelului presupune combinarea modului prezențial de organizare a formării cu elemente de învățământ la distanță, ambele moduri de activitate fiind sprijinite de profesor în regim sincron sau asincron;
- h) necesitatea de a forma la studenți competențe profesionale, de a activa procesul de formare, de a fructifica plenar posibilitățile lucrului în grup/echipă ne-a orientat spre utilizarea în model a unor strategii multimedia/digitale, interactiv-participative [11]. Accentul în procesul de formare este pus pe metoda proiectelor și rezolvarea de probleme;
- i) responsabilitatea evaluării în cadrul activităților de formare este împărțită între studenți (autoevaluare, coevaluare) și profesor (evaluarea predicativă, formativă și sumativă);
- j) rezultatele evaluărilor sunt utilizate pentru *ajustarea* activităților de formare la specificitatea conținuturilor, la diferențele individuale ale studenților și la obiectivele formării;
- k) *reflecția* în cadrul modelului propus este o modalitate de profesionalizare a formatorului și a formaților.

Concluzii

Experimentul pedagogic, efectuat în cadrul predării disciplinei *Gestiunea informației* la Facultatea Tehnică, Fizică, Matematică și Informatică a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți demonstrează că aplicarea modelului de profesionalizare a formării inițiale a profesorilor de informatică permite a întrevădea modalitățile de soluționare a următoarelor probleme didactice: a) crearea și utilizarea eficientă a mediului informatizat de formare; b) organizarea activității cognitive independente a studenților; c) organizarea sprijinului individual al învățării pentru fiecare student; d) organizarea activității de învățare în grup a studenților.

Referințe:

1. Perrenoud Ph. Professionnalisation du métier d’enseignant et développement de cycles d’apprentissage // Piron V. et al. (dir.). Profession: instituteur, institutrice, du passé au présent vers un conditionnel futur. - Bruxelles: Communauté française de Belgique, 1997, p.103-117.

2. Cojocaru V. Fundamente teoretice și metodologice ale reformei manageriale în învățământ. 13.00.01 – Pedagogie generală. Autoreferat al tezei de doctor habilitat în pedagogie. - Chișinău: IȘE, 2005.
3. Tănase M. Modelul formării inițiale a profesorului de psihologie. 13.00.01 – Pedagogie generală. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. - Chișinău: IȘE, 2007.
4. Sadovei L. Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar. 13.00.01 – Pedagogie generală. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. - Chișinău: IȘE, 2008.
5. Etzioni A. (ed.). The Semi-Professions and their Organization: Teacher. Nurses and Social Worker. - New York: The Free Press, 1969.
6. Bourdoncle R. (ed.). Les professions de l'éducation et de la formation. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1998. - 480 p.
7. Lenoir Y. Réforme curriculaire et statut des disciplines: quel impact sur la formation professionnelle à l'enseignement // Education et francophonie. Vol. XXVIII, no.2, automne-hiver 2000.
8. Therer J. Nouveaux concepts en didactiques des sciences. [on line] [citat 25.04.2010]. Disponibil pe Internet: <http://www.ulg.ac.be/lem/documents/THERER1993Didactique.pdf>
9. Волянюк Н.Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности [on line] [citat 25.04.2010]. Disponibil pe Internet: <http://lib/sportedu.ru/books/xxpi/2003n2/p37-47.htm>
10. Schipor D.M. Formarea cadrelor didactice – definire și re-definire în contextul educativ actual // ROCSIR/Revista Română de Studii Culturale (pe Internet). [on line] [citat 25.04.2010]. Disponibil pe Internet: http://www.rocsir.usv.ro/archiv/2003_1-2/6DoinaSchipor2003.pdf
11. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii / Ioan Cerghit. Ed. a 2-a, rev. - Iași: Polirom, 2008. - 395 p.

Prezentat la 18.05.2010

PREVEDERI PRIVIND FORMAREA ÎNȚĂLĂ A CADRELOR DIDACTICE CA TRANSMIȚĂTORI AI VALORILOR ECOLOGICE SOCIETĂȚII

Liliana SARANCIUC-GORDEA

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

This article treats a new problem of continuous forming of teachers for primary schools – this problem is based on the necessity of teacher’s ecological competence forming, for pupils’ education. There are a lot of social, political and scientific arguments which demonstrate the correlation between this problem and the education’s development on national and global plane.

Realitatea contemporană impune cu insistență preocuparea pentru prezervarea mediului la nivel politic, social-economic, juridic și educativ. În societatea de astăzi devin tot mai răspândite atitudinile ecocentriste, generate de teama fiecăruia de a se vedea pe sine și pe cei apropiați amenințați de degradarea mediului [2, 6, 7]. De pe această poziție se conturează necesitatea de renovare a conținutului procesului educațional în școală cu scopul de a educa generația în devenire a fi aptă pentru explorarea judicioasă a mediului social și natural [12, 10, 15].

Educația relativă de mediu trebuie să fie globală, să cuprindă toată experiența umană și să reflecte schimbările într-un univers în transformare rapidă. Ea trebuie să pregătească individul pentru viață, grație înțelegerii marilor probleme ale lumii contemporane, să-i formeze calitățile necesare pentru a juca un rol productiv în ameliorarea și protejarea mediului, ținând cont de valorile etice. Adoptând o formulare holistică, fondată pe o înțelegere larg interdisciplinară, o asemenea educație creează o viziune de ansamblu conformă realității interdependenței dintre mediul natural și mediul social [4].

Educația relativă de mediu constituie o componentă esențială a efortului întreprins în diferite țări pentru a da educației o mai mare eficiență și a face din ea un factor de dezvoltare națională. Acest scop va fi atins pe deplin doar în măsura în care mijloacele necesare implicării unei educații relative de mediu vor fi clar incluse în politicile și în planificarea generală a educației. Astfel, educația relativă de mediu nu va fi limitată la un anumit grup de oameni, instituții sau programe, ci va deveni un element esențial al procesului educativ.

Bineînțeles, educația nu poate să soluționeze de una singură toate problemele mediului, care sunt impuabile unui ansamblu de factori fizici, biologici și ecologici, economici, sociali și culturali. Dar, cu ajutorul științei și al tehnicii, ea poate contribui la formularea de soluții alternative, fondate pe echitate și solidaritate. La fel ca și dezvoltarea – proces la care concurează raporturi multiple – protecția și ameliorarea mediului trebuie să se înscrie în perspectiva acordării unei atenții constante față de nevoile și aspirațiile oamenilor pentru respectul echilibrului fundamentale și pentru grija repartiției echitabile a beneficiilor progresului.

Includerea educației relative de mediu în educația formală este astfel realizată prin modalități diverse, care, cu grad diferit, implică o abordare interdisciplinară. Aceste modalități se profilează de la simpla introducere de noțiuni asupra mediului în disciplinele tradiționale până la totala integrare a acestora în jurul unui proiect de acțiune comună asupra mediului, trecând prin convergențele disciplinelor la nivelul unor afinități de structură și metodologie. În acest fel, concepția de a face din educația relativă de mediu o materie distinctă, care să se alăture celorlalte, predate deja în școli, devine neoperantă, acest tip de educație sprijinindu-se, în mod permanent, pe implementarea problematicii mediului în disciplinele clasice [9, 4, 10].

Dezvoltarea educației relative de mediu necesită o metodologie pedagogică specifică. Într-adevăr, unele programe educative actuale sunt lipsite de o viziune globală și au tendința să accentueze specializarea și să favorizeze percepția îngustă a realității. Deseori, ele nu țin cont de concepțiile educative moderne fondate pe participare, pe cercetare și experimentare, și nici de metodele de evaluare indispensabile unei pedagogii centrate pe practică, pe cel ce învață [3].

O manieră eficientă și recomandabilă de a introduce concepția interdisciplinară este pedagogia prin elaborarea de proiecte, care pot viza cercetarea diferitelor soluții posibile la probleme de igienă, alimentație, poluare, amenajare a unui spațiu verde etc.

Există caracteristici metodologice specifice pentru diferite niveluri ale învățământului formal. Pentru școala generală, studiul mediului înconjurător al copilului are o importanță deosebită. Copilului trebuie să i se dezvolte simțul de responsabilitate și să fie în permanență constructiv. Elevii trebuie puși, cât mai curând, în fața unor probleme relativ complexe, să li se ceară să propună soluții, să participe la măsuri de protecția mediului (amenajarea terenurilor, plantări, curățenie etc.). La nivelul școlii secundare, elevii trebuie să cunoască noțiunea de ecosistem și, de asemenea, legăturile anumiților factori socioeconomiici ce conduc raportul dintre om și mediu. La nivel universitar, studenții trebuie să cunoască funcționarea fluxurilor de energie din ecosisteme, tehnicile de analiză a sistemelor, inclusiv implicațiile economice și sociale ale protecției mediului.

Se cuvine, de asemenea, ca educația relativă de mediu, educația ecologică să se găsească și în structura educației neformale (extrapolare). Ea trebuie să formeze cetățeni capabili a înțelege responsabilitatea lor față de mediul înconjurător, ținând cont de diferite particularități. În orașe, printre altele, cetăținii trebuie incitați să reflecte asupra calității produselor oferite și să evalueze efectele acestora asupra propriei existențe. În mediul rural trebuie să se contribuie la conservarea și utilizarea rațională a pământului, a resurselor fiziologice, a calității elementelor primare. În ambele zone educația relativă de mediu trebuie să contribuie la formarea unor cetățeni capabili să judece critic calitatea serviciilor publice, dar și gata să susțină măsurile care răspund cu adevărat necesităților ameliorării mediului înconjurător.

Valorile cele mai semnificative, care se cer asociate pentru a crea un climat favorabil educației ecologice sunt *vrednicia, seriozitatea, adevărul și curajul* [5]. Într-o societate sau – pentru a reduce aria de aplicabilitate a valorilor discutate – într-o disciplină, *vrednicia* este determinată pentru supraviețuire și progres. Pe baza ei se consolidează realizări trecute și se imaginează structuri care n-au existat vreodată și care sunt benefice pentru umanitate. Datorită *vredniciei*, ecologia va găsi în toate disciplinele limitrofe sau contingene profesionalism și eficiență. *Vrednicia* constituie o calitate ce se dobândește încă din școală, prin însușirea diverselor materii, a cunoștințelor practice și a teoriilor care le însoțesc, le premerg sau apar drept concluzii. Însușirea *vredniciei* presupune un climat de emulație, de datorie, de exigență. Nu este, însă, vorba de capacitatea profesională, ci de siguranța pe care un univers cunoscut și-o poate imprima, de înțelegerea felului în care se naște competența. La acest nivel intervine *seriozitatea*, pentru a înțelege că orice lucru făcut, orice cunoștință stocată trebuie să aibă o anume durabilitate în timp, o anume poziție în sistemul de priorități, o importanță ierarhizată [5]. Calitatea și seriozitatea încep în școală, se dezvoltă în școală pentru a se manifesta la toate nivelurile societății și pentru a se întoarce din nou în școală, ca valoare educativă.

Strâns legată de *vrednicie* și de seriozitate este capacitatea *de a avea curaj* în a milita pentru *adevăr*. Știință fără adevăr nu există, deci, n-ar exista nici ecologia. Iar „științele” cu jumătate de adevăr sunt la fel de inoperante ca și cele fără adevăr – pentru a fi în exprimare mai îngăduitori decât cei care spun că un adevăr pe jumătate este mai grav decât o minciună.

Sistemul de valori care formează o etică este intrinsec în asocierea sa. *Vrednicia* se capătă într-o școală de calitate, prin seriozitate și selecție, iar descoperind adevărul și promovându-l cu curaj, ea devine eficientă și creează valori. Valorile astfel create devin bunuri ale societății și permit diversificarea asociațiilor de valori în etici remarcabile, la care se poate ajunge printr-o multitudine de educații, inclusiv cea ecologică, din nou ca parte a unei vaste educații – de data aceasta de o calitate infinit superioară.

Educația ecologică nu poate exista fără valorile la care ne-am referit. Fiind o știință de sinteză, ecologia are nevoie de o *vrednicie* născută pe o vastă cultură generală. În contact nemijlocit cu multe alte discipline, despre care cunoaște numeroase lucruri, dar în care nu este specialist, ecologul are nevoie de seriozitate desăvârșită în selecție și în consultare.

Fiind o știință a naturii, ecologia are drept pivot realitatea și adevărul, niciodată păreri, fantezii, închipuiri. Un singur neadevăr dărmă eșafodajul unor întregi cercetări; de aici necesitatea de a avea curajul înlăturării imposturii și mistificării, promovării curajoase a adevărului.

Trăsăturile de caracter și calitățile pe care le transmite școala tinerei generații împrumută diferite canale, inclusiv pe cel al educației în spirit ecologic, devenită aproape sinonimă cu dragostea față de natură și de umanitate, de adevăr, bunăstare și armonie – care se clădesc prin *vrednicie, seriozitate, adevăr și curaj*.

Învățământul necesită în permanență o structurare, pentru a ține pasul cu dezvoltarea științei și a societății. Ultimele secole de progres științific și intelectual au reliefat o coerență fundamentală a structurilor cunoștințelor acumulate de om și o viziune corelativă care ne duce cu gândul la concepția ecologică și dialectică a interdependențelor [4].

În aceeași cheie se impune și necesitatea regândirii procesului de pregătire inițială a cadrelor didactice spre formarea pedagogului ca transmțător al valorilor ecologice societății. Modul de instruire a studenților în multe probleme de importanță capitală trebuie structurat astfel, încât procesul de predare să înceapă cu concluziile. Și asta pentru că dacă marile principii sunt, într-adevăr, utile, este de așteptat ca ele să implice detaliile, procedeele experimentale și matematice, învățate la cursurile generale sau care decurg din acestea [4].

Referitor la pregătirea profesională a viitorilor pedagogi pentru realizarea educației ecologice a elevilor, se fac remarcate următoarele idei pedagogice.

U. Bronfenbrenner a emis o concepție a pregătirii profesionale ecologice a viitorului pedagog, bazată pe ideea că dezvoltarea individului are loc în funcție de diverse niveluri ale mediului său sociologic [8]. La primul nivel, elevul este plasat în mediul apropiat lui, în ansamblul de locații care oferă oportunități de a experimenta interacțiuni cu mediul natural/social. Acest nivel pune accentul pe dezvoltarea de mai departe a individului la celelalte niveluri și atrage o atenție deosebită pregătirii ecoeducaționale a cadrelor didactice din învățământul primar.

H. Дряхлов, В. Кондратьев argumentează că pregătirea universitară a studentului – viitor învățător pentru educația ecologică a elevilor, trebuie să fie orientată spre însușirea experienței social-ecologice [11]. În acest context, studentul se transpune în sistemul „student–mediu natural” și, în consecință, rezultă o schimbare de comportament în favoarea mediului.

O. Роговая, Р. Карапетян, А. Галеева susțin că dezvoltarea durabilă trebuie să constituie suportul formal și informal al întregului conținut de pregătire profesională a unui pedagog [13]. Aceeași idee o dezvoltă I. Bumbu, care consideră că dezvoltarea durabilă va implica, în mod reciproc (subiect–obiect, obiect–subiect), o solidaritate, o capacitate de cooperare și ajutor reciproc între generații și generațiile viitoare, prin punerea în aplicare a comportamentelor ecologice și de protejare a mediului (economia de energie, poluarea apei, solului, aerului, sortarea și reciclarea deșeurilor) [1].

Când Fr. Bacon a inițiat procesul de cunoaștere științifică, era, desigur, necesar să fie acordată prioritate metodei. Dar cercetările au făcut progrese mari de atunci și de aceea, în multe probleme, este posibil ca învățarea metodelor să nu mai preceadă învățarea concluziilor. După cum scria Frederic Turner, studenții trebuie să vadă rotirea pământului către lumina solară și nu răsăritul soarelui, metaforele și definițiile având greutatea lor cognoscibilă, subliniind că legile universului uman formează o piramidă gigantică în baza căreia se află matematica, urmată în ordine de fizică, chimie, biologie, arte și științe umanistice [4].

Ecologia a căpătat o pondere deosebită în cadrul științelor biologice, mai ales pentru că domeniul său de studiu acoperă arii însemnate din preocupările altor științe, nu numai din cele învecinate, ci chiar și din cele care, la prima vedere, par a nu avea tangență cu ea. Ecologia este prin excelență o știință interdisciplinară și, în același timp, un domeniu în care multidisciplinaritatea și polidisciplinaritatea se regăsesc înainte de a-i da caracterul de interdependență caracteristic. Ea este izvorul care trebuie să genereze o mai bună administrare a mediului și să provoace optimizarea naturii și amplificarea fluxului de energie, informație și materie care parcurge diferite teritorii.

Ținând cont de faptul că funcționarea științifică a disciplinelor universitare de specialitate este monodisciplinară, intervenția în materie de educație de mediu cere o dinamică pluridisciplinară și inter/transdisciplinară, care preconizează o revizuire a conținuturilor disciplinelor de bază și opționale în planurile de studii. O asemenea intervenție presupune solicitarea diverselor discipline de studiu în formarea competențelor ecoeducaționale a viitorilor învățători, fiecare prin mijloace proprii, specifice. În paralel, este necesară o disciplină specială, care să vizeze nemijlocit formarea ecoeducațională a studenților, valorificând și integralizând aporiturile celorlalte discipline.

Sub aspect pluridisciplinar, intervenția vizată solicită fiecărei discipline să vină cu propuneri pentru a valorifica conținuturile sale în vederea formării competențelor educaționale ale viitorilor învățători (fig. 1).

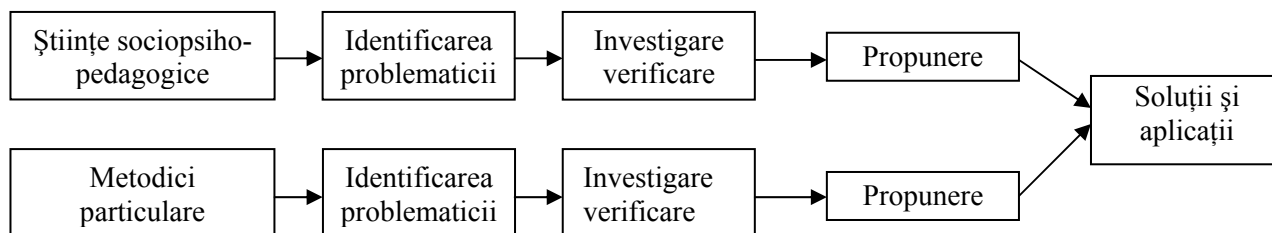


Fig.1. Funcționarea pluridisciplinară [9].

Sub aspect inter/transdisciplinar, colaborarea disciplinelor presupune crearea de noi paradigme pentru a soluționa o problemă de cercetare comună și a produce noi competențe. După G. Moser, această abordare înglobează, la toate stadiile de soluționare a problemei, diferite discipline implicate. Definirea obiectului, strategiile aplicate, precum și recomandările trebuie să se bazeze pe o abordare comună a problematicii (fig.2).

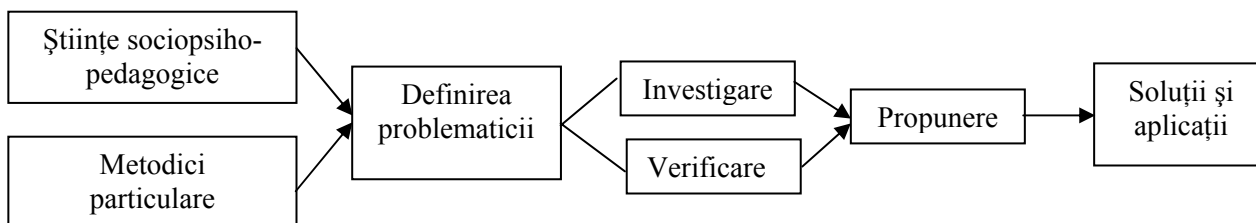


Fig.2. Funcționarea inter- sau transdisciplinară [9].

Formarea cadrelor didactice pentru educația relativă de mediu este o sarcină permanentă a școlii noastre. Ea trebuie să pună problema mediului atât din punctul de vedere al dezvoltării social-economice naționale, cât și din cel al interesului umanității.

Este evident că cele mai bune programe de studiu și cel mai bun program pedagogic nu pot avea efectul dorit dacă cei care au sarcina de a preda educația relativă de mediu nu conduc în condițiile cele mai bune procesul de învățământ. Nu trebuie să formăm neapărat specialiști în educația relativă de mediu, dar trebuie să le formăm cadrelor didactice competența necesară pentru a defini conținutul și experiența pozitivă privind mediul și problemele sale.

Formarea interdisciplinară a cadrelor didactice și a tuturor persoanelor care activează în învățământ, importanța deosebită acordată legăturii dintre învățământ, cercetare, producție, precum și dominantă tehnică și practică aflată în alcătuirea proiectelor sunt geneza unei părți a educației ecologice care trebuie să fie prezentă în materiile predate.

Procedurile expuse înaintează dificultăți de aplicare, în special la identificarea și definirea continuă a problematicii, deoarece aceasta ține de paradigma proprie fiecărei discipline. Însă aceste dificultăți pot fi depășite în condițiile, în care managerii și cadrele didactice universitare conștientizează necesitatea de a-și aduce aportul în soluționarea problemelor de mediu.

Protecția mediului apare astfel ca o preocupare firească a școlii din Republica Moldova, care este promovată de fiecare disciplină în parte, fiind cizelată în structură și în amănunt de educația ecologică, de concepția sistemică și de fibrele indisolubile care leagă învățământul de cercetare și viața cotidiană.

Referințe:

1. Bumbu I. Ecologizarea sistemului educațional // Făclia, 14 noiembrie, 2009, p.13.
2. Dunlap R., Van Lier K. The New Environmental Paradigm. A proposed measuring instrument and preliminary results // Journal of Environmental Education. - 1978. - No.9 (4). - P.10-19.
3. Guțu V. (coord.). Psihipedagogia centrată pe copil. - Chișinău: CEP USM, 2008.
4. Ionescu A., Săhneanu V., Bîndiu C. Protecția mediului înconjurător și educația ecologică. - București: Ed.Cereș, 1989.
5. Ionescu A., Berca M. Ecologia și protecția ecosistemelor. - București, 1988.
6. Hughey J., Bardo J. Social psychological dimensions of community and quality of life: some obtained relations. Psychological Raport, 1997, 1(1), p.239-246.
7. Van der Plicht J., Eiser J., Spears R. Attitudes toward nuclear energy: familiarity and salience // Environment and Behavior. - 1986. - No.18. - P.75-93.
8. Bronfenbrenner U. The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Figurative Findings, în: R.H.Wozniak, K.W.Fischer (ed), Development in context: Acting and Thinking in Specific Environments, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, 1999.
9. Moser G. Introducere în psihologia mediului. - Iași: Polirom, 2009.
10. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. - Ростов-на Дону, 1996.
11. Дряхлов Н., Кондратьев В. Опыт работы по экологическому воспитанию студентов // Коммунистическое воспитание в высшей, средней специальной школе: обзорн.информ. выпуск 2, Москва, 1987.
12. Зверев И. Экологичность и образование // Советская педагогика. - 1991. - №1. - С.9-12.
13. Гоговая О. Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования / Автореф.дис.канд.наук. - Санкт-Петербург, 2007.
14. Карапетян Р., Галеева А. Опыт экологического воспитания в вузах. - Москва, 1985.
15. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. Изд-во «Смысл». - Москва, 2000.

Prezentat la 26.03.2010

COMPETENȚA DE A LUA DECIZII MANAGERIALE

Rodica PRODAN

Institutul de Științe ale Educației

The quotidian situation requires increasingly the head-masters of pre-university educational institutions to possess managerial competences. This requires special training. We suggest this article in order to help head-masters to form skills, without which they cannot efficiently execute their managerial functions. This article contains the analysis of competences, their structure according to the sphere of managerial activity and it determinates the methodology of forming a competence, based on the example of decision-making ability.

Problema competențelor în științele educației este abordată din mai multe perspective. *Competența managerială de a lua decizii* reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe funcționale, capacități aplicative și comportamente constructive în vederea rezolvării potrivite a unei probleme într-un context dat.

Formarea și dezvoltarea competențelor în domeniul managerial constituie un proces desfășurat pe întreaga durată a carierei și implică o formare specializată, realizată atât în cadrul organizației, cât și în ansamblul mediului profesional și social. Competența vizează procesul care conduce la performanță, rezultat. Competența înseamnă a face, ea trebuie să aibă un context și să aducă rezultate. O persoană competentă trebuie să știe ce să facă pentru a ajunge la rezultatul propus, trebuie să dispună de anumite priceperi. De aceea este nevoie de anumite standarde clar definite și accesibile, acreditate pentru a măsura abilitățile a ceea ce poate face o persoană competentă [1].

Competența de a lua decizii (inclusiv de a schimba o decizie) este o calitate fundamentală a oricărui manager. Revans susținea că în timp ce oamenii de știință au dezvoltat o metodă științifică pentru a aduce rigoare și metodologie în cercetarea lor, în acele vremuri nu exista o metodă recunoscută de a verifica dacă deciziile manageriale erau bine fondate. Prea multe decizii și stratageme în politică, management, economie, afaceri sociale... sunt bazate pe idei carora le lipsesc aceleași rigoare pe care tezele științifice trebuie să o parcurgă înainte de a fi acceptate ca bază pentru aplicații practice. Nimeni nu s-ar gândi să construiască un pod după un nou design fără a-i testa înainte viabilitatea și funcționalitatea [2].

În baza celor expuse, menționăm că un rol aparte în procesul educației le revine competențelor. Competențele generale, descrise ca rezultate personale și profesionale, reprezintă o combinație dinamică de atribuții, abilități și aptitudini care pot fi specifice sau generice. Scopul programelor educaționale este cultivarea acestor competențe. Competențele sunt formate și evaluate la diverse cursuri, ele fiind responsabile de canalizarea demersului competitiv, determinate a fi puse în slujba unor finalități favorabile, să sprijine dezvoltarea societății. Aceasta înseamnă capacitatea de a realiza acțiunea proiectată. În privința „competențelor fundamentale”, s-a stabilit că nivelul deprinderilor care urmează a fi obținute pe parcursul școlii sunt vaste, dar absolut necesare: „Ele vizează atât deprinderile practice utile, esențiale, cât și conținuturile educative fundamentale, necesare pentru a supraviețui, adică pentru a contribui la stimularea tuturor capacităților, pentru a putea trăi și munci cu demnitate, pentru a putea participa activ la dezvoltarea generală, la ameliorarea calității vieții fiecăruia, pentru a lua decizii clare și pentru a continua să înveți [21]. Să urmărim competențele la nivelul managerului.

Managerii școlari își schimbă mentalitatea în dependență de cerințele timpului, analizează creativ și constructiv atât avantajele, cât și blocajele schimbării pentru a crea un sistem de conducere viabil și progresiv. Aceasta va contribui la formarea unui învățământ modern, adecvat unei societăți democratice și cerințelor economice de piață.

Este cunoscut faptul că pentru a fi un bun conducător trebuie să posezi competențe de organizare, planificare, de delegare a sarcinilor și, cu timpul, să devii lider. Acestea, la rândul lor, ar putea fi grupate în două categorii [3]:

- calități, aptitudini profesionale și manageriale, desprinse din resursele temperamentale și energetice, cum ar fi stăpânirea de sine, caracterul, sociabilitatea, sinceritatea, flerul, spontaneitatea, capacitatea de comunicare, abilitatea diplomatică, capacitatea decizională etc.;

- cunoștințe profesionale și manageriale, ponderea înclinându-se spre cele manageriale, odată cu creșterea nivelului ierarhic de conducere. În această categorie sunt incluse: inteligența, trăinicia memoriei, capacitatea de abstractizare și sistematizare, flexibilitatea gândirii, puterea de imaginație, adaptabilitatea la nou, rapiditatea operațională, capacitatea de previziune, puterea de individualizare și analogie etc.

În figura 1 sunt redată elementele determinante ale unui manager școlar [3, p.83].

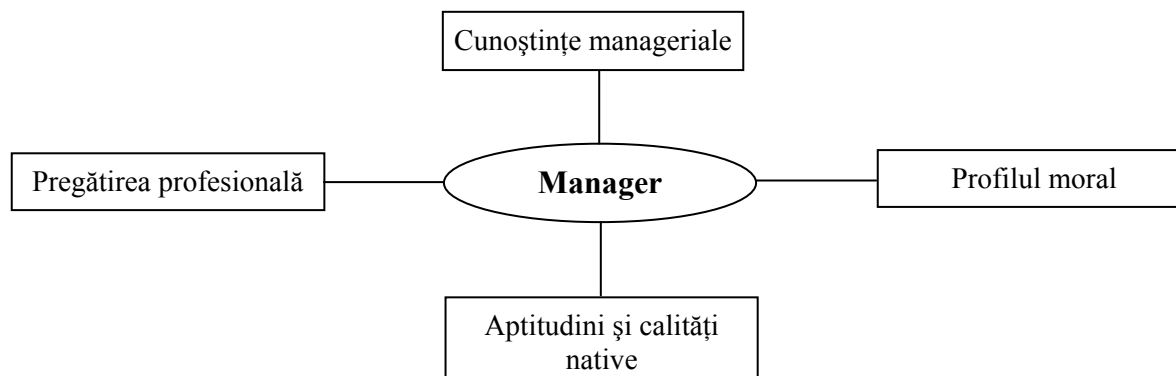


Fig.1. Elementele determinante ale managerului educațional.

Pe lângă aceste trăsături de personalitate pozitivă și potențial intelectual ridicat, rezultatele muncii manageriale depind în mare măsură de cunoașterea și aplicarea în practică a principiilor, tehnicilor și metodelor manageriale, care se dobândesc numai printr-un studiu organizat și individual. În acest sens, poate fi menționat că domeniul de formare a competențelor este explorat foarte puțin în ultimii ani.

Așadar, ne propunem spre cercetare ipoteza care constă în elaborarea unei metodologii de formare a competenței de a lua decizii la conducătorii instituțiilor de învățământ preuniversitar.

În baza studiului efectuat, au fost analizate diferite definiții ale competenței. Dicționarul limbii române moderne atestă: *competența* este o capacitate de cunoaștere profundă a unei probleme și în această bază are autoritatea de a se pronunța într-o chestiune. Conform opiniei lui Roegiers Xavier, *competența* este un ansamblu de capacități, care permite a stăpâni în mod spontan o situație și a reacționa la ea în mod adecvat.

În alt context, savantul utilizează termenul de competență ca un ansamblu integrat de capacități care permite a stăpâni în mod spontan o situație și a reacționa la ea în mod adecvat. Această definiție ar putea fi reprezentată prin următoarea formulă:

$$C = CCC,$$

ceea ce ar însemna: competențele sunt *cunoștințe* funcționale, *capacități* aplicative (priceperi, abilități, deprinderi), *comportamente* constructive (atitudini pozitive). Dincolo de faptul că reprezintă un șir de abilități, capacități bine formate, *competența managerială* reclamă specialiști buni, cu pregătire temeinică și receptivitate la nou, care manifestă dorința de mai bine. Învățământul nu poate progresa fără oameni competenți [5].

S.Michel și M.Ledru definesc *competența* drept capacitate de a soluționa o problemă într-un context dat.

În opinia lui P.Popescu-Neveanu, *competența* se concretizează prin cunoștințe, aptitudini, priceperi, deprinderi ce se exteriorizează în fapt, fiind direct utile pentru realizarea contextului particular al unei situații care solicită soluționarea unei probleme (sarcini). Ea este „aptitudine operațională validată”, iar a fi competent „presupune a fi capabil, a mobiliza și a integra achizițiile formării” [6, p.158].

În opinia lui Ioan Jinga, *competența* este rezultatul cumulativ al istoriei personale și interacțiunii sale cu lumea exterioară sau capacitatea de a informa și a modifica lumea, a formula scopuri și a le atinge. S-a stabilit că termenul de competență a fost impus, pe de o parte, de psihologia muncii, iar pe de altă parte, de evoluția semnificativă a gestiunii resurselor umane.

Importanța termenului a depășit sfera cercetării, intrând chiar în conținutul unui text de lege specială, promulgată în 1991, în Franța. Noțiunea vizează o nouă categorie a caracteristicilor individuale, ținând la o analiză multidimensională în care se înscriu și imaginile competențelor proprii, și posibilitățile de identificare, și cele de dezvoltare urmărite la nivel individual, instituțional și organizațional [7, p.96].

În literatură întâlnim diverse tratări ale termenului și conceptului de competență. Bunăoară, în țările francofone termenul „savoir faire” are sensul unei pedagogii a acțiunii, iar după părerea lui R.Gagne, *competența*

presupune „a ști”, „a ști să faci” - să reușești într-o situație concretă, dar și a ști să faci, a avea atitudini care să susțină atât acțiunea prezentă, cât și devenirea, evoluția competenței în timp. Competența implică complexe integrate de cunoaștere, abilități, capacități și atitudini (competențe construite pe atitudini) [8, p.133].

Ideea de competență face o trecere de la „ce” la „cum” contribuind la realizarea unui învățământ formativ și implică, sub raportul formării și al dezvoltării, un efort de durată a acțiunii educaționale convergente și sistematice. Competența reprezintă, așa cum subliniază dicționarele explicative (francez - competence), capacitatea de a cunoaște profund o problemă și în această bază a avea autoritatea de a se pronunța într-o chestiune (Dicționarul limbii române moderne). Conform Dicționarului explicativ al limbii române, competențele de cunoaștere sunt tratate drept capacități de cunoaștere profundă a unei probleme și în această bază având autoritatea de a se pronunța într-o chestiune [9, p.115].

După D.Salade, cunoașterea este capacitatea de a face ceva corect, bine, util. Conceptul de competență didactică este legat de un șir de studii americane în care s-a tratat competența în sens de eficacitate (effectiveness) cu scopul de a evalua activitatea învățătorului sau în cazul cadrelor didactice – a tinerilor specialiști, de a emite judecăți predictive [10, p.203].

Competența nu se reduce la tehnica efectuării unui lucru sau la informațiile necesare practicării activității, ci cuprinde și atitudinea față de activitate ca expresie a unor trăsături personale și a unor valori [10, p.166].

După cum menționează G.Mialart, termenul de competență vine să înlocuiască ideea de aptitudine pedagogică înțeleasă ca ansamblu de structuri de personalitate care se pot constitui în predicatori ai comportamentului didactic eficient [10, p.69].

Competențele se dobândesc, se câștigă, iar persoana devine competentă datorită unei formări corespunzătoare. Iată de ce ideea de competență este seducătoare. Așadar, termenul de competență se identifică sau reunește dimensiunile de personalitate dobândite după un proces de formare. Se poate observa că prin competență se desemnează o categorie specială de caracteristici individuale, care sunt strâns legate de valorile și cunoștințele acumulate. În sfârșit, ele dobândesc un caracter „local”, adică depind de un cadru organizațional în care sunt elaborate și apar utilizate [10, p.113].

Cercetările teoretice ale lui M.Călin, D.Potolea, G.Mialart denotă că problema competenței a devenit un obiect de studiu a unor personalități notorii în domeniu [11, p.66, 90, 120].

Faptul că se prezintă diferite abordări conceptuale ale acestei noțiuni face ca problema în cauză să fie mai interesantă și mai discutabilă. În acest sens, fiecare savant prezintă diferite definiții, sensuri și dimensiuni ale competenței.

Competența se identifică până la un punct cu priceperea, cu abilitatea. Însă ea presupune și rezultatul activității, nu numai cunoașterea și capacitatea de a efectua ceva bine, corect. În învățământ ca și în alte domenii, de altfel, prin competență se înțelege concordanța optimă dintre capacitățile individului, condițiile de lucru și rezultatul activității sale. Ea este apreciată nu numai după volumul de informații asimilate într-un timp dat, ci și de gradul de înțelegere a acestora, după ușurința integrării lor în sistemul anterior de cunoaștere și mai ales după priceperea de a opera cu acestea (rezolvarea de probleme, în producerea unor informații).

În opinia lui N.Mitrofan, competența presupune formarea unor sisteme de deprinderi, priceperi, capacități, aptitudini psihopedagogice. Parte componentă a acestui ansamblu, competența înseamnă cunoștințe care au devenit operaționale, ceea ce presupune flexibilitate comportamentală și adaptabilitate, dar mai ales eficiență [11, p.123].

O altă opinie au J.Jinga și E.Istrati care consideră că prin competență se înțelege, de regulă, capacitatea cuiva de a soluționa corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în condiții și cu rezultate recunoscute ca bune [7, p.77].

Dan Potolea afirmă că dintr-o perspectivă interacțională asupra predării, o competență presupune raportarea factorilor de personalitate a învățătorului la norma pedagogică (factori normativi, normativitate didactică) și la factorii situaționali-grupali (situație pedagogică concretă). Odată formate, competențele urmează un proces de dezvoltare, de creștere organică [12, p.89].

P.Popescu-Neveanu menționează că competența este adesea descrisă drept o capacitate intelectuală ce dispune de variate posibilități de transfer (capacitatea de a comunica, a decide, a detecta, a selecta, a evalua date, informații, relații etc.), capacitate care își asociază componente afective și atitudinale de motivare a acțiunii [6, p.191].

După G.Văideanu, competența este capacitatea de sinteză, de selecție, sensibilitate, viziune, perspectivă [13, p.122].

În opinia lui G. De Landsheere, competența se manifestă în detalii, în lucrurile aparent mărunte, dar permanente care prin străduințe zidesc treptat opera multășteptată [14, p.152].

Prezintă interes interpretarea competenței de către E.Crețu, adică competența subsumează capacități intelectuale, psihomotorii, creând posibilitatea unui larg evantai de transferuri de cunoștințe, deprinderi, abilități, drept o condiție a învățării permanente, a depășirii actualei stări [15, p.50].

Din practică se observă că competența este una din aptitudinile școlii de tip formativ. O persoană competentă este o personalitate care se manifestă creator, flexibil cu multiple posibilități de afirmare profesională. Competența este strâns corelată cu inteligența. Ea se formează în etape mari de școlarizare, dar bazele se construiesc în primii ani, prin stimulări adecvate ale proceselor intelectuale, motivaționale, volitive. O bună acuitate perceptivă și spiritul de observație stau la baza întregului bloc operator: analiză-sinteză, actualizare-concretizare, generalizare-particularizare, inducție-deducție, întrucât particularitatea intelectului uman constă în capacitatea sa de a opera simultan în toate sensurile. Ridicarea succesivă, la noi niveluri de operativitate, devine posibilă numai prin exercițiul învățării. Altfel-spus, criteriul de performanță se intersectează cu cel de competență [15, p.29].

Racordând definițiile de mai sus la tema de studiu – decizia, putem conchide că *competența* presupune strategii de soluționare a problemelor, care sunt în mare parte automatizate.

Așadar, ar fi cazul să ne expunem și asupra *competenței manageriale*, care reprezintă un șir de abilități, capacități bine formate pentru a realiza eficient procesul în cadrul instituției școlare.

Iar competența managerială de a lua decizii reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe funcționale, capacități aplicative și comportamente constructive în vederea soluționării potrivite a unei probleme într-un context dat.

Una dintre condițiile competenței este informarea, dar ea se cere adesea dublată și de pricepere, și de numeroase deprinderi menite a transpune în practică ideile valoroase. Într-o activitate competentă, un rol important îi revine experienței de viață și experienței profesionale. Competența trebuie să fie însoțită de responsabilitate, care canalizează demersul competitiv, o determină să fie pusă în slujba unor finalități favorabile, să sprijine bunul mers al societății, deci, înseamnă capacitatea de a realiza acțiunea proiectată [16]. *Managerul competitiv* este o persoană bine informată, care posedă experiență de viață și profesională și, nu în ultimul rând, care dă dovadă de responsabilitate, întrucât fără aceasta nu există garanția că forța celor competenți va deveni o speranță la mai bine și mai frumos. Pentru conducătorii din instituțiile de învățământ preuniversitar ar fi necesare următoarele competențe:

- să conceapă și să monitorizeze politici educaționale;
- să organizeze inserția profesională a absolvenților;
- să exercite responsabilitate administrativă și financiară [16].

Mai detaliat, aceste competențe presupun: stabilirea priorității în raport cu urgența și importanța temei; sesizarea esențialului din totalitatea de informații; luarea, supervizarea, corectarea deciziilor; precizarea obiectivelor, ierarhizarea, ordonarea, operaționalizarea lor; manifestarea fermității, curajului, responsabilității, demnității, promptitudinii, prudenței, rezistenței la stres, flexibilității, autocontrolului, tăriei de caracter, capacitatea de a convinge și a influența; de a schimba o hotărâre ce se dovedește a fi greșită; delegarea obiectivă a anumitelor sarcini; prevederea obstacolelor, limitelor, riscurilor; formularea ipotezelor, proiectarea mai multor variante de soluționare a problemelor; raportarea activității la criterii de calitate, eficiență, progres, reușită; conceperea, organizarea, coordonarea condițiilor de aplicare. Competența de a lua decizii adecvate înseamnă capacitatea de a transforma acțiunile în fapte.

În baza celor expuse mai sus, se reliefează tot mai clar necesitatea formării competențelor-cheie manageriale. Competențele-cheie vizează capacitatea managerului de a activa eficient; capacitatea de a lua decizii și de a aprecia eficiența lor; capacitatea de a rezolva problemele actuale ale școlii etc. Despre necesitatea formării competențelor, menționează mulți autori. Bunăoară, N.S. Kogan, E.A. Lenskaia, B.D. Ālikonin, V.V. Laptev, O.E. Lebedev, A.A. Pinski, I.D. Frumin pun accentul pe soluționarea problemelor, îndeplinirea funcțiilor-cheie, a rolurilor sociale [17, 18].

Este important să ținem cont de faptul că actualitatea impune managerul să posede competențe întru cunoașterea și explicarea unor probleme concrete; întru aplicarea unor tehnici și strategii moderne; întru

colaborarea cu publicul în norme etice și evaluare a acțiunilor personale și nu în ultimul rând îndeplinirea rolului de cetățean; competențe în structurile administrative; competențe în luarea deciziilor (Gh. Rudic, V. Guțu, S. Cemortan, P. Petrașcu, A. Ursu, S. Musteață, V. Cojocaru, N. Bucun, E. Joiță, I. Jinca, V.A. Abciuc, V.A. Bunchin ș.a.).

În această privință, dimensiunile competențelor prevăd acțiuni concrete: proiectarea, includerea în „situații de integrare”. Prin cuvântul „integrare”, aici se înțelege definirea situației, proiectarea acțiunilor și relațiilor care necesită soluționare [17]. Acest tip de pregătire necesită descoperirea problemei, aprecierea experienței noi, evaluarea corectitudinii acțiunilor proprii. Deci, proiectul axat pe competențe vizează soluționarea de probleme.

Este cunoscut faptul că competențele manageriale sunt structurate în concordanță cu profesiograma și standardele ocupaționale, fiind adaptate la condițiile concrete ale instituției, orientate spre obiectivele precizate. Sfera de activitate managerială este diferită, în dependență de activitățile și obiectivele realizate pe plan intern (de coordonare, de organizare, de planificare, de decizie, gestiune financiară, dezvoltarea resurselor umane etc.) și pe plan extern (de parteneriat cu părinții, cu autoritățile publice locale, cu agenții economice și alte structuri ale societății). Managerii școlari ar trebui să demonstreze în practica zilnică un șir de **cunoștințe** (a ști, a afla, a fi informat etc.), **abilități** cognitive, de relaționare, de comunicare (a distinge, a înregistra, a reactualiza, a prezenta, a decide, a analiza, a adapta, a aplica, a clasifica, a ordona, a rezolva, a proiecta etc.) și **comportamente** (activism, cooperare, convingere, compromis, negociere, mediere, exigență, flexibilitate, spirit critic, motivație, punctualitate, responsabilitate etc.). De asemenea, o importanță deosebită în explicarea competențelor o are capacitatea de autoevaluare a managerului (mă călăuzesc, mă interesează, mă strădui, consult, utilizez etc.).

Calitatea procesului educațional din instituție care este asigurat de dezvoltarea competențelor cadrelor de conducere și include capacitatea managerului școlar de a proiecta activitatea în vederea obținerii unor rezultate de calitate: *a organiza* activitatea cadrelor didactice în vederea realizării obiectivelor din planul managerial; *a coordona* procesul educațional pentru asigurarea progresului școlar; *a coordona* acest proces prin *delegarea* reușită a responsabilităților în cadrul grupului de lucru în unitatea de învățământ etc.

În abordarea competențelor, esențial este nu atât ceea ce știe managerul să spună, cât mai ales ceea ce știe el să facă. Cunoștințele fiind aplicate în practică prin exersare, se transformă în priceperi și deprinderi, iar acestea de la urmă în comportamente și acțiune. Astfel, managerul este proactiv, planifică în funcție de importanță, gândește prin prisma câștig/câștig, cooperează creativ. Prin acestea el demonstrează că știe să fie, să devină înțeles, pentru ce este apreciat de subalterni și superiori pentru competențele sale.

Pornind de la competențele generale, ne propunem să elaborăm o metodologie de luare a deciziei, utilă pentru conducătorii instituțiilor de învățământ preuniversitar. În acest sens, se va efectua un experiment pedagogic care va include cursul de pregătire teoretică și metodologică fundamentală în problema deciziei. Pe parcursul experimentului se va aplica un set de activități didactice care vor completa competențele managerului școlar sau se vor forma unele competențe noi, necesare în procesul de luare a deciziei.

Ca finalitate a acestui curs, managerii vor putea lua independent decizii de orice tip, indiferent de gradul lor de complexitate, vor deveni independenți și constructivi în acțiunile lor. Directorii implicați în acest experiment într-un termen scurt vor acumula cunoștințe axate pe competențe, conform unui model de lucru formativ. Fiecare participant al experimentului va fi capabil să ia decizii, să soluționeze probleme de orice complexitate, bazate pe cunoștințe definite. Acest studiu va completa spectrul de competențe ale directorilor de școli și în final va conduce la îmbunătățirea procesului educațional din aceste instituții.

În tabelul 1 prezentăm structura competențelor manageriale.

Conform datelor expuse în tabelul 1, putem atribui competențelor pedagogice „cinci caracteristici esențiale”:

1. Mobilizarea unui ansamblu de resurse (cunoștințe, experiențe, scheme, capacități, savoir-faire de diferite tipuri);
2. Caracterul final (orientarea valorică a cărei „miză a echilibrului este situată între un „învățământ generalist” și un „învățământ mai specific”);
3. Relația cu un ansamblu de situații („ușor de identificat cu ajutorul câtorva parametri”);
4. Caracterul disciplinar (fără a exclude faptul că „anumite competențe ce aparțin diferitelor discipline sunt uneori apropiate unele de altele, fiind, așadar, mai ușor transferabile”);
5. Evaluabilitatea (realizabilă în măsura în care „competența poate fi măsurată prin calitatea îndeplinirii sarcinii și prin calitatea rezultatului”).

Tabelul 1

Structura competențelor manageriale

<i>Categoriile de competențe</i>	<i>Competențe specifice</i>	<i>Domenii de aplicare</i>
I. Competențe de comunicare și relaționare	<ul style="list-style-type: none"> - A selecta căile și mijloacele de comunicare adecvate în vederea eficientizării demersului managerial - A se adapta la situații variate/neprevăzute pentru soluționarea operativă a problemelor educaționale - A soluționa situațiile conflictuale în urma investigării, prin mediere și negociere, în vederea asigurării unui climat de încredere și responsabilitate 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Climatul de muncă 2. Consultanța și audiențele 3. Relația cu comunitatea și instituțiile-partenere 4. Comunicarea cu elevii
II. Competențe psihosociale	<ul style="list-style-type: none"> - A valoriza particularitățile individuale și de grup ale interlocutorilor în scopul realizării unei comunicări eficiente - A adopta un comportament adecvat în raporturile cu interlocutorii pentru realizarea unui climat de colaborare 	<ul style="list-style-type: none"> 5. Deontologia profesională
III. Competențe de utilizare a tehnologiilor informaționale	<ul style="list-style-type: none"> - A sintetiza informația pentru crearea unei baze de date utile actului managerial - A valorifica informațiile din baza de date în vederea luării deciziilor în concordanță cu realitățile specifice mediului educațional - A utiliza tehnicile și tehnologiile informaționale computerizate pentru eficientizarea activității și asigurarea calității acesteia 	<ul style="list-style-type: none"> 6. Activitatea managerială
IV. Competențe de conducere și coordonare	<ul style="list-style-type: none"> - A proiecta activitățile în vederea realizării unui demers educațional de calitate - A organiza activitățile în vederea realizării obiectivelor din planul managerial - A coordona procesul instructiv-educativ pentru realizarea progresului școlar - A gestiona actul decizional prin asumarea răspunderii sau delegarea responsabilităților în cadrul grupurilor de lucru din unitatea de învățământ 	<ul style="list-style-type: none"> 7. Procesul educațional 8. Managementul ședințelor
V. Competențe de evaluare	<ul style="list-style-type: none"> - A stabili obiectivele și criteriile de evaluare cu respectarea principiilor managementului calității totale - A utiliza tehnicile și instrumentele de evaluare specifice procesului educațional - A evalua demersul educațional în scopul identificării necesarului de formare a personalului 	<ul style="list-style-type: none"> 9. Procesul educațional 10. Formarea inițială și continuă a personalului
VI. Competențe de gestionare și administrare a resurselor	<ul style="list-style-type: none"> - A gestiona resursele materiale și financiare în funcție de prioritățile planului managerial cu respectarea legislației generale și specifice - A gestiona actul decizional prin asumarea răspunderii sau delegarea responsabilităților în cadrul grupurilor de lucru din unitatea de învățământ - A selecta resursele umane potrivit specificului unității 	<ul style="list-style-type: none"> 11. Resursele financiare și materiale 12. Resursele umane

VII. Competențe care vizează dezvoltarea instituțională	- A analiza contextul educațional în care funcționează instituția în vederea proiectării unei strategii adecvate de dezvoltare instituțională - A proiecta strategia de dezvoltare instituțională - A promova valorile naționale și europene în educație prin programe și parteneriate	13. Cadrul instituțional 14. Proiectele, programele și parteneriatele
VIII. Competențe self-management	- A evalua propria activitate în scopul creșterii calității actului managerial - A selecta traseul propriu de formare pentru dezvoltarea carierei în concordanță cu aspirațiile personale și cu specificul instituției	15. Cariera managerială
IX. Competența de a lua decizii	- A lua decizii eficiente - A aplica un model eficace în procesul decizional - A analiza deciziile și a urmări dinamica rezultatului școlar în baza corectitudinii luării lor	16. Procesul educațional

Acestea pot fi aplicate la nivelul oricărei activități didactice. Merită a fi menționat faptul că nici o capacitate nu există în stare pură și nici o capacitate nu se manifestă decât prin utilizarea conținuturilor (în sens de cunoștințe). Această axiomă este valabilă și în cazul diverselor forme de inteligență popularizate în ultimul timp, după modelul elaborat de Gardner. Meritul acestui model constă în faptul că atestă apariția unor forme multiple de inteligență care nu sunt altceva decât tipuri de capacități (cognitive, psihico-motorice, socioafective), descoperite de fiecare în mod diferit și la etape diferite [19, p.178-178].

Este cunoscut că un rol mare în luarea deciziilor eficiente îl au competențele manageriale. Conform opiniilor învățaților ruși Abciuk și Bunkin, competențele umane se clasifică în două clase: *înnăscute* – care se bazează pe interiorul omului, și competențe *conștiente* – care se bazează pe mediul extern. Trebuie să recunoaștem că cele care se referă la mediul extern sunt greu de apreciat. Dezvoltarea competențelor, sporirea nivelului de cunoștințe, priceperile și deprinderile, conducerea sub responsabilitatea personală, deciziile calitative luate, rezistența la supraoboseală – această listă este doar o parte componentă a primei clase de competențe. Deschiderea în sine a acestor competențe este un mare succes în activitatea umană.

Competențele din a doua clasă sunt cele înnăscute și apar în mare măsură în activitatea umană din mediul extern. Omul le cunoaște și le conștientizează, le poate dirija, poate schimba nivelul lor de apreciere.

Competențele înnăscute și conștientizate din sfera externă pot fi repartizate în trei grupuri:

- competențe apărute în interacțiunea omului cu natura moartă;
- competențe apărute în interacțiunea omului cu natura vie;
- competențe apărute în interacțiunea omului cu alți oameni (în sfera socială).

Un nivel important în clasificarea competențelor îl are repartizarea lor în competențe care se realizează și în competențe care nu se realizează. Toate competențele (realizate, nerealizate în activitatea practică) în corespundere cu manifestarea lor față de alți oameni pot fi divizate în trei grupuri:

- competențe pe care purtătorul le împărtășește deschis altor oameni, ele se numesc „competențe deschise” de cunoaștere pe sine în mediul extern;
- competențe cărora nu li se face reclamă și nici nu sunt deschise de purtător, acest compartiment este mai răspândit pentru informare, și competențe personale;
- competențe care, conștient, iar uneori inconștient, sunt ascunse de purtător față de oamenii din jur.

Aceasta are loc din mai multe motive. În acest domeniu există rezerve de sporire a activității unor personalități aparte, ale colectivului și ale procesului educațional din instituție [20, p.71].

Competențele manageriale de înaltă performanță în luarea deciziilor sunt: colectarea și organizarea informațiilor; elaborarea obiectivelor și criteriilor de decizie, flexibilitatea, cercetarea interpersonală, managementul interacțiunii, orientarea spre dezvoltare, impactul, încrederea în sine, comunicarea, orientarea în practică, orientarea spre o decizie eficientă. Un manager performant trebuie să aibă capacitatea de a esențializa și a sintetiza probleme. El va urmări cu atenție aspectele esențiale ale activității de luare a deciziilor, fără a neglija detaliile. Managerul performant este adeptul noului, fiind întotdeauna cu un pas înaintea derulării evenimentelor. Menționăm că a conduce este un talent. În acest sens, ereditatea oferă unele predispoziții pentru

conducere, dar acestea trebuie cultivate pe parcurs. Pe lângă pregătirea de specialitate obținută prin formarea inițială, managerul are nevoie de pregătire specială, deoarece în practica zilnică managerul se confruntă cu un șir de situații cărora trebuie să le facă față, să ia decizii. Este recomandabil ca acesta să-și adapteze stilul pentru soluționarea fiecărei situații în parte și să nu utilizeze în mod rigid un anumit stil. Cunoșcând diversitatea stilurilor, un manager eficient va manifesta creativitate în îmbinarea lor în vederea soluționării problemelor și luării deciziilor. Cel mai eficient stil este considerat a fi cel situațional. În funcție de calitatea relațiilor existente dintre conducător și subordonați, pozițiile specifice ale managerului față de conducerea colectivă vor fi diferite [21, p.23]. Consultându-se cu membrii colectivului pedagogic, managerul urmărește să se conformeze sau chiar poate să modifice unele decizii. În alte cazuri, urmărește soluționarea reciprocă a problemelor sau chiar hotărăște ca decizia să fie luată prin participarea tuturor. Simpla consultare a subordonaților în procesul decizional nu este suficientă. Este necesară participarea și implicarea efectivă, constructivă și creativă a cadrelor didactice. Participarea se referă la împărtășirea ideilor, aspirațiilor, strategiilor și a relațiilor la nivelul unui grup, care devin motive pentru implicare în acțiune. Urmărind integrarea unor valori fundamentale cum sunt democrația, libertatea, pluralismul în cultura școlii, managerul trebuie să urmărească cum se implică și cum participă subordonații la viața ei, inclusiv la luarea deciziilor, proces sau o etapă a procesului managerial, care constă în elaborarea, selectarea, aplicarea, evaluarea unei variante de acțiune din mai multe posibile. Atât în limbajul comun, cât și în literatura de specialitate, decizia se mai numește hotărâre sau opțiune, desemnând modalitățile de depășire a unui conflict cognitiv sau afectiv ce survine ori de câte ori, în desfășurarea unei activități, apar evenimente care împiedică anticiparea cu certitudine a evoluției situației, respectiv atunci când asupra situației în care este antrenat individul, acesta nu poate face decât supoziții. În management, menirea actului decizional constă în direcționarea conștientă a activității economice și sociale a școlii, de aceea decizia este cursul de acțiune ales pentru realizarea unuia sau mai multor obiective, care implică mai multe elemente, și anume: unul sau mai multe obiective, identificarea mai multor variante pentru atingerea obiectivelor, selectarea variantei eficiente – proces conștient de opțiune pentru una dintre posibilitățile de realizare conturate.

Referințe:

1. www.rcsedu.info/news.php?extend.11-37k.
2. www.cicero.rdsor.ro.
3. Țoca Ioan. Management educațional. - București, 2002.
4. www.facultate.regielive.ro/referate/management/decizia-managerială-34544.html-39k;
5. Mihuț Ioan. Management general. - Cluj-Napoca: Carpatica, 2003, p.116.
6. Popescu-Neveanu P. Personalitatea și cunoașterea ei. - București: Albatros, 1969.
7. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. - București: ALL Educațional, 1998.
8. Gagne R., Briggs I. Principii de desingn al instruirii. - Bucuresti: E.D.P., 1977.
9. Dicționar explicativ al limbii române. - București: Univers enciclopedic, 1996.
10. Salade D. Educație prin artă și literatură. - Bucuresti. E.D.P., 1998; I. Studiul disciplinelor socioumane (Aspecte formative, structura și dezvoltarea competențelor). - Cluj-Napoca: Dacia, 2002.
11. Călin M. Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară. - București: E.D.P., 1995.
12. Potolea D. Scopuri și obiective ale procesului didactic. Sinteze pe teme de didactică modernă. - București: Tribuna școlii, 1986.
13. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. - București: Ed. Poetica, 1988.
14. Lonsheere V., Lonsheere G. Definirea obiectivelor educației. - București: E.D.P., 1979.
15. Crețu C. Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar. - București: Aramis, 1999.
16. Veaceslav Ioniță. Modelul deciziilor financiare în managementul administrației locale. Teză. - Chișinău, 2000.
17. Ȃliconin B.D. Poniatia kompetentnosti s poziției razvivaiușcego obucenia. Sovremennîe podhodî c kompetentnostno orientirovannomu obrazovaniu. - Krasnodar, 2002.
18. Kogan M.S. Celoveceskaia deiatelnosti. - Moscova, 1974.
19. Nica P., Prodan A., Ifimescu A. Management. - Iași: Editura Sanvialy, 1996, p.141-142.
20. Abciuc V.A., Bunchin V.A. Intensifiția prineatia reșenii. Naucino-prakticeskoe posobie dlea rukovoditelea. - Leninzdat, 1987.
21. Conferința mondială a educației pentru toți din 1990.

Prezentat la 16.05.2010

IMPACTUL COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ASUPRA ACTIVITĂȚII DE CONSILIERE PSIHOPEDAGOGICĂ

Valeria PASCARU-GONCEAR

Universitatea de Stat din Moldova

It is important to develop the communication competences of the teacher indifferent what discipline he teaches. The creation of communication competences is important for teachers in their activity of psycho-pedagogical counseling. In the latest years there has been visible a significant growth of interest of youth referring to developing of communicative competences, to know the ways of effective communication. The teacher is the person that helps him to reach his wishes for him to be a specialist in the domain.

Este cunoscut faptul că socializarea joacă un rol de bază în dezvoltarea personală, acest aspect fiind esențial în copilărie. Lipsa unor abilități de comunicare și de auto- și intercunoaștere pot determina dificultăți în integrarea socială a copilului de orice vârstă, de aceea în prezent se pune un accent tot mai mare în școală pe activități orientate spre dezvoltarea acestor abilități.

Modul în care comunicăm se învață din copilărie prin imitarea persoanelor pe care le-am considerat modele. Primele modele au fost părinții, apoi profesorii. Elevii învață să comunice observându-i pe cei din jur, iar profesorii reprezintă modele pentru mulți dintre ei. Competența profesorului în acțiunea educativă desemnează abilitatea de a se comporta într-un anumit fel într-o situație pedagogică. Relaționarea adecvată și comunicarea specifică dintre pedagogul consilier și elevi constituie una dintre condițiile esențiale ale unei consilieri eficiente. Adaptarea competențelor profesorului la schimbările curriculare din sistemul școlar trebuie să țină seama de factorii care au generat reforma curriculumului. Tendințele majore ale reformelor curriculumului în plan european constau în educația pentru toți, relevanța curriculumului pentru individ și pentru societate, dezvoltarea unor atitudini și valori dezirabile, dezvoltarea abilităților, a gândirii critice, preocuparea pentru adecvarea instruirii la nevoile fiecărui individ, maximizarea potențialului fiecărui copil, predarea și învățarea centrate pe elev, evaluarea holistică a performanțelor. Evoluția teoriei și metodologiei curriculumului solicită din partea profesorilor noi competențe. Ideea „educației pentru toți” sau, mai bine-spus, a educației adaptate nevoilor fiecărui elev este orientată spre competența profesorului de adaptare la diversitatea elevilor, de sprijinire a achizițiilor acestuia, de motivare pentru obținerea de performanțe superioare și dezvoltarea de capacități pentru educația permanentă. În ultimii ani s-a observat o creștere semnificativă a interesului tinerilor privind dezvoltarea competențelor de comunicare, cunoașterea tehnicilor de comunicare eficientă.

Competența în materie de consiliere psihopedagogică este dată și de nivelul de dezvoltare a competențelor de comunicare a acestuia. Un profesor performant, cu competențe de consiliere psihopedagogică este acela care reușește să înțeleagă, să aprecieze și să interpreteze realitatea elevilor săi, să comunice cu ei eficient pentru a-i ajuta să se adapteze foarte bine la solicitări, îndrumându-i să-și dezvolte propria personalitate în vederea autoîmplinirii sociale și personale. Pentru dezvoltarea unor atitudini și valori dezirabile, profesorul trebuie să creeze elevilor situații de învățare menite să dezvolte astfel de atitudini; să se descurce în situații conflictuale date de opinii/atitudini diferite dintre indivizi sau dintre individ și societate, să evalueze dezvoltarea atitudinilor și valorilor la elevi. Fără competențele de comunicare dezvoltate, profesorul nu va reuși în activitatea de consiliere psihopedagogică.

Teoriile moderne consideră necesară înlocuirea modelului profesorului ca „specialist într-un domeniu, curând depășit de evoluțiile științifice” cu cel al profesorului-formator, capabil să se adapteze la nou, să se autoformeze permanent [12, p.74]. Relația profesor-elev este una de colaborare, de încredere și de respect reciproc. Elevul nu se simte „controlat”, ci sprijinit. Profesorul trebuie să fie mai mult un organizator al situațiilor de învățare și un element de legătură între elev și societate, care mediază și facilitează accesul la informație. Este deosebit de important ca și sistemul de formare a profesorilor să răspundă acestor noi dezvoltări ale curriculumului, ale tehnologiei didactice (metodologii de predare-învățare) și materialelor educaționale pe care profesorii trebuie să fie pregătiți a le folosi adecvat.

Formarea competențelor de comunicare este importantă atât pentru profesorii în activitatea lor de consiliere psihopedagogică, cât și pentru cei ce beneficiază de educație. Educația este cea mai comunicatională sferă de activitate.

Problema principală a celor ce predau se rezumă la faptul cum să facă ca elevul să fie capabil a atinge obiectivul curricular. În cazul în care vorbim despre consilierea psihopedagogică, protagonistul principal, regizorul, strategul, maestrul este profesorul care, dincolo de o pregătire de specialitate înalt calitativă, trebuie să aibă competențe de comunicare înalte.

Competența mimico-gestuală a educatorului vizează actoria și în speță pantomima, el trebuind să dispună de un registru larg și variat de afișaje faciale și de gesturi sugestive oportun selectate și prompt folosite, atunci când este cazul de o suplینire ori întărire a mesajelor verbale. O față imobilă, inexpresivă, asociată cu o gestică restrânsă, rutinieră și mecanică crispează elevii.

Mai importantă decât competența mimico-gestuală datorită forței comunicative este competența lingvistică a profesorului.

Competența lingvistică este un concept de maximă cuprindere, ea exprimând în fond, capacitatea persoanei de a recurge la limbă ca fenomen și instrument sociocultural.

Este de la sine înțeles că profesorii, indiferent de disciplina pe care o predau, trebuie să fie excelenți mânători ai limbii în care comunică în clasă cu elevii, să dispună într-un grad înalt de următoarele capacități:

- abilitate verbală;
- performanță lingvistică;
- productivitate lingvistică;
- competență mediatică.

Productivitatea lingvistică se situează practic în plan pur cantitativ, atașându-se la capacitatea de autoalimentare a vorbirii persoanei cu cuvinte din repertoriul specific de semne, într-un timp dat, pe diverse criterii.

Performanța lingvistică îmbină cantitativul cu calitativul constând în totalitatea mesajelor concepute și emise de profesor în legătură cu un subiect, o temă, un argument al comunicării, de asemenea, într-un interval dat. Performanța lingvistică este prestație verbală discursivă ce înglobează productivitatea verbală, pe fondul unei anumite îndemnări lingvistice.

Abilitatea verbală reprezintă pilonul unificator al competenței lingvistice, exprimând în plan calitativ-exclusiv capacitatea profesorului de a opera din mers, în chiar timpul vorbirii, de a selecta cele mai adecvate cuvinte din repertoriul de semne, a emite fraze cât mai sugestive și mai evocatoare într-un mesaj coerent și cu impact scontat.

Competența mediatică a profesorului include dorința, voința, disponibilitatea, deschiderea, crearea de ocazii de comunicare și valorificarea lor plenară prin forța de a comunica.

Competența mediatică a profesorului constă, așadar, în esență în gradul în care cel care comunică cunoaște și are în vedere caracteristicile interlocutorului și produce, în consecință, un mesaj care este înțeles în chiar felul în care sursa a intenționat acest lucru [13, p.23].

Marin Stoica sintetizează caracteristicile competenței de comunicare a profesorului astfel:

1. Inteligența ca instrument de înțelegere, invenție și reușită în rezolvarea situațiilor educative;
2. Memorie manifestată în rapiditatea întipăririi și stocării informației, în recunoașterea și reproducerea acesteia în mod selectiv;
3. Capacitatea de comunicare: fluența vorbirii, bogăția vocabularului; vorbirea cu atribute estetice; încărcătura emoțională; mesaj ectosemantic;
4. Gândire logică sistematizată și divergență care oferă posibilitatea analizei unei probleme din mai multe unghiuri, găsirea soluției celei mai eficiente de rezolvare;
5. Spirit de observare dezvoltat, curiozitate științifică și inițiativă;
6. Imaginație constructivă care-i permite să facă din fiecare lecție un act de creație cu deschidere spre problemele vieții;
7. Atenție concentrată, dar și distributivă în mai multe direcții: conținutul comunicării, forma expunerii, ritmul vorbirii adecvat auditoriului și reacția acestuia la mesajul didactic prezentat;
8. Dicție: pronunțarea corectă și clară a cuvintelor, accente logice pe ideile de bază și scurte pauze psihologice pentru a sublinia esențialul [10, p.56].

Dacă am amintit despre competențele de comunicare verbală și nonverbală ale pedagogilor, trebuie menționată și necesitatea dobândirii și/sau folosirii competențelor comunicative textuale cum ar fi [9, p.276-277]:

- perceperea diferitelor niveluri de abstractizare ale variatelor tipuri de limbaj;
- înțelegerea raporturilor dintre valorile lexicale și cele sintagmatice;
- cunoașterea și aprecierea valorii semnelor de punctuație și a celorlalte mijloace grafice;
- surprinderea și aprecierea corectă a valorilor contextuale;
- distingerea între esențial și accesoriu într-un text scris;
- însușirea tehnicilor de lucru bazate pe informații scrise - dicționare, cărți, grafice, fișe etc.;
- stăpânirea tehnicilor de formulare a întrebărilor, pornind de la o informație;
- abilitatea de a rezuma și a formula o concluzie;
- integrarea în experiența proprie a cunoștințelor dobândite prin informație scrisă etc.

După cum am menționat anterior, programele școlare sunt centrate pe competențe. Școala are o singură finalitate - pregătirea elevului pentru activitatea ulterioară, dezvoltarea competențelor acestuia. Astfel, elevul studiind de-a lungul anilor, trebuie să ajungă o persoană capabilă a se orienta în viață prin comunicare eficientă în diferite situații, aptă să-și exprime atitudinea față de valorile etice și estetice, pregătită să-și achiziționeze în mod independent cunoștințele și competențele solicitate – o personalitate cu un ansamblu de cunoștințe, atitudini și aptitudini de comunicare formate pe parcursul școlarității.

Deși există numeroase semnale privind necesitatea revizuirii unor comportamente profesionale, practicile educaționale continuă să fie dominate de autoritatea excesivă a profesorului care menține monopolul asupra situațiilor de vorbire, controlează în mod exagerat conținuturile vehiculate. Se constată, de asemenea, o tendință a educatorilor de a manifesta mai multă răbdare și empatie față de elevii cu performanțe ridicate și de a le oferi mai multe ocazii de a răspunde față de cei mediocri dintre care unii doar se ambiționează și se ridică la nivelul celor puternici, o bună parte din ei însă devenind și mai slabi. În aceste condiții persistă câteva întrebări justificate care se referă la faptul că elevii se implică puțin în dialogul școlar, deși libertatea lor de manifestare și exprimare a crescut simțitor și ce se poate face pentru a-i ajuta pe elevi să se dezvolte liber, fără constrângeri ideologice. Acestea sunt doar câteva dintre problemele a căror soluționare este posibilă în cazul când profesorii, având competențe de comunicare necesare în activitatea lor de consiliere psihopedagogică, ar putea conduce spre eficientizarea proceselor de comunicare ce se desfășoară în context școlar.

Cauzele pentru care elevii se implică prea puțin sau deloc în dialogul școlar sunt uneori obiective, întemeiate, iar alteori subiective, nejustificate. Chiar și atunci când este vorba despre cauze subiective, simpla constatare a acestui fapt nu este capabilă să rezolve problemele. Într-o intervenție educativă de succes, după identificarea cauzelor se recurge la elaborarea unor strategii acționale de contracarare a manifestărilor nefavorabile și de promovare a celor favorabile.

În urma unui studiu de caz efectuat pe un eșantion reprezentativ de 168 elevi din clasele terminale ale liceului, li s-a cerut să specifice motivele personale pentru care nu participă efectiv la desfășurarea lecțiilor. După prelucrarea răspunsurilor au fost inventariate următoarele categorii de cauze:

- natura temperamentală: introvertit, nesociabil, necomunicativ, timid, pasiv;
- gradul de solicitare în realizarea sarcinilor școlare;
- atractivitatea pe care o are educatorul;
- atractivitatea pe care o are disciplina de învățământ;
- capacitatea stimulativă a educatorului;
- capacitatea stimulativă a clasei de elevi;
- gradul de satisfacție personală pe care îl oferă interacțiunea;
- gradul de satisfacție interpersonală pe care îl oferă interacțiunea;
- măsura în care interacțiunea poate satisface așteptările, speranțele, aspirațiile elevului;
- climatul psihoafectiv pe care îl degajă instituția în mod explicit și implicit.

Elevii invocă în mod deosebit nu atât cauze de ordin logic, rațional, cât mai ales, cauze de ordin sensibil, emoțional.

Cele mai bune oportunități de dezvoltare a abilităților de comunicare s-au dovedit a fi oferite de însuși exercițiul comunicativ. Teoretizările savante nu pot decât să explice unele chestiuni privind corectitudinea și precizia exprimării, dar nu pot rezolva blocajele și obstacolele reale pe care le simțim cu toții atunci când ne aflăm într-o confruntare directă cu un interlocutor. Pentru astfel de motive considerăm că în practica

educațională este necesar ca elevilor să li se ofere ocaziile de a comunica. Din acest punct de vedere, școala a format o adevărată mentalitate care se cere complet revizuită: a comunica nu înseamnă a multiplica actele de vorbire. Aceasta presupune că pentru antrenarea elevilor în procesul comunicativ nu trebuie să li se pretindă să vorbească mult, ci să fie găsite modalități de intensificare a interacțiunilor elev–elev în planul schimbului informațional și interpersonal. Formarea competențelor de comunicare presupune formarea următoarelor deprinderi:

- de ascultare activă;
- de dialogare;
- de însușire și folosire a formulelor de politețe;
- de dezvoltare a capacității empatice;
- de dezvoltare a comunicării asertive;
- de respectare a normelor de comunicare orală și scrisă;
- de cunoaștere a limbajului nonverbal și paraverbal.

Este evident faptul că descurajarea și frustrarea afectează puternic relațiile interumane în ziua de azi. Mulți renunță să mai comunice, iar cauza principală a acestui sentiment este frica inconștientă de a împărtăși trăirile sufletești cu ceilalți. Problemele de comunicare în marea majoritate a relațiilor interpersonale își au originea în obiceiurile învățate în școală. Este necesar ca consilierul psihopedagog prin modelul său, fiind conștient de specificul scopurilor și obiectivelor consilierii psihopedagogice, având el însuși competențele de comunicare necesare, să găsească cele mai bune oportunități de dezvoltare a abilităților de comunicare la elevi.

Bibliografie:

1. Băban A. (coordonator). Consilierea educațională. - Cluj-Napoca, 2001.
2. Butnaru D. (coordonator). Consiliere și orientare școlară. - Iași: Editura Spiru-Haret, 1999.
3. Cosmovici A. Psihologie școlară. - Iași: Polirom, 1998.
4. Crețu C. Psihopedagogia succesului. - Iași: Polirom, 1997.
5. Dumitru I. Al. Consiliere psihopedagogică. - Iași: Polirom, 2008.
6. Dumitru-Tiron E. Consilierea educațională. Editura Institutul European, 2005.
7. Guțu Vl. (coordonator). Psihopedagogia centrată pe copil. - Chișinău: CEP USM, 2008.
8. Marin C. Teoria și metateoria acțiunii educative. - București: Aramis, 2003. - 207 p.
9. Neacșu I. Instruire și învățare. - București: Editura Științifică, 1990. - 341 p.
10. Orosan D. Comunicarea didactică - model de formare a competențelor comunicative la elevii ciclului primar. Teză de doctor în pedagogie. - Chișinău, 2005. - 147 p.
11. Stoica A. Reforma evaluării în învățământ. - București: Editura Sigma, 2001. - 112 p.
12. Stog L. Comunicare nonviolentă: caracteristici, antrenamente, efecte // Domenii vitale pentru manifestarea competențelor psihosociale, manageriale. - Bălți, 2000.
13. Revista română de bioetică. - Vol.7. - Nr.4, octombrie-decembrie 2009.

Prezentat la 01.06.2010

К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Людмила ДАРИЙ

Кафедра педагогических наук

Articolul abordează problema identificării noilor mijloace de evaluare a rezultatelor la învățătură ale studenților. Metodele de evaluare aplicate în prezent sunt, pe de o parte, afectate de subiectivismul profesorului, iar pe de alt parte, reflectă poziția diferită a studentului față de profesor în cadrul examinării. Reformarea mecanismului de evaluare trebuie să contribuie, mai întâi de toate, la sporirea rolului autoevaluării studenților, la formarea capacității de inițiativă în procesul de instruire. Autoevaluarea continuă, compararea randamentului propriu la diferite etape poate cultiva studentului deprinderea de autoanaliză și planificare a propriei activități și, în consecință, va conduce la motivare în dezvoltarea profesională.

Les méthodes utilisées aujourd’hui dans l’évaluation du travail de l’étudiant sont subjectives, elle ne soulignent pas la position de l’étudiant vis-à-vis du professeur. Les changements dans le mécanisme d’évaluation doit conduire à la formation du sentiment d’initiative chez les apprenants, à l’augmentation du rôle de l’auto-évaluation chez l’étudiant, de son initiative dans sa formation professionnelle.

Необходимым условием совершенствования процесса обучения в вузе является поиск новых способов оценивания учебной деятельности студентов. Используемые способы оценивания результатов учебного труда студентов сохраняют, с одной стороны, субъективизм преподавателя, а с другой – неравноправность позиции студента в процессе оценивания результатов его учебной работы. Изменения в оценивании должны, прежде всего, привести к повышению роли самооценки студентов, к их более инициативной образовательной деятельности. Познавательная самооценочная деятельность студентов зачастую является скрытой и нередко характеризуется критериями оценивания, отличными от таковых преподавателя. Главным недостатком на сегодняшний день является то, что, во-первых, критерии могут быть невалидны, поскольку чаще всего они имплицитны, словесно не обсуждены, письменно не зафиксированы, не скоординированы; во-вторых – отличаются нечеткостью параметров, субъективностью, недоработанностью, непоследовательностью применения, пренебрежением к самооцениванию студентов, произвольностью оценок преподавателя, отсутствием связи и корреляции между самооценкой студента и оценкой преподавателя.

Очевидна потребность в рассмотрении оценочной/самооценочной деятельности с точки зрения критериального подхода. Преимущество использования критериального оценивания / самооценивания заключается в следующем: соответствует предметным учебным целям и не зависит от настроения преподавателя / студента; общие цели по предмету являются критериями оценивания достижений учащихся по данному предмету и позволяют обобщать результаты, выявленные отдельными работами студентов; демонстрирует уровень знания, понимания и владения навыками; способствует развитию навыков объективного (адекватного) самооценивания; предоставляет возможность вовлечь студентов в объективное оценивание работы своих коллег; разработан четкий алгоритм выведения отметки, по которому студенты сами определяют свой уровень достижения и свою отметку; оценивается только работа студента, а не его личность; работа студента сравнивается с эталоном, а не с работами других студентов.

Система критериального оценивания дает возможность определить, насколько успешно усвоен тот или иной учебный материал, сформирован тот или иной практический навык, сверить достигнутый уровень с определенным минимумом требований, заложенных в тот или иной учебный курс, и т.д.

Правильная и объективная (адекватная) самооценка учебных достижений при критериальном подходе требует специальной подготовки как со стороны преподавателя, так и со стороны студента. Происходит совместное (преподавателей и студентов) определение ожидаемых уровней достижения,

которые, в конечном итоге, естественным образом приводят к реализации заявленных в kurikulumе общих целей; реализуется также совместная адаптация критериев, определение их значимости (методами групповых экспертных оценок, ГЭО, в данном случае – методом Делфи и «снежного кома»), разработка собственных дескрипторов (например, при помощи такого варианта экспертного оценивания, как «мозговой штурм») [3], и как следствие – разработка инструментов оценивания. Подобная постановка вопроса представляется нам оправданной, несмотря на кажущееся нарушение "автономности" оценивания.

Одновременно обязательными характеристиками самооценки должны стать и открытый характер, и гибкость, и возможность ее повышения до уровня личностного стандарта и даже выше; договорная основа; абсолютная уверенность учащихся в ее адекватности и справедливости. Обязательным требованием является также и психологическая приемлемость, мотивированность самооценки, легко и совершенно самостоятельно вычисляемой каждым студентом на основе задаваемых критериев на любом этапе занятия. В такой форме самооценка, во-первых, превращается в средство фокусирования усилий обучающегося на том или ином наиболее сложном и важном элементе усвоения; во-вторых, выступает подтверждением его гипотез о собственных возможностях; в-третьих, становится рычагом управления учением, а также важным воспитательным и образовательным механизмом, базирующимся на принимаемой субъектом на себя ответственности.

Становление самооценочной деятельности и формирование адекватной самооценки у студентов происходит при соблюдении трех основных условий: *мотивировании* студентов к самооценке со стороны преподавателя; *косвенном развитии* самооценки и *непосредственном развитии* самооценки.

В процессе побуждения обучаемых преподаватель формирует у студентов потребность в самооценке, прививает обучаемым устойчивый интерес к самооценке (*мотивационно-ценностный компонент*); дает представление о самооценке, объясняет сущность приемов самооценки, а также инструктирует по проведению самооценки (*когнитивный компонент*).

Косвенное развитие самооценки заключается в проверке преподавателем самостоятельной деятельности студентов, организации взаимооценивания обучаемых, а также такого вида работы, как оценивание студентами деятельности преподавателя.

На этапе непосредственного самооценивания студентами осуществляется развернутое дифференцированное оценивание собственной учебной деятельности: выявляются причины допущенных ошибок, а также возможности по их предупреждению, принимается решение о необходимости внесения корректив в свой образовательный процесс (*деятельностно-практический компонент*).

Вышеизложенный подход был взят нами за основу разработки программы по формированию адекватной самооценки у студентов. Данная программа состоит из трех основных этапов: подготовительного (*диагностического*); основного, представленного в виде двух ступеней (*конструктивного и процессуально-деятельностного подэтапов*); заключительного (*контрольно-оценочного*) этапа.

Сущность подготовительного (диагностического) этапа заключалась в изучении мнений студентов о существующей системе оценивания в вузе, о месте и роли фактора самооценки в ней; представления студентов о сущности самооценочной деятельности; значимости для студентов различных видов оценки, применяемых в условиях обучения; готовности студентов к реализации объективной (адекватной) самооценки учебной деятельности; и наконец, в выявлении проблем и затруднений, встречающихся во время реализации самооценки.

С этой целью для студентов были разработаны анкеты полужакрытого типа. Данные анкеты были применены при изучении дисциплин «Общая педагогика», «Профессиональная этика», спецкурса «Теория воспитания». Анкетированием были охвачены 102 студента Молдавского госуниверситета 2-го и 3-го года обучения, изучающих вышеперечисленные курсы.

Качественный анализ анкет позволил выделить главные проблемы в восприятии субъектами оценивания учебной деятельности в вузе: почти половина – 46,2% студентов, не удовлетворены существующей системой оценивания; 69,2% считают, что отметки зависят от отношений с преподавателем; 63,5 % студентов испытывают тревожность перед опросом; 46,4% студентов чаще всего не согласны с оценкой, выставленной преподавателем, при этом лишь 10,3% решаются обсудить данную проблему с преподавателем; 48,5% студентов лишь частично знают критерии оценивания, которыми руководствуется преподаватель при выставлении отметок; 10,3% утверждают, что достаточно хорошо знают

критерии оценивания и при подготовке к занятиям ориентируются по ним; 59,7% студентов хотели бы участвовать в процедурах самооценки своей учебной деятельности; 34,8% студентов прежде имели возможность реализовывать самооценочную деятельность, однако лишь 16,2% указали, что применяли эту возможность во время учебы в лицее; 18,6% утверждают, что преподаватели периодически привлекают студентов к обсуждению результатов, и 10,1% из них отметили, что частично участвовали в адаптации оценочных критериев, но при этом подавляющее большинство – 89,3% студентов, говорят о доминирующей роли преподавателя при проведении оценивания; 69,2% студентов видят решение данных проблем в изменениях формы оценивания.

В качестве затруднений при реализации самооценки 79,8% студентов отмечают субъективность при выставлении отметок, неуверенность или наоборот самоуверенность, наложение эмоциональных особенностей; 41,9 % указали на слабое знание критериев оценивания, а 33,4% из них как причину указали отсутствие у преподавателей единых требований к оценке учебных достижений; 8,5% студентов отметили отсутствие конкретных и четких критериев оценивания и соответствующих им отметок; по мнению 39,8% студентов преподаватель часто оценивает деятельность студентов из своих интуитивных представлений; о нежелании оценивать самих себя заявили 8,4% студентов; 32,5% из опрошенных отметили, что для студентов естественных факультетов особенно трудно оценивать уровень знаний по предметам гуманитарного цикла из-за отсутствия строго очерченной рельефности того или иного раздела учебного материала и т.д.

После обработки анкет, касающихся вопросов относительно представления студентов о сущности самооценочной деятельности (специфике, функции и т.д.), мы получили следующие данные: больше половины опрошенных (66,2%) смогли перечислить функции, указать преимущества и недостатки самооценочной деятельности, а также попытались сформулировать ряд предложений по наиболее эффективному применению данного вида деятельности в вузе.

По данным анкетирования сделан вывод о том, что, *во-первых*, сложившаяся система оценивания знаний, по мнению студентов, не способствует созданию благоприятных и доверительных отношений между субъектами учебного процесса в вузе, так как используемые способы оценивания студентов сохраняют субъективизм преподавателя, неравноправность позиции студента в процессе оценивания его учебных результатов, порождают среду, нарушающую естественный познавательный процесс и воздействующую на психическое состояние субъектов учения; *во-вторых*, «познавательный фон» учебной группы указывает на то, что в разных группах «оценка оценке рознь» в зависимости от уровня подготовленности студентов этих групп.; *в-третьих*, система оценки знаний студентов, базирующаяся в большей мере на оценивании со стороны педагога, не всегда стимулирует систематическую работу и учебную активность студентов, при этом повышается возможность обвинения педагогов в необъективности в оценке знаний.

Далее в ходе подготовительного (диагностического) этапа с помощью специально разработанной анкеты нам удалось выяснить значимость для студентов четырех видов оценок, применяемых в условиях обучения: оценка учебной деятельности и ее результатов педагогом (1), самооценка учебной деятельности и ее результатов (2), взаимооценка учебной деятельности и ее результатов (3), сочетание оценки преподавателя и самооценки в процессе обучения (4).

Данная анкета была применена дважды на подготовительном и заключительном этапе. Полученные данные позволяют сделать следующие выводы, основанные на сравнительном анализе. При проведении опроса на диагностическом этапе (Д) наиболее значимым для студентов была "оценка деятельности педагогом", а на заключительном этапе (З) этот вид оценки оказался по рейтингу лишь на 3 месте. На втором месте по рейтингу на этапе (Д) было "сочетание оценки преподавателя и самооценки в процессе обучения", а на этапе (З) этот вид оценивания студенты сочли наиболее значимым по рейтингу и переместили на первое место. Третье место по результатам (Д) этапа занимает "самооценка учебной деятельности студентов и ее результатов", и все же на последнем этапе (З) студенты высказали мнение, что самооценка лишь немногим уступает предыдущему виду и расположили её на втором месте по рейтингу. Последнее, четвертое место по рейтингу на (Д) и (З) пришлось на вид "взаимооценка учебной деятельности и ее результатов". Этот вариант взаимооценки, по мнению студентов, наименее значим среди перечисленных видов; однако никто из студентов не высказал мнения о его неэффективности, напротив, студенты указали ряд положительных аспектов данного

вида оценивания. Итак, можно выделить два важных, с нашей точки зрения, момента. *Во-первых*, значимость видов оценивания зависит от того, в какой системе обучения они применяются. *Во-вторых*, при подходе к обучению с активным применением самооценочной и взаимооценочной деятельности студентов в процессе обучения значимость самооценивания возрастает.

С учётом результатов диагностического этапа, были определены задачи основного этапа (представленного в виде двух ступеней): *конструктивного подэтапа* – формирование гностического компонента способности к самооценочной деятельности; и *процессуально-деятельностного подэтапа* – развитие оценочных, самооценочных и аналитических умений и навыков студентов (адаптация критериев, определение значимости критериев, определение ожидаемого уровня достижений по каждому из критериев, разработка собственных дескрипторов, создание рубрики оценивания и т.д.).

С этой целью в рамках дисциплин «Общая педагогика», «Профессиональная этика» и спецкурса «Теория воспитания» проводились учебные занятия – практикумы, направленные на развитие вышеперечисленных умений и навыков. Было предпринято разделение всего курса на ряд самостоятельных, логически завершённых блоков, модулей и тем; проведение по ним систематических, последовательных контрольных акций (четырёх обязательных контрольных работ и двух тестирований), выполнение студентами устных и практических заданий разного уровня сложности, сопровождаемых самооценкой и взаимооцениванием по совместно сформулированным критериям; использование активной обратной связи; оптимальное распределение фронтальных, индивидуальных и групповых видов работы при реализации формирующего самооценивания. Это способствовало формированию у студентов адекватной оценки своих знаний по предмету, а также помогло достигнуть более высокого уровня самооценочной деятельности в ходе учебного процесса.

После реализации первого тестирования студентам были предложены образцы ответов, критерии, содержание и шкала оценок/баллы, подготовленные преподавателем. Предложенные критерии были проанализированы студентами: определена значимость каждого критерия, установлена адекватная шкала оценивания. Далее каждому студенту был выдан для оценивания неподписанный тест коллеги-студента. Используя образцы ответов, критерии и шкалы оценок, студенты в общей совокупности оценивали два теста – собственный и анонимный. При оценивании работы своего коллеги-студента на оценочном листе определяли при помощи шкалы уровень достижения, а при заполнении формуляра для реализации обратной связи студенты детально описывали то, в чём их коллега отступил от образцов ответов и «качественно» оценивали работу по каждому критерию. Студенты возвращали заполненные листы, а также получали собственные проверенные работы. К своим собственным тестам студенты применяли ту же самую процедуру, не зная, какие оценки выставили им их коллеги. Взаимооценивание в этом случае было не просто «дешевым» упражнением в оценивании, оно было также развивающим действием. Взаимооценивание помогало студентам понять, что они делают неправильно и какие могут быть альтернативы.

Затем преподаватель и студенты-эксперты сравнивали результаты само- и взаимооценки. Тесты подвергались проверке преподавателем лишь в случае, если расхождение в оценках превышало 10% (однако чтобы воспрепятствовать «тайному договору» между студентами по поводу оценок, часть работ, взятых наугад, все же дополнительно оценивались преподавателем). В остальных случаях студенту выставлялись оценки, соответствующие самооценке.

Следующие контрольные и тестовые работы проверялись студентами по критериям и шкалам, заранее адаптированным студентами совместно с преподавателем. Преподаватель по-прежнему оценивал работы лишь в случае, если расхождение в оценках превышало 10% (часть работ, взятых наугад, все же дополнительно оценивались преподавателем). Следует заметить, что качество оценивания стало значительно лучше. Последующие обязательные работы оценивались студентами и преподавателем по тому же алгоритму.

Заключительный (контрольно-оценочный) этап был направлен на применение практических умений и навыков студентов самостоятельно формулировать критерии, определять их значимость, разрабатывать шкалу оценивания; анализировать, оценивать, принимать решение относительно оценивания своих учебных достижений; выявлять причины успешности и неуспешности учебного труда, видеть свои ошибки, составлять программу коррекции самооценочной деятельности.

На занятиях-практикумах на данном этапе были применены разные формы оценивания устных ответов, практических и творческих работ, рефератов, проектов. Каждый студент имел в своем распоряжении оценочные листы по каждому из видов работ и формуляры для реализации обратной связи (см. приложение).

Приведем пример реализации оценочной деятельности: разработанный реферат оценивается студентом индивидуально, а также представляется на рецензию коллегам в количестве от 3 до 5 человек и преподавателю не менее чем за неделю до предполагаемого публичного выступления. Оценочные листы и формуляры обратной связи обрабатываются студентами-экспертами, анализируются, сравниваются с оценками коллег, самооцениванием студента, оцениванием преподавателя и совместно принимается решение о выставлении отметки и допуске к публичному выступлению (по желанию).

Задача преподавателя и коллег на данном этапе – не понизить самооценку студента, а повысить ее адекватность, поскольку активные, инициативные действия приводят в конечном итоге к формированию соответствующего самооценивания: студент точно знает, что уровень оценки зависит только от него, нужно лишь приложить необходимые усилия. Следует создавать ситуации, когда студенты могли бы ощутить значимость результатов своего труда, усиливая в них познавательные стремления, творчество, утверждая в них профессиональный рост. На желаемый уровень самооценки имел возможность выйти каждый обучающийся, так как для этого предоставлялось достаточное количество доступных разнообразных заданий, посильных для всех студентов. Свобода выбора оцениваемых заданий позволила самостоятельно определить объект сопоставления в зависимости от характера притязаний. Выполнение трудного и высокооцениваемого упражнения указывает на стремление повысить уровень по отношению к требованиям преподавателя. Выбор нескольких трудных задач свидетельствует о попытке самооценивания по отношению к группе. Осознание студентами общественной значимости результатов своего труда усиливает и обогащает в них мотивационное отношение к своей учебно-познавательной и творческой деятельности.

Включение будущего учителя в самооценочную деятельность способствовало формированию у него критического отношения к полученным результатам разных временных периодов; составлению верного представления об уровне своих возможностей; более точному соотношению оценки со стороны и самооценки; самоанализу и планированию своей деятельности, мотивированному профессиональному развитию. Овладевая этими умениями, будущий учитель становится истинным субъектом профессионального образования, способным впоследствии научить своих учеников самооцениванию, без чего невозможно формирование личности и самосовершенствование.

Ниже приведены некоторые примеры критериев оценивания различных видов работ, адаптированных студентами совместно с преподавателем.

**Примечание: Публикуется в сокращении.*

Приложение

Оценочный лист № 1

Предмет: Общая педагогика. Вид работы: реферат. Форма презентации: печатная

Тема: _____

Ф.И. студента _____

Инструкция: оценочный лист содержит критерии для оценки реферата, представленного в печатной форме. При оценивании данного вида работы необходимо в специально отведенной колонке отмечать знаком «+» положительный ответ на следующие пункты: «2» - полное соответствие требованиям, «1» - частичное соответствие, «0» - отсутствие такового. При выставлении итоговой отметки 8, 7 и 6, необходимо строгое соблюдение процентного соотношения по пунктам «2», «1», «0»; а в случае выставления 5, 4, необходимо строгое соблюдение процентного соотношения по пункту «2».

Формулирование критерия и его содержание	2	1	0
1. Общие критерии			
1.1. грамотное формулирование темы реферата и ее удачность, соответствие реферата заявленной теме	+		
1.2. оформление (наличие титульного листа, плана, списка литературы или библиографического списка, культура цитирования, сноски и т. д.)	+		
1.3. структурная упорядоченность (наличие введения, основной части, заключения, их оптимальное соотношение; список литературы)		+	

1.4. соответствие оформления правилам компьютерного набора: соблюдение шрифтов, интервалов и т.д.		+	
1.5. соблюдение научного стиля изложения реферированного материала: логичность, последовательность, доказательность, корректное изложение смысла основных научных идей и т.д.		+	
1.6. целостность (содержательно-тематическая, стилевая, языковая)	+		
1.7. связность (логическая и формально-языковая)	+		
1.8. наличие языковых клише, характерных для реферата (т.е. лексико- синтаксические конструкции, присущие научному тексту)	+		
1.9. соответствие объема реферата количеству и содержанию анализируемых источников	+		
2. Частные критерии оценки введения			
2.1. наличие обоснования выбора темы, ее актуальности	+		
2.2. наличие сформулированных целей и задач работы		+	
2.3. наличие краткой характеристики первоисточников		+	
3. Частные критерии оценки основной части			
3.1. структурирование материала по разделам, параграфам, абзацам	+		
3.2. наличие заголовков к частям текста и их удачность	+		
3.3. проблемность и разносторонность в изложении материала		+	
3.4. объективность в передаче содержания первоисточника		+	
3.5. выделение в тексте основных понятий, терминов, их толкование	+		
3.6. наличие примеров, иллюстрирующих теоретические положения	+		
3.7. глубина и полнота раскрытия темы		+	
4. Частные критерии оценки заключения			
4.1. наличие выводов по результатам анализа	+		
4.2. выражение своего мнения по проблеме		+	
5. Частные критерии оценки работы с реферируемыми источниками			
5.1. достаточное количество первоисточников, лежащих в основе написания реферата (обговаривается заранее с преподавателем)	+		
5.2. адекватное использование источников, наличие в тексте ссылок на использованный материал, цитат, таблиц и т.д.	+		
Общее количество набранных пунктов в процентном соотношении, %	60	40	0
Итоговая оценка	6 (шесть)		

Уровень достижения	«2» полное соответствие	«1»частичное соответствие	«0» отсутствие такового
8 (восемь) баллов	95% - 100%	5%	-
7 (семь) баллов	80% - 90%	10% - 20%	-
6 (шесть) баллов	60% - 70%	30% - 40%	-
5 (пять) баллов	50%	40% - 50%	возможно менее 10%
4 (четыре) балла	35% - 40%	55% - 60%	возможно более 10%

Пример осуществления обратной связи

Предмет: Общая педагогика. Вид работы: реферат. Форма презентации: печатная

Тема: _____

Ф.И. студента (выполненной работы) _____

Аспект анализа / Пояснения	
Сильные моменты (примеры)	Замечания и предложения (примеры)
Общие критерии	
- грамотно и четко сформулирована тема - в названии реферата четко определены рамки рассмотрения темы - реферат соответствует заявленной теме	- слишком широкие темы или слишком узкие... - неумелая формулировка темы реферата, нечеткое определение ее границ - желательно избегать длинных названий

- четко и хорошо оформленная работа, с соблюдением всех предъявляемых требований к реферату	- проверьте соответствие страниц параграфов, указанных в плане и в содержании реферата - проверьте ваши ссылки на стр.3
- в работе четко прослеживается введение, основная часть, заключение и их оптимальное соотношение	- реферат написан «сплошным текстом», отчего он кажется размытым и трудным для восприятия - недостаточное выявление связей между частями текста
оформление соответствует правилам компьютерного набора	- трудно читаемая работа, много технических и грамматических ошибок
- при изложении реферата четко прослеживается научный стиль изложения	- в реферате много содержательных «блоков», которые не соответствуют теме и проблематике текста или недостаточно актуальны для раскрытия замысла
- прослеживается целостность (содержательно-тематическая, стилевая, языковая) - прослеживается связность (логическая и формально-языковая) реферата	- нарушение жанровой определенности реферата или подмена реферата конспектом; речевая избыточность, - вам стоит поработать над языковым сжатием текста: постарайтесь находить более «экономные» лексические и синтаксические способы выражения
- грамотное применение языковых клише, характерных для реферата (т.е. лексико-синтаксические конструкции, регулярно встречающиеся в научных текстах)	- чрезмерное использование иностилевых вкраплений (эмоциональные и субъективно-оценочные слова, метафоры, образные сравнения, риторические вопросы и восклицания, инверсии, повторы и другие средства)
- разумный объем представленного материала (н-р.: 18 стр.), изложенного в едином ключе, и т.д.	- очень объемный реферат, просто механическое переписывание из различных источников первого попавшегося материала
Частные критерии оценки введения	
- тема содержит проблему, адекватна уровню по объему и степени научности - тема реферата актуальна и с научной точки зрения, и из практических соображений	- избыточное по объему и содержанию введение, в которое включены элементы основной части (оптимальный объем введения для реферата - 1-1,5 страницы) - неоправданно краткое, формальное введение и т.д.
Частные критерии оценки основной части	
- четкое структурирование материала по главам, заголовки соответствуют частям....	- заголовок..... параграфа не отражает его содержание, рекомендую (предлагаю) озаглавить, например: «.....»
максимальная полнота и точность изложения содержания при небольшом объеме полученного вторичного текста	- излишние повторения на стр. - обратите внимание на следующие моменты:
- выделение в тексте основных понятий, терминов, их толкование	- следует по возможности воздерживаться от использования в названии спорных с научной точки зрения терминов, н-р.....;
Частные критерии оценки заключения	
- наличие примеров, иллюстрирующих теоретические положения, особенно.....	- действительно ли все детали так необходимы? обратите внимание на стр.
Частные критерии оценки работы с реферируемыми источниками	
- заключение четкое, краткое, вытекающее из основной части - наличие выводов по результатам анализа - сформулированные самостоятельные выводы опираются на приведенные факты	- формальное заключение, в котором отсутствуют обобщение и синтез предшествующей информации - путает заключение с литературным послесловием, т.е. представляет материал, продолжающий изложение проблемы
- источники должны быть перечислены в алфавитной последовательности	- необходимо указать место издания, название издательства, год издания

Оценочный лист № 3

Предмет: Общая педагогика. Вид работы: реферат. Форма презентации: публичное выступление

Тема: _____

Ф.И. студента _____ **Отметка** _____

Инструкция: оценочный лист содержит критерии для оценки публично представленного реферата. При оценивании данного вида работы необходимо в специально отведенной колонке отмечать знаком «+» положительный ответ на следующие пункты: «2» - полное соответствие требованиям, «1» - частичное соответствие, «0» - отсутствие такового.

№	Формулировка критерия и его содержание	2	1	0
1.	Содержательный критерий: знание предмета и свободное владение текстом, грамотное использование научной терминологии, импровизация, речевой этикет.			
2.	Логический критерий: стройное логико-композиционное построение речи, доказательность, аргументированность.			
3.	Речевой критерий: использование языковых и неязыковых средств выразительности; фонетическая организация речи, правильность ударения, четкая дикция, логические ударения и пр.			
4.	Психологический критерий: взаимодействие с аудиторией (прямая и обратная связь), знание и учет законов восприятия речи, использование различных приемов привлечения и активизации внимания.			
5.	Критерий соблюдения дизайн-эргономических требований к: а) компьютерной презентации: соблюдены требования к первому и последним слайдам, прослеживается обоснованная последовательность слайдов и информации на слайдах, необходимое и достаточное количество фото- и видеоматериалов, дизайн презентации не противоречит ее содержанию, грамотное соотнесение устного выступления и компьютерного сопровождения, общее впечатление от мультимедийной презентации; б) графической (иллюстративной) презентации: соблюдены требования к применению иллюстративного материала в целях повышения эффективности восприятия излагаемого материала; качество оформления блок-схем, таблиц; дизайн презентации не противоречит ее содержанию, грамотное соотнесение устного выступления и графического сопровождения и т.д.			
6.	Способность выступающего понять суть задаваемых по работе вопросов, как со стороны преподавателя, так и со стороны коллег по группе, и сформулировать точные ответы на них.			
	Общее количество набранных пунктов в процентном соотношении %	50	45	5
	Итоговая оценка	6 (шесть)		

Уровень достижения	«2» полное соответствие	«1»частичное соответствие	«0» отсутствие такового
10 (десять) баллов	95% - 100%	5%	-
9 (девять) баллов	80 % - 90 %	10% - 20%	-
8 (восемь) баллов	70% - 75 %	25% - 30%	-
7 (семь) баллов	60% - 65%	35% - 40 %	возможно менее 5%
6 (шесть) баллов	50% - 55%	45% - 50%	возможно более 5%

Примерные критерии для оценки устных ответов

Дескриптор	Уровень достижения
Студент демонстрирует системность и глубину знаний, в том числе полученных при изучении основной и дополнительной литературы; точно и полно использует научную терминологию, умеет объяснить происхождение термина, дает исчерпывающее определение; использует в своём ответе знания, полученные при изучении курсов «Общая педагогика», «Общая психология»; спецкурсов «Возрастная психология», «Теория воспитания»; безупречно владеет устной речью, стилистически грамотно, логически правильно излагает материал; дает исчерпывающие ответы на дополнительные вопросы преподавателя по темам, предусмотренным учебной программой.	10 (десять) баллов
Студент демонстрирует системность и глубину знаний, в том числе полученных при изучении основной и дополнительной литературы; точно использует научную терминологию; прекрасно владеет устной речью и её нормами; аргументированно и логично строит ответ; полно и правильно отвечает на дополнительные вопросы преподавателя по темам, предусмотренным учебной программой.	9 (девять) баллов
Студент демонстрирует системность и глубину знаний в объеме учебной программы; владеет необходимой для ответа научной терминологией; стилистически грамотно, логически правильно строит ответ на вопросы, делает обоснованные выводы; полно и правильно отвечает на дополнительные вопросы преподавателя по теме.	8 (восемь) баллов

Студент демонстрирует полноту знаний в объеме учебной программы, владеет необходимой для ответа научной терминологией, стилистически правильно и логически обоснованно строит ответ, полно раскрыл вопрос по теме, но не смог ответить на дополнительные вопросы преподавателя и тем самым продемонстрировать системность своих знаний по теме.	7 (семь) баллов
Студент демонстрирует достаточную полноту знаний в объеме учебной программы, владеет необходимой научной терминологией, строит ответ последовательно, стилистически и грамматически правильно, но не смог продемонстрировать глубины и системности знаний, несмотря на наводящие вопросы преподавателя.	6 (шесть) баллов
Студент демонстрирует необходимые знания в объеме учебной программы, владеет научной терминологией, в целом, строит ответ последовательно, стилистически и грамматически правильно, допускаются незначительные речевые погрешности и незначительные погрешности содержательного характера, если в процессе ответа на уточняющие вопросы преподавателя они были устранены.	5 (пять) баллов
Студент демонстрирует достаточный уровень знаний, владеет минимально необходимой для ответа научной терминологией, в целом строит ответ последовательно, стилистически и грамматически правильно, но допускает погрешности содержательного и формального характера.	4 (четыре) балла
Студент демонстрирует недостаточные знания в пределах программы дисциплины, не владеет минимально необходимой терминологией, в ответе допускает существенные погрешности содержательного характера, речевые и логические ошибки.	3 (три) балла
Студент демонстрирует фрагментарные знания в пределах учебной программы, не владеет основной терминологией, допускает грубые речевые и логические ошибки.	2 (два) балла
Студент демонстрирует отсутствие знаний; не ответил либо отказался отвечать.	1 (один) балл

Литература:

1. Калмыкова И.Р. Методика подготовки учащихся к экзаменационному реферату // Русский язык, 2000, №16(232).
2. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: Учебно-метод. пособие. - Москва, 2002.
3. Краевский В.В. Моделирование в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. В.И. Журавлёва. - Москва, 1988.
4. Лебедева Е.А., Скок Г.Б. Управление качеством учебного процесса и деятельности преподавателя на основе учета удовлетворенности потребителей образовательных услуг // Университетское управление, 2005, № 1(34), с.104-108.
5. Орлов А.И. Теория принятия решений: Учебное пособие. - Москва: "Март", 2004.

Prezentat la 20.05.2010

O VIZIUNE ASUPRA SISTEMULUI DE VALORI

Aliona AFANAS

Institutul de Științe ale Educației

L'article présente une vision sur les valeurs des professeurs de notre République, qui ont participé à la formation continue. On propose un questionnaire qui a été appliqué sur un échantillon formé de 119 professeurs. Ce qu'il est important c'est qu'on accorde à place importante l'activité d'une classe, qui a le but de promouvoir différentes valeurs.

Astăzi, când vorbim despre valori, prima întrebare care se impune este ce înseamnă *valoare* și ce înțelegem prin *valoare educațională*, deoarece vorbim despre sistemul educațional. Unii autori consideră că „valorile nu se manifestă la modul general, ci primesc consistență în diferite cadre particulare” [1, p.127]. Cercetătorul V. Pâslaru definește valoarea ca fiind „ceea ce comportă iminent materiile predate-învățate, aceasta putând fi transmisă prin efort intelectual, afectiv și psihomotor celui educat [2, p.104]. N. Vicol consideră că în promovarea valorilor un rol deosebit îl are comunicarea ce determină riguros organizarea și viața fiecărei societăți [3, p.12-13]. Totuși, am încercat să sistematizăm și să clasificăm valorile, bineînțeles fiind implementate în cazuri particulare. În cercetarea noastră, ne-am propus să validăm un sistem de valori în opinia profesorilor antrenați la cursurile de formare continuă în cadrul Institutului de Științe ale Educației. Este știut faptul că curriculumul, în structura sa, conține valori, însă acestea urmează a fi accentuate în cadrul fiecărei discipline. În cadrul cursurilor de formare continuă este accentuată în permanență dimensiunea specialității. Însă este foarte important a atrage atenția profesorului că curriculumul posedă anumite valori, cum ar fi idealul educațional, scop, obiective etc. Profesorul cunoaște mai puțin că aceste componente sunt valori curriculare. Sunt prezente și componentele de conținut (materii de studiu și formare) sau pot fi numite valori conținutale. Noi am elaborat un chestionar alcătuit din 7 întrebări la care profesorii au încercat să răspundă, încercând să evaluăm răspunsurile respective. Chestionarul a fost aplicat pe un eșantion de 119 profesori în perioada 13.04.10–30.04.10, la 5 grupe: profesori de istorie, biologie, limba franceză, limba și literatura română în școala națională și limba și literatura română în școala alolingvă.

Prima întrebare: Explicați, în cuvinte proprii, ce înțelegeți prin cuvântul *valoare educațională*? Din 119 profesori au răspuns 107 profesori (89,91%). Unii profesori au avut următoarele răspunsuri: *valoarea educațională* este un sistem de achiziții personale care îl vor face pe elev să fie Om, adică să posede bagajul necesar de cunoștințe; valoarea care îl determină pe elev să deosebească binele de rău, frumosul de urât; înseamnă verticalitate, onestitate; altoirea calităților pozitive persoanelor; înseamnă ceea ce este important în formarea unei personalități; înseamnă formarea unor cetățeni; este atitudinea profesorului față de dezvoltarea calităților morale; se constituie din valorile general-umane, naționale și stau la baza procesului educațional, determinând și direcțiile în educație; înseamnă respectul elevilor pentru profesori, părinți, înseamnă cultură națională.

În viziunea noastră, valoare înseamnă posedarea unui sistem de achiziții profesionale, psihopedagogice și psihosociale, ce stau la baza formării și dezvoltării unei personalități, aplicate în situații concrete și valorificate în cazuri particulare.

Bineînțeles, au fost și unele răspunsuri evazive, dar, totuși, am observat că profesorii au avut o atitudine pozitivă față de această întrebare și au încercat să-și exprime viziunea lor. Sunt și profesori care nu au răspuns – 12 (10,08%).

Întrebarea a doua: Numiți valorile general-umane și naționale care credeți că trebuie să stea la baza educației? Din 119 profesori – 23 profesori (19,32%) au răspuns corect, enumerând valorile general-umane: Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea; 2 profesori nu au răspuns (1,68%), ceilalți au răspuns, dar nu au respectat cerința, au scris ceva, au enumerat unele valori, dar nu sunt valori general-umane. În ceea ce privește enumerarea *valorilor naționale*, din 119 profesori corect au răspuns 57 profesori (47,89%), 4 profesori nu au răspuns (3,36%), iar 58 profesori au enumerat valori, dar nu pe cele naționale (48,73%).

Din prelucrarea răspunsurilor la această întrebare, observăm că profesorii nu au stabilită o clasificare a valorilor general-umane, cât și naționale, dar și faptul că de multe ori enumeră alte valori decât cele general-

umane și naționale. În categoria valorilor naționale sunt incluse: obiceiuri, tradiții, demnitate națională, educația conștiinței naționale, cultura națională.

Dacă la valorile naționale profesorii s-au descurcat cât de cât, atunci când vorbim despre valorile general-umane, situația nu este chiar bună. Valorile general-umane sunt plasate în curriculumul pentru fiecare disciplină, însă realitatea denotă că aceste valori ar trebui plasate și în cadrul orelor și accentuate ca fiind fundamentale pentru baza educației umane, cât și a disciplinei pe care o predăm. Considerăm că valorile general-umane ar fi bine să le plasăm în cadrul fiecărui capitol și chiar a fiecărei teme. Observăm în chestionare că profesorii nu cunosc acest tip de valori, ceea ce ne determină să concluzionăm că ar fi bine includerea acestora în cadrul cursurilor de formare continuă.

O altă întrebare solicită de la profesori să enumere valorile de bază pe care cred că le promovează disciplina pe care o predau și să indice disciplina.

Profesorii menționează mai mult valori generale, însă nu menționează valori curriculare la disciplina pe care o predau. De asemenea, o parte dintre profesori menționează valori, însă nu pot să le clasifice după categorii. Se observă că, totuși, sunt profesori care menționează valoarea *colaborarea cu alte discipline*, or, în ultimul timp, se accentuează *integralizarea cunoștințelor*, apariția disciplinelor integralizate. Vorbind la acest subiect, remarcăm faptul că profesorii au o reacție de repulsie când aud prima dată despre discipline integralizate, sunt revoltați, dar situația demonstrează necesitatea integralizării cunoștințelor și acest fapt îl deducem din răspunsurile lor.

Profesorii consideră că este o valoare legătura dintre aspectele teoretic și practic și este necesar a găsi suportul practic pentru fiecare concept teoretic propus de curriculum la o disciplină sau alta. Se observă o îndreptare spre valorile „noilor educații”: educația ecologică, educația pentru mediu, educația pentru sănătate, educarea culturii sănătății. La modul general sunt numite valorile general-umane, naționale, morale, sociale, dar nu se enumeră concret valorile acestor categorii de valori. Modalitățile de introducere a „noilor educații” pot fi: prin introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație; prin crearea de module specifice în cadrul disciplinelor tradiționale; prin infuziunea cu mesaje ce țin de noile conținuturi în disciplinele „clasice” [1, p.55,]. „Noile educații” se caracterizează prin conținuturi specifice, își propun colaborare, promovare a unui dialog între participanții unei activități, formarea unei personalități integrale, capabilă și necesară cerințelor societății actuale. De asemenea, profesorii accentuează necesitatea „noilor educații” și din motivul că aceștia conștientizează că au anumite drepturi, obligațiuni în societatea noastră. Un alt argument ar fi că profesorii văd, simt discriminare, inegalitate între oameni și ar dori respectul, colaborarea și comunicarea între aceștia. Colaborare înseamnă gestionare corectă și adecvată a anumitei informații, înseamnă formarea/dezvoltarea competențelor de a comunica cu semenii.

Profesorilor le este greu să-și expună punctul lor de vedere, mult mai ușor fiindu-le să aprecieze informația oferită cu anumite calificative.

Întrebarea a patra: Apreciați fiecare din categoriile de valori prezentate mai jos necesare de educat în școală, utilizând unul din calificativele următoare: foarte mult, mult, puțin (tab.1):

- | | |
|-----------------|----------------|
| a) intelectuale | d) fizice |
| b) estetice | e) tehnologice |
| c) morale | f) sociale |

Tabelul 1

Foarte mult	Mult	Puțin
Valori morale – 88 prof.	Valori fizice – 76 prof.	Valori tehnologice – 35 prof.
Valori intelectuale – 72 prof.	Valori estetice – 68 prof.	Valori fizice – 22 prof.
Valori sociale – 50 prof.	Valori tehnologice – 68 prof.	Valori intelectuale – 8 prof.
Valori estetice – 41 prof.	Valori sociale – 64 prof.	Valori estetice – 8 prof.
Valori fizice – 20 prof.	Valori intelectuale – 38 prof.	Valori sociale – 4 prof.
Valori tehnologice – 11 prof.	Valori morale – 29 prof.	Valori morale – 1 prof.

Au fost și profesori care nu au răspuns: pentru valorile estetice – 2 persoane, valorile morale – 1 persoană, valorile fizice – 1 persoană, valorile tehnologice – 5 persoane, valorile sociale – 1 persoană.

Profesorii apreciază cu calificativul *foarte mult* valorile morale – (88 profesori (73,94%) din 119 profesori, apoi urmează valorile intelectuale – 72 profesori (60,50%) din 119 profesori, pe poziția a treia

urmează valorile sociale – 50 profesori (42,01%). Puțini profesori acordă calificativul *foarte mult* valorilor tehnologice – 11 profesori (9,24%), ceea ce demonstrează că este necesar a acorda o atenție mai mare aplicabilității informației. Observăm că același fapt se atestă la calificativul *puțin* pentru valorile tehnologice. Cei mai mulți respondenți au acordat calificativul *puțin* – 35 profesori (28%). Profesorii conștientizează că la baza formării personalității se află educația morală, de aceea acordă punctajul cel mai mare. Valorile morale pot fi formate în cadrul tuturor disciplinelor existente în învățământul preuniversitar. Unii cercetători disting anumite etape în formarea valorilor morale, în dependență de particularitățile de vârstă și de componentele comportamentului etic: formarea unor obișnuințe morale elementare, trezirea conștiinței morale, cultivarea convingerilor morale, stimularea comportamentelor afective, formarea atitudinilor etice, structurarea unor valori și a idealului moral [1, p.67]. Promovarea valorilor morale este necesară a fi realizată în baza unor conținuturi, idei etc. De aceea, profesorii conștientizează că alături de valorile morale sunt prezente valorile intelectuale, care sunt promovate în cadrul educației intelectuale. Orice persoană are nevoie de un „bagaj informațional de bază”, de „dezvoltarea capacităților de cunoaștere”, de „formarea unor interese de cunoaștere” etc. și toate acestea pot fi realizate în cadrul educației intelectuale prin promovarea valorilor respective. A avea o morală bine formată înseamnă a dispune de o rațiune, de o gândire, înseamnă a gestiona cunoștințele, a le selecta pe cele pozitive pentru a forma atitudinii corespunzătoare, ceea ce conduce deja la promovarea valorilor morale. Toate tipurile de valori sunt promovate într-o societate, axându-se pe anumite legi nescrise, de aceea, probabil, profesorii au situat pe poziția a treia valorile sociale. Societatea este acel mediu care oferă posibilitatea de a combina existența valorilor. Vorbind despre valorile estetice, menționăm că acestea pot fi formate nu numai prin intermediul disciplinelor de profil, dar și în cadrul unor activități instructiv-educative. De aceea, este prezentă specializarea unor cadre didactice pentru promovarea valorilor estetice. Frumosul este considerat un mijloc care vizează realizarea valorilor morale, intelectuale, sociale, fizice și tehnologice, acestea fiind într-o permanentă interacțiune. Valorile tehnologice și valorile fizice sunt pe ultimele poziții în viziunea profesorilor. Acest fapt înseamnă insuficiența cunoașterii aplicative a diverselor activități. Este necesară înțelegerea, cunoașterea și stăpânirea tehnicii și a produselor tehnologice pentru promovarea acestor valori. Este necesară cunoașterea specificității diverselor meserii și accentuarea dimensiunii practice de ordin tehnologic. În cazul meseriei de profesor, este prezentă îmbinarea activității teoretice și a celei aplicative, utilizarea mijloacelor tehnice, a tehnologiilor informaționale și de comunicare, realizarea obiectivelor cognitive, afective și psihomotorii.

Este regretabil faptul că valorile fizice se află ultimele după aprecierea profesorilor. În societatea de astăzi, când vorbim despre „noile educații”, precum educația pentru sănătate, educația pentru mediul ecologic, valorile fizice au o asemenea apreciere. Notăm că trebuie accentuate activitățile instructiv-educative care promovează valorile fizice: ora de educație fizică, gimnastica de înviorare, cercurile sportive, activitățile sportiv-turistice din timpul liber, alte activități sportive de performanță.

Toate aceste valori pot fi promovate, mai ales, în cadrul educației nonformale, de aceea nu trebuie neglijate activitățile extrașcolare. Cunoaștem că realizarea unor astfel de activități necesită timp personal și statul ar trebui să țină cont de aceasta pentru a acorda o remunerare corespunzătoare.

La *subiectul cinci*: Enumerați ce valori individuale și colective credeți că trebuie cultivate în cadrul orelor de dirigenție, profesorii chestionați au răspuns în felul următor: pentru *valorile individuale* au menționat: demnitate, onestitate, curaj, inventivitate etc., pentru *valorile colective* au enumerat: civismul, patriotismul, toleranța, deschiderea spre alții, altruismul etc. Marea majoritate a profesorilor au răspuns (111 profesori din 119 profesori), însă sunt și profesori care nu au răspuns (8 profesori). De multe ori nu este trasată clar noțiunea de valoare individuală și valoare colectivă; valorile individuale sunt numite și valori colective, și invers. De exemplu, toleranța este mai mult o valoare colectivă, însă uneori profesorii o numesc și la categoria valorilor individuale. Același fapt îl întâlnim și la valorile general-umane, care apar enumerate atât la valorile individuale, cât și colective. De asemenea, observăm că unii profesori nu deosebesc laturile educației (dimensiunile educației) de valorile individuale și colective, enumerând valori estetice, fizice, intelectuale, sociale, tehnologice la categoria valorilor individuale și colective.

Întrebarea a șasea: Evidențiați, prin subliniere, care dintre laturile educației credeți că se realizează preponderent astăzi în școală – instructivă sau educativă? Ce ar trebui de făcut, în opinia Dvs.? Din 119 profesori, 103 au răspuns că astăzi în școală se realizează mai mult latura instructivă, doar 24 profesori au menționat preponderent latura educativă; 21 profesori au subliniat una dintre laturi, însă nu și-au expus

opinia ce ar trebui de făcut. Atunci când vorbim despre dirigenție, apar mai multe întrebări: Cum este format un diriginte din perspectivă teoretică și practică? Care este legătura dintre cele două aspecte: teoretic și practic? Ce competențe necesită formarea unui diriginte? În ce măsură nivelul pregătirii psihopedagogice a dirigintelui corespunde situației reale? Cum poate fi optimizată formarea continuă privind dirigenția? etc.

Printre răspunsurile profesorilor menționăm: remunerarea dirigintelui conform cerințelor ce stau în fața lui; posibilitatea dirigintelui de a dispune de timp pentru a se ocupa cu copiii, de a-i vedea în diverse situații; introducerea unei discipline speciale ce s-ar ocupa de educație în general; rolul familiei în formarea elevului; includerea părinților în diverse activități extrașcolare și responsabilitatea acestora pentru educația moral-spirituală a copiilor proprii; organizarea diverselor cercuri de dansuri; promovarea turismului; stimularea diriginților de clasă; prezența funcției de diriginte separată de cea de profesor; conferirea gradelor didactice la diriginți; editarea mai multor ghiduri referitoare la promovarea valorilor educaționale; responsabilitatea Guvernului pentru educația elevilor, nu numai a diriginților; acordarea unei atenții sporite conținuturilor curriculare ce vizează etica cetățeanului contemporan; întrunirea elevilor în grupuri educaționale, ținând cont de vârstă; pedagogizarea părinților; formarea competențelor și nu doar a cunoștințelor științifice; lupta cu migrația; grila de emisie TV; definirea, la nivel de stat a statutului de diriginte. Conținuturile orelor de dirigenție promovează întotdeauna o multitudine de valori: intelectuale, morale, sociale etc., toate având un scop preponderent moral și vizează obiective pedagogice afective. Dezvoltarea valorilor educaționale implică organizarea, planificarea și realizarea conținuturilor în context deschis. Conținuturile orelor de dirigenție sunt deschise spre experiența de viață a elevilor, spre specificul zonei și al comunității, spre „noile educații” etc. Un rol important în realizarea dirigenției îl constituie timpul liber. De aceea, este necesară organizarea pedagogică a timpului liber, unde pot fi organizate diverse activități promovând valorile educaționale.

Subiectul al șaptelea a cerut ierarhizarea claselor de valori morale, sociale și curriculare după importanța pe care o acordă, notând în dreptul fiecărei valori o cifră, utilizând scala de la 1 la 5 (tab.2).

Tabelul 2

Valori educaționale stabilite

Valori morale	Valori sociale	Valori curriculare
<ol style="list-style-type: none"> 1. Adevărul 2. Binele 3. Buna creștere 4. Bunătatea 5. Chibzuința 6. Conștiința 7. Credința 8. Cumsecădenia 9. Dragostea 10. Înțelepciunea 11. Modestia 12. Omenia 13. Ospitalitatea 14. Politețea 15. Respectul 16. Cinstea /onestitatea 17. Perseverența 18. Hărnicia 19. Curajul 20. Judecata înțeleaptă 21. Altruismul 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educația 2. Munca 3. Datoria 4. Binefacerea 5. Egalitatea 6. Nondiscriminarea 7. Demnitatea 8. Disciplina 9. Prietenia 10. Solidaritatea 11. Responsabilitatea 12. Libertatea 13. Comunitatea națională/ etnică 14. Dialogul intercultural 15. Comunitatea religioasă 16. Activismul social 17. Cultura națională 18. Colaborarea 19. Toleranța 20. Cultura civică 21. Autorealizarea umană 22. Timpul liber 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cunoștințe 2. Atitudini (emoții și sentimente, opinii, convingeri, idealuri, acte volitive, aprecieri și autoaprecieri) 3. Competențe: <ul style="list-style-type: none"> – comunicare în limba maternă – comunicare în limbile străine – competențe în matematică – competențe elementare în științe și tehnologie – competențe în utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicație – competențe de a învăța să înveți – competențe de relaționare interpersonală – competență interculturală – competențe civice – spirit de inițiativă și antreprenoriat – sensibilizare culturală și exprimare artistică – conștiință culturală – conștiință națională – identitate națională – competența de gândire critică – competența axiologică (aprecierea corectă a valorilor) – conștiință lingvistică

Marea majoritate a profesorilor acordă un punctaj mare (3, 4, 5) tuturor celor trei categorii de valori și chiar fiecărei componente dintre categoriile valorilor, ceea ce demonstrează o apreciere și o necesitate foarte mare de a fi studiate valorile în învățământul preuniversitar.

S.Cristea consideră că însuși noțiunea *curriculum* reprezintă „una dintre cele mai importante valori ale educației, valoare dată de capacitatea sa de a realiza rolul de instrument principal general de proiectare, instruire și formare a celor educați” [4, p.105-106].

În concluzie menționăm:

- este necesară promovarea și implementarea valorilor în cadrul fiecărei discipline, nu doar în cadrul cursurilor de formare continuă, ci și în cadrul seminarelor organizate de direcțiile raionale de învățământ;
- este necesară integralizarea cunoștințelor dintre diferite discipline și formarea competențelor integralizate în timpul educației formale, nonformale și informale;
- este necesară divizarea clară a valorilor pe categorii și corelarea acestora în plan factual.

Referințe:

1. Cucoș C. Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită. - Iași: Collegium, Polirom, 2006. - 464 p.
2. Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice. - Chișinău: Editura Civitas, 2003. - 320 p.
3. Vicol N. Valori psihopedagogice și psiholingvistice ale comunicării interpersonale. - Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. - 140 p.
4. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău: Grupul Editorial Litera Educational, 2002. - 397 p.

Prezentat la 09.06.2010

PRACTICI DE OPTIMIZARE A PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL LA TREAPTA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

Maria BRAGHIȘ

Institutul de Științe ale Educației

The educational partnership is performed permanently, together with the education itself. Planning, decision, action and evaluation in education are supposed to be implemented in cooperation between educational institutions, educational influence and educational agents. The family's actions have to comply with the school's requirements and vice versa.

Primary school continues to represent the first step of the educational system that is supposed to carefully organize the child's experiences. At this level education has to be performed in close cooperation with families and the community. Educational partnership represents the way of cooperation and communication between teachers (social community) and parents, during the educational process.

Cooperation between the school and the family supposes an effective and efficient communication, a range of requirements and actions in children's benefit. Nowadays, this relationship is extended through the concept of partnership that represents the expression of positive and democratic approach to education process.

The partnership optimization is perceived as an improvement for all the involved parties, as a process of continuous interaction, development and reciprocal reinforcement between the school and the family.

Cercetătorii din domeniul științelor educației demonstrează că parteneriatul educațional este o formă eficientă a acțiunilor profesioniste pedagogice, care orientează familia, părinții, pedagogii spre autoperfecționare. Acest lucru devine valoros în situația când sunt stabilite clar finalitățile, când se lucrează concomitent cu copiii și părinții în domeniul educației familiale, când se discută și se negociază contribuția fiecărui actor și partener educativ. Este necesară o pedagogizare calitativă a părinților prin recomandări, școli pentru părinți, sedințe, alte activități, care trebuie să devină sistematice.

Dacă în anii '80 - '90 ai secolului trecut accentul se punea pe implicarea părinților în organizarea și desfășurarea activităților recreative, seratelor festive, astăzi familia trebuie să fie implicată într-un ansamblu de acțiuni sistematice, care ar permite părinților să cunoască specificul procesului instructiv-educativ și să învețe a deveni părinți eficienți. Conceptul de *parteneriat educațional* tinde să devină unul central în pedagogia contemporană și denotă abordarea de tip curricular, flexibilă și deschisă a problemelor educative, reliefând interrelațiile agenților educaționali în ansamblul complexității lor, menționează **Larisa Cuznețov** în lucrarea sa „Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei” [4, p.146].

În *Sociologia educației familiale* a fost introdus termenul *intervenție socioeducativă*, care cuprinde un ansamblu de acțiuni finanțate, organizate și desfășurate de societate în direcția susținerii, orientării, corectării sau suplinirii activității educative a părinților [8, p.194]. În opinia pedagogilor Lamb și Lamb (1978); Pourtois, Forgione, Desmet, (1989), principalele forme de intervenție socioeducativă sunt următoarele: educația părinților, asistența educativă, tutela educativă, orientarea (ghidarea) parentală, terapia familială etc. [apud 8, p.195].

O formă importantă a intervenției socioeducative o reprezintă *educația* (formarea) *parentală* (*parent education* - în limba engleză și *education parentale* - în limba franceză). Termenul desemnează *tentativa formală de a mări conștiința părinților și utilizarea aptitudinilor parentale* în domeniul educației copiilor. Educația parentală se deosebește de celelalte forme prin următoarele: (1) se adresează tuturor categoriilor de părinți, fără excepție; (2) vizează mărirea competențelor și abilităților educative ale tuturor părinților și nu modificarea unui comportament sau a structurilor existente; (3) activitățile organizate se înscriu într-o logică a prevenirii situațiilor problematice, menționează E.Stănculescu, citându-i pe Pourtois, Forgione și Desmet. Expresia *educație parentală* nu a intrat recent în limbajul politico-administrativ sau în cel științific. Pur și simplu, abia în ultimele decenii ale secolului XX conținutul ei s-a precizat, iar utilizarea sa a luat amploare [apud 8, p.196].

Pe bună dreptate, astăzi instituția de învățământ are menirea să se ocupe de instruirea copiilor și să acorde ajutor familiei în educația acestora. C.Narly menționa că *va trebui, pe cât e posibil, să se aducă viața în școală și să se ducă școala în viață* [6, 1996]. Este evident că învățătorul va trebui să atragă părinții în școală, să-i implice în activitatea școlii, să-i inițieze în modalitatea de desfășurare a procesului educațional, să-i familia-

rizeze pe copii cu viața socială, astfel creând condiții favorabile pentru un *parteneriat educațional* real, în primul rând cu familia, apoi cu comunitatea. Reputatul cercetător român consideră că familia a avut o influență decisivă întotdeauna asupra educației, *ei îi datorăm virtuțile neamului, și ne atenționează că familia mai are încă un cuvânt de spus în educație, deoarece în esență ea este creatorul copilului și-i în stare mai bine decât oricine altul să cunoască și să apere punctul de vedere special al copilului* [6].

Pentru ca familia să-și exercite eficient funcția educativă, ea trebuie să dispună de o anumită cultură, de un nivel intelectual adecvat, valori morale, etice și un cadru economic decent de viață [3, p.12].

Problema colaborării școlii cu familia nu este nouă, dar, în ultimele decenii, în legătură cu schimbările sociale, devine extrem de actuală. În cadrul unei școli există o rețea complexă de relații. Aceste relații au un potențial considerabil de influențare a educației copiilor atât în sens pozitiv, cât și în sens negativ.

Cele mai importante *relații* sunt:

- relațiile dintre profesor/învățător și elev;
- relațiile interindividuale (dintre elevi, dintre profesori/învățători, dintre profesori/învățători și specialiști care sprijină școala, dintre profesori/învățători și personalul administrativ al școlii etc.);
- relațiile dintre profesori/învățători și părinți;
- relațiile dintre profesori și învățători;
- relațiile dintre profesioniștii care sprijină dezvoltarea copilului împreună cu părinții și profesorii/învățătorii.

În acest context, *parteneriatul educațional* este forma de colaborare, de comunicare și de cooperare la nivelul procesului educativ dintre cadrele didactice (comunitatea socială) și părinți.

Parteneriatul educațional, presupunând o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali, se aplică la nivelul tuturor relațiilor enumerate mai sus. Relația dintre părinți și profesori/învățători implică ieșirea din frontierele școlii și determină o altă abordare a profesiei didactice. În pedagogia tradițională, relația respectivă era tratată ca o „colaborare dintre școală și familie”. Prin colaborare între școală și familie se presupune o comunicare efectivă și eficientă, o unitate de cerințe și o unitate de acțiune când este vorba de interesul copilului. Astăzi dimensiunile acestei relații s-au extins datorită extinderii conceptului de colaborare la cel de comunicare prin cooperare și colaborare și, mai nou, prin conceptul de parteneriat care le cuprinde pe toate și exprimă, în plus, și o anumită abordare pozitivă și democratică a relațiilor educative. [9, p.221-222].

Mai sus am examinat, în principiu, două dimensiuni principale ale implicării reciproce a școlii și familiei în educația copilului identificate de mai mulți cercetători:

- 1) *dimensiunea relației părinte-copil;*
- 2) *dimensiunea relației familie-școală.*

În continuare, ne vom referi la *relația profesor/învățător-părinți*. Colaborarea și cooperarea școlii cu părinții sunt benefice ambilor factori dacă îndeplinesc condițiile unei comunicări eficiente și dacă se ține seamă de dimensiunea umană:

- nivelul studiilor celor doi participanți: al cadrului didactic și al părinților;
- momentul ales pentru colaborare;
- dificultățile întâmpinate de copil în activitatea școlară [8, 1976].

Cadrele didactice sunt datoare să se raporteze la cultura și categoriile socioprofesionale din care provin părinții. Acestea urmăresc evoluția copilului în cariera școlară, structura familiei, competențele ei parentale și problemele specifice ei. Pentru *optimizarea* parteneriatului dintre profesori și părinți se iau în calcul mai multe *elemente* cum ar fi:

- atitudinea care îi caracterizează pe ambii parteneri educativi;
- percepțiile și reprezentările fiecăruia față de educația copilului;
- calitatea relației celor doi participanți în cadrul colaborării;
- caracteristicile unității de învățământ;
- caracteristicile familiei;
- modul de comunicare, cooperare și colaborare dintre parteneri [9, p.223].

Implicarea părinților în soluționarea problemelor școlare și în sprijinirea procesului educațional la treapta învățământului primar are o serie de argumente. În figura 1 am inclus, după părerea noastră, cele mai elocvente *argumente de implicare a familiei în susținerea școlii*. Aceste argumente le-am înregistrat în cadrul întâlnirilor cu părinții din instituțiile de învățământ preuniversitar din municipiul Chișinău.

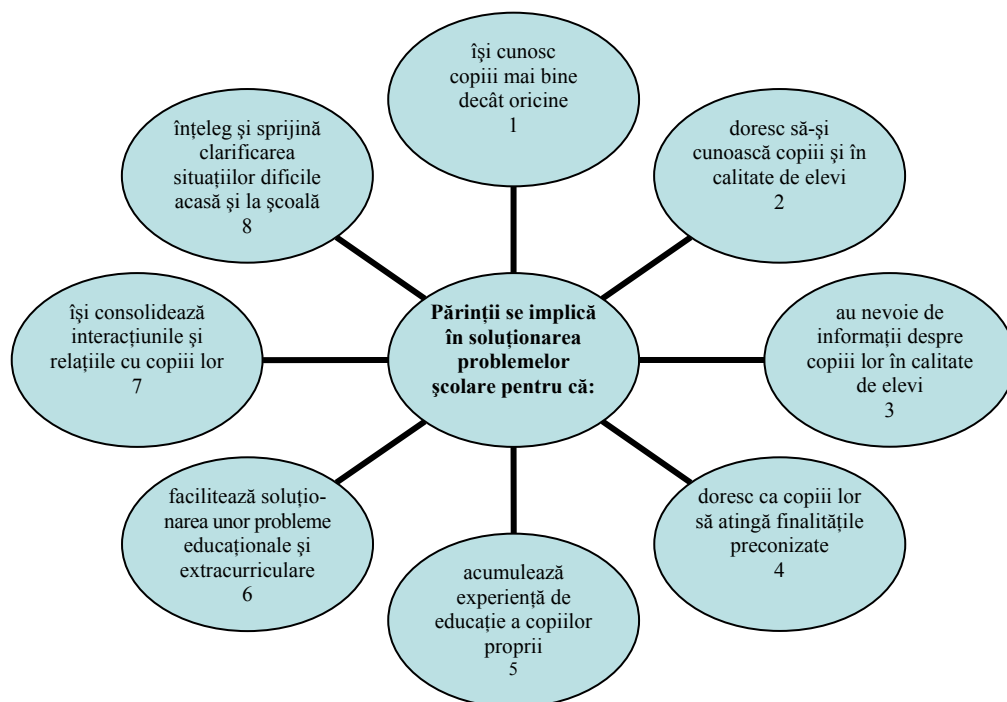


Fig.1. Argumente de implicare a familiei în susținerea școlii.

Considerăm argumentele reflectate destul de explicite și convingătoare pentru stabilirea unor relații eficiente între profesori și membrii familiei. Argumentele părinților trebuie să fie susținute de pedagogi și materializate într-un șir de acțiuni, care le vor satisface necesitățile exprimate. Optimizarea parteneriatului educativ va fi eficientă dacă se va realiza în două sensuri:

- a) rolul profesorilor/învățătorilor în sprijinirea familiei (Fig.2);
- b) rolul familiilor în sprijinirea profesorilor/învățătorilor (Fig.3).

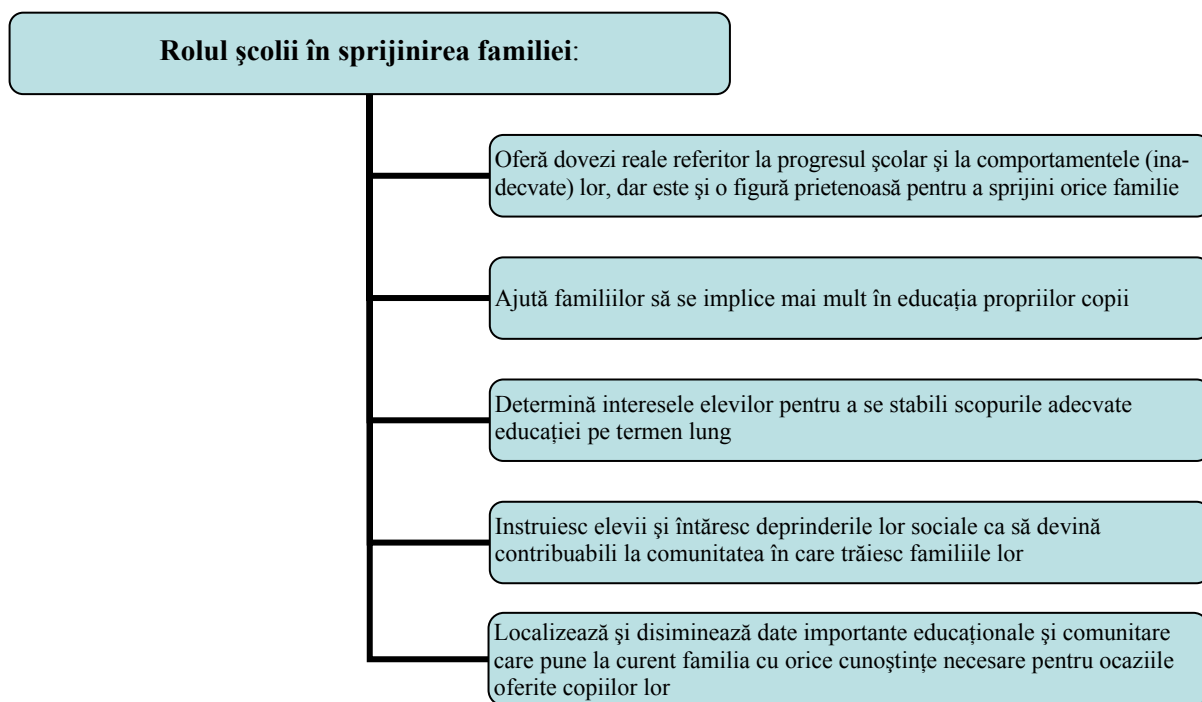


Fig.2. Rolul profesorilor/învățătorilor în sprijinirea familiei [9, p.224].

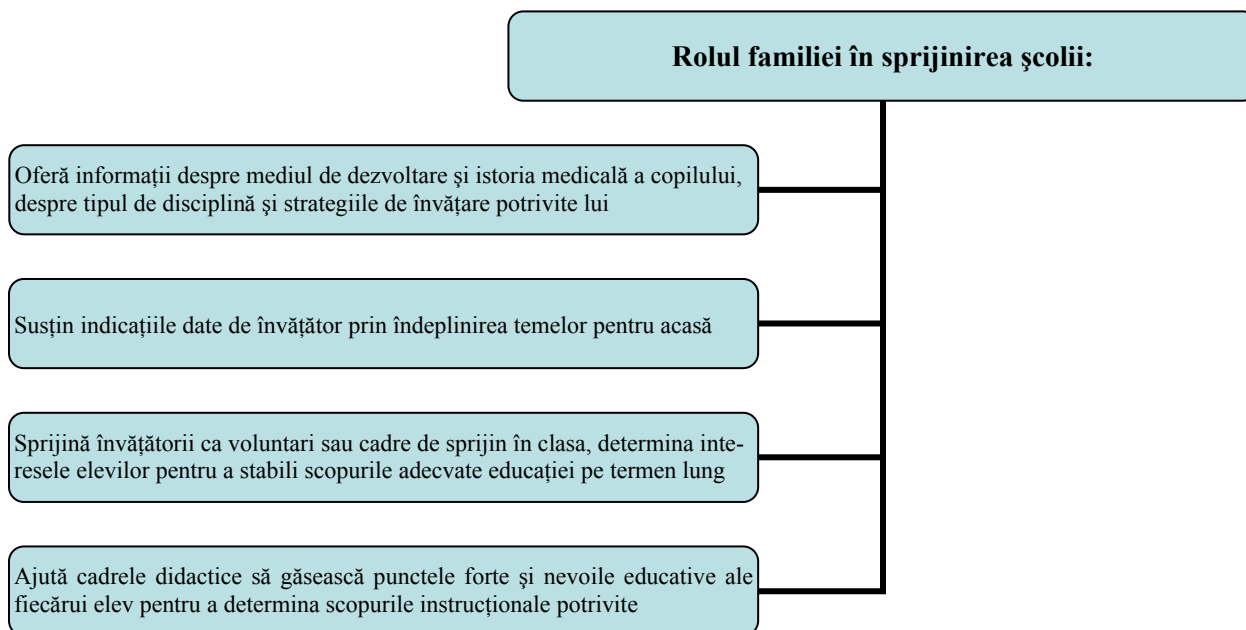


Fig.3. Rolul familiei în sprijinirea profesorilor/învățătorilor [9, p.224].

Opiniile expuse putem să le completăm cu opinia cercetătoarei J.L.Epstein și a colaboratorilor ei, care a stabilit șase tipuri de implicare a părinților în activitatea școlară a copiilor lor. Analizate din punct de vedere calitativ, acestea sunt:

- 1) parențialitatea sau calitatea de părinte;
- 2) comunicarea sau capacitatea de a comunica;
- 3) voluntariatul sau capacitatea de a acționa voluntar;
- 4) învățarea acasă;
- 5) luarea deciziilor;
- 6) colaborarea în comunitate [1, p.32; apud, 9, p.225].

Modelele elaborate de Rasinschi și Frederiks (1989) și Bloom (1992) fac deosebirea dintre diferite grade de implicare a părinților. Primii prezintă o ierarhie a gradelor de parteneriat care cuprind părinții, de la cea mai slabă implicare până la stadiul participării și, în final, al împuternicirii. Cel de-al doilea model specifică drept cel mai profund mod de implicare, promovarea și argumentarea (advocaty). Bazându-ne pe abordarea ecologică a lui U.Bronfenbrenner (1986) asupra dezvoltării personalității copilului și pe teoria lui A.Bandura (1986) care se referă la autoeficacitate, un grup de autori (Chepard, Trimberger, McClintock, Lecklinder) stabilesc un model ierarhic comprehensiv în patru trepte/niveluri. Acest model se axează pe organizarea activităților de implicare a familiei privind tema consolidării acțiunilor reciproce (mutuale) prin parteneriatul școală-familie. Figura 4 reprezintă *modelul comprehensiv în patru niveluri/trepte al parteneriatului școală-familie*.

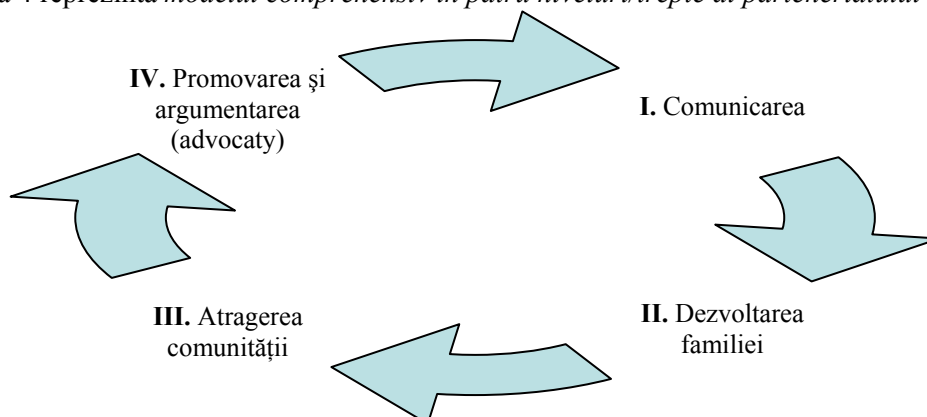


Fig.4. Modelul ierarhic comprehensiv al parteneriatului școală-familie [apud, 9, p.225].

Școala și familia își dezvoltă reciproc împuternicirile și se fortifică reciproc. Relația de parteneriat dintre școală și familie are loc în schimb de competențe și de implicări care conduc în final la efecte de eficientizare a acțiunilor ambilor actori [apud, 9, p.225]. Modelul ne orientează și asupra modului în care părinții sunt capabili și își pot extinde competențele, se pot conecta la universul lor social din micro-, mezo- și macroecosistem (oamenii și resursele sociale) așa cum se precizează în modelul ecologic al dezvoltării personalității copilului elaborat de U.Bronfenbrenner în 1986 [apud, 9, pp.225-226]. În continuare, prezentăm descrierea și interpretarea fiecărui nivel realizat de E.Vrasmaș în lucrarea sa *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*:

I. Comunicarea de bază

Părinții se axează pe comunicare atunci când își asumă responsabilitatea să monitorizeze progresul propriului copil și să informeze partenerii din școală despre aceasta. Pentru părinții aflați în situația de risc, în special, a fi în stare să se întâlnească cu un profesor sau cu dirigintele care lucrează cu copilul lor la școală, este un pas mare care presupune capacitatea de a-și depăși temerile și neputința. De aceea, este important să se deruleze acest tip de activități ca prime contacte semnificative dintre părinți și profesori/învățători. Părinții, fiind interesați de îmbunătățirea vieții copilului lor, pot stabili legături cu alte persoane, din afara familiei, care au impact și sprijină acest proces de dezvoltare a urmașilor lor. Activitățile la acest nivel trebuie considerate ca oportunități care să modeleze concepțiile și problemele părinților, lăsându-i însă să se considere drept cei mai buni experți pentru propriul copil, totodată, și surse valoroase de informații pentru învățător. Comunicarea de bază constituie și pentru educatori oportunitatea de a reflecta asupra propriilor lor temeri și neliniști legate de modul în care se pot stabili contactele cu familiile copiilor din medii variate, din punct de vedere cultural și socioeconomic. *Dificultățile de comunicare* dintre cadrele didactice și părinți, precizează cercetătorul Gh.Bunescu [2], pot rezulta din ideile divergente privind:

- responsabilitatea statului și a familiei privind educația copiilor;
- libertatea de alegere a școlii de către părinți;
- impactul mediului familial asupra rezultatelor școlare ale copilului;
- randamentul familial asupra rezultatelor școlare ale copilului;
- randamentul pedagogic și datoria parentală;
- participarea părinților la gestionarea și procesul decizional din instituția școlară. [2, p.18-19].

II. Dezvoltarea familiei

La acest nivel părinții se responsabilizează pentru propria lor dezvoltare, își demonstrează credințele în forțele proprii și în propria eficacitate ca părinți. Părinții încep să accepte cum să își îmbunătățească calitățile parentale și cum să sprijine copilul în activitățile școlare de acasă, astfel demonstrând un grad tot mai înalt de implicare și de încredere în forțele lor ca părinți. Acceptă sprijinul și sfatul altuia. Soluționând problemele parentale, ei își dezvoltă aria de influență și acceptă influența altora în familia lor [9, p.226].

Informarea și formarea părinților privind școlaritatea copilului presupune ca fiecare părinte să cunoască:

- drepturile copilului;
- obligațiile legale privind educația copilului;
- drepturile de care dispune pentru educația copilului;
- importanța atitudinii lui pentru reușita școlară a copilului;
- metodele de colaborare cu școala.

Astfel, dialogul dintre profesori/învățători și părinți este necesar. Profesorii trebuie să fie pregătiți în vederea relației cu părinții, iar competența lor în această materie trebuie acceptată de familie ca o aptitudine profesională. Părinții trebuie să fie pregătiți pentru a-și îndeplini rolul educativ în cooperare cu profesorii, iar școala trebuie să asigure părinților asistența necesară [2, p.19].

III-IV. Atragerea comunității – promovarea și argumentarea

Când se ajunge la aceste niveluri, părinții doresc să împărtășească experiența lor și altora din comunitate. Participarea la viața comunității și promovarea ideilor privind experiențele parentale constituie un factor de dezvoltare socială și de îmbogățire a acesteia. În acest caz, parteneriatul este perceput ca valorizant pentru toți actorii implicați. Modelul propus definește *parteneriatul* ca un proces continuu de interacțiune, dezvoltare și împuternicire reciprocă între școală și familii. Structura piramidală a acestui model definește atât valoarea

întregului, dar și importanța și valoarea fiecărei trepte. Fiind o construcție, modelul definește fiecare treaptă ca necesară și importantă în stabilirea parteneriatului. Școala și familia au nevoie de o continuă legătură prin modalități și tehnici care să împuternicească ambii factori. Este la fel de important să se comunice informații, cât și a se împărtăși experiențe la nivel de comunitate. Este ireal să considerăm că toți părinții pot fi implicați în această activitate. Dar, stabilind clar nevoia de comunicare de bază și de dezvoltare a abilităților de sprijin parentale la primele două niveluri, formulăm cerințele minime față de implicarea parentală în educația formală. Analizând vârful piramidei, unde modelul plasează influența comunității, școlii și familiei, concepem faptul că succesul școlar al copiilor depinde de acest nivel. De aceea, este nevoie ca pedagogii să elaboreze și să deruleze programe care să vizeze familiile ce au reală nevoie de sprijin. Modelul este considerat ca valoros pentru obținerea unor rezultate foarte bune în creșterea academică, socială și afectivă atât a copiilor, cât și a părinților [9, p.226-227].

Părinții trebuie implicați permanent în activitatea școlii, nu numai atunci când apar probleme. La analiza relațiilor profesori/învățători-părinți este bine să se țină seama de următorii *parametri*:

- părinții nu formează un grup omogen;
- părinții nu întotdeauna își pot identifica problemele sau nu au încredere să solicite sprijinul în soluționarea lor;
- părinții oferă, dar și solicită informații.

Toți *părinții au nevoie de informații*, și anume:

- informații de bază referitoare la copiii lor;
- informații referitor la scopul de bază al școlii;
- informații referitor la obiectivele urmărite de școală;
- să fie la curent cu politicile educaționale ale școlii;
- să fie la curent cu progresele făcute de copilul lor;
- să fie la curent cu percepția pe care o are școala despre calitățile și problemele copilului.

Cunoscând cât mai multe și mai veridice informații despre copiii lor, părinții pot lua anumite decizii.

Un alt set de informații de care trebuie să dispună părinții este cel referitor la modul cum își pot ajuta ei copiii acasă, la pregătirea temelor. Lipsa de comunicare dintre școală și familie se mai poate produce în cazul când părinții nu au încredere în pregătirea către concursuri și trepte de școlaritate oferită de școală, preferând sistemul paralel al meditațiilor sau al repetitorilor. Părinții pot oferi și ei sprijin copiilor și școlii prin aceea că ei își cunosc foarte bine copiii. Majoritatea părinților pot oferi informații prețioase despre problemele, ritmurile de creștere, dorințele, așteptările, neîncrederea, pasiunile copiilor lor. În plus, părinții sunt și o sursă de sprijin prin modul de stabilire a relațiilor cu ceilalți copii, cu școala, prin profesiile lor etc.

Pentru realizarea parteneriatului educațional cu părinții, este esențial să se respecte anumite *condiții*. Acestea sunt:

- părinții să fie considerați ca participanți activi care pot aduce o contribuție reală și valoroasă la educarea copiilor lor;
- părinții să fie parte la adoptarea deciziilor privitor la educarea copiilor lor;
- școala să recunoască și să aprecieze informația dată de părinți referitor la copiii lor;
- învățătorii să-și completeze informațiile profesionale, valorificând informațiile oferite de părinți;
- responsabilitatea să fie împărțită între școală și familie.

Experiența profesională demonstrează că unii părinți – acest *lucru este vizibil/clar în învățământul primar* – au atât dorința, abilitățile, cât și timpul necesar să joace un rol în activitățile școlare. Ei trebuie încurajați și stimulați de învățător, nu trebuie respinși și ignorați.

Pentru a avea un parteneriat durabil cu părinții, profesorilor/învățătorilor li se recomandă să fie sinceri cu aceștia; să-i asculte cu răbdare; să recunoască atunci când greșesc; să laude inițiativele părinților. Părinților, de asemenea, li se recomandă să solicite asistență și sprijin când au nevoie; să fie persuasivi și să caute împreună cu învățătorii soluțiile; să-și ajute copilul când greșește.

În același material realizat de UNESCO sunt recomandate *dimensiunile atitudinilor profesorilor/învățătorilor în raport cu contribuția pe care părinții o pot avea în activitatea școlii*:

- atitudine pasivă din partea profesorilor/învățătorilor, ei mergând pe linia considerării părinților ca fiind obstructivi la eforturile școlii;
- considerarea părinților ca o resursă de asistență și de sprijin;
- parteneriatul; în prezent există tot mai multe opinii care se înscriu în considerarea părinților ca parteneri;
- considerarea părinților ca beneficiarii unor servicii [apud, 9, p.230].

Relațiile sociale determinate pentru educație sunt relațiile pe care le promovează azi toate domeniile internaționale ale politicilor educaționale din lume, relațiile tipice societăților democratice pluraliste și deschise, menționează cercetătorul autohton N.Silistraru în lucrarea *Valori ale educației moderne* (7, p.120). Aceasta implică parteneriat, cooperare, colaborare, comunicare efectivă și eficientă, care presupun, după părerea cercetătorului:

- acceptarea diferențelor și tolerarea diferitelor opțiuni;
- interacțiuni acceptate de toți partenerii.

Din cele expuse, se face evidentă afirmația că *la educația copilului contribuie familia, școala și comunitatea*, ca instituții bine determinate ale societății [7, p.120]. Astăzi se resimte nevoia unor politici coerente de sprijinire a familiilor și de legături eficiente și efective între școală, familie și comunitate. Concluziile simpozionului UNESCO care a avut loc în Portugalia (1991), având ca temă școlarizarea, au definit faptul că nu este posibil să se completeze în mod pozitiv școlarizarea fără o participare activă a părinților și a comunității. De aici responsabilitatea autorităților publice este de a crea condiții psihologice, instituționale și materiale pentru a facilita legătura organică dintre școală, familie și comunitate [7, p.129].

Există o varietate mare a activităților care se pot desfășura în școli cu părinții, în parteneriat. Noi propunem *formele* cele mai importante de activități care pot să se deruleze în școală:

1. Activități de „spargere a gheții”, care se referă la primele întâlniri cu părinții, pregătite anume pentru a realiza o comunicare eficientă și de durată.

2. Informarea părinților despre activitățile școlare (obiective, conținuturi, metode, orare, desfășurare, mijloace etc.).

3. Consiliere psihopedagogică care constă în rezolvarea unor situații–problemă cu copiii lor.

4. Mese rotunde unde părinții și profesorii/învățătorii fac schimb de experiență educațională.

5. Asistări la lecții unde părinții pasiv sau/și activ participă la realizarea actului didactic.

6. Ziua părinților, când părinții discută cu administrația unității de învățământ, înaintând cerințele lor față de școală, dar și membrii administrației, profesorul/învățătorul își pot înainta serviciile lor sau le pot cere sprijinul.

7. Ședințele cu părinții în cadrul cărora se pun în discuție diverse teme educative.

8. Ateliere de lucru cu părinții în cadrul cărora părinții sunt familiarizați cu curriculumul școlar, finalitățile învățământului primar, conținuturile, strategiile aplicate.

9. Traininguri pentru părinți unde părinții sunt participanți activi.

10. Orientare spre servicii de sprijin periodice sau permanente, anumite școli și trepte de școlaritate, colaborare și implicare în procesul instructiv-educativ, dar și în viața comunității locale.

11. Conferințe științifice în cadrul cărora profesorii/învățătorii, dar și părinții, ies cu comunicări privitor la educația copiilor în școală și, respectiv, în familie.

Categoriile de activități prezentate, dar și multe altele, fac posibilă realizarea unui parteneriat durabil între școală și familie la treapta învățământului primar.

În concluzie, parteneriatul educațional se desfășoară permanent și împreună cu actul educațional propriu-zis. El se referă la o cerință: ca proiectarea, decizia, acțiunea și evaluarea în educație să fie realizate în cooperare și colaborare dintre *instituțiile educaționale, influențele educative și agenții educaționali*, acțiunile întreprinse de familie să fie în acord cu cerințele școlii și invers.

Școala primară rămâne prima treaptă a sistemului de învățământ căreia îi revine nobila sarcină de a organiza cu mare grijă experiențele copilului, treapta unde educația ar trebui obligatoriu să se efectueze în strânsă colaborare cu familia și comunitatea.

S-a stabilit că pentru o colaborare eficientă a învățătorului cu părinții trebuie utilizate mai multe *strategii* de lucru care mai pot include și astfel de modalități ca *portofoliul* pentru fiecare colectiv de părinți ai claselor primare, care include teme speciale destinate educației copilului și prevenirii eșecului școlar; *caietul de notițe* pentru fiecare elev referitor la organizarea orelor de lectură în familie; *ședințele tradiționale cu părinții*, dar și *lectorate* pentru părinți; *implicarea părinților în activități cognitive și educative* etc.

Părinții sunt prezenți în sala de clasă în calitate de *părinți-voluntari*; *părinți-sursă* complimentară de informații; *părinți-resursă educațională*, *părinți-suporteri* ai imaginii pozitive despre instituție etc.

Parteneriatul educațional este forma de colaborare, de comunicare și de cooperare la nivelul procesului educativ dintre cadrele didactice (comunitatea socială) și părinți.

Prin colaborare între școală și familie se presupune o comunicare efectivă și eficientă, o unitate de cerințe și o unitate de acțiuni când este vorba de interesul copilului. Astăzi dimensiunile acestei relații sunt extinse prin *conceptul de parteneriat* care exprimă o anumită abordare pozitivă și democratică a relațiilor educative. Relația școală–familie–comunitate este una în care fiecare factor interrelaționează cu ceilalți.

Parteneriatul este perceput ca valorizant pentru toți actorii implicați, ca un proces continuu de interacțiune, dezvoltare și împuternicire reciprocă între școală și familie.

Referințe:

1. Băran-Prisăcaru A. Parteneriat în educație – familie-școală-comunitate (ediția a III-a). - București: Aramis Print, 2004. - 79 p.
2. Bunescu Gh. Alecu, G., Badea, D. (coord.). Educația părinților – strategii și programe. - Chișinău: Lumina, 1995. - 174 p.
3. Cuznețov Larisa. Educația pentru familie. - Chișinău: Editura Museum, 2004.
4. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2008. - 624 p.
5. Neculau A. Educația adulților – experiențe românești. - Iași: Polirom, 2004. - 219 p.
6. Narly C. Pedagogie generală. - București: Editura didactică și pedagogică, 1996. - 289 p.
7. Silistraru N. Valori ale educației moderne. - Chișinău: IȘE, 2006. - 176 p.
8. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. Volumul I. - Iași: Polirom, 1997. - 268 p.
9. Vrasmaș E. Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți. - București: S.C.Aramis Print S.R.L., 2008. - 255 p.
10. UNESCO. Pachetul de resurse pentru profesori, Cerințe speciale în clasă / Traducere UNICEF. - București: Ed. RO MEDIA, 1995.

Prezentat la 28.04.2010

MEDIA ȘI EDUCAȚIA TINERILOR

Vitalii BOLBOCEANU

Consiliul Național al Audiovizualului din București (România)

The media convergence, in technical terms and of content, due to innovative technologies, acquires an accelerated evolution in all fields, implying an increasingly active role of the media users. The progress has influenced on educational methodology of youth in family and school. The new technology in communication, by variety of contents, introduces a new trainer, a competitor of traditional institutions of youth education.

Media literacy is an element of formal training that can be expanded by continuing education. This involves the educational institutions and social environment, able to contribute to the formation of human and social integration. For education and training of young people to understand mass-media content, it propose to be insert in curricula skills training about: the place, role and importance of media in political, social, economic and cultural life - in order to build competencies in analysis and evaluation of mass-media content.

The quantitative consumption of media content can't be considered a valuable mode of education, but may be a part of the accumulation process in order to broaden the horizon and to develop personality of young.

Convergența diferitelor forme ale mass-media din punct de vedere tehnic și al conținutului, datorită tehnologiilor inovatoare, capătă o răspândire tot mai mare în toate domeniile, implicând un rol tot mai activ din partea utilizatorilor de mass-media. Noile tehnologii de comunicare sunt capabile să sufocă utilizatorul nevizat cu o avalanșă de informații nediferențiate în funcție de relevanță, iar excesul cantitativ poate constitui o problemă la fel de mare ca lipsa informației. Toate acestea au determinat Parlamentul European să adopte Rezoluția din 16 decembrie 2008 referitoare la competența mediatică în lumea digitală (2008/2129(INI) prin care: *încurajează Comisia să intensifice politica sa de promovare a competenței mediatică în cooperare cu toate organismele Uniunii, precum și cu autoritățile locale și regionale și să consolideze cooperarea cu UNESCO și cu Consiliul Europei. La alineatul grupuri-țintă și obiective subliniază că:*

- *activitățile de educație în domeniul mass-media trebuie să includă toți cetățenii – copii, tineri, adulți, persoane în vârstă și persoane cu handicap;*

- *dezvoltarea competenței mediatică începe în cercul familial, prin îndrumări cu privire la modul în care se alege serviciile din domeniul mass-media, evidențiind importanța educației în domeniul mass-media destinată părinților, care joacă un rol determinant în formarea deprinderilor copiilor legate de utilizarea mass-media, și continuă în cadrul școlar și pe parcursul învățării de-a lungul vieții și este consolidată prin activitatea autorităților naționale, guvernamentale, și de reglementare și prin munca depusă de actorii și instituțiile din domeniul mass-media¹.*

Parlamentul European recomandă ca educația media să fie inclusă în formarea cadrelor didactice pentru toate nivelurile școlare. La nivel național, centrele de educație a adulților, centrele culturale, ONG pot aduce o contribuție activă la promovarea educației în domeniul media.

Dezvoltarea competenței media reprezintă un element al educației formale ce poate fi extins asupra învățării continue. Acest lucru implică atât instituțiile educaționale, cât și mediul educogen. „*Competența în domeniul media este astăzi tot atât de importantă pentru cetățeanul activ și implicat, pe cât era de importantă alfabetizarea la începutul secolului al XIX-lea*”².

Întregul sistem instructiv-educativ al societății (de la familie la mijloacele de comunicare în masă, de la educația civică la instrucția școlară) este convergent în care etica reprezintă doar o componentă funcțională.

Oamenii nu sunt doar supușii principiilor și normelor, nu doar acceptă o morală, ci o și chestionează: dacă și de ce este bună, cum poate să fie schimbată astfel, încât să fie mai concordantă cu interesele lor, cu simțul dreptății și intuiția binelui. Cu alte cuvinte, ei sunt și creatori de norme, nu doar supușii normelor sau vizații de norme. Oamenii tind spre acele norme care au obiectivitate, sunt, cu alte cuvinte, general acceptate de către comunitate. În funcție de acestea, își formulează aspirațiile. Ei sunt pe de o parte liberi, pe de altă parte vor să fie acceptați, respectați, să-și întărească stima de sine.

¹ Rezoluția din 16 decembrie 2008 referitoare la competența mediatică în lumea digitală (2008/2129(INI) <http://www.europarl.europa.eu/>

² Viviane Reding, Comisar european pentru Societatea Informațională și Mass-Media. Comunicatul de presă nr.1326, Bruxelles, 6 octombrie 2006, “Making sense of today's media content: Commission begins public media literacy consultation”.

Normele morale trebuie să se supună principiului universalității, cu alte cuvinte, să fie aplicabile oricui, oricând, oriunde. Ele ar trebui să aibă caracter absolut și obiectiv: să nu depindă de credințe, sentimente, obiceiuri particulare, nici de voința arbitrară a cuiva aflat în poziție de putere normativă. În lucrarea intitulată „Cele două surse ale moralei și religiei”, Jacques Chevalier încondeiază mărturiile filosofului francez Henri Bergson care afirma că „... multe suflete au știut și știu cele necesare unei vieți morale și religioase și fără ajutorul meu despre morală. (...) morală nu trebuie găsită, ci explicată” [1]. Morală deschisă, cum o denumea Henri Bergson „ce ține de un anumit nivel al realului empiric” [2], axată pe adevăr frumos și dragoste este caracteristică vârstei adolescenței. La această vârstă tinerii se ridică până la ideea de lege morală și de datorie. Din punct de vedere psihologic, ea reprezintă caractere complexe, dar la fel de nete: influența rapidă a orizontului gândirii datorită unor interese multiple; interiorizarea mai mult sau mai puțin marcată a vieții mintale; individualizarea deosebirilor datorită sexului, mediului.

Caracteristic pentru această vârstă este *emotivitatea* care se exprimă prin *hiperemotivitate*. Apare pudoarea, curiozitatea sexuală, trezirea sexualității sub formă gentilă. Camaraderia cedează locul unui sentiment mai exigent și mai selectiv numit *prietenie*.

Prietenia se manifestă prin iubire. Imaginația, strâns legată de viața emotivă, transformă impulsurile afectivității în sentimente care devin dominantă vieții mintale. Reveria constituie unul dintre modurile de gândire caracteristice acestei vârste. Ea capătă uneori forme periculoase, mai cu seamă, când sunt influențate și stimulate de factori puternici, în care neadaptarea față de realitate este însoțită de evadarea în lumea ficțiunii. Gândirea conceptuală înlocuiește gândirea noțională, conturându-se aptitudinile individuale.

Personalitatea tinerilor este alcătuită din împrumuturi. Adolescenților le este caracteristică asumarea rolurilor actorilor din filme, vedetelor puternic mediatizate, interpreților din formațiile muzicale preferate, pe care ei le imită prin comportament și conduită. Deși împrumuturile caracterizează această vârstă, ele au un caracter neechilibrat, necoordonat și instabil. Se accentuează caracterul conflictual. Adevărata problemă psihologică o constituie studierea interacțiunii influențelor organice și sociale într-o individualitate care le suportă și în același timp le prelucrează.

Familia și școala au rolul principal în echilibrarea acestor tendințe pentru a favoriza progrese în dezvoltarea fizică, intelectuală și educația moral-spirituală a tânărului.

Pornind de la noțiunile familie și școală, conștientizăm și apreciem locul și rolul acestor doi piloni de rezistență ai educației adolescenților.

Familia reprezintă o formă de organizare a vieții în comun a oamenilor, care constă din grupul alcătuit din soți și copii. Obiectivul major al părinților este de a educa tână generație pentru viață, axându-se pe cele mai înalte valori umane.

Despre rolul familiei în educația copilului V.A. Suhomlinski scria: „De educația în familie depinde prezentul și viitorul țării. O educație bună asigură un prezent fericit și un prezent luminos. O educație proastă – împovărează prezentul și îngreunează viitorul” [3].

După autor, familia este acea instituție educațională care pune temelia în educația copilului, cultivându-i calitățile morale necesare pentru a trăi „cu oameni, pentru oameni și printre oameni” [4].

V.A. Suhomlinski în lucrarea sa “Lecții pentru părinți” scoate în evidență autoritatea părinților ca cel mai important mijloc în procesul educațional. Axată pe înțelegere, respect, apreciere, autoritatea contribuie la o atitudine binevoitoare și la o ascultare din partea copiilor venită din dragostea pe care o au ei față de aceștia și nu din frică. Fericirea în familie, după Suhomlinski, dă naștere fericirii în societate (la grădiniță, la școală, la locul de muncă). Această „fericire” asigură prezentul și viitorul.

Ideea autorului îndeamnă familia să-și valideze funcția de ghid în educarea și cultivarea valorilor morale la copii și prin selectarea și utilizarea eficientă a programelor audiovizuale. Școala este o instituție de învățământ pentru educarea și instruirea organizată a tinerei generații, având scopul formării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor în pregătirea acesteia pentru viață.

Progresul tehnico-științific din toate domeniile a influențat metodologia educațională a tineretului în familie și școală. Noile tehnologii în domeniul comunicării, prin oferta largă de conținuturi, introduce un nou formator, un concurent al instituțiilor tradiționale în educația tinerilor. În legătură cu acest subiect, Ioan Cerghit opina: „... mass-media formează al patrulea mediu constant de viață al copilului, alături de cel familial, de cel școlar și de anturajul obișnuit de relații” [5].

Conținutul mediatic, produs al progresului tehnico-științific, devenind cel mai solicitat și accesibil mijloc de comunicare, plasându-se pe un loc deosebit în lumea modernă, nu substituie conținutul curricular, însă

influența sa este complexă, reprezentând un element fundamental în relația dintre subiectul educației și mediul înconjurător. El poate fi privit ca o formă de existență psihologică, socială, culturală, politică, economică și, nu în ultimul rând - educațională. Prin intermediul conținuturilor sale, familia și școala ar putea privi aceste mijloace ca pe niște suporturi în educare și ar trebui să apeleze la acest instrument pentru a soluționa un șir de probleme ce țin de educație. Ion Albușescu scria despre necesitatea convergenței dintre media și instituțiile educaționale: „*Informațiile și experiențele accesibile datorită mijloacelor de comunicare în masă pot fi valorificate în realizarea obiectivelor instructiv-educative pe care școala și le propune. Acționând convergent, școala și mass-media se constituie într-un sistem de educație cuprinzător și eficient, apt să satisfacă înaltele exigențe formative pe care societatea contemporană le impune membrilor săi*” [6].

Evoluția mijloacelor de comunicare creează o schimbare, o nouă relație a omului cu lumea înconjurătoare, „*educația înseamnă schimbare, schimbarea omului, a mediului natural, social, cultural și spiritual al existenței umane, toate acestea alcătuind împreună și mediul educațional*” [7], transformându-se într-una dintre cele mai importante surse de formare a profilului moral al individului. Prin urmare, se conturează necesitatea de a privi aceste mijloace ca pe niște instrumente în educare. V.Pîslaru confirmă ideea ca o societate reflectă rezultatele educației: „*Prin educație se schimbă, deci, nu numai ființa umană, dar și lumea în care aceasta se produce ca atare*” [8].

Educația morală efectuată prin media nu se limitează doar la un bagaj noțional, ea devine o cultură axată pe valori. Printre obiectivele educaționale ce pot fi soluționate prin intermediul conținuturilor se înscriu: educația în familie și pentru familie, educația civică, educația pentru sănătate, educația ecologică, educația estetică, educația creștină, ș.a.

Prin colaborarea dintre familie, școală și mass-media pot fi realizate obiectivele enumerate, deoarece conținuturile media includ aspecte ce vin să realizeze sarcinile educaționale, însă puține sunt cele care evidențiază rolul familiei și al școlii în realizarea lor sau influențează soluționarea pozitivă a conflictelor și situațiilor banale în familie (părinți și copii, copii și părinți), dintre rude și prieteni. Dialogul, mărturisirile, recunoașterea greșelilor; axarea pe sentimente ca regretul, afecțiunea, bucuria, lacrimile, metodele selectate contribuie la scoaterea în evidență a calităților inumane a unor persoane participante (direct sau indirect) în programe media. Printre aceste calități se înscriu cruzimea, trădarea, ura, încăpățânarea, răzburarea (fizică, morală) ș.a.

Un subiect mai des întâlnit în tematica media este cel al copiilor abandonați. Spre exemplu, mama care își abandonează copilul (ca urmare a divorțului, a recăsătoriei, a plecării din țară, a refuzului de a-l crește din motive materiale sau abandonului propriu-zis) fiind, de cel din urmă, căutată după o perioadă de timp.

La solicitarea copilului realizării programelor o găesc pe mamă și încearcă să o convingă să se întâlnească cu acesta. Atitudinea persoanei care i-a dat viață copilului este un subiect care necesită mai multă dezvăluire, analiză, argumentare psihopedagogică și morală. Acest produsul mediatic aparent soluționează un aspect al situației aduse, de exemplu - căutarea mamei, însă rămâne nesoluționată problema relațiilor dintre mamă și copil în situațiile în care s-au întâlnit sau nu s-au întâlnit.

Deseori mama nu vine să se întâlnească cu copilul, invocând motivele enumerate anterior. Argumentele mamei nu pot fi justificate, pe când comportamentul ei rămâne neapreciat și suspendat de către moderator, care, presupunem că o face intenționat, lăsând situația creată la judecata consumatorului media. La prima vedere, poziția instituției media pare a fi corectă, dar din punct de vedere educațional nu își realizează pe deplin obiectivul propus. Prin formatul în care a fost abordat un subiect educativ este binevenită participarea directă sau indirectă a consumatorului care ar trebuie să fie chemat să intervină cu povește, cu sugestii și propuneri ce ar sprijini soluționarea diverselor situații ce țin de valorile educaționale în familie, școală și societate.

Media se axează pe valori umane create de societate, dar, considerăm că nu le utilizează pe deplin. Printre aceste valori se enumeră: grija, dragostea de aproapele tău, neliniștea sufletească, compătimirea – valori regăsite în titluri și mai puțin în conținuturi. În această situație, misiunea de moderator și educator îi revine familiei și școlii.

O altă problemă abordată este cea legată de soarta copiilor din familii socialmente vulnerabile, de soarta familiilor sărace, de necazurile oamenilor cu handicap, de bătrânii solitari, de soarta familiilor despărțite din motive diverse, de soarta copiilor talentați din familii sărace, de soarta copiilor abandonați. Ideea desfășurării emisiunii de televiziune prin utilizarea metodelor: narațiunea, convingerea, încurajarea, aprecierea, aprobarea, destăinuirea, dialogul axat pe mărturisiri – care stimulează starea afectivă exprimată prin emoții pozitive la participanți, pune în valoare conceptul emisiunii. Aceste elemente au trezit interesul consumatorilor de diverse

vârste din localități rurale și urbane, fapt ce denotă socializarea publicului verificat prin dialogurile întreprinse cu persoanele chestionate.

Subiectul emisiunii poate fi utilizat de familie și școală în educația copiilor, mai cu seamă când este vorba despre copii, despre bătrâni, despre oameni cu handicap. Invitația de a-i susține pe cei loviți de soartă este un îndemn spre umanitate, un îndemn ce se înscrie în valorile morale. Familia și școala trebuie să susțină acest îndemn, aducându-și contribuția prin activități concrete (vizitarea la domiciliu a persoanelor cu handicap, a bătrânilor, organizarea de activități și sărbători la care să participe copii din orfelinate ș.a.).

Rolul familiei și al școlii este nu de a critica, nu de a ignora, nu de a dezonora, ci de a găsi în orice situație valorile ce vin să completeze conținuturile emisiunilor. Învățându-l pe tânărul consumator să găsească, să perceapă conținutul media prin prisma valorilor morale ca bunăvoința, sinceritatea, fericirea, respectul, altruismul ș.a., înăbușându-le pe cele moral-negative ca invidia, prejudecata, acuzarea, ura, critica neîntemeiată, bârfa, răzburarea, vom reuși să educăm un consumator inteligent care să promoveze valorile morale.

Educația ecologică este o problemă a școlii și nu în ultimul rând a familiei. Atitudinea și grija față de floră și faună se educă începând din familie. Îngrijorările pe care le trăiește întreaga planetă sunt legate, de rând cu celelalte (pacea, înțelegerea, discriminarea, sărăcia, analfabetismul etc.) și de cele de ecologie. După Biblie, Dumnezeu a creat pământul cu frumusețea și bunurile lui, lăsându-l pe om să-l stăpânească și să se îngrijească de el. Această încredere este transmisă din generație în generație, alegând familia ca cel mai de încredere promotor.

Realizarea obiectivelor ce țin de grija față de floră și faună diferă de la o societate la alta, de la o orânduire socială la alta. Spre exemplu, în societatea primitivă vânatul și pescuitul erau îndeletniciri principale pentru bărbați. Prin aceste activități de muncă se educă băieții, dar vânatul și pescuitul se organizau în anumite perioade ale anului. Era interzisă instruirea băieților prin vânat și pescuit în perioada de înmulțire, devenind o lege respectată în comunitate, iar dacă această lege era încălcată, vinovatul era aspru pedepsit.

În orice orânduire socială educația s-a axat pe dragostea față de plaiul natal care, descifrând-o, include dragostea față de natură: pământ, plante, păsări și animale. Convingător despre acesta ne mărturisesc prin lucrările sale poeți, scriitori, pictori și compozitori.

Progresul tehnico-științific a influențat creșterea potențialului intelectual uman, dar a defavorizat mediul ambiant din motivul lipsei de educație și atitudinii de responsabilitate la om față de natură. Situația alarmantă ce s-a creat la acest capitol obligă instituțiile educaționale să se implice activ în salvarea și protejarea naturii. Printre acestea se enumeră familia, școala, societatea și mijloacele de informare în masă. Rolul familiei și al școlii este de a susține aceste programe, promovându-le în școală la orele de curs și în activitățile extrașcolare, iar în familie prin participarea activă și concretă în soluționarea problemelor ce țin de educația față de floră și faună.

Prin metoda informării despre viața florei și faunei, despre influența omului asupra ei reușesc să îmbogățească cunoștințele consumatorului cu informații nu numai gnoseologice, dar și morale. Deși emisiunile despre problemele ecologiei rămân la nivelul conceperii și percepției imaginative de către consumator și, mai cu seamă, a consumatorului în formare, esențialul rămâne neconștientizat, rămâne fără atenție. Despre acest fenomen ne vorbește situația deplorabilă care s-a creat pe întreaga planetă: dispariția unor specii de animale, păsări și plante, secarea izvoarelor, poluarea apelor, schimbările nefavorabile ce au loc în natură, alarmantă, însă, este atitudinea omului care se exprimă prin indiferență, aceasta fiind transmisă tineretului.

Media încearcă, prin proiectele sale, să soluționeze problema educației ecologice selectând conținuturi axate nu numai pe vandalismul manifestat de om față de natură, criticându-l, acuzându-l sau pedepsindu-l, dar pe conținuturi ce contribuie la educarea atitudinii și responsabilității lui față de ea. Autorii proiectelor au însușit că prin metodele enumerate (critică, pedeapsă, acuzație) nu reprezintă calea de a salva natura. În realizarea obiectivelor în educația ecologică un loc de frunte îl ocupă relațiile prin cuvânt și imagine despre diacronia vieții lumii animale și naturii, despre valorile umane utilizate în diverse perioade istorice întru păstrarea florei și faunei și a transmiterii acestor valori de către generația premergătoare viitoarei generații.

Părinții nu ar trebui să se limiteze doar la consumul de conținuturi ce țin de educația ecologică, ar fi de dorit ca în familie să se organizeze discuții pe această temă. Manifestarea îngrijorării părinților față de mediul înconjurător va influența atitudinea copilului, fapt ce va schimba atitudinea celui din urmă față de problema abordată. Acest lucru se întâmplă numai dacă familia este pătrunsă de grija și neliniștea legată de problema educației ecologice. Dacă în familie atitudinea față de mediul înconjurător este tratată cu indiferență, școala este chemată să se îngrijească de educația ecologică atât a elevului, cât și a părinților.

Producătorilor media le revine sarcina principală de a elabora programe și campanii care să poată sprijini școala în problema educației ecologice, axându-se pe principii didactice și să stimuleze participarea activă a școlii în promovarea tematicii legate de mediul înconjurător.

Familia și școala sunt chemate să coordoneze și să stabilească relațiile dintre tineri și valorile oferite de media. Scopul dorit este ca tinerii să participe în selectarea valorilor moral-culturale, aplicându-le în comportament și în viață. Deși adolescenții apreciază diferit valorile, ar fi de dorit ca familia și școala să țină seama de preferințele lor, ordonându-le după caz în jurul dragostei de adevăr, util și frumos.

Entuziasmul – o calitate caracteristică adolescenților, îngrijorează părinții, mai cu seamă entuziasmul stimulat de mesajele media. Părinții au temerea că entuziasmul stimulat de anumite mesaje media să nu se transforme în fanatism care să orbească și să abrutizeze tineretul. Autori ca J.Stoetzel, E.Morin, J.Cazeneuve ș.a. au amintit chiar despre un rol psihoterapeutic (catartic) al mass-media: provocarea unei reacții de eliberare a individului prin proiectarea și trăirea simbolică a unor emoții refulate sau a unor conflicte nerezolvate, care îi perturbă viața psihică. Receptiv la masiva ofertă de divertisment a mass-media, publicul larg are ocazia de a trăi prin procură, simbolic, ceea ce îi este refuzat în înlănțuirea obișnuită a vieții cotidiene.

Forța de elevație a părinților și a cadrelor didactice pot dirija și regla entuziasmul adolescenților. A lupta cu această calitate, din motiv că este periculoasă, ar însemna să condamnăm la mediocritate cunoștințele adolescenților în diverse domenii. Familia și școala sunt instituțiile care pot să susțină energia vitală a adolescenților, să o dirijeze, deoarece rațiunea, considerată din toate timpurile esențială, s-a aflat la antipodul violenței, conformismului și aservirii spre valori umane, propunându-le un ideal luminat de rațiune și axat pe elanul lor.

Pentru a nu permite căderea tinerilor sub influența unor conținuturi media inaccesibile, familia și școala trebuie să ia măsurile de precauție necesare împotriva rătăcirilor posibile, rătăcirii cărora tineretul poate să le cadă pradă din motivul nerăbdării, credulității și vanității. Efectele riscă să-l abrutizeze pe tânăr, dacă acesta nu este ghidat de adult. Prin educarea la tineri a lucidității, a simțului măsurii vom obține frânele ce vor disciplina elanul adolescenților.

Autoritatea, respectul și înțelegerea constituie pilonul relației dintre părinți și copii, cadre didactice și elevi. Axându-se pe acest pilon, familia și școala vor reuși să regleze „relațiile” dintre adolescent și audiovizual, utilizându-l pe cel din urmă în soluționarea problemelor educaționale. Mass-media, prin conținuturi, ghidează procesul de educație și instruire a tinerilor venind să promoveze valori în educația politică, economică, socială, culturală, intelectuală și morală.

Educația politică promovată de media nu se mărginește la o instrucție civică, oricât de completă ar fi aceasta. Ea trebuie să disciplineze dorința de putere, să însuflească respectul pentru convingerile lui, să-l pună pe tânăr în gardă împotriva arbitrarului și intoleranței cu care epoca noastră se acomodează cu ușurință. O cultură politică ce nu se bazează pe valori morale autentice și, în special, pe echitate ar expune tineretul la cele mai mari pericole.

Educația economică este un subiect, mai cu seamă, legat de pregătirea profesională a tinerilor. Această educație presupune, mai întâi de toate, o activitate de informare despre progresul tehnico-științific și despre condițiile sociale și politice. Media sunt chemate să promoveze ideile vieții frumoase și bogate, a bunăstării prin valori umane: munca cinstită, exigența, răbdarea, responsabilitatea etc. Acest set de valori tineretul le însușește fiind sprijinit de părinți și de dascăli.

Uneori, însă, media difuzează conținuturi în care valorile ce trebuie să stea la temelia bunăstării sunt înlocuite cu antivalori: minciuna, violența, jaful, tâlhăria, care și ele duc la bogăție, lux și bunăstare. Pentru a nu cădea pradă informațiilor ce derutează tinerii, familia și școala sunt chemate să-i documenteze pe adolescenți, formându-le cunoștințe în problemele economiei, progresului tehnico-științific, educându-le atitudinea critică față de moravurile societății și dorința de a lupta cu ele.

Prin conținutul lor, media contribuie la *educația socială*. Scopul educației sociale este de a educa la tineri devotamentul, dragostea de patrie, neam și limbă. Elanurile educației sociale îndeamnă tineretul să găsească satisfacții în activități binefăcătoare. Familia și școala trebuie să vegheze ca devotamentul personal să nu fie acaparat de tineri spre profitul unor interese străine de valoarea pe care o întrușchipează, ca acest devotament să păstreze contactul cu suferințele și nevoile altora, să nu se împotmolească într-un formalism care l-ar lipsi de căldura umană.

Dragostea pentru aproapele nostru definește o morală, astfel realizând obiectivele *educației spirituale*, obiective pe care televiziunea vine să le completeze prin activitatea sa formativă și informativă, activitate ce necesită ghidare din partea părinților și a cadrelor didactice.

Un loc deosebit în oferta media îl ocupă *educația estetică*, ce se exprimă prin participarea la valorile artei, prin șocul emotiv produs de întâlnirea cu frumosul în muzică, literatură, arta cinematografică, arta teatrală, arta plastică și viața cotidiană.

Fiecare gen de artă promovat în media contribuie la formarea adolescenților, spre exemplu: dansul în care arta face corp comun cu ființa vie. Spectacolele oferite de natură, de teatru, de film, constituie și ele mijloace importante pentru formarea frumosului estetic la tineri. Totuși, acesta nu poate fi calificat, în mod curent, drept excelent, deoarece rămâne deseori tributatar modei și snobismului. Tineretul ar descoperi adevăratele valori ale frumosului cu aplicarea acestora în viața personală dacă educația estetică ar fi ghidată la timp de familie și școală.

Mediul educogen, un adevărat imperiu formativ constituit de instituțiile sociale, formează personalitatea fiecărui individ care oglindește „...un sistem de relații sociale concretizate prin trăirea omului într-o anumită societate concretă, într-un sistem cultural anumit ... (iar) ... fiecare cultură generează un tip de personalitate anumit” [9]. Fără sprijinul educatorilor sau al instituțiilor educaționale contextul sociocultural poate lăsa amprente în formarea și dezvoltarea personalității umane printr-o varietate de acțiuni deliberate sau nu, explicite sau implicite, sistemice sau nesistemice, extinzând sfera de cuprindere a educației, așa cum scrie D.Salade, ca „suma influențelor pe care le-a suferit și le poate asimila omul” [10].

Una dintre sarcinile educației este cea de a realiza o concordanță între aspirațiile adolescenților și posibilitățile lor. Acest lucru nu înseamnă paralizarea elanului la tineri. Pentru a-i obișnui cu acțiunea personală, trebuie să avem curajul să le încredințăm independența în soluționarea sarcinilor din domeniul social, pentru ca ei să se simtă răspunzători, iar adultul să nu intervină decât în calitate de „consilier discret”.

Pentru pregătirea și instruirea tinerilor în perceperea conținuturilor media, se propune introducerea în programele de studii a formării cunoștințelor despre media; despre locul, rolul și importanța lor în viața politică, socială, economică și culturală cu scopul de a forma competență în analiza și evaluarea mesajelor media.

Lipsa la părinți a cunoștințelor ce țin de ghidare în perceperea emisiunilor televizate denaturează selectarea de către tineri a valorilor, fapt ce se răsfrânge negativ asupra comportamentului lor. Școala este chemată să formeze părinții în munca educativă de consultant și ghid în perceperea de către adolescenți a emisiunilor televizate. Instruirea părinților în funcție de formatori în educația copiilor de a percepe și a aplica conținuturile programelor de televiziune în viață prevede: formarea cunoștințelor despre importanța, locul și rolul media în educația tineretului; formarea cunoștințelor despre rolul, locul și necesitatea părinților în ghidarea adolescenților la înțelegerea conținuturilor media; educarea conștiinței și responsabilității părinților față de problema influenței media asupra tineretului și a consecințelor dăunătoare ale unor conținuturi media asupra copiilor și mijloacelor de care dispun pentru a-i proteja.

Formarea părinților în funcție de formatori va contribui la instruirea copiilor în exploatarea conținutului media cu scopul dobândirii capacității de a selecta conținuturi care le sunt utile pentru a se proteja de cele dăunătoare.

Consumul cantitativ de conținuturi media nu poate fi considerat un mod de educare profund și valoros, însă poate fi parte integrantă a procesului de acumulare calitativă cu scopul lărgirii orizontului intelectual și de dezvoltare a personalității tânărului în formare.

Referințe:

1. Jacques Chevalier. Entretiens avec Bergson. - Paris: P.U.F., 1959, p.145.
2. Henri Bergson. Écrits et paroles. - Paris: P.U.F., 1957, vol. I, p.116-117.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детeam. - Кишинёв: Лумина, 1978, p.34.
4. Idem, p.35.
5. Cerghit Ioan. Mass-media și educația tineretului școlar. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972, p.39.
6. Albușescu Ion. Educația și mass-media/ comunicare și învățare în societatea informațională. - Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2003, p.23.
7. Pîslaru Vlad. Demersurile filozofice și educaționale ale statutului profesorului școlar // Didactica Pro. - 2005. - Nr.4(32).
8. Idem.
9. Stanciu Stoian. Educație și societate. - București: Editura Politică, 1971, p.132.
10. Dumitru Salade. Educație și personalitate. - Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 1995, p.8.

Bibliografie:

1. Antonesei Liviu. Paideia. Fundamentele culturale ale educației. - Iasi: Polirom, 1996.
2. Coman Mihai. Introducere în sistemul mass-media. - Iași: Polirom, 1999.
3. Crețu Carmen. Psihopedagogia succesului. - Iași: Polirom, 1997.
4. Cucoș Constantin. Pedagogie. - Iași: Polirom, 2003.
5. Dinu Mihai. Comunicarea. - București: Editura Științifică, 1999.
6. Gross Peter. Colosul cu picioare de lut. Aspecte ale presei românești post-comuniste. - Iași: Polirom, 1999.
7. Roșca Luminița. Formarea identității profesionale a jurnaliștilor. - Iași: Polirom, 2000.

Prezentat la 24.05.2010

ACCEPȚIUNI ȘTIINȚIFICE ALE INTERFERENȚEI EDUCAȚIEI ECOLOGICE ȘI ȘTIINȚELOR NATURII ÎN CLASELE PRIMARE

Angela TELEMAN

Institutul de Științe ale Educației

Environmental education can be well explored in the middle childhood. This determined the most important areas of this field: ecological consciousness, ecological attitude, environmental behavior. We can obtain these if we choose a well structured methodological way.

În știința pedagogică, o atenție deosebită se acordă educației ecologice la vârsta școlară mică, când se construiește fundamentul personalității. În diferite țări ale lumii, disciplinele aferente studiului naturii în clasele primare vizează diverse obiective și conținuturi, însă evident este firul roșu al educației ecologice. Acest fapt se confirmă prin diverse studii de pedagogie comparată, cum ar fi, de exemplu:

- T.Y Robinson (2005) a efectuat un studiu comparativ al curricula diverselor state și a stabilit că vârsta școlară mică este recunoscută pretutindeni ca fiind oportună pentru a dezvolta sensibilitatea micilor școlari față de mediu, a forma capacitățile și deprinderile de a participa activ la soluționarea problemelor ecologice;
- C.M. Litzenberg (2005) a efectuat un studiu sociologic referitor la educația ecologică la diverse trepte de învățământ în diverse state și a concluzionat că instituțiile preșcolare și școlile primare reprezintă verigile de bază, unanim recunoscute, în promovarea educației ecologice.

În aceeași ordine de idei, A.Belotcaci (2003) susține caracterul universal pedagogic al cunoștințelor despre natură în clasele primare, menționând esența inter- și transdisciplinară a lor și concluzionând că „nu există activitate școlară prin care să nu se poată realiza cu tact și competență studiul naturii” [2, p.57].

Deci, pentru cercetarea noastră sunt reperabile cercetările metodologice referitoare la educația ecologică în cadrul studierii științelor naturii, în orice țară nu ar fi fost realizate.

Analiza cercetărilor pedagogice referitoare la EE în cadrul studierii științelor naturii în clasele primare ne-a permis să evidențiem principalele arii de interes științific pe care le vom aborda în continuare.

➤ *Formarea culturii ecologice*

Fenomenul culturii ecologice a fost studiat de Н.С.Дежникова, Л.Ю.Иванова, Е.М.Клемяшова, V.Plumwood, И.В.Снитко et.al. În Republica Moldova, cultura ecologică din perspectiva formării, a fost cercetat de E.Buzinschi (2002), cu referire la vârsta preșcolară mare [4].

Л.Печко consideră că cultura ecologică a elevilor de vârstă școlară mică include:

- cultura activității cognitive a elevilor prin cunoașterea experienței omenirii în interacțiunea om-natură, ca bază de valori naturale; succesul acestei activități rezidă în formarea atitudinilor durabile ale personalității față de natură în baza formării capacităților de a lua decizii alternative;
- cultura muncii; rezultatul muncii trebuie să dispună de categorii de utilizare duble ce nu ar dăuna naturii în urma realizării;
- cultura comunicării spirituale cu natura.

Printre cercetătorii formării culturii ecologice a elevilor de vârstă școlară mică se remarcă И.Цветкова, care a obținut următoarele rezultate științifice:

- a determinat structura culturii ecologice a elevului de vârstă școlară mică, ca nivel fundamental de dezvoltare a personalității cu componentele: cognitivă, emoțional-axiologică, de conștiință, comportamentală;
- a evidențiat dinamica formării culturii ecologice conform claselor treptei primare: însușirea informațiilor inițiale legate de natură și ecologie; percepția emoțional-reprezentativă a mediului socionatural înconjurător; sistematizarea reprezentărilor despre natură; comportamentul motivat;
- a elaborat criteriile de progres în formarea culturii ecologice la vârsta școlară mică pentru fiecare componentă structurală.

➤ Formarea conștiinței ecologice

Condițiile psihopedagogice de formare a conștiinței ecologice au fost cercetate de M.Buch (1993); O.Гусева (1999); В.Вольковская (2000); Karl-Werner Brand (2000); В.Федоров (2002); С.Назарова (2003); S.Hussey (2004); S.Ивтеев (2004); А.Симакина (2005); Е.Грибанова (2006); Н.Одинец (2006); В.Наконечных (2008) et.al.

Conștiința ecologică este un segment al conștiinței generale umane orientat spre lumea biosului. Idealul de conștiință ecologică exclude concepțiile înguste referitoare la mediu și recunoaște fiecare component al megasistemului natural ca o entitate comportamentală.

Conștiința ecologică:

- este corelată cu conștiința individuală și socială (В.Скребець, 1998);
- reprezintă „sfera spirituală a culturii ecologice” (Ia.Bumbu, 1993) [3, p.14];
- este determinată de concepția modernă despre lume ce corespunde tendințelor și condițiilor umaniste actuale, care, la rândul lor, pot determina implicit restabilirea bunelor tradiții naționale de protecție a mediului (N.Vrednic, 2003).

Substratul conținutal-ecologic al conștiinței ecologice include: cunoașterea echilibrului ecologic în natură, a relației om–natură, înțelegerea faptului că natura nu poate fi concepută în afara interacțiunii cu factorul uman și perceperea naturii ca un organism viu, dotat cu inteligență și conștiință (B.Niculescu, 1999).

Analiza izvoarelor filosofice (E.Fonari, 2000), psihologice (С.Д. Дерябо, В.А.Ясвин, 1996), pedagogice (L.Namolovan, 2002) referitoare la conștiința ecologică permite evidențierea a două tipuri de bază: tipul antropocentric, profund ancorat în realitatea actuală, și tipul ecocentric, în proces de statornicire (tabelul 1).

Tabelul 1

Contrapunerea tipurilor de conștiință ecologică (L.Ursu, 2008) [7, p.98]

Tipul antropocentric al conștiinței ecologice	Tipul ecocentric al conștiinței ecologice
Viziunea ierarhică asupra lumii: omul prezintă valoarea supremă, iar natura este un bun al lui.	Viziunea ecologică asupra lumii: valoarea supremă o reprezintă dezvoltarea armonioasă a omului și a naturii.
Perceperea naturii ca obiect al acțiunii unilaterale a omului.	Perceperea omului și naturii ca parteneri echitabili în interacțiune.
Caracterul pragmatic al motivelor și scopurilor interacțiunii cu natura.	Echilibrul interacțiunilor pragmatice și nepragmatice cu natura.

Deși în ultimii ani societatea face eforturi considerabile de a trece de la conștiința ecologică antropocentrică la cea ecocentrică, rezultatele, totuși, nu sunt, nici pe departe, satisfăcătoare. Analizând această realitate, L.Ursu explică: „În mare parte, relevanța tipului antropocentric al conștiinței ecologice se datorează faptului că paradigma antropocentrică a constituit suportul sistemului de educație a generațiilor active de astăzi, iar noua paradigmă a educației pentru mediu, bazată pe valorile dezvoltării durabile, abia începe să se încetățenească” [6, p.14].

L.Ursu (2009) etalează formele de manifestare a conștiinței ecologice ecocentrice la vârsta școlară mică:

- „conștientizarea rațională a valorilor morale ale comportamentului adoptat”;
- trăiri afective de tipul „muștrărilor de conștiință”;
- activizarea cogniției (atunci, când, în urma reflexiei, copilul concluzionează că nu are cunoștințe suficiente pentru a decide asupra atitudinii și comportamentului față de natură)” [7, p.98].

Aspectele psihologice de formare a conștiinței ecologice la copiii de vârstă școlară mică au fost cercetate de А.Захлебный, Н.Вересов, С.Дерябо, В.Ясвин, Г.Каропа, В.Мазинг, Т.Нейд (1998), Р. Weller (2001), V.Plumwood (2002), Т. Старикова (2005) et.al.

Дерябо și Ясвин (1996) au argumentat că interacțiunea nemijlocită cu viețuitoarele naturii este un cadru oportun pentru a stimula copilul să reflecteze asupra reacțiilor emoționale pe care i le trezește natura, asupra atitudinii și comportamentului său în natură. O asemenea reflecție descrie condițiile favorabile de educare a conștiinței ecologice de tip ecocentric, care va impune persoana să-și formuleze responsabilități morale față de natură, să le respecte și să-și autoevalueze comportamentul în natură.

Un rol important în procesul formării conștiinței ecologice ecocentrice îl au mecanismele de identificare și empatie (Дерябо, Ясвин, 1998-2002). Psihologia socială explică identificarea ca proces de percepție interpersonală prin care are loc recunoașterea sinelui în altcineva și, invers, recunoașterea altcuiva în sine. „Identificându-ne cu o viețuitoare, ne traspunem imaginar și afectiv în pielea ei, simțim la fel, îi înțelegem motivele și acțiunile. Empatia reprezintă o formă de intuire a realității prin identificare afectivă, capacitatea de a trăi afectiv, prin transpunere identificatoare, viața altcuiva. Stimularea mecanismelor de identificare și empatie conduce la declanșarea simpatiei, adică a unei predispoziții pozitive stabile. Simpatia motivează dorința de protejare a viețuitoarei și, fiind sprijinită de activizare cognitivă, determină un comportament adecvat” [8, p.17].

➤ *Formarea atitudinilor ecologice*

În această arie de interes științific sunt remarcabile cercetările efectuate de А.Захлебный, А.Миронов, Л.Печко, И.Цветкова, В.Зотов (1998); Л.Мазитова (2002); О.Филатова (2004), Л.В.Моисеева, И.Р.Кастунов (2005); R.Lierman (1995), care evidențiază diferite componente ale atitudinilor ecologice.

А.Захлебный (1981) consideră că atitudinea ecologică a elevului trebuie să se contureze în comportamentul său față de natură și în activitatea pentru ocrotirea mediului înconjurător. Prin corelarea sarcinilor instructive cu cele educative, el reușește să evidențieze particularitățile personalității care denotă prezența responsabilității față de mediu:

- dispoziția de a lua decizii față de activitățile realizate în mediul natural în conformitate cu cerințele societății și obligațiunile morale;
- capacitatea de a acționa fără a aduce prejudicii naturii.

R.Lierman (1995) a elaborat o listă mai detaliată a structurilor personalității asociate responsabilității ecologice:

- sensibilitatea față de natură;
- reprezentări despre problemele și necesitățile ecologice;
- concepte ecologice fundamentale;
- cunoștințe despre normele de comportament în mediu;
- capacitatea de a identifica, a analiza, a investiga, a evalua problemele ecologice și soluțiile lor;
- autoreglarea comportamentului în mediu conform normelor ecologice;
- conștientizarea și valorizarea acțiunilor ecologice.

J.Disinger (1998) elaborează un program aplicativ la Educația ecologică a elevilor din clasele primare prin care urmărește formarea responsabilității ecologice în comunitate. Direcțiile instructiv-educative propuse vizează: familiarizarea cu problemele catastrofale de mediu; interactivitatea cu necesitățile ecologice; utilizarea ideilor raționale în vederea gândirii reflexive în termeni ai poziției alternative față de problemele ecologice.

Aspecte metodologice de formare a atitudinilor ecologice sunt atestate și la cercetătorii Л.В.Моисеева, И.Р.Кастунов (2005). Ei au studiat impactul activităților ecologice asupra formării atitudinilor ecologice la elevii de vârstă școlară mică, demonstrând că „activitățile ecologice nu-și vor atinge scopul, dacă acțiunile pe care le sugerează elevului nu au utilitate prin aplicații practice, prin intervenția elevului în situații concrete în comunitatea în care trăiește (familie, clasă, școală, localitate)” [9, p.123]. De asemenea, au identificat:

- obiectivele formării atitudinilor ecologice la elevii de vârstă școlară mică în cadrul studierii științelor naturii:
 - să demonstreze înțelegerea consecințelor propriului comportament în raport cu starea de sănătate proprie și a celorlalți;
 - să aibă atitudini responsabile față de mediu și posteritate;
 - să conștientizeze importanța studierii științelor naturii și a rezultatelor acestora pentru viața cotidiană a omului;
- activitățile de învățare în cadrul studierii științelor naturii ce asigură formarea de atitudini ecologice:
 - observații în natură;
 - experiențe simple în scopul explicării cauzale a unor modificări structurale și funcționale ale organismelor produse de factorii de mediu;
 - discuții privind implicarea omului în acțiuni ecologice;
 - dezbateri pe tema importanței științelor naturii în viața omului.

Aspectele de formare a atitudinilor ecologice la vârsta școlară mică au fost cercetate de C.Crăciun (2003), care menționează că elevilor de vârstă școlară mică trebuie să li se creeze necesitatea de a comunica cu lumea vie, să li se formeze interesul față de cunoașterea legilor naturii, motivarea acțiunilor privind protecția mediului, formarea convingerilor de necesitate a protejării naturii. După C.Crăciun, formarea atitudinilor față de mediu la vârsta școlară mică ține de următoarele:

- de sistemul cunoștințelor teoretice despre natură;
- de sistemul ideologic al orientărilor ecologice;
- de capacitățile de a utiliza cunoștințele și convingerile în manifestarea atitudinii față de natură.

➤ **Formarea conduitei ecologice, comportamentului ecologic**

În această arie de interes științific se evidențiază cercetările efectuate de J. Desinger (1983); M. Monroe (1994); W. Bluhm, T. Walk (1995); G. Culen (2000); G.T. Gardner, P.C. Stern (2002).

J. Designer, de exemplu, caracterizează comportamentul ecologic ca „un comportament ferm, dar optimist, al unei gândiri pozitive, evitând accentuarea aspectelor dezastruoase și o abordare lipsită de speranță în ceea ce privește efectele negative ale activității omului asupra mediului” [10, p.5].

G.T. Gardner, P.C. Stern (2002) analizează comportamentul ecologic ca un produs fezabil al manifestării capacității de autocontrol asupra conduitelor emoțional-expresive în planul trăirilor interioare. Dezvăluirea interacțiunilor și interinfluențelor dintre diversele planuri ale comportamentului confirmă viziunea structurală și sistemică asupra vieții.

Conduita ecologică, comportamentul ecologic reprezintă modul în care conștiința ecologică, formată prin educație, determină acțiunile și atitudinile etice ale fiecărui educat. Conduita ecologică pleacă de la ideea transpunerii omului în situația părții vătămate. „Privită din punct de vedere ecologic, lumea apare într-un ansamblu independent, planeta fiind, de fapt, un simplu vehicul spațial în care pasagerii trebuie să împărtășească în egală măsură bunurile, fără a atribui naturii o valență pozitivă, implementată în interiorul minții” (Pop I., 1998) [apud 1, pag. 79].

И.Т.Суравегина consideră că scopul EE în formarea de capacități acționale ecologice se va atinge în măsura, în care vor fi realizate următoarele sarcini instructiv-educative: stabilirea sistemului de probleme ecologice la nivel local și regional; contribuția la soluținarea lor; motivarea elevilor; formarea necesităților și obiceiurilor în favoarea naturii, modul sănătos de viață; tinderea către protecția mediului în diferite activități; dezvoltarea capacităților intelectuale de analiză a situației ecologice; dezvoltarea emoțională a personalității.

C.M.Săvescu (2008) argumentează că, din perspectivă psihopedagogică, formarea conduitei ecologice vizează atât deprinderi și obișnuințe de comportare civilizată, cât și trăsături pozitive de caracter. „Copiii nu distrug crengile copacilor pentru că sunt văzuți de alții și pentru că așa au învățat că este bine să procedeze. În momentul în care ei simt că acest impuls vine din interior, ori de câte ori apare o situație similară, putem spune că acțiunile automatizate (deprinderile) au devenit trebuințe interne și nu mai pot fi ușor modificate, ele transformându-se în obișnuințe” [5, p.24]. Nu sunt rare situațiile în care totul rămâne la faza de deprinderi, anumite cauze, dorințe, putând să modifice destul de repede comportamentul. În momentul în care elevul va spune “Nu pot să fac un asemenea lucru pentru că știu că nu este bine și ceva din mine nu mă lasă”, putem fi siguri de eficiența educației ecologice.

În Republica Moldova, E.Haheu (2002) a cercetat comportamentul ecologic (socioafectiv) la preșcolari și a determinat criteriile de formare a acestuia la copiii de vârstă preșcolară, care pot fi atribuite și copiilor de vârstă școlară mică:

- prezența reprezentărilor elementare ecologice;
- înțelegerea necesității ocrotirii naturii;
- prezența priceperilor și deprinderilor de a crea condiții pentru viața organismelor vii;
- corespunderea dintre reprezentările ecologice și comportamentul real al copilului în natură.

➤ **Metodele și mijloacele educației ecologice în procesul studiului științelor naturii**

Cercetările consacrate metodelor și mijloacelor educației ecologice în procesul studiului științelor naturii la vârsta școlară mică sunt numeroase, iar tematicile abordate sunt diverse.

- Ecologiștii J.Lovelock și R.Burleigh au încercat să găsească metode eficiente care ar condiționa înțelegerea de către copii a problemelor ecologice. Considerând că fotografiile și imaginile însoțite de explicații ar putea stimula formarea atitudinilor ecologice, ei au structurat problemele majore ecologice pe arii (biodiver-

sitatea, schimbările sezoniere, populația, agricultura și industria, poluarea), fiecare fiind însoțită de o imagine ce reprezintă problema ecologică.

- Evaluarea eficacității elementelor educației ecologice incluse în curriculumul școlar a fost efectuată de M.Futer (2005). Ea a fondat *Green school*, studenții căreia sunt instruiți pentru a-i actualiza pe elevii de vârstă școlară mică cu probleme ecologice și îndemnarea de a lua atitudine față de ceea ce îl înconjoară.

- Y.Arthus-Bertrand, Ph.J Dubois și V.Guidoux au cercetat dependența mijloacelor de educație ecologică prin studiul naturii de particularitățile de vârstă ale subiecților. Ei remarcă rolul major al mijloacelor vizuale. De exemplu, un copil din Franța nu poate să-și imagineze inundațiile din Malaysia, deci, nu va putea înțelege cauzele acestora, de aceea îmbinarea imaginilor cu textul accesibil este în măsură să eficientizeze învățarea. Acești cercetători au pregătit materiale didactice, în baza corelării imaginilor și textelor, pentru elevii de vârstă școlară mică, în care nu se prezintă doar problemele ecologice urgente, dar și soluționarea lor.

- Numeroși cercetători (A.C. Барков, Н.М. Головин, Б.П. Есипов, А.П. Пинкевич, А.Ф. Родин, М.Н. Скаткин et.al.) au studiat diverse aspecte ale utilizării principiului etnografic (принцип краеведения) în educația ecologică a elevilor de vârstă școlară mică, care presupune studiul complex al naturii ținutului natal în baza integrării diverselor aspecte: biologice, istorice, geografice, culturale etc. Н.Н. Баранский demonstrează că principiul etnografic în studiul naturii asigură condițiile optimale pentru perceperea proceselor și problemelor ecologice: „În mediul apropiat, văzând lumea într-o picătură de apă, pe fapte accesibile și particulare, elevii se pot familiariza cu fenomene generale și globale” [8, p.26].

Din acest principiu general a fost dedus principiul ecoetnografic (принцип экологического краеведения), centrat pe aspectele ecologice ale ținutului natal. И.Д.Зверев argumentează rolul major al principiului ecoetnografic în educația ecologică, deoarece mediul școlar apropiat, zilnic oferă exemple convingătoare pentru descoperirea diverselor aspecte de interacțiune cu natura.

Necesitatea folosirii principiului ecoetnografic în studiul științelor naturii este fundamentată în cercetările unui șir numeros de savanți (А.Н. Захлебный, З.Узденова, И.С. Матрусов, Н.А. Рыков, И.Т. Суравегина et. al.).

Specificul învățământului primar referitor la principiul ecoetnografic (Т.А. Бабанова, 1983) constă în următoarele aspecte legate de particularitățile de vârstă:

- elevii de vârstă școlară mică posedă o dispoziție vădită pentru construirea de interrelații conștiente cu mediul înconjurător;

- elevii de vârstă școlară mică denotă o predispoziție pentru activitățile de protecție ale mediului, o dispoziție inconștientă de a veni în ajutor oamenilor și viețuitoarelor;

- legitatea psihofizică a trecerii procesului de cogniție a lumii de la observare simplă la observare analitică, iar pe acest fondal, activizarea implicării ecologice.

Sunt cercetate (А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, А.П. Сидельковский, И.Т. Суравегина, В.М. Минаева et.al.):

- tipurile de activități ecoetnografice în studiul naturii în clasele primare: cognitive, comunicative, axiologice, artistice, estetice, tehnologice, de protecție a mediului;

- formele de instruire ecoetnografică: lecția, excursia, jocurile didactice, proiectele, concursurile și victorinele etc.;

- metodele didactice ecoetnografice: observarea, jocurile de rol, situații pedagogice (exercițiul, reflexia, empatia) etc.

- Printre savanții pedagogi contemporani care se ocupă de metodologia educației ecologice în procesul studiului științelor naturii la vârsta școlară mică, un loc aparte îl deține Плешако А.А.: „Consolidarea orientării ecologice a cursului primar de științe ale naturii este, actualmente, cel mai real și necesar pas spre ecologizarea școlii primare” [9, p.8]. Плешаков descrie procesul educației ecologice în cadrul studierii științelor naturii în clasele primare astfel:

- formele de învățare:

- lucrul independent cu izvoare documentare: permite acumularea materialului factologic, dezvăluirea esenței problemei ecologice;

- jocul didactic: antrenează în luarea deciziilor raționale, dezvoltă creativitatea, aduce un aport real la studiul și conservarea ecosistemelor locale, propagă idei ecologice;

- clasificarea metodelor didactice în conformitate cu dinamica studierii problemelor ecologice:

- la etapa de familiarizare cu o problemă ecologică: metode ce permit analiza și corecția orientărilor axiologice ecologice a copiilor, intereselor și trebuințelor lor; valorificând experiența cotidiană a elevilor privind observarea, conversațiile euristice, discuțiile etice, solicitând reacții emoționale pentru a forma atitudini personale;

- la etapa de cunoaștere a problemei ecologice se pune accentul pe metodele ce stimulează activitatea independentă a elevilor. Sarcinile și problemele didactice vizează evidențierea contradicțiilor în interacțiunea om-natură, delimitarea problemei și generarea ideilor de soluționare, în contextul accesibilității vârstei. Metodele de discuții, dezbateri sunt cele potrivite;

- la etapa de reperare teoretică a metodelor de interacțiune armonioasă a societății și naturii se recomandă metode expositive, modelarea situațiilor de alegere morală, metodele de exprimare a sentimentelor și emoțiilor prin creație (desene, poezii, compuneri etc.). Arta permite a compensa preponderența elementelor logice de cogniție, iar modalitatea sintetică, caracteristică pentru artă este foarte importantă pentru motivarea studiului și protecției mediului;

- metodele didactice universale:

- experimentul cantitativ (de măsurare a unor mărimi, parametri, constante caracteristice pentru fenomenele ecologice; studiul experiențial al tehnicii, tehnopoliilor ecologice; experiențe de ilustrare a expresiei cantitative a legităților ecologice etc.);

- exemplul moral și recompensa morală.

- În ultimul deceniu a crescut vertiginos interesul pentru folosirea tehnologiilor informaționale în studiul științelor naturii. Se cercetează aspectele psihologice, pedagogice, metodologice, organizaționale, național-regionale ale mijloacelor multimedia (P.A. Петросова, В.П. Голов, В.И. Сивоглазов, Н.В. Тимошкина et.al.).

- Tradițional, jocurile didactice sunt în centrul cercetărilor în pedagogia învățământului primar (Н.Ф. Виноградова, С.Н. Николаева, Л.П. Салеева et.al.). Un studiu amplu de clasificare a jocurilor didactice ecoeducaționale a fost realizat de М.Паскаль (2002).

- Problematizarea ca metodă de educație ecologică în cadrul studierii științelor naturii a fost cercetată de З.В.Молодцова, С.А.Сичкорез et.al.

- Metoda proiectelor ecologice în cadrul studiului naturii în clasele primare a fost cercetată de: И.И. Петрова (2007), Е.В. Назарова, Н.А. Искусова (2009) et.al.

- Specificul noțiunilor științifice despre natură și metodologia formării acestora este cercetat de I.Nisipireanu și I.Petrescu. Ei scot în evidență originea dublă a noțiunilor științifice, teoretice și experimentale, cât și caracterul iterativ al cunoașterii ce trebuie să progreseze. Conform acestor autori, în predarea conținuturilor despre mediu este important a considera următoarele aspecte:

- învățarea depinde de ideile preexistente ale elevilor cu privire la subiectul studiat pe care profesorul trebuie să le cunoască;

- învățarea se consolidează printr-un demers inductiv, mergând de la cât mai multe exemple diferite către noțiuni generale și abstracte, legând exemplele între ele;

- elevii învață eficient atunci când ei înșiși lucrează și gândesc;

- învățarea științelor nu este rezultatul memorării unui material oferit elevilor de-a gata;

- învățarea eficientă a științelor implică transferul cunoștințelor în situații de viață reală și dincolo de timpul petrecut în școală;

- învățarea performantă ne cere să înțelegem elevilor reușitele și să le confirmăm realizările;

- învățarea autentică are la bază curiozitatea, imaginația, expresivitatea, spiritul estetic al elevilor și nu reproducerea la comandă a ideilor stocate.

- Cercetările din Republica Moldova în domeniul ecoeducației în cadrul studierii Științelor naturii în clasele primare sunt reprezentate de C.Andon, G.Chirică, S.Juratu, E.Popova, V.Cecoi. În acest context, menționăm cercetările recente efectuate în cadrul Laboratorului științific „Ecoeducație” al UPS „I.Creangă” care vizează oportunitățile educației ecologice în curricula și manualele pentru treapta primară de învățământ în RM (L.Gordea, 2006).

- În ultimii ani a sporit interesul științific față de abordarea studiului naturii prin activități de explorare/investigare. În acest context, sunt relevante următoarele modele metodologice:

- de formare a priceperilor investigaționale (Семенова, 2007);

- de suporturi didactice pentru activități explorativ/investigaționale (Лестева, 2009);

- de coordonare a activității de explorare/investigare a elevilor, în contextul schimbărilor socioculturale actuale (Антонова, 2009).

În cercetările metodologice, practic, nu sunt reflectate aspectele de formare a competențelor de explorare/investigare a mediului, probabil, din motivul că noțiunea de competență este una recentă și, actualmente, se promovează mai mult în aria pedagogiei generale.

Referințe:

1. Barna A., Pop I., Moldovan A. Predarea biologiei în învățământul gimnazial. - București: E.D.P., 1998. - 119 p.
2. Belotcaci A. O lecție de ecologie pentru un viitor ecologic // Didactica Pro... - 2003. - Nr.6(22). - P.55-57.
3. Bumbu Ia., Bumbu I., Roșcovan D. Educația ecologică a populației din Republica Moldova. Partea I. - Chișinău: USM, 1993. - 53 p.
4. Buzinschi E. Formarea culturii ecologice la copiii de vârstă preșcolară mare. Teza dr. ped./UPS „Ion Creangă”. - Chișinău, 2002. - 161 p.
5. Săvescu C. Deceniul educației pentru dezvoltare durabilă // SRE Newsletter, octombrie, 2008, British Ecological Society, p.21-44.
6. Ursu L. Educația pentru mediu – obiectiv al Strategiei de Dezvoltare Durabilă a Uniunii Europene // Materialele conferinței științifice internaționale „Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului primar și preșcolar”. - Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008, p.12-20.
7. Ursu L. Excursia – formă de educație ecologică în clasele primare // Didactica Pro... - 2009. - Nr.3. - p.98-101.
8. Баранский Н. Методика преподавания экономической географии. - Москва: Просвещение, 1990. - 303 с.
9. Плешаков А. Экологические проблемы и начальная школа // Начальная школа. - 1991. - №5. - с.2-8.
10. Johnson E., Mappin M. Environmental Education and Advocacy. Cambridge University Press, 2005. - 333 p.

Prezentat la 27.04.2010

PROBLEMA ANTREPRENORIATULUI DIN PERSPECTIVA EXPERIENȚELOR EDUCAȚIONALE

Victoria COJOCARU, Elena Roxana TICUȚĂ

Universitatea de Stat din Tiraspol

The entrepreneurial education is a new orientation in the field of education, actively promoted by the European Commission, sustaining the creation of multiple ideas and didactic materials for the consolidation of business mentality through education. In the main educational purposes there will be included those which focus the forming of the entrepreneurial competences, those which refer to the initiation in the business world. The entrepreneurial education can be an aspect of education as a school subject and can also be a subject which can offer the students the chance of success in life. If we take into consideration the aspect of the National Curriculum, the entrepreneurial education involves the assimilation of knowledge about the specific of a successful business, the development of certain capacities, concerning the initiation and implementation of a business. The economic training, through the entering of the economic factor in education, directs the students' training on the dimension of culture and entrepreneurial spirit. The basic ideas on which there can be built the curricular aims about forming the entrepreneurial competences focus: the facility of developing the innovative practices in the field of professional training, the forming of culture and of entrepreneurial spirit.

Sistemul antreprenorial este văzut de economiști, în general, ca un eveniment metaeconomic, ceva care, fără a face parte integrantă din economie, o influențează profund și o modelează cu adevărat. Până la momentul actual, însă, nu se cunoaște o definiție certă a fenomenului antreprenorial. Astfel, au apărut o mulțime de întrebări legate de apariția lui la sfârșitul sec.XIX, cum de altfel, apar și acum. Cauzele par să rezide în specificul de valori, de percepție și de atitudine, în schimbările demografice, schimbările în instituții, cum ar fi crearea băncilor antreprenoriale din Germania și din Statele Unite în sec.XIX și, probabil, în schimbările produse în educație [2, p.15].

De-a lungul istoriei antreprenoriului, oamenii de știință din domeniul mai multor discipline ale științelor sociale au conceput o gamă diversă de interpretări și definiții pentru a conceptualiza ideea de antreprenorat. În timp, unii cercetători au identificat antreprenoriul cu funcția de susținere a incertitudinii, iar alții cu acumularea de capital [4, p.12]. Chiar dacă anumite teme s-au modificat continuu de-a lungul istoriei culturii antreprenoriale, în prezent nu există o definiție exhaustivă a antreprenoriului, care să fie acceptată de către toți economiștii sau care să fie aplicabilă pentru fiecare economie.

Totuși, există un consens limitat în definirea principalelor caracteristici ale culturii antreprenoriale, ideea fiind aproape la fel de veche ca și disciplina culturii economice. Termenul de antreprenor a fost introdus de către economistul Cantillon la începutul secolului XVIII. În lucrările sale, el definește formal noțiunea de antreprenor ca „agentul care cumpără mijloace de producție la anumite prețuri cu scopul de a le combina într-un produs nou” [8, p.248]. Curând, economistul francez J.B. Say a adăugat la definiția lui Cantillon ideea că antreprenorii trebuie să fie lideri. Se afirma că antreprenorul este persoana care adună mai mulți oameni împreună pentru a construi un singur organism de producție [apud. 8, p.249].

Un secol mai târziu, economiștii britanici A.Smith, D.Ricardo și J.S. Mill au manifestat un profund interes pentru conceptul de antreprenorat, chiar dacă au făcut referiri la acest concept folosind termenul englezesc *business management*. În timp ce lucrările lui A.Smith și D.Ricardo puneau în evidență importanța antreprenoriului, J.S. Mill susținea importanța culturii antreprenoriale pentru creșterea economică. În lucrările sale, J.S.Mill afirma că antreprenoriul „nu necesită abilități obișnuite” și susține ideea că nu există un termen englezesc echivalent cu sensul specific al cuvântului francezesc *entrepreneur* [8, p.250].

Ulterior, A.Marshall a recunoscut oficial necesitatea culturii antreprenoriale în procesul de producție, susținând ideea că există patru factori de producție importanți: proprietatea, munca, capitalul și organizația. Organizația este factorul coordonator care îi combină pe ceilalți factori împreună, susține A. Marshall, iar antreprenoriul reprezintă elementul de pornire care se află în spatele unei organizații. Prin organizarea creativă, antreprenorul creează noi bunuri sau îmbunătățește „planul de producție pentru articolele vechi” [7, p.248]. Pentru a realiza aceasta, A.Marshall credea că antreprenorii trebuie să beneficieze de o înțelegere profundă a

industriilor lor și trebuie să fie conducători înnașcuți. Mai mult, în viziunea lui A.Marshall, antreprenorii trebuie să aibă abilitatea de a prevedea schimbările în cerere și ofertă și să fie abili, acționând în situații riscante în absența unei informări concrete [apud. 7, p.248].

Împărtășind aceleași idei ca și J.S. Mill, A.Marshall sugerează că abilitățile asociate cu antreprenoriatul sunt destul de rare și limitate în ofertă. El afirma că abilitățile de antreprenor sunt „atât de minunate și atât de numeroase, încât foarte puțini oameni le pot avea în întregime și într-o măsură foarte mare” [7, p.249]. Totuși, A.Marshall afirma că oamenii pot fi învățați să dobândească abilitățile unui antreprenor, deși oportunitățile unui antreprenor sunt adesea limitate de mediul economic în care se găsește. Mai mult, deși antreprenorii posedă câteva calități comune, toți antreprenorii sunt diferiți, iar succesul lor depinde de situația economică în care se străduiesc să se afirme [apud.7, p.250].

De la A.Marshall până în zilele noastre conceptul de antreprenorat a cunoscut o susținută evoluție teoretică. De exemplu, în timp ce A.Marshall credea că antreprenoriatul reprezintă forța conducătoare din spatele organizației, mulți economiști contemporani consideră că antreprenoriatul este cel de-al patrulea factor al producției care are rolul de a le controla pe celelalte trei [apud. 1, p.18].

Deși mulți economiști sunt de acord că antreprenoriatul este necesar pentru creșterea economică, ei continuă să dezbata doar tema rolului curent pe care antreprenorii îl joacă în creșterea economică. Specialiștii în cultura antreprenorială sugerează că rolul antreprenorului este de a fi o persoană pregătită să-și asume riscul în fața informațiilor nesigure și imperfecte. În acest sens, Knight afirmă că un antreprenor va putea să-și asume riscul pentru începerea unei noi afaceri dacă este convins că există o șansă semnificativă pentru obținerea profitului [apud. 9, p.17].

Cu toate că multe teorii actuale care abordează antreprenoriatul promovează ideea că există un factor de risc inerent, numai cu ajutorul teoriei antreprenorului care este dispus să-și asume riscul nu se poate explica de ce unele persoane devin antreprenori, iar altele nu. De exemplu, ca și Knight, Mises afirmă că orice persoană care își asumă riscul de a pierde sau orice altă incertitudine poate fi numită antreprenor, aceasta fiind o definiție limitată a antreprenorului [9, p. 25].

O altă concepție modernă susține că rolul antreprenorului este cel de inovator. De exemplu, I. Kirzner sugerează că procesul inovației este, de fapt, cel al „învățării nedeliberate”, spontane [5, p.10]. Astfel, caracteristica necesară a unui antreprenor este vivacitatea. Alți economiști, specialiști în inovație aderă la ideile lui J.S. Mill și A. Marshall, afirmând că antreprenorii au abilități speciale pe care le activează pentru a participa în procesul inovației. Menținând această orientare, H.Leibenstein susține că o caracteristică dominantă și necesară a antreprenorului este cea de a ști să acopere golurile: ei au abilitatea de a-și da seama unde eșuează piața și să dezvolte noi bunuri și servicii de care piața are nevoie și care nu au fost dezvoltate până acum. Astfel, Leibenstein insistă asupra ideii că antreprenorii trebuie să dispună de abilități speciale pentru a conecta diferite piețe și a remedia eșecurile și deficiențele pieței. Mai mult, inspirându-se din teoriile anterioare ale lui Say și Cantillon, Leibenstein sugerează că antreprenorii au abilitățile de a combina diferite elemente în noi inovații pentru a satisface cererea neacoperită a pieței [6, p.273].

Deși mulți specialiști acceptă ideea că antreprenorii sunt inovatori, poate fi dificil a aplica această teorie a antreprenoriatului pentru țările mai puțin dezvoltate. Adesea în aceste țări antreprenorii nu sunt cu adevărat inovatori, în sensul tradițional al cuvântului. De exemplu, antreprenorii din țările mai puțin dezvoltate foarte rar produc un produs care să devină un brand, ele mai degrabă imită produsele și procesele de producție care au fost inventate într-o altă parte a lumii, de regulă, în țările dezvoltate. Acest proces are loc și în țările dezvoltate și se numește „imitare creativă” [3, p.220]. Termenul apare, mai întâi, ca fiind paradoxal, totuși fiind descriptiv pentru procesul de inovare care are loc în țările mai puțin dezvoltate. Imitarea creativă are loc atunci când cei care imită înțeleg mai bine cum se poate aplica, folosi sau vinde o inovație în anumite puncte de legătură de pe piață (în special, în țările lor proprii), decât înțeleg oamenii care au creat sau au descoperit inovația. Astfel, procesul de inovație în țările mai puțin dezvoltate este cel de a imita și a adapta, în schimbul noțiunii tradiționale a noului produs sau proces de descoperire și dezvoltare.

Dacă cercetăm istoria antreprenoriatului mondial, constatăm că antreprenorul, după cum afirma economistul francez J.B. Say, scoate resursele economice dintr-un domeniu cu productivitate scăzută și le introduce într-un domeniu cu productivitate ridicată și cu randament mai mare. Dar J.B. Say nu menționează cine este acest „antreprenor”. Deoarece Say a inventat această teorie acum aproape două sute de ani, a existat o confuzie totală privind definițiile antreprenorului și ale „sistemului antreprenorial” [2, p.21].

În Statele Unite, de exemplu, antreprenorul este deseori definit ca cineva care își începe propria sa afacere de proporții mici. Într-adevăr, cursurile despre „sistemul antreprenorial”, obișnuite în școlile americane de afaceri, au la origine cursurile despre cum poți să începi o mică afacere proprie [2, p.21].

În timp ce vorbitorii de limbă engleză identifică sistemul antreprenorial cu firmele noi, de mică anvergură, germanii identifică termenul cu puterea și proprietatea, ceea ce creează și mai multe disensiuni. Traducerea literală în germană a termenului *antreprenor*, folosit de J.Say, *unternehmer*, se referă la o persoană care este proprietar și care intră în afaceri (termenul englezesc ar fi proprietar-manager). Iar cuvântul este folosit mai ales pentru a distinge „șeful”, care de asemenea este în afaceri, de „managerul profesionist” și de „angajați” luați la un loc” [2, p.22].

Deci, inovația este mai degrabă un termen social decât unul tehnic. Ea poate fi definită în felul în care J.B. Say a definit sistemul antreprenorial ca schimbare a randamentului posibilităților. Or, așa cum ar tinde să procedeze un economist modern, ea poate fi definită mai curând în termeni de cerere decât de ofertă, sau ca schimbând valoarea și satisfacția obținută de consumator din posibilități [2, p.29].

Antreprenorii de succes, oricare ar fi motivația lor individuală, încearcă să creeze valoare și să aducă o contribuție. Totuși, antreprenorii de succes ținesc sus. Ei nu se mulțumesc numai cu îmbunătățirea a ceea ce există deja sau cu modificarea. Ei încearcă să creeze valori noi și diferite și satisfacții noi și deosebite, să transforme un „material” într-un „mijloc”, sau să contribuie la mijloacele existente într-o configurație nouă și mai productivă:

Tabelul 1

Specificul antreprenorului în viziunea specialiștilor în domeniu

Autorul	Definiția	Esența
H.Leibenstein	Antreprenor este inovatorul care asigură conectarea diverselor piețe și contribuie la remedierea eșecurilor pieței; persoana care combină diferite elemente în noi inovații pentru a satisface cererea neacoperită a pieței.	Antreprenorul este un inovator.
J.B. Say	Antreprenorul este liderul care adună mai mulți oameni într-un organism de producție.	Antreprenorul este lider.
R.Cantillon	Antreprenorul este agentul care cumpără mijloace de producție pentru a le combina într-un produs nou.	Antreprenorul este un bun agent de producție.
A.Marshall	Antreprenorul este un conducător înnăscut, care are abilitatea de a prevedea schimbările și a acționa în situații riscante în lipsa unor informații concrete; antreprenoriatul este elementul de pornire din „spatele” unei organizații.	Antreprenorul este conducător înnăscut.
I.Knight	Antreprenorul are convingerea unei șanse de a obține profit.	Antreprenor este cel care are siguranța succesului.
I.Kirzner	Antreprenorul are caracteristica principală faptul de a fi un inovator vivace.	Antreprenorul este un inovator vivace.

După cum demonstrează cercetările evoluției teoriei antreprenoriatului, diferiți oameni de știință au enumerat caracteristici diferite pe care ei le consideră comune tuturor antreprenorilor. Combinând aceste teorii atât de diferite, poate fi dezvoltat un set generalizat de calități antreprenoriale. În general, antreprenorii sunt persoane gata să-și asume riscul, coordonatori, organizatori, persoane care pot acoperi golurile, lideri, inovatori și imitatori creativi. Deși lista caracteristicilor nu este înțeleasă pe deplin, ea poate ajuta la explicația de ce unii devin antreprenori, iar alții nu.

În zilele noastre, antreprenoriatul reprezintă practica de a începe noi organizații sau de a revitaliza organizațiile deja existente, în special noi afaceri, inițiate ca răspuns la oportunitățile identificate. Antreprenoriatul este adesea o încercare dificilă, întrucât o mare majoritate a noilor afaceri eșuează. Activitățile antreprenoriale sunt foarte diferite între ele, depinzând de tipul de organizație de la care se pornește. Antreprenoriatul poate varia de la proiecte solo, care necesită implicarea antreprenorului doar pentru o mică perioadă de timp, până la afaceri care creează oportunități pentru noi locuri de muncă. Multe afaceri implică un factor de risc

destul de mare pentru creșterea capitalului care va construi afacerea. Multe tipuri de organizații au fost înființate pentru a veni în sprijinul antreprenorilor, incluzând agenții de guvernământ, organizații de afaceri, centre de cercetare științifică și organizații nonguvernamentale.

Abordând necesitatea culturii antreprenoriale într-o societate de consum, în ultimii ani s-a pus un deosebit accent pe formarea competențelor antreprenoriale la elevii claselor gimnaziale și liceale. Astfel, educația antreprenorială ar valorifica la nivelul elevilor o serie de cunoștințe, abilități și motivații pentru a încuraja succesul antreprenorial într-o mare varietate de forme. Diferitele interpretări ale educației antreprenoriale sunt pertinente la toate nivelurile de școlarizare, de la ciclul gimnazial până la cel liceal și chiar până la programele din cadrul universităților.

Oportunitățile pot fi realizate în diferite moduri. Cel mai cunoscut este deschiderea unei noi organizații (de exemplu, începerea unei noi afaceri). O altă realizare este promovarea inovației sau introducerea noilor produse sau servicii în firmele deja existente. Această metodă este numită antreprenoriat corporativ sau intraparteneriat și a fost făcută cunoscută de către Gifford Pinchot. O abordare recentă implică crearea de organizații caritabile care sunt concepute cu un sistem de autofinanțare. Acestea sunt numite adesea antreprenoriat social. A apărut chiar o versiune a antreprenoriatului pentru sectorul public într-un cadru guvernamental, cu un accent deosebit pus pe inovație și pe serviciul clientului. Această idee a început în politica Regatului Unit al Marii Britanii în timpul lui Margaret Thatcher și, de asemenea, în Statele Unite ale Americii în vremea lui Ronald Reagan.

În anii '90 s-a constatat o creștere a interesului pentru antreprenoriat văzut ca profesie destinată mediului de afaceri și această abordare profesională dezvăluie beneficiul educației antreprenoriale, ajută la scăderea eșecului prin accentul care se pune pe o serie de practici complexe, demonstrate.

Această idee de profesionalizare a procesului de antreprenoriat este o altă trăsătură a educației antreprenoriale moderne. Chiar dacă luăm în considerare Fundația Națională pentru Predarea Educației Antreprenoriale sau membrii Consorțiului pentru Educație Antreprenorială care lucrează cu elevii școlilor generale sau cu elevii claselor liceale din Statele Unite ale Americii sau programele MBA de la Universitatea Saint Louis, Colegiul Babson sau cele peste 200 de școli implicate, în toate acestea se derulează programe educaționale instituționalizate pe teme de educație antreprenorială la care participă zeci de mii de elevi pregătiți, motivați și implicați în fiecare an. Există, de asemenea, organizații nonprofit cum ar fi SCORE, programe guvernamentale ca Administrația Micilor Afaceri din Statele Unite ale Americii. Prin intermediul educației antreprenoriale elevii au posibilitatea de a afla cât mai multe lucruri (cum ar fi atribuțiile bancherilor, investitorilor, corporațiilor, clienților etc.) și de a învăța cum să devină viitori antreprenori de succes, cum să-și constituie micile afaceri, cum să deprindă cunoștințe cât mai ample despre mecanismele economiei naționale.

În contextul reflecțiilor de mai sus, trebuie să menționăm și faptul că Comisia Europeană a publicat în 2006 o comunicare menită să stimuleze educația antreprenorială în Europa. „Agenda Lisabona”, relansată în anul 2005, reprezintă punctul de plecare al acelei comunicări, prin obiectivul său de conservare cu succes a modelului social european.

În acest scop, împreună cu Guvernul Norvegiei, Comisia a organizat în 2006 o conferință la Oslo cu tema „Educația antreprenorială în Europa – consolidarea mentalității de afaceri prin educație și învățământ”. Conferința a elaborat inițiative concrete pentru punerea în practică a recomandărilor Comisiei Europene: crearea unui fond mai bogat de proiecte și materiale didactice, o rapidă diseminare a celor mai bune practici și mai multe proiecte public-private. O altă recomandare a fost cea de îmbinare a învățământului secundar cu educația antreprenorială și de includere în programa învățământului superior a contactelor cu oamenii de afaceri de succes, precizând mai mult scopul final al instituțiilor academice.

Astfel, școala urmează să dezvolte o nouă generație de elevi cu abilități antreprenoriale care trebuie să fie cultivate începând cu școala primară până la nivel superior, în licee și facultăți.

Ariile curriculare din învățământul preuniversitar și universitar trebuie să cuprindă expuneri despre mediul antreprenorial și contribuții efective la susținerea acestuia. Introducerea unor scheme bazate pe practica aplicată, cum ar fi microîntreprinderile create și conduse de elevi/studenti, reprezintă un instrument eficient pentru dezvoltarea abilităților antreprenoriale.

Așadar, studiile JA-YE, ca furnizor de programe pentru educația antreprenorială, arată că acest tip de educație joacă un rol important în formarea atitudinilor, abilităților și culturii. Cu cât contactul cu spiritul antreprenorial și inovativ se produce mai devreme, cu atât mai mult cresc șansele ca tinerii să ia în considerare

posibilitatea de a deveni întreprinzători. Se consideră crucială susținerea inițierii unor programe antreprenoriale, începând din școala primară până la nivelul facultății, punându-se accent, în special, pe învățământul secundar, acolo unde trebuie răspândit mesajul „Îți poți crea propria afacere”. Implicând elevii în activitatea unor minicompanii, șansele ca tinerii să-și creeze propria companie pot crește de câteva ori.

Alt aspect privește faptul că prosperitatea și o multitudine de slujbe pot apărea în urma creării micilor afaceri de către persoanele care posedă cunoștințe antreprenoriale, mulți dintre aceștia dezvoltând ulterior mari afaceri pe plan mondial. Persoanele implicate în antreprenoriat au mai multe oportunități de a-și exersa libertatea creativă, de a-și întări încrederea în sine și au, de asemenea, o mai mare capacitate de a-și controla propriile vieți.

Dezvoltarea unei culturi antreprenoriale vaste va maximiza succesul economic și social, individual și colectiv pe o scară locală, națională și globală.

Educația antreprenorială este un proces de învățare care se desfășoară pe durata întregii vieți, începând din școala generală și liceu și continuând apoi la toate nivelurile educației, incluzând și educația adulților. Standardele și indicii de performanță folosiți reprezintă baza utilizată de profesori în crearea obiectivelor adecvate activităților de învățare și evaluare folosite pentru grupul-țintă. Pornind de la această bază, elevii vor avea mai multe activități educative și din ce în ce mai solicitante, vor avea experiențe care le vor dezvolta nevoia de cunoaștere și de creare a oportunităților antreprenoriale și abilitatea de a conduce propriile lor afaceri.

Beneficiile educației antreprenoriale. În acest sens, modelul educației antreprenoriale americane este unul dintre cele mai vechi și mai complexe din lume, cu o amplă experiență în domeniu, cu idei și metode moderne, inovatoare care ar putea reprezenta o bază solidă pentru formarea și dezvoltarea competențelor antreprenoriale în condițiile locale.

Consortiul pentru educația antreprenorială din SUA a identificat următoarele avantaje în valorificarea antreprenoriatului în educație.

Beneficii pentru elevii școlii primare:

- atenție crescută;
- asimilarea noțiunilor de bază;
- recunoașterea oportunităților/ abilităților de rezolvare a problemelor;
- explorarea noțiunilor de etică;
- luarea în considerare a pașilor de început într-o afacere.

Beneficii pentru elevii gimnaziilor:

- creșterea încrederii în sine și a respectului;
- un număr tot mai mare de elevi care identifică antreprenoriatul ca o opțiune pentru carieră;
- o mai bună înțelegere a rolului antreprenorilor;
- încurajarea asumării factorului de risc și învățarea în urma eșecului;
- îmbunătățirea cunoștințelor financiare;
- dezvoltarea cunoștințelor practice;
- înțelegerea procesului antreprenorial/ a planului de afaceri;
- cum să devină un consumator educat și autorizat;
- înglobarea diversității/ a abilităților de socializare;
- demonstrarea rezolvării conflictului/ a negocierii/ a politicii de vânzări/ a abilităților persuasive;
- învățarea modului de a progresa financiar;
- recunoașterea contribuțiilor antreprenorilor;
- valorificarea ideii de generare.

Beneficii pentru elevii liceelor:

- creșterea unei generații cu o gândire antreprenorială care are, în același timp, abilitățile și instrumentele începerii propriei afaceri;
- elaborarea unui plan de afaceri;
- aplicarea principiilor economice;
- stabilirea intereselor antreprenoriale individuale;
- aplicarea abilităților de marketing de bază;

- transformarea problemelor în oportunități;
- aplicarea principiilor de management în relațiile interumane;
- folosirea limbajului de afaceri și antreprenorial;
- implicarea în etica principiilor de afaceri;
- demonstrarea managementului financiar.

Beneficii pentru studenți și adulți:

- demonstrarea abilităților în începerea unei afaceri;
- demonstrarea abilităților în menținerea longevității afacerii;
- abilitatea de a găsi alt nivel de pregătire sau găsirea altor resurse sau servicii;
- demonstrarea managementului afacerii și a abilităților operaționale;
- folosirea componentelor unui plan de afaceri;
- schimbarea atitudinii asupra antreprenoriatului ca un mod de a-ți câștiga existența;
- schimbările în plan personal și atitudinea față de carieră includ: încrederea în sine, abilitatea de a-și controla propria viață, autocontrolul, managementul propriei persoane, transferul de cunoaștere, motivația, lucrul în echipă, comunicarea interpersonală, rezolvarea problemelor, creativitatea.

După cum observăm, educația antreprenorială poate avea un impact pozitiv asupra unui educabil la toate nivelurile. În consecință, se poate explica de ce există un număr atât de mare de programe educaționale care pot avea efecte majore în diferite etape în viața unui educabil.

Aflându-ne la începutul secolului XXI, este important să reflectăm asupra contribuțiilor pe care antreprenorii le-au avut pentru ridicarea nivelului de trai și pentru prosperitatea economiei naționale.

În ultimii douăzeci și doi de ani, Consorțiul pentru educația antreprenorială din Statele Unite ale Americii a susținut profesorii care au promovat specificul țării lor, oportunitățile carierei și abilitățile de care avem nevoie pentru succes. Educatorii au creat o mare varietate de programe și activități pentru a familiariza elevii cu experiențe care dezvoltă spiritul antreprenorial în întreaga lume.

Profesorii au un rol deosebit de important în împărtășirea activităților antreprenoriale creative și programelor inovatoare din cadrul școlilor generale și a instituțiilor de învățământ liceale. Este foarte important să se cunoască astfel de activități antreprenoriale și să se încurajeze susținerea promovării lor la nivel local, național și mondial. În SUA se organizează frecvent conferințe pe teme antreprenoriale unde profesorii sunt informați cu ultimele noutăți de specialitate, sunt implicați în programe educaționale împreună cu elevi de diferite niveluri (gimnazial, liceal) și la nivel universitar, încurajându-se, astfel, însușirea acestor idei pe o scară cât mai largă. În acest sens, s-a urmărit o colaborare între Consorțiu și alte organizații care participă activ la implicarea tinerilor și adulților în explorarea oportunităților antreprenoriale.

Bazându-se pe această viziune a inițiatorului Albert Shapiro de la Universitatea de Stat din Ohio, Consorțiul a creat un model de învățare pe tot parcursul vieții pentru a demonstra că antreprenoriatul este un proces evolutiv. Se recunoaște importanța cultivării spiritului antreprenorial de la vârste fragede, continuând apoi la toate nivelurile educaționale. În multe cazuri, antreprenoriatul se include în disciplinele școlare pentru dobândirea unor abilități de bază, elevii devenind, astfel, motivați să învețe, iar în clasele mai avansate se predă ca un curs separat, folosit drept suport pentru nivelurile superioare ale modelului de învățare pe tot parcursul vieții.

Educația antreprenorială cunoaște abordări diferite de la educatorii din școlile generale și licee până la universitate, din școlile vocaționale până la universitățile M.B.A. (Master of Business Administration). La fiecare nivel de educație este firesc să avem așteptări diferite comparativ cu educația pentru adulți și să construim concepte noi, bazate pe cunoștințele anterioare. Totuși, scopul final rămâne formarea competențelor antreprenoriale și dezvoltarea experienței practice ca antreprenor.

Consorțiul sprijină conceptul că educația antreprenorială este un proces de învățare pe toată viața care are cel puțin cinci etape de dezvoltare.

Acest model de învățare pe toată viața presupune că toți educabilii implicați în sistemul educațional ar trebui să aibă oportunități de învățare corespunzătoare etapelor inițiale, în timp ce etapele următoare sunt create pentru cei care au ales să devină antreprenori.

Fiecare dintre cele cinci etape poate fi predată folosind activități care sunt infuzate în alte discipline sau ca și cursuri separate.

Tabelul 2

Etapetele educației antreprenoriale

Etapa	Obiectivul	Acțiuni formative
Etapa I	Crearea bazei inițiale	- dobândirea abilităților bazice - identificarea opțiunilor pentru carieră - înțelegerea economiei și a spiritului întreprinzător liber
Etapa a II-a	Formarea competențelor	- descoperirea competențelor antreprenoriale - înțelegerea problemelor angajaților
Etapa a III-a	Aplicații creative	- însușirea competențelor antreprenoriale - însușirea modalităților de a crea o afacere
Etapa a IV-a	Inițierea secundară	- cum să devii patron - dezvoltarea politicii și procedurilor pentru o nouă afacere sau pentru cea deja existentă
Etapa a V-a	Dezvoltarea	- soluționarea problemelor de afaceri eficient - extinderea afacerii existente

Etapa I include clasele primare, cele gimnaziale sau primele clase de liceu, unde nivelul este mai scăzut și elevii trebuie să experimenteze diferite aspecte în deținerea unei afaceri. În această primă etapă, accentul se pune pe înțelegerea noțiunilor de bază ale economiei, pe oportunitățile carierei și pe nevoia de a stăpâni abilitățile de bază, pentru a fi avantajoasă într-o economie de piață liberă. Motivarea pentru a învăța și simțul oportunității individuale sunt consecințe speciale în această etapă a modelului de învățare pe tot parcursul vieții.

Etapa a II-a, formarea competențelor. Această etapă se desfășoară în cadrul învățământului preuniversitar, mai exact, în clasele liceale. Elevii învață să folosească limbajul de afaceri și să analizeze problemele din perspectiva oamenilor care dețin mici afaceri. Accentul se pune pe competențe, ce pot fi predate ca un curs de antreprenoriat separat sau integrate în alte cursuri care au legătură cu antreprenoriatul, în funcție de nivelul elevilor. De exemplu, problemele legate de circulația monetară pot fi folosite într-o lecție de matematică, iar demonstrațiile de vânzări pot fi parte integrantă a cursului de comunicare. Este o etapă deosebit de importantă în procesul devenirii unui antreprenor de succes și trebuie să i se acorde toată atenția necesară.

Etapa a III-a, aplicații creative. Sunt foarte multe lucruri de învățat despre cum se începe și se derulează o afacere și, în acest sens, nu este surprinzător că atât de multe afaceri au de suferit. În această etapă elevii au posibilitatea să studieze idei de afaceri și o multitudine de moduri de alcătuire a unui plan de afaceri. Deși aceasta reprezintă încă o etapă educațională, elevii pot obține o cunoaștere mai amplă și mai amănunțită comparativ cu ceea ce s-a acumulat în etapele anterioare. Această etapă are rolul de a încuraja elevii să creeze o idee unică de afaceri, să stăpânească procesul de luare a unei decizii și să experimenteze, în mod real, felul în care funcționează o afacere. Etapa se poate observa la clasele terminale de liceu sau în programele tehnologice, în colegiile cu o durată de doi ani unde se predau cursuri speciale sau se poate asocia programelor cu un alt grad de învățare ori în unele colegii și universități. Obiectivul pentru elevi este de a învăța cum ar putea deveni antreprenori de succes și să aplice în practică procesele derulării unei afaceri.

Etapa a IV-a. După ce adulții au avut timp să acumuleze experiență într-un domeniu sau să-și continue studiile, mulți au, cu siguranță, nevoie de consiliere specială pentru a pune în practică ideea unei afaceri. Programele de educație comunitară pun accent pe consilierea inițierii unei afaceri, folosită pe scară largă în carieră și în programe tehnice, în programe de consiliere bazate pe comunitate, în colegii comunitare, în colegii cu o durată de patru ani și în universități. Administrația Americană a Micilor Afaceri sponsorizează multe dintre aceste programe de pregătire.

Etapa a V-a, dezvoltarea. De cele mai multe ori proprietarii nu solicită ajutor decât atunci când este prea târziu. O serie de seminare continue sau de grupuri de susținere pot oferi asistență antreprenorului în recunoașterea potențialelor probleme și cum se poate face față situației într-o manieră precisă și promptă. Multe colegii comunitare și programe educaționale continue din universități și colegii oferă astfel de seminare și workshopuri pentru comunitatea respectivă de afaceri. Ei recunosc faptul că cel mai bun plan de dezvoltare economică este de a ajuta afacerile existente deja în comunitate să crească și să prospere.

Drept concluzie a acestei idei care susține că educația antreprenorială este un proces ce poate fi însușit în cinci etape, se poate recomanda ca profesorii, la fiecare dintre aceste etape, să folosească propriile mijloace

adaptate nivelului și climatului respectiv și să caute parteneriate cu profesorii de alt nivel integrați în acest proces de învățare pe toată viața. Astfel, există loc pentru antreprenoriat pretutindeni în sistemul nostru educațional.

Referințe:

1. Arnold Roger. Economics, Minneapolis: West Publishing Company, 1996.
2. Drucker Peter F. Inovația și sistemul antreprenorial: practică și principii. - București: Editura Enciclopedică, 1993.
3. Drucker Peter F. Innovation and Entrepreneurship: Practices and Principles. - New York: Harper & Row, Publishers, 1985.
4. Hoselitz B.F. Entrepreneurship and Economic Growth // American Journal of Economic Sociology, 1984.
5. Kirzner Israel M. Discovery and the Capitalist Process. - Chicago: The University of Chicago Press, 1985.
6. Leibenstein Harvey. The Supply of Entrepreneurship. Leading Issues in Economic Development. - New York: Oxford University Press, 1995.
7. Marshall Alfred. Principles of Economics. - Philadelphia: Porcupine Press, 1994, p.248-250. Doen Marthen L., Cees Gorter, Peter Nijkamp, and Piet Rietveld. Ethnic Entrepreneurship and Migration: A Survey from Developing Countries, 1998.
8. Schumpeter Joseph A. Essays of J.A. Schumpeter. - Cambridge, MA: Addison Wesley Press, Inc., 1951.
9. Swoboda Peter. Schumpeter's Entrepreneur in Modern Economic Theory. Lectures on Schumpeterian Economics. - New York: Springer-Verlag, 1983.

Prezentat la 20.05.2010

CADRUL CONCEPTUAL AL ACȚIUNII EDUCAȚIONALE DE FORMARE A COMPETENȚELOR ANTREPRENORIALE

Elena Roxana TICUȚĂ

Universitatea de Stat din Tiraspol

The competence is the capacity of a person or of a group to give an interpretation to a phenomenon, to find the solution of a problem, to take a decision or to act in a situation; it also represents someone's attributions, in performing an activity in a social – objective plan, the pyramid of competence is determined by the nature and the complexity of the jobs that make the content of different fields of activity and of different functions; in a subjective – psychological plan, the competence represents the result of the knowledge, abilities, features which a person possess for fulfilling the social function which he is endowed with. There are major individual differences at the competence level, in connection with one and the same category of duties, as the grade of elaborating physical competences mentioned differs from one person to another. To obtain a maximum efficiency in any field of activity it is needed an organic correspondence between the objective part and the subjective one of the competence.

Competența este capacitatea de a întreprinde o acțiune, dacă vedem lucrurile din perspectiva cognitivă, legată de un sistem de cunoștințe conceptuale și metodologice, precum și de atitudini și valori care dau posibilitatea unei persoane de a implementa judecățile și gesturile, adaptându-le la situații complexe și variate. Termenul de *competență finală* indică posibilitatea de a trece la un nivel superior. În acest context, cunoștințele transmise de către profesor și însușite de elevi, deseori și în mare parte, devin învechite. În aceste condiții învățământul trebuie să aibă drept scop nu atât formarea unui set final de competențe, cât formarea competenței de renovare a competențelor [7].

În accepțiunea lui C. Cucuș, competențele reprezintă ansambluri structurate pe cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, percepute ca structuri operante cu ajutorul cărora se pot identifica și rezolva probleme din diverse domenii. Ele sunt clasificate în competențe generale și specifice, iar pentru stabilirea acestora se are în vedere domeniul didactic, cel socioeconomic și domeniul de cunoaștere concretizat printr-un obiect de studiu. Cel de-al treilea domeniu se referă la acumularea și utilizarea de abilități similare cu cele ale specialistului, dar adaptate vârstei elevului și nivelului de informații ale acestuia [4].

În *Dicționar de psihologie*, Ursula Schiopu definește competența ca fiind o „capacitate profesională remarcabilă, izvorâtă din cunoștințe și practică, deci, în urma cercetării inteligente și sistematice a unei activități relativ dificile. Competența conferă randament, precizie, siguranță și permite rezolvarea de situații dificile în direcția în care s-a format” [17].

În diverse dicționare de pedagogie, competența este definită drept o capacitate intelectuală (a comunica, a decide, a delecta, a selecta, a evalua date, informații, relații) ce dispune de diferite posibilități de transfer, capacitate care-și asociază componente afective și atitudinale de motivare a acțiunii. Se stabilesc legături, asociații și se realizează sinteze noi ce dau profunzime cunoașterii și contribuie la formarea competențelor cognitiv-teoretice. În ultimă instanță, competența cognitiv-teoretică se probează prin cunoștințe temeinice, prin priceperea și abilitatea de a acționa, de a desfășura diverse activități practice și de a obține rezultate mari. Aceste abilități sunt definite și drept competențe acțional-practice.

În opinia lui N. Mitrofan [9], competența presupune formarea unor sisteme de deprinderi (priceperi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice).

M. Călin concretizează competența într-un „amestec” de cunoștințe, aptitudini, priceperi, deprinderi ce se exteriorizează ca fapt, fiind direct utile pentru realizarea contextului particular al unei situații care solicită soluționarea unei probleme sau sarcini [2].

Competențele sunt tratate drept cunoștințe care au devenit operaționale (N. Mitrofan, I. Jinga, E. Istrate, M. Călin). Competența este și o capacitate intelectuală cu posibilități de transfer și care se asociază cu componente afective și atitudinale, de motivare a acțiunii [13, 14].

Competențele sunt un „criteriu validat”, adică sunt derivate din comportamentul persoanelor și au impact asupra rolului pe care acestea îl au în organizație. Competența este relaționată direct cu performanța. Altfel

spus, persoanele competente sunt capabile să-și utilizeze cunoștințele, abilitățile și atributele personale pentru a îndeplini la locul de muncă obiectivele și standardele corespunzătoare rolurilor lor.

Competența și performanța depind, în mare măsură, de aptitudinile, imaginația, curajul, creativitatea, sociabilitatea, încrederea întreprinzătorului și nu în ultimul rând de talentul individului.

Conform dicționarului [1], competența reprezintă „ceea ce face o persoană atunci când este confruntată cu o sarcină”, cunoștințe formate în procesul de instruire. Competența, în viziunea lui R.M. Kanter, este „capacitatea de a executa ireproșabil și de a le oferi clienților valoare la standarde chiar mai ridicate, prin investiții în aptitudinile mâinii de lucru și învățare”.

Așadar, competența reprezintă caracteristica fundamentală a oricărui individ și este relaționată cauzal cu criteriul de referință la performanța eficientă și/sau superioară într-un post sau situație. Competențele indică „modalități de comportament sau de gândire, generalizate de-a lungul situațiilor și care durează pe o rezonabilă lungă perioadă de timp” [8].

În acest context, competențele întreprinzătorului includ abilitățile personale, abilitățile de lider, abilitățile analitice și orientarea spre perfecțiune. Aceste competențe pot fi încadrate într-un proces, care are în centru trebuințele, mecanismele defensive, motivațiile și trăsăturile de caracter. Efectul interacțiunii dintre aceste seturi de variabile se manifestă în comportamente și acțiuni.

Sub multiple și hotărâtoare aspecte sunt legitimize competențele specifice în cadrul educației antreprenoriale:

- exemplificarea unor calități ale întreprinzătorului de succes;
- stabilirea, în cooperare cu ceilalți, a rolurilor proprii, actuale și de perspectivă, într-un mediu de afaceri;
- analiza critică a comportamentului în alegerea traseului profesional, precum și a disponibilității de reorientare profesională în raport cu dinamica mediului economico-social;
- utilizarea unor instrumente adecvate pentru studierea fenomenelor specifice diferitelor piețe;
- evaluarea schimbărilor și a tendințelor care intervin în mediul de afaceri;
- evaluarea posibilităților de derulare a unei afaceri proprii și profitabile, luând în considerare interesele comunității;
- identificarea riscurilor ce decurg din comportamentul în afaceri;
- aplicarea principiilor etice în relațiile cu angajații și cu partenerii;
- utilizarea unor tehnici de negociere cu partenerii de afaceri;
- anticiparea consecințelor comportamentului responsabil în raport cu angajații și cu partenerii;
- identificarea consecințelor activității antreprenorului asupra consumatorului și asupra mediului;
- identificarea unor soluții alternative la problemele comunității, privind inițierea/ derularea unei afaceri;
- identificarea unor tipuri de risc în situații diferite, specifice inițierii și derulării unei afaceri;
- identificarea unor modalități posibile de minimizare a riscului în inițierea și derularea afacerilor;
- investigarea elementelor comune și specifice ale reușitei în afaceri.

Competențele generale și specifice care urmează a fi formate prin procesul de predare-învățare-evaluare a educației antreprenoriale au la bază și promovează următoarele valori și atitudini:

- independență în gândire și în acțiune;
- relaționare pozitivă cu ceilalți;
- responsabilitate în activitatea antreprenorială;
- liberă inițiativă.

Studiul educației antreprenoriale în liceu își propune, în contextul științelor socioumane, formarea personalității autonome și creative, eficiente și responsabile pentru a acționa în economie.

Educația antreprenorială urmărește formarea la elev a acelor competențe specifice, care să-i permită orientarea profesională spre a deveni antreprenor, iar prin valorificarea potențialului său să acționeze eficient în orice domeniu.

Acțiunea educațională este concepută astfel, încât să formeze competențe proprii gândirii critice, capacități de inserție socială activă, precum și un set de valori și atitudini personalizate, care permit adecvarea acțiunii la o realitate în schimbare.

Trebuie să precizăm că promovarea demersului educațional se realizează din perspectiva finalităților, liceului - prin competențe generale, studierii educației antreprenoriale și prin competențe specifice, iar evaluarea este concepută prin corelarea unităților de conținut cu competențele specifice.

În acest context, competențele generale sunt următoarele:

- identificarea unor fapte, procese și concepte specifice domeniului științelor sociale și a relațiilor dintre acestea, prin intermediul conceptelor specifice științelor sociale și umane;
- utilizarea unor instrumente specifice științelor sociale și umane pentru caracterizarea generală și specifică a unei probleme teoretice și practice;
- explicarea unor fapte, fenomene, procese specifice domeniului științelor sociale prin intermediul modelelor teoretice;
- interpretarea din perspectiva științelor sociale și umane a rezultatelor unei analize sau cercetări și a diferitelor puncte de vedere studiate;
- realizarea unor conexiuni între cunoștințele dobândite în domeniul științelor sociale și umane și aplicarea acestora în evaluarea și optimizarea soluțiilor unor situații-probleme.

Acțiunea educațională astfel concepută este un instrument de lucru care se adresează profesorilor ce predau disciplina *Educație antreprenorială*, fiind organizat astfel, încât să le permită:

- să orienteze elevii în cunoaștere și comunicare prin apelul, în cunoștință de cauză, la concepte și practici ale liberei inițiative;
- să-și orienteze propria activitate spre conceperea și realizarea unor situații de învățare vizând formarea la elevi a competențelor specifice domeniului;
- să-și manifeste creativitatea didactică în adecvarea demersurilor didactice la particularitățile elevilor cu care lucrează.

Sugestiile metodologice au în vedere deplasarea accentului de pe conținuturi pe competențe.

Educația antreprenorială, având un pronunțat caracter aplicativ, presupune accentuarea dimensiunii acționale în formarea personalității elevului.

Centrarea pe elev ca subiect al activității educaționale și orientarea acesteia spre formarea competențelor specifice presupun respectarea unor exigențe ale învățării durabile, printre care:

- utilizarea unor metode active (de exemplu, învățarea prin descoperire, învățarea problematizată, învățarea prin cooperare, simularea, jocul de roluri), care pot contribui la dezvoltarea receptivității și capacității de abordare rațională a problemelor economice, personale și publice, în contextul unui mediu economic, social și cultural complex;
- observații, studii de caz, elaborarea unor planuri de afaceri și portofolii, individual și în grupuri de lucru, pentru exersarea competențelor de întreprinzător, utilizarea calculatorului (a softului educațional și internetului) în exerciții de simulare a derulării, monitorizării și evaluării afacerii care pot apropia procesul educațional de realitatea economică;
- interpretarea unor fapte, fenomene, procese economice care poate contribui la dezvoltarea unui comportament competitiv și rațional în utilizarea resurselor proprii din mai multe unghiuri de vedere.

Conținutul și structura demersului educațional sunt elaborate astfel, încât să corespundă schimbărilor generate de noua abordare curriculară a proiectării și realizării activităților formative.

Astfel, plecând de la o concepție care operaționalizează definirea și evaluarea competențelor specifice cadrului didactic, demersul respectiv vizează:

- cunoașterea de către profesor a conținuturilor fundamentale și a principalelor tendințe în evoluția disciplinelor *conomie și educație antreprenorială*, a didacticii generale și a metodicii celor două discipline;
- probarea capacităților necesare pentru proiectarea, realizarea și evaluarea activităților didactice;
- demonstrarea abilităților de comunicare, empatice și de cooperare necesare realizării actului educațional.

În consecință, pe lângă conținuturile științifice, demersul educațional definește un număr de competențe specifice profesorului de științe socioumane, competențe pe care profesorul trebuie să și le dezvolte și să le probeze pe parcursul desfășurării activității didactice.

Într-o formulare sintetică, aceste competențe sunt:

- cunoașterea conținuturilor științifice ale disciplinelor, cunoștințe de didactică generală și metodică disciplinelor;
- cunoașterea și utilizarea competentă a principalelor documente școlare reglatoare: planuri-cadru, programe școlare, programe pentru examene naționale;
- capacitatea de a construi demersuri didactice interactive prin adecvarea strategiilor didactice la conținuturi;

- capacitatea de proiectare și realizare a dezvoltărilor curriculare intra- și interdisciplinare;
- capacitatea de proiectare și realizare a evaluării cunoștințelor și competențelor dobândite de elevi;
- capacitatea de a adecva demersurile didactice la particularitățile de vârstă ale colectivului de elevi;
- capacitatea de a construi un climat educativ stimulat și eficient.

Fiind date particularitățile disciplinelor socioumane și influența modelatoare puternică pe care o exercită ele asupra formării și maturizării personalității elevului, precum și asupra întregului climat educațional al școlii, profesorul de științe socioumane trebuie să demonstreze următoarele:

- înțelege conceptele centrale și metodele de investigație specifice disciplinelor pe care le predă;
- are capacitatea de a crea experiențe de învățare semnificative pentru elev;
- înțelege cum învață și cum se dezvoltă elevul și poate să ofere oportunități de învățare care sprijină dezvoltarea intelectuală și socială a acestuia;
- înțelege necesitatea de a asista elevii în orientarea lor către carieră și de a integra educația pentru carieră în activitatea didactică;
- înțelege criteriile de evaluare a activității sale și are capacitatea de a le integra în conceperea și realizarea activității didactice.

În acest context, profesorul de educație antreprenorială ar trebui să folosească o gamă largă de metode moderne, interactive, completate de activități practice, coordonate într-un stil explicit și organizat. De aceea, profesorul are rolul de a forma competențele antreprenoriale, necesare elevilor liceeni, care vor fi mai târziu capabili să-și dobândească independența financiară, prin inițierea și derularea unei afaceri.

Cunoștințele și abilitățile elevilor care studiază antreprenoriatul trebuie raportate la nevoile și standardele actuale ale pieței mondiale. Pentru aceasta avem nevoie de o informare actualizată, conform standardelor Uniunii Europene, de metode de predare moderne, care să cultive și să dezvolte dorința de a pune în practică o idee și de a-și dovedi abilitățile de întreprinzător. Elevii trebuie să înțeleagă că pentru a putea iniția și dezvolta o afacere de succes, este nevoie de o gestionare eficientă, de cunoștințe solide de antreprenoriat și de o raportare reală la nevoile actuale ale societății de consum.

„Românilor le lipsește educația antreprenorială, nu înțeleg importanța ei, din acest motiv afacerile din țara noastră se fac după ureche. Este mai multă vorbărie decât acțiune”, a afirmat Anca Harasim, director executiv al Camerei de Comerț Americane (AmCham). Astfel, în România se constată un slab nivel teoretic și o insuficientă pregătire practică în domeniul antreprenorial.

În momentul de față, tinerii nu prea au ambiții profesionale, ei doar fac tot posibilul să ajungă într-o companie unde să fie bine plătiți de la bun început, își doresc să fie manageri din facultate dacă se poate, să găsească o companie care să le ofere cât mai multe beneficii, fără să ia în calcul prețul pe care îl plătesc pentru toate acestea.

„Absolvenții vor să câștige bani rapid și dacă se poate să lucreze într-un mediu cât mai relaxat. Astfel, 60-70% dintre tinerii cu studii superioare economice aleg să deuteze ca angajați la o multinațională, iar după primele șase luni, când termină sesiunile intensive de training, încep să conștientizeze că nu au aproape nimic în comun cu valorile și produsele promovate de respectiva companie. Și încep căutări pentru noul job, unul cu un salariu cu cel puțin 25-30% mai mare, care să ofere perspectivele unei cariere strălucite și iar se lovesc de aceleași „ziduri” în multinațională și ciclul carierei se reia din nou.

Pe de altă parte, managerii care conduc afaceri de zeci sau sute de milioane de euro pe piața locală, dar care nu beneficiază de o educație de business vor avea succes atâta timp cât piața va permite acest lucru. Pe măsură ce concurența se va intensifica, vor apărea businessuri noi, iar presiunea pe profitabilitate și pe cota de piață va crește și se vor rafina și abilitățile de business necesare pentru a conduce companiile.

„Ca manager este posibil să te ajute piața, inteligența și capacitatea de a te adapta. De la un anumit punct însă, lucrurile încep să se desfășoare din inerție în cazul în care nu există suficientă pregătire de business. Cred că în circa 4-5 ani managerii care au ajuns la niște cifre de afaceri monstruoase și care nu-și consolidează compania și modul de organizare managerial strategic vor înregistra pierderi importante sau vor fi nevoiți să vândă”, susține Petre Nicolae, manager general al firmei de training și consultanță CBC România.

În consecință, trebuie să găsim modalități prin care se poate contribui la dezvoltarea încă din școală a unui punct de vedere realist asupra lumii exterioare, contribuind la adaptarea mai rapidă a tinerilor la problemele existente pe piața forței de muncă și în economia de piață din România. De asemenea, tinerii ar trebui să dobândească cunoștințele de bază necesare participării la viața economică a societății.

În statele dezvoltate, cu tradiție în domeniul antreprenorial, ca Statele Unite ale Americii, Marea Britanie, Spania, Portugalia, Germania, se acordă o mult mai mare importanță acestei discipline, comparativ cu țara noastră. Elevii-liceeni trebuie să fie capabili să alcătuiască un plan de afaceri la nivel european, să cunoască condițiile legislative ale activităților antreprenoriale, să facă un studiu de piață, să identifice resursele necesare derulării unei afaceri, să promoveze un produs, să evalueze afacerea, să cunoască principiile etice în relație cu angajații firmei, cu partenerii de afaceri și cu instituțiile publice, să cunoască drepturile consumatorului, să respecte normele de protecție a mediului și, de asemenea, să poată identifica și soluționa riscurile unei afaceri.

Urmând modelul american, multe țări europene au acordat o deosebită atenție importanței instruirii în domeniul antreprenorial, subliniind necesitatea formării competențelor antreprenoriale la elevii-liceeni. Promovarea educației antreprenoriale la elevii de liceu reprezintă elementul-cheie al Pactului Tinerilor Europeni adoptat de către Consiliul European în martie 2005.

În februarie 2006, Comisia de Comunicare Europeană axată pe „promovarea valorilor antreprenoriale prin educație și învățare” a avut ca scop susținerea statelor-membre în dezvoltarea unei strategii mai sistematice pentru educația antreprenorială bazată pe experiența dobândită în timpul programului multianual al Comunității Europene. Cele mai bune metode deja există și se aplică în Europa. La momentul actual se încearcă răspândirea exemplurilor pozitive existente deja în sistemul de învățământ din statele Uniunii Europene. Această Comisie susține că antreprenoriatul este cheia competențelor pentru o multitudine de activități, ajutând tinerii să fie mai creativi și mai încrezători în tot ceea ce își propun să realizeze și să acționeze într-un mod responsabil din punct de vedere social.

Pentru a se ajunge la acest nivel, sunt formulate următoarele recomandări:

- Educația antreprenorială să fie introdusă în curriculumul național ca domeniu de studiu, fiind introduse obiective explicite în cadrul programei școlare obligatorii, împreună cu un ghid metodologic cu ajutorul căruia să se poată pune totul în practică și ar trebui, de asemenea, constituită o bază mai solidă pentru educația antreprenorială.
- Educația antreprenorială în școala generală (elevii sub 14 ani) trebuie să pună accentul pe conștientizarea beneficiilor bazei de cunoștințe în educația antreprenorială pentru societate, pe de o parte, și pentru elevi, pe de altă parte.
- Educația antreprenorială în liceu (elevi peste 14 ani) trebuie să formeze elevii să devină din ce în ce mai conștienți de noțiunea de „autoangajare” ca o opțiune pentru viitoarea lor carieră; competențele antreprenoriale pot fi promovate cel mai bine prin experimentarea antreprenoriatului în practică, cu ajutorul proiectelor și activităților practice. Școlile ar trebui susținute și stimulate pentru inițierea și derularea de activități și programe educaționale, întrucât modele există deja în țările Uniunii Europene. Autoritățile publice ar trebui să preia inițiativa și să promoveze educația antreprenorială în școli pentru elevi, profesori și directori.
- Educația antreprenorială în învățământul universitar trebuie să se integreze ca parte din Curriculum, introdusă în cadrul mai multor materii de studiu și solicitarea și încurajarea studenților și să fie intensificate cursurile de antreprenoriat.

În această ordine de idei, trebuie să menționăm faptul că, de exemplu, în Ungaria, țară-membră a Uniunii Europene, s-a elaborat, nu demult, o strategie de dezvoltare a educației antreprenoriale pentru 2007-2013 care relevă importanța formării competențelor antreprenoriale la elevii claselor liceale.

Obiectivele strategiei sunt de a susține formarea competențelor antreprenoriale, ca inserarea organică a acestora în programa școlilor generale, a liceelor și a universităților.

În școlile din Ungaria se derulează diferite programe educaționale inițiate de Ministerul Învățământului în colaborare cu Ministerul Muncii și cu Asociația Națională a Angajatorilor și Industriilor și Asociația Angajatorilor și Antreprenorilor. Obiectivele acestei fundații sunt de a furniza afaceri și cunoștințe de afaceri și de a dezvolta competențele care ajută la alcătuirea unui plan de afaceri pentru elevii cu vârste cuprinse între 14 și 19 ani.

Particularitatea educației antreprenoriale decurge din constatările faptice anterioare, reliefându-se prin osatura interioară a antrenamentului antreprenorial. Este de presupus că formarea competențelor antreprenoriale va permite aprecierea dacă elevul este pregătit pentru viața de afaceri.

Elementele de noutate în raport cu educația antreprenorială la liceu sunt legate de următoarele aspecte:

- orientarea către latura pragmatică a aplicării dezideratelor formative, corelarea dintre unitățile de conținut și competențele specifice, care permite profesorului să realizeze conexiunea explicită dintre ceea ce se

învăță și scopul pentru care se învață; corelația propusă are în vedere posibilitatea ca o anumită competență specifică să poată fi atinsă prin diferite unități de conținut, neexistând o corespondență biunivocă între acestea;

- recomandarea unor valori și comportamente care să completeze dimensiunea cognitivă a învățării cu cea afectiv-atitudinală și morală, din perspectiva finalităților educației;
- valorificarea unor sugestii metodologice care să orienteze spre modalități formative concrete în proiectarea și realizarea activităților de predare-învățare-evaluare.

Integrarea cunoștințelor propuse de disciplinele studiate și a competențelor vizate de acestea este una dintre trăsăturile de bază ale educației antreprenoriale, demers prin excelență interdisciplinar și transcursricular. Disciplina *Educație antreprenorială* urmărește dezvoltarea la elevi a competențelor care să le permită valorificarea eficientă a propriului potențial și, în perspectivă, gestionarea eficientă a propriei afaceri.

Educația antreprenorială trebuie concepută astfel, încât să încurajeze creativitatea și adecvarea demersurilor educaționale la particularitățile elevilor. Profesorii și autorii de manuale își pot concentra atenția în mod diferit asupra activităților de învățare și asupra practicilor formative. Diversitatea situațiilor concrete face posibilă și necesară o diversitate de soluții didactice. Din această perspectivă, propunerile curriculare nu trebuie privite ca rețetare inflexibile. Echilibrul dintre diferite abordări și soluții trebuie să fie rezultatul proiectării educaționale personale și al cooperării cu elevii fiecărei clase în parte.

În felul acesta, este necesară reorientarea acțiunilor formative spre:

- utilizarea conceptelor specifice educației antreprenoriale pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și de explicare a unor fapte, evenimente, procese din viața reală;
- aplicarea cunoștințelor specifice educației antreprenoriale în situații caracteristice economiei de piață, precum și în analizarea posibilităților de dezvoltare personală;
- cooperarea în cadrul diferitelor grupuri pentru rezolvarea unor probleme teoretice și practice specifice mediului de afaceri;
- formarea comportamentului adecvat unui mediu economico-social în schimbare;
- formularea unor opinii referitoare la rezolvarea problemelor comunității privind inițierea și derularea afacerilor.

Referințe și bibliografie:

1. Breban V. Dicționar al limbii române contemporane. - București: E.D.P., 1980.
2. Călin M. Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară. - București: E.D.P., 1995.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - București, Chișinău: Litera, Litera Internațional, 2000.
4. Cucuș C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 2002.
5. Diaconu M. Competența pedagogică și performanțele profesionale. Standarde profesionale pentru profesia didactică / coordonator Lucia Gliga. - București: Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor, 2002.
6. Dicționarul limbii române moderne. - București, 1959.
7. Dicționar de psihologie. - București, E.D.P., 1972.
8. Kanter R.M. Frontierele managementului. - București: Editura Meteor Press, 2006.
9. Mitrofan N. Aptitudinile pedagogice. - București: E.D.P., 1988.
10. Noveanu E. Competențe educaționale în școala de mâine: Tendințe de scientizare în domeniul obiectivelor // Tehnologii moderne.
11. Păslaru V.I., Papuc L. Construcția și dezvoltarea curriculară. Cadrul teoretic. Centrul de resurse curriculare, Moldova, UPS "I. Creangă", 2005.
12. Piaget J. Psihologia și pedagogia. - București: E.D.P., 1972.
13. Popescu-Neveanu P. (coord.). Studiu de didactică și psihologia învățării. - București, E.D.P., 1964.
14. Potolea D. Stilurile educaționale // Probleme fundamentale ale pedagogiei / coord. Todoran D. - București: EDP, 1982.
15. Potolea D. Teoria curriculumului. Note de curs. - București, 1991.
16. Socoliuc N., Cojocaru V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. - Chișinău: Editura Cartea Moldovei, 2007.
17. Șchiopu U. (coordonator). Dicționar de psihologie. - București: Editura Babel, 1997.

Prezentat la 20.05.2010

COORDONATE EPISTEMOLOGICE ÎN VIZIUNEA LUI PIAGET

Cristina-Viorica DODU

Școala nr.1, orașul Titu, județul Dâmbovița (România)

Piaget envisage le problème épistémologique, celui de la connaissance, comme une interaction entre le sujet et l'objet. L'assimilation et l'accommodation sont les deux invariants fonctionnels décelables dans tout acte d'intelligence. Pour Piaget l'intelligence en tant qu'adaptation, est conçue en termes d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, le résultat en est la connaissance, moyen que possède l'esprit humain pour s'adapter. Autrement dit, si le sujet constitue l'objet pour s'adapter, il se constitue en se reconstituant en retour. C'est pourquoi le problème de la connaissance est envisageable dans le cadre de l'activité de l'esprit humain. En conclusion, le facteur d'équilibration est le facteur central dans le développement mental selon Piaget, ce point de vue se justifie dans la théorie épistémologique, qu'il a élaborée, mais aussi par le type même des expériences réalisées.

*„Tout ce qu'on apprend à l'enfant,
on l'empêche de l'inventer ou de le découvrir”*

Jean Piaget

Prin analiza noastră vom căuta să prezentăm contribuția lui Jean William Fritz Piaget în domeniul epistemologiei, psihologiei și al biologiei. Se poate spune că cercetările piagetiene au avut ca scop evidențierea modului în care se organizează diferențele intraindividuale și interindividuale, realizate prin teste care au surprins diferitele domenii de dezvoltare, iar progresul inteligenței se face prin interacțiuni între domenii, diferite dezvoltate. Pornind de la ideea că factorul de echilibru joacă un rol central în dezvoltarea mentală așa cum afirma Piaget, această precizare rezultă din teoria epistemologică elaborată, dar și din tipul de experiențe realizate. Celelalte concepte pe care este fondată psihologia piagetiană, precum adaptarea, asimilarea, acomodarea și autoreglarea sunt răspândite în jurul nucleului central care este echilibrul.

Coordonate epistemologice

Jean William Fritz Piaget este biolog, psiholog, logician și epistemolog elvețian, cunoscut prin cercetările sale din domeniul psihologiei dezvoltării și al epistemologiei în contextul unei concepții numită de el **epistemologie genetică**. Piaget este unul dintre fondatorii și promotorii psihologiei copilului. A studiat originile cunoașterii la copil și etapele prin care trec copiii până la atingerea unui nivel adult de gândire logică. El a rămas timp de aproape șaiszeci de ani un cercetător al gândirii copilului, întemeind, în cele din urmă, **epistemologia genetică**. Această concepție originală are ca scop cercetarea originilor structurilor intelectuale ale copilului și evoluția cunoașterii în cadrul unor discipline științifice specifice, urmărindu-se corelarea optimă dintre aceste două direcții de cercetare.

Psihologul elvețian este recunoscut drept autorul unor importante analize epistemice elaborate din perspectivă interdisciplinară. Interesat de probleme epistemologice, a urmărit întotdeauna să determine contribuțiile activității subiectului și limitele obiectului în procesul dobândirii cunoașterii.

Piaget a cercetat cu multă atenție deosebirea care există între lumea adultului și cea a copilului. În concepția lui Piaget, formele logice sunt realități vii, dinamice care se constituie progresiv, de-a lungul primilor ani de viață. Piaget a avut contribuții fundamentale în psihologia genetică, în special în domeniul structurilor evolutive ale intelectului copilului. În diferite cercetări pe care el le-a făcut studiind logica copilului, a pus în evidență pe de o parte, ca aceasta să se constituie în mod progresiv urmărind propriile legi, pe de altă parte, că evoluează de-a lungul vieții trecând prin diferite etape caracteristice înainte de a atinge nivelul de adult. Contribuția esențială a lui Piaget în cunoaștere a constat în a arăta modurile de gândire proprii ale copilului, diferite de ale adultului.

Piaget a reușit să situeze epistemologia, studiul cunoașterii, al formării și al îmbogățirii cunoștințelor prin numeroase experiențe științifice. El a încercat să afle cum se îmbogățesc cunoștințele, cum se dezvoltă acestea, situându-se astfel și la nivelul geneticii. Interesul lui Piaget este în domeniul epistemologiei, deși el și-a început cariera profesională ca biolog. A făcut numeroase observări asupra moluștelor din lacurile elvețiene, care,

pentru a se putea acomoda la mediul în care trăiesc, se supun unor transformări datorită modului de adaptare, modificându-și în acest fel cochilia. Piaget pune bazele psihologiei adaptării omului la mediu și creează epistemologia interacțiunii subiect–mediu. Pentru Piaget, „orice cunoaștere de orice natură ar fi ea ridică problema relațiilor dintre subiect și obiect; subiectul este un aspect al organismului, iar obiectul un anumit sector al mediului” [2, p.58-59].

Notabilă dificultatea epistemologică centrală a științelor antropologice constând în faptul că „omul este totodată subiect și obiect, obiectul respectiv fiind la rândul său un subiect conștient, înzestrat cu vorbire și cu o simbolică multiplă, obiectivitatea și condițiile sale de decentrare devin cu atât mai dificile și deseori limitate” [3, p.41-42]. Legătura subiect–obiect se regăsește atât pe tărâmul biologiei, cât și al cunoașterii psihologice și cuprinde următoarele relații:

În biologie - relații între organism și mediu în domeniul structurilor generale sau filetice (genom, adaptare, mecanisme evolutive); relații între organism și mediu în domeniul dezvoltării ontogenetice (preformare sau epigeneză) și al variației fenotipice; relații între organizarea internă și mediu în mecanismul reglărilor în toate fazele.

În psihologie - relații între subiect și obiect în cunoașterile care comportă o parte eventuală de ineditate; relații între subiect și obiect în domeniul învățării individuale și al cunoașterilor extrase din experiență; relații între subiect și obiect în reglările și echilibrarea cunoașterilor și mai ales în constituirea structurilor operatorii logico-matematice [2, p.59-60].

Așadar, întreaga cunoaștere reprezintă procesul interacțiunilor dintre un subiect și mediul său, cunoașterea provine de la activitatea subiectului, în special de la capacitatea sa de a extrage elementul din mediul său. A cunoaște în acest sens comportă, pe de o parte, ceea ce este scos din obiectul însuși, propriile sale calități sesizabile prin activitatea perceptivă, iar, pe de altă parte, ceea ce subiectul introduce aici, transformându-l.

Activitatea subiectului pune, deci, în evidență proprietățile lui, care sunt rodul interacțiunilor anterioare pe care el le-a putut stabili cu lumea înconjurătoare. De aici rezultă epistemologia genetică care este similară situației așezării progresive și succesive a structurilor activității și construcției lor în și prin interacțiunea dintre subiect și obiect.

Această interacțiune comportă, din punctul de vedere a subiectului în raport cu obiectul, **asimilarea**, adică absorbția, pur și simplu, a obiectului; la fel și cea prin structurile activității subiectului, dar și pentru orice rezistență a obiectului **acomodarea**, adică modificarea structurilor activității subiectului pentru a ajunge la asimilarea obiectului. După Piaget, **asimilarea și acomodarea** constituie cele două procese fundamentale ale adaptării, „în calitate de doi poli opuși ai oricărei **adaptări**” [2, p.183]. Astfel, activitatea cunoașterii constă atât în încercarea de a absorbi obiectul prin intermediul structurilor exercitate asupra lui, cât și în modificarea acestor structuri pentru a absorbi în schimb obiectul care îi rezistă.

Prin acest proces de adaptare stabil, omul, în istoria și în geneza sa, și-a format mijloace de a obține cunoștințe, de a construi cu ele noul, a produce noutăți, și așa mai departe, într-un proces fără sfârșit. Interacționismul consideră în întreaga sa activitate de cunoaștere, ceea ce vine de la subiect și ceea ce vine de la obiect, rezultând din aceasta aspectele figurative și aspectele operative ale cunoașterii.

Aspectele figurative informează despre stările realului și creează o cunoaștere care se limitează la a constata evidența perceptivă, ceea ce realul furnizează subiectului perceput. Această cunoaștere se reduce la simpla constatare care conduce subiectul la subordonarea la real.

Aspectele operative creează stări noi, transformându-le pe cele asupra cărora ele acționează, adică ele impun structuri ale activității subiectului la real pentru a produce aceste stări noi. Cunoașterea se prezintă sub două aspecte: aspectul figurativ și aspectul operativ [2, p.261-264; p.351-361].

Aspectului figurativ îi corespunde activitatea perceptivă care, bazându-se pe receptori senzoriali, traduce proprietățile realului. Desigur, acest aspect exprimă ceea ce îi aparține aspectului figurativ și ceea ce este exterior subiectului perceput. În acest sens, ceea ce este perceput prezintă caracterul de a se impune activității subiectului care îl observă și se supune lui. Dar, datorită reprezentării, ceea ce a fost perceput poate fi evocat. Este echivalentul activității perceptivă, dar sub aspectul activității evocatoare. Ceea ce este perceput se face prin receptori senzoriali, ceea ce este evocat se reprezintă sub formă de imagini de obiecte sau de situații complexe, de imagini acustice sau gustative, olfactive, luate individual sau combinate între ele. Se poate spune că percepției pe planul realului îi corespunde intuiția.

Activitatea perceptivă informează subiectul despre stările realului care i se prezintă sub formă de configurații.

Aspectele operative ale cunoașterii se referă la tot ceea ce are legătură cu transformările exersate de subiect asupra stărilor realului prin activitatea sa atât fizică, cât și mentală. Astfel, cunoașterea provine de la activitatea de transformare pe care subiectul o imprimă realului. Așadar, în raporturile figurativului și operativului este necesară dominanța operativului asupra figurativului. Vom înțelege, fără îndoială, lucrul acesta mult mai bine dacă vom considera activitatea desfășurată de către subiect pentru a aranja lucrurile. La baza percepției stau aspectele figurative ale cunoașterii, ținând cont de proprietățile lor specifice. Subiectul impune ordinea sa, organizarea sa elementelor perceptivă, structurilor acestei activități, dar nu intervine asupra legăturilor normale.

Există un raport strâns între aspectele operative ale cunoașterii, prin activitatea de transformare a stărilor realului exercitată de subiect, doar pentru el și prin el, iar ceea ce rezultă se numește cunoaștere.

Piaget a definit de nenumărate ori aspectele figurative ale cunoașterii, care în planul reprezentării joacă un rol preponderent în gândirea preoperatorie a copilului între 2 și 7 ani.

În opoziție, aspectul operativ al cunoașterii „este relativ la transformări și se raportează la tot ceea ce modifică obiectul, plecând de la acțiune până la operațiuni. Numim „operațiuni” acțiunile interiorizate, reversibile și care se coordonează în structuri, zise operatorii” [5, p.29]. Acestea prezintă legi de compoziție ce caracterizează structura în totalitatea sa, în calitate de sistem. Structurile operatorii pot fi de exemplu, clasificări, serii, corespondențe, matrice, seria de numere; a cunoaște înseamnă „a asimila realul structurilor de transformări, structuri pe care le elaborează inteligența, întrucât este o prelungire directă a acțiunii” [5, p.28]. Așadar, ceea ce este figurativ și operativ în cunoaștere este aspectul său, modul de a percepe realul.

Aspectul figurativ îl definim prin tot ceea ce înseamnă stări – de exemplu, desenul unei figuri este o producție figurală, punând în joc aspectul figurativ al cunoașterii prin reglările configurale, dar producția sa este operativă.

Distincția dintre aspectele figurative și aspectele operative ale cunoașterii arată cum un copil se folosește mai mult de stări decât de transformări sau numai de aspecte figurative pentru a răspunde problemelor care le întâmpină.

În cazul stărilor se pune în evidență percepția și evocarea fără transformarea acestora - subiectul acceptă realitatea fără să ceară dovezi. Trecerea stărilor în transformări se face prin argumente la care apare reversibilitatea (identitate, inversiune, compensație). Starea finală este un rezultat cert al transformărilor care au produs-o, atestând un demers operator caracterizat de deducții logice.

Alternarea subiectului pe stări sau transformări trece figurativul în operativ și invers, dar trebuie să remarcăm superioritatea aspectelor figurative asupra celor operative în realizarea stadiilor de dezvoltare importante. Piaget afirma că stadiile prezintă o fază de pregătire și o fază de terminare.

Dimpotrivă, sistemele perceptivă în activitatea lor și, în consecință, în ceea ce ele pun în evidență, structurile acestora, încep prin a lua informații despre ceea ce este real în proprietățile sale și organizarea sa înainte ca subiectul să îi poată impune propriile sale structuri de transformări. Referitor la aceasta Piaget scria:

„Fără îndoială, dacă îl numim „operativ”, acest aspect al cunoașterii, termenul respectiv cuprinzând atât acțiunile inițiale, cât și structurile operatorii propriu-zise, realitățile cunoscute constau atât din „transformări”, cât și din „stări”, deoarece fiecare transformare pornește de la o stare și duce la o altă stare”. Vom numi „aspecte „figurative” instrumentele de cunoaștere care se referă la stări sau care traduc mișcărilor și transformările ca o succesiune de stări (de exemplu, percepția și imaginea mentală)” [5, p.33].

Epistemologia genetică și psihologia genetică care decurg din aceasta sunt descrierea unui subiect general, atât de general, încât poate exista de altfel, ca și construcție. Subiectul piagetian nu are nimic comun cu subiectul concret, subiectul psihologic real este decât subiect epistemic. Obiectul însuși devine oarecare, în măsura în care el valorează mai puțin prin caracteristicile proprii decât prin capacitatea sa de a fi asimilat, adică de intrare în schemele de asimilare, de a permite subiectului să se transforme pentru a asimila mai bine.

Pornind de la interacțiunea subiect–mediu ca și cadru general ce fundamentează toată psihologia subiectului acționând în și asupra mediului său, Piaget și-a restrâns domeniul de studiu la interacțiunea subiectului epistemic și al obiectului oarecare.

Datorită acestei reduceri epistemice cu valoare metodologică specială s-a fundamentat o știință a subiectului cognitiv universal și paradigma subiectului concret. Observăm diferența dintre subiectul epistemic și subiectul real care ține de modalitățile funcționale pe care le oferă unul prin celălalt – subiectul real ne deschide calea în psihologie. Dacă viața este o adaptare la condițiile schimbătoare ale mediului și dacă se urmărește evoluția aceleiași specii (limnea stagnalis așa cum observa Piaget), putem spune că inteligența umană este una din

formele de adaptare care a luat viață în timpul evoluției sale. „Orice act al inteligenței presupune continuitatea și conservarea unei anumite funcționări” [2, p.159].

Adaptarea, definită prin conservare și supraviețuire, adică echilibrul dintre organism și mediu poate fi confundată de unde distincția lui Piaget dintre „adaptarea-stare” și „adaptarea-proces” [2, p.181-193]. În adaptarea-stare nimic nu poate fi clar, dar dacă urmărim procesul se poate spune că există adaptarea atunci când organismul se transformă în funcție de mediu și că această variație are ca efect o creștere a schimburilor dintre mediu și el însuși, favorabile conservării sale. De aceea, am putea spune că un ansamblu structurat intră în relație cu mediul.

Două cazuri ar trebui luate în considerare:

- elemente ale mediului sunt încorporate în ansamblul structurat care le transformă în el însuși;
- mediul se transformă și organizarea se adaptează transformându-se în ea însăși.

Cum acomodarea, este rezultatul presiunilor exercitate de mediul exterior, putem spune că „**adaptarea** este un echilibru între asimilare și acomodare”. În această viziune, „**asimilarea și acomodarea** constituie cei doi poli funcționali opuși ai oricărei adaptări” [2, p.183]. Piaget, fiind unul din reprezentanții teoriilor dezvoltării, prezintă inteligența ca o formă superioară de adaptare la care se ajunge printr-o succesiune de asimilări, de informații, de cunoștințe și acomodări, de modificării ale structurilor mentale existente. Din punct de vedere al adaptării, „inteligența ajunge la forme de echilibru între asimilare și acomodare” [2, p.223]. Orice formă de viață se afirmă în raport cu lucrurile, cu aceeași inteligență.

Deseori Piaget subliniază interacționismul în ceea ce privește relațiile dintre viața intelectuală și viața fiziologică: „Inteligența umană se dezvoltă la individ în funcție de interacțiunile sociale, care țin de transmiterea externă și nu de transmiterea ereditară,” [2, p.236]. Inteligența este și acomodarea la mediu și la variațiile sale. Concepția piagetiană susține că inteligența nu este o cantitate fixă, iar diferențele individuale sunt atât cantitative, dar mai ales calitative. Totuși, asimilarea nu poate fi niciodată pură, pentru că „încorporând elementele noi în schemele anterioare, inteligența le modifică neîncetat pe acestea pentru a le adăuga la datele noi” [2, p.272]. Inteligența este adaptativă și asimilatoare în același sens cu structurile organice și senzoriomotorii. „Inteligența senzoriomotorie constă din coordonarea directă a acțiunilor fără a trece prin reprezentări sau gândire” [2, p.13]. Adaptarea cognitivă prelungește adaptarea biologică, iar funcția sa proprie este de a atinge forme irealizabile pe teren organic prin asimilări și acomodări, cât și prin echilibrul dintre aceste două subfuncții piagetiene. Orice cunoaștere este legată de o acțiune, iar a cunoaște un obiect trebuie să-l utilizăm asimilându-l la diferite „scheme de acțiune”.

Referindu-se la inteligență, Piaget subliniază că aceasta „este, de fapt, asimilare, în măsura în care ea încorporează în cadrul său toate datele experienței” [8].

De altfel, în continuarea studiului său, Piaget a luat în considerare două aspecte în interacțiune: organizarea și funcționarea, structura și funcționarea. Dar cum perspectiva sa este genetică, el folosește acțiuni de structurare. O structură cognitivă este dobândită prin experiența psihogenetică a individului poate constitui o ipoteză epistemologică de bază a psihologiei. Pe de altă parte, Piaget situează problema epistemologică, cea a cunoașterii, la nivelul unei interacțiuni între subiect și obiect. În orice act de inteligență sunt prezente procesele de asimilare și acomodare ce dau naștere la probleme de structură și de elemente care intră în componența structurilor, deoarece trebuie avut în vedere cine se adaptează.

În perspectiva genetică nu există structură fără geneză și nici geneză fără structură. Continuitatea de la biologic la psihologic prin dezvoltări succesive ajunge la starea de „echilibru final”, acesta fiind motivul pentru care Piaget a început să studieze, pornind de la structuri inițiale de nou-născut, structurile succesive importante prin funcționalitatea lor. Prin aceasta a urmărit geneza-apariția construirii lor ca forme organizatoare ale cunoștințelor.

Funcționarea inteligenței este ereditară și creează structuri printr-o organizare de acțiuni succesive exercitate asupra obiectelor. Din aceasta rezultă că o epistemologie conformă datelor psihogenezei nu ar putea fi nici empiristă, nici preformistă, nu poate consta decât într-un constructivism, cu elaborare continuă de operații și de structuri noi” [6, p.99].

Piaget a cercetat cu atenție problema adaptării centrată pe activitatea subiectului cunoscător care elaborează o cunoaștere în acțiune în contact direct cu un real pe care îl construiește puțin câte puțin în permanența sa fizică și spațiotempocauzală. Problema epistemologică, așa cum afirma Piaget, se regăsește la toate nivelurile, poate fi „problemă epistemologică a spațiului, timpului, cauzalității” [2, p.69-70] – prin construcția reprezentării subiectul interiorizează toate structurile acțiunilor sale pentru a reda statutul de operațiuni sau

de acțiuni interiorizate și reversibile. După aceea vor fi construite operațiuni suport pe operațiuni, adică operațiuni la puterea a doua. Așa sunt numite faimoasele „grupări” ale operațiunilor concrete inspirate din lucrările grupului Bourbaki. Pentru Piaget o structură bourbakiană cum este „grupul” constituie baza algebrei [7, p.20]. Remarcabil în acest model este accentul pus pe reversibilitatea completă și invarianța ce caracterizează o stare de echilibru. „O structură echilibrată din punct de vedere psihologic este, în același timp, o structură logic-formalizabilă, astfel este cazul clasificărilor, serierilor și corespondențelor pe terenul concret și al sistemelor deductive pe cele ale propozițiilor” [4, p.26]. Evoluția are loc în sensul „unei forme de echilibru potrivită”, prin trecerea la structuri noi de echilibru mai largi și mai mobile, conservându-le pe cele vechi. Piaget a întâmpinat dificultăți datorate faptului că s-a sprijinit pe teoria jocurilor și pe un model probabilistic inspirat de cercetările sale. Cu lucrarea sa „Biologie și cunoaștere”, el reia ideea continuității biologiei la psihologie sub aspectul său cognitiv. Adaptarea vitală servește drept fundament și model la „intelență” ca adaptare. „Dacă viața de fapt este autoreglare, atunci procesele cognitive apar simultan ca rezultanta autoreglării organice” [2, p.33].

Activitatea cognitivă își are originea într-un sistem de relații funcționale. Astfel, Piaget definește funcția ca „acțiunea exercitată de funcționarea unei substructuri asupra funcționării unei structuri totale, chiar dacă este ea însăși o substructură, înglobând-o pe cea dintâi sau este structura organismului în ansamblul său” [2, p.150]. El amintește de funcții comune cunoașterii biologice și psihologice: de adaptare, asimilare, conservare, anticipare, reglare și echilibrare [2, p.181-222]. Pentru Piaget există analogie și contrast între funcțiile organice și cognitive: analogie în echilibrarea cognitivă și mecanismele de echilibru organic; contrast între mobilitatea și flexibilitatea structurilor intelectuale și stabilitate, caracterul parțial și rigiditatea structurilor organice. Opus organismului uman, inteligența disociază forma și conținutul, ceea ce permite specificitatea sa în raport cu alte structuri ca și instinctul, de exemplu: „Formele generale îndată ce sunt eliberate de conținutul lor fix, dau loc la multiple construcții noi prin abstracție reflectantă și adaptările individuale se dezvoltă în ele. Declanșarea instinctului dă naștere la două direcții: una de interiorizare dirijată în sens logico-matematic; alta de exteriorizare în sensul învățărilor și al conduitei orientate spre experiență” [1, p.59-60].

Analizând cunoașterea pe plan biologic, Piaget analizează „nucleul fix înăscut” al inepților prin mecanismul autoreglării: „Autoreglarea, ale cărei rădăcini sunt evident organice, pare să constituie efectiv unul din caracterele cele mai universale ale vieții și totodată mecanismul cel mai general, comun reacțiilor organice și cognitive” [1, p.62].

Așadar, autoreglarea cognitivă va utiliza sistemele generale de autoreglare organică, găsite la toate nivelurile genetice, morfogenetice, fiziologice și nervoase și le va adapta la mediu. Piaget nu acceptă ipoteza nucleului fix, deoarece din punct de vedere biologic această mutație este inexplicabilă și fiind înăscut și-ar păstra toate virtuțile nucleului fix. J.Piaget afirmă că „reactivitatea cognitivă joacă rolul de reglare, ducând la facilitări, întăriri, modelări, compensări sau alteregări ale procesului fiziologic; o reglare poate să atragă autocorectarea sa sub formă de reglări (reglări superioare cu bucle sau feedback-uri) [2, p.369-370].

Pentru că nimic nu este fix, Piaget funcțional distinge trei forme de echilibrare:

- echilibrarea dintre asimilarea obiectelor la scheme de acțiune și acomodarea schemelor la obiecte, ceea ce va conduce la echilibrul dintre subiect și obiect;
- echilibrarea interacțiunilor dintre subsisteme prin dezechilibre diverse, îndeosebi decalajele dintre nivelurile respective de structurare. Este vorba despre o echilibrare „dintre schemele sau subschemele de pe același palier ierarhic” [2, p.243; 251];
- echilibrarea progresivă în ierarhia dintre diferențiere și integrare, adică relații ce unesc subsisteme la o totalitate care le înglobează. Aceasta se referă la o echilibrare ierarhică dintre diferențierea schemelor și subschemelor și „integrarea lor în totalități superioare” [2, p.252].

În dezvoltarea cunoașterii piagetiene orice echilibru poate fi creat de un dezechilibru. Echilibrările și reechilibrările se produc prin reglări care sunt din punct de vedere al subiectului reacții ale perturbărilor care se opun acomodărilor. Formele de echilibru atinse sunt în același timp structuri devenite necesare prin legile funcționării-structuri logico-matematice și structuri deschise experienței-cunoașterii experimentale sau fizice. Piaget își continuă studiul în perspectiva sa funcțională întrebându-se cum se produce echilibrarea în interacțiunile dintre subiect și obiect. Prin formarea noutăților se poate pune problema posibilului, căci orice dezechilibru acționează asupra noului posibil.

Sintetizând, am putea spune că impresia inițială este cea a cunoștinței ce poate exista din partea subiectului cunoscător - este necesar să se instaleze și să vadă ce structuri pune la punct pentru a constitui știința.

Astfel, primul raport este cel al unei conștiințe structurate prin aporturile ereditare care se adaptează asimilând mai întâi, acomodându-se după aceea, iar odată acestea făcute, se modifică structurile de asimilare pentru a acumula mai bine, într-o spirală fără sfârșit, ce se lărgește mereu. De aceea, nu există nici început, nici sfârșit, pentru că nu există nici geneză fără structură, nici structură fără geneză și Piaget nu a încetat să repete acest lucru.

Referințe:

1. Piaget Jean. Epistemologie genetică / Traducere de I. Pecher. - Cluj: Editura Dacia, 1973. - 103 p.
2. Piaget Jean. Biologie și cunoaștere / Traducere de Liviu Damian și Octavian Daman. - Cluj: Editura Dacia, 1971. - 386 p.
3. Piaget Jean. Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei / Traducere de Mariana Ceaușu. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
4. Piaget Jean. Tratat de logică operatorie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. - 315 p.
5. Piaget Jean. Psihologie și pedagogie / Traducere de Dan Răutu. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. - 161 p.
6. Piaget Jean și Chomsky Noam. Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării / Traducere de Ecaterina Popa, Ioan A. Popa, Mihaela Toader, Tiberiu Toader. - București: Editura Politică, 1988. - 632 p.
7. Piaget Jean. Structuralismul / Traducere de Alexandru Gheorghe. - București: Editura Științifică, 1973. - 167 p.
8. Piaget Jean. Nașterea inteligenței la copil / Traducere de Dan Răutu. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. - 435 p.

Prezentat la 14.05.2010

STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHLOGIE

RELAȚIA DINTRE STRESUL PSIHIC ȘI MECANISMELE DE APĂRARE LA ADOLESCENȚI DIN PERSPECTIVA DE GEN

Ana SÎRBU

Catedra Psihologie Generală

Adolescence suppose the period from childhood to the adult's life. Changes, confusions, reshapes that take place in the adolescent's interior and exterior are specific to this period. This stage is special trough the appearance of personality of sexual identity, defining moral values that appear to the adolescences. At the same time the disproportions for this age are accompanied by the emotional instability, caused by the somatic modifications. In this study, we have proposed to delimitate the strategies of adaptation to the stress that are specific to this age, and that in the function intensity, the stress can provoke a difference of gender, that means resorting to some mechanisms of protection and adaptation, provoking a psychic and behavior's unbalance.

Originea termenului *stres psihic* este legată de apariția conceptului general de stres (o stare de tensiune a întregului organism atât comportamental, somatic, cât și psihic, apărută în cazul unui dezechilibru marcat între solicitări ale mediului și posibilități ale organismului), meritul revenindu-i lui Hans Selye de a include stimulii psihogeni în rândul agenților stresori, capabili să producă organismului o reacție de stres în absența unor agresioni fizicochimice sau biologice. După P.Fraisse, stresul psihic este totalitatea conflictelor personale sau sociale ale individului care nu-și găsesc soluția, cu subînțelesul că aceste conflicte sunt provocate mai degrabă de niște agenți stresori insinuați în procesele adaptative ale organismului. Iar după M. Golu, stresul psihic reprezintă o stare de tensiune, încordare și disconfort determinată de agenți afectogeni cu semnificație negativă, de frustrare sau reprimarea unor stări de motivație (trebuințe, dorințe, aspirații), de dificultatea sau imposibilitatea rezolvării unor probleme. Din aceste abordări rezultă că stresul psihic are un caracter primar, când el este rezultatul unei agresioni recepționate în sfera psihicului drept conflicte sau suprasolicitări psihice; și un caracter secundar care de fapt este o reacție de însoțire ori chiar de conștientizare a unui stres fizic căruia i se acordă o semnificație de amenințare.

Mecanismele de apărare reprezintă operațiile utilizate de Eul individului, pentru a se proteja de experiențele afective incompatibile cu exigențele Supraeului și care ar risca să provoace efecte neplăcute precum rușinea, culpabilitatea, dezgustul etc. În discuție ele sunt folosite pentru a evita angoasa, care rezultă din conflictul dintre o dorință și interzicerea acesteia. Prin urmare, apărarea se realizează întotdeauna în raport cu un pericol intern sau cu reprezentarea unui pericol intern sau extern. Orice apărare reușită presupune menținerea în inconștient a conflictului generator de angoasă prin deformarea realității, ce poate fi chiar un indice al caracterului patologic al unei apărări. Astfel, putem conchide că apărările sunt mecanisme psihice inconștiente care se activează datorită anxietății legate de reprezentarea unui conflict generat de un pericol intern sau extern și care au funcția de a reduce anxietatea printr-o deformare a acestei reprezentări.

În demersul teoretic al cercetării date, s-a evidențiat în linii generale specificul dezvoltării perioadei adolescentine din punct de vedere psihic și fizic; componenții stresului și strategiile de apărare în situații stresante. De regulă, oamenii, fiind copleșiți de situațiile stresante cauzate de presiunile din jurul lor și devenite exce-

sive (dorința de a avea succes la învățătură, de a fi iubit de prietenă, de a face părinții fericiți, îngrijorarea, gelozia etc.), amplifică stresul în general și în majoritatea cazurilor ei nu-și dau seama că disconfortul pe care îl resimt este cauzat de stres și nici nu sesizează ideea că, dacă ar putea identifica semnele corect, ar putea îmbunătăți situația. Una dintre manifestările stresului este faptul că oamenii adoptă strategii cu totul inadecvate pentru a-i face față, iar metodele pe care le aleg, în loc să-l reducă, îi măresc intensitatea.

În acest context, ne-am propus drept scop studierea teoretico-experimentală a mecanismelor de apărare, tipice vârstei adolescente și determinarea gradului de predispoziție a fetelor și băieților în utilizarea acestora, în funcție de perceperea stresului.

Eșantionul

Pentru a realiza acest scop, am efectuat un studiu comparativ la care au participat 60 de subiecți, cuprinși între vârsta de 18-22 ani, dintre care 30 fete și 30 băieți. Criteriul de bază al selecției eșantionului a fost vârsta și sexul subiecților, precum și acordul lor pentru completarea chestionarelor, fiind informați înainte de aceasta despre confidențialitatea datelor obținute. Toți adolescenții care au participat și au format eșantionul dat sunt studenți la diferite universități din Republica Moldova.

Instrumentarea experimentului

În vederea diagnosticării percepției stresului am utilizat chestionarul de stres bazat pe scala Holmes și Rahe, iar pentru evidențierea apelării la diverse mecanisme de apărare – chestionarul elaborat de Plutcik Kellerman Konte.

Rezultate și discuții

Analiza comparativă a rezultatelor privind perceperea stresului la adolescenți din perspectiva de gen (diagrama 1) evidențiază la fete: 40% – o ușoară criză de viață; 26,66% – fără probleme semnificative; 20% – criză medie de viață; 13,33% – criză majoră de viață; iar la băieți predomină: 50% – fără probleme semnificative; urmate de 26,66% – criză medie de viață; 13,33% – ușoară criză de viață; 10% – criză majoră de viață.

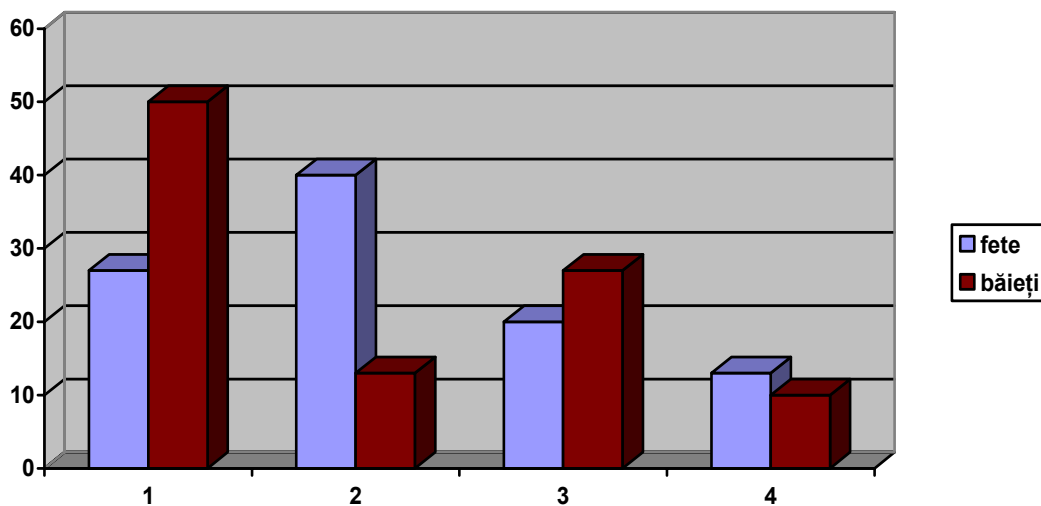


Diagrama 1. Perceperea stresului psihic din perspectiva de gen

- | | |
|---------------------------------|---------------------------|
| 1. Fără probleme semnificative; | 3. Criză medie de viață; |
| 2. Ușoară criză de viață; | 4. Criză majoră de viață. |

După aplicarea chestionarelor, datele au fost prelucrate utilizând metode statistice descriptive și programul SPSS. Astfel, diferențele dintre fete și băieți privind perceperea stresului au fost înalt semnificative ($t=3,42$ $p=0,01$).

Totodată, se evidențiază utilizarea mecanismelor de apărare în ponderi diferite în dependență de gen (diagrama 2) după cum urmează: cele mai intens folosite de fete sunt proiecția și compensarea (83,33%); urmate de raționalizare (66,66%); negare (40%); hipercompensare (36,66%); înlocuire (33,33%); regresie (30%); refulare (20%). La băieți predomină, de asemenea, proiecția (70%), urmată de refulare (56,66%);

raționalizare (43,33%); compensare (40%); înlocuire (33,33%); regresie (23,33%); negare (16,66%) și hipercompensare (13,33%).

Se constată, astfel, că fetele în general recurg la mecanismele mai sus prezentate pentru a-și păstra imaginea de sine prin compensarea neajunsurilor, prin raționalizare și proiecție a eșecurilor asupra altor situații, persoane sau fenomene, în funcție de propriile interese, aspirații sau dorințe. La băieți pe prim-plan se află proiecția urmată de refulare. În cazul în care nu sunt satisfăcute așteptările sau întâlnește greutăți în eliminarea agenților perturbatori privind depășirea situației stresante, ei vor tinde să înlăture din câmpul conștiinței unele afecte, gânduri negative, evenimente neplăcute retrăite, care fiind transferate în inconștient, diminuează conotația negativă și impactul acesteia asupra echilibrului emoțional. Astfel, fiind evitată confruntarea directă cu agentul stresor, are loc amânarea sau chiar ignorarea conținutului anxios. Băieții, fiind educați într-un stil mai dur și autoritar, unde predomină stereotipul că trebuie să fie bărbat în situații nefaste, nu-și exteriorizează emoțiile, sentimentele pentru a nu-și pierde acea imagine de bărbat pe care și-au creat-o în grup, puțini fiind cei care solicită înțelegere, compasiune sau chiar sfaturile celor apropiați.

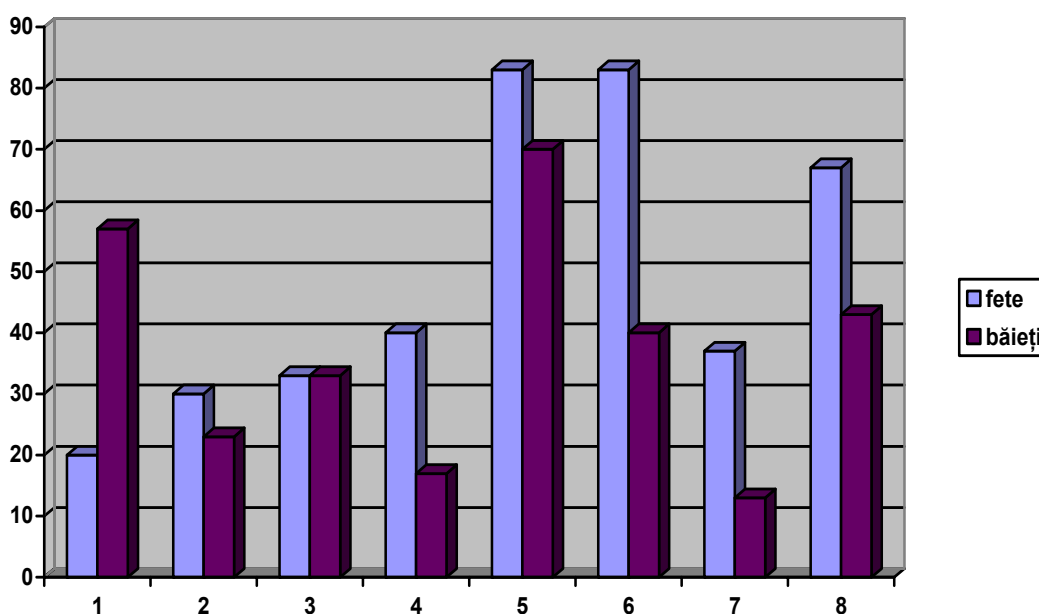


Diagrama 2. Apelarea la mecanismele de apărare din perspectiva de gen

1. Refulare; 2. Regresie; 3. Înlocuire; 4. Negare; 5. Proiecție; 6. Compensare; 7. Hipercompensare; 8. Raționalizare.

În vederea studierii influenței stresului asupra utilizării anumitelor mecanisme de apărare la fete și băieți am determinat coeficientul de corelație Pearson cu ajutorul programului SPSS. Astfel, în ceea ce privește corelația dintre perceperea stresului și apelarea la mecanismele de apărare la băieți și fete, s-au evidențiat următoarele rezultate.

Există o corelație semnificativă pozitivă la fete între perceperea stresului și regresie ($r=0,570$; $p=0,04$), de unde rezultă că cu cât subiecții vor percepe un stres mai profund și ca având o intensitate și valoare mai mare cu atât mai des vor recurge la acest mecanism inconștient de apărare pentru a nu intra în conflict cu sine, pentru a evita agresivitatea (în funcție de predominarea unor forme) și de a menține un climat psihosocial pozitiv.

De asemenea, s-a identificat o corelație semnificativă negativă la fete între perceperea stresului și înlocuire. Cu cât stresul va fi mai înalt, cu atât mai puțin fetele vor apela la mecanismul de înlocuire ($r=-0,564$; $p=0,05$).

La băieți se evidențiază o corelație semnificativă negativă între stres și compensare ($r=-0,687$; $p=0,03$) ce denotă faptul că cu cât nivelul stresului va crește, cu atât mai puțin ei vor utiliza acest mecanism ca apărare a Eului.

În concluzie susținem ideea că perceperea stresului și mecanismelor de apărare specifice vârstei adolescente, au un grad de manifestare diferit în dependență de gen și de la adolescent la adolescent, în funcție de atitudinea părinților față de copiii lor, de tehnicile utilizate în educare, care joacă un rol important în formarea personalității adolescentului etc. Iar pentru o ameliorare a acestor discordanțe, este important ca adolescentul să fie tratat de adulți ca o viitoare personalitate, creându-se în familie o atmosferă de prietenie și securitate, în care copilul să se simtă în siguranță, să se simtă apreciat, respectat și acceptat în pofida atributelor sale pozitive sau negative. Pentru a reduce din intensitatea stresului perceput și a preîntâmpina utilizarea exagerată a unor mecanisme inconștiente de apărare ce au conotații negative asupra echilibrului emoțional al adolescenților, devine necesară asistența psihologică.

Bibliografie:

1. Cungi Charly. Cum putem scăpa de stres. - Iași: Polirom, 2003.
2. Ciobanu Marin Gh. Sănătatea optimă de-a lungul vieții. Adolescenții. Vol.3. - Suceava: Ed. Accent Print, 2005.
3. Keenan Kate. Cum să controlezi stresul: Ghidul managerului eficient. - București: Rentrop & Straton, 2002.
4. Miclea Mircea. Stres și apărare psihică. - Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană, 1997.
5. Ionescu Șerban, Jacquet Marie-Madeleine, Lhote Claude. Mecanisme de apărare – Teorie și aspecte clinice. - Iași: Polirom, 2002.
6. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1981.
7. Șchiopu U., Verza E. Adolescența – personalitate și limbaj. - București: Ed. Albatros, 1989.
8. Zisulescu Șt. Adolescența. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1968.

Prezentat la 28.12.2009

PSIHOLOGIA MASELOR: DE LA GUSTAVE LE BON LA SERGE MOSCOVICI

Natalia COJOCARU

Catedra Psihologie Aplicată

After more than one hundred years after the publication of Gustave le Bon's "Crowd Psychology" (1895) the role of masses on the stage of history remains equally significant and this underlines the determining influence of psychosocial factors in understanding of the political phenomena. Left in the shadow of European Social Psychology, the perspective of Psychology of Masses is brought back in the field of scientific reflection by Serge Moscovici. He wrote in "Era of Masses" (1981/2002, 13) that "besides political economy, Mass Psychology is one of the two human sciences that have made history".

După mai mult de o sută de ani de la apariția *Psihologiei mulțimilor* de Gustave Le Bon (1895), rolul maselor pe scena istoriei rămâne la fel de important, ceea ce conferă factorilor de ordin psihosociologic un rol determinant în înțelegerea fenomenelor politice. Lăsată un timp în umbră în psihologia socială europeană, perspectiva psihologiei maselor este readusă în câmpul reflecției științifice de către Serge Moscovici. Autorul scria în *Era maselor* (1981/2002): „Alături de economia politică, psihologia maselor este una din cele două științe ale omului care au făcut istoria” [6, p.13]. După aproape un secol, Moscovici lansează ipoteza tendinței către despotism a societăților contemporane. Ideea de a scrie despre psihologia maselor, mărturisește psihosociologul francez de origine română, a fost determinată de faptul că „dacă la începutul secolului XX eram siguri de victoria maselor, la sfârșit de veac însă, iată-ne din nou captivi ai maselor” [6, p.11].

Evoluția cunoașterii în domeniul psihologiei maselor

Interesul pentru studiul maselor și al comportamentului colectiv a fost mai mult un răspuns la evenimente decât o reflecție asupra lor (Bryder, 1986). În perioada expansiunii germane etnolingvisticii germani erau preocupați de studiul specificului național și al imaginarului colectiv a popoarelor respective. Pe de altă parte, elita franceză era îngrozită de explozia maselor revoluționare, a „gloatelor amenințătoare”, de aceea interesul cercetătorilor francezi era orientat în special asupra evidențierii trăsăturilor mulțimii, a legităților de funcționare a acesteia; sarcina fiind de a ilustra caracterul distructiv și antisocial al mulțimilor, evidențiindu-se în același timp mecanisme de influență și manipulare a acestora. Psihologia mulțimilor, scria Moscovici (1981/2001), a fost creată pentru a răspunde simultan la două întrebări: *de ce și cum*, în primul rând cu intenția de a explica enigma formării maselor, și în al doilea rând de a afla răspunsul la o altă enigmă, cea de a ști cum pot fi guvernate masele. Nu întâmplător Steven Reicher [9] subliniază că studiul mulțimilor revine ori de câte ori acestea sunt percepute ca fiind amenințătoare pentru stabilitatea societății, iar lucrările incipiente asupra mulțimilor au apărut ca replică la aceste amenințări. Indiferent de conjunctura socială care a determinat apariția primelor lucrări de psihologia maselor, cert este că acestea au marcat evoluția unui domeniu de studiu încă în plină expansiune*.

Studiul sistematic al comportamentului colectiv a început în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, istoria psihologiei europene consemnând activitatea școlii germane, avându-i ca reprezentanți pe W.Wundt, M.Lazarus și ai școlii franco-italiene cu G. le Bon, G.Tarde, V.Pareto și S.Sighele. La sfârșitul secolului al XIX-lea, S.Sighele în lucrarea *Mulțimea criminală* (1891) apreciază manifestările mulțimii ca fiind patologice, iar indivizii de o anumită fragilitate psihică ajung victimile „microbului mulțimii”, în timp ce personalitățile puternice reușesc să-i reziste. Totuși, primul teoretician al mulțimilor este, cu certitudine, Gustave Le Bon. În lucrarea *La psychologie de foules* – apărută în 1895, dar care își păstrează și astăzi actualitatea – Le Bon analizează esența marilor transformări sociale din orice timp și din orice epocă. Ideea imitației prin contagiune, lansată de Gabriel Tarde este preluată de Gustave le Bon, fiind considerată sursa modificărilor comportamentului individului în starea de mulțime (Chelcea, 2002). Convinși fiind că masele avansează

* Deși este un subiect atât de discutat, scrie Moscovici în *Prefață* la Rouquette (1994/2002), fenomenul se transformă continuu, scoțând neîncetat în evidență aspecte enigmatice ale psihologiei noastre. În ciuda tuturor lucrărilor care i-au fost consacrate, fenomenul a rămas inacceptabil pentru majoritatea oamenilor, ideea de masă, scria Serge Moscovici, ca și cea de inconștient provoacă un vag disconfort de care încercăm să ne apărăm.

vertiginos în avanscena istoriei, Gustave Le Bon realizează un studiu dedicat psihologiei mulțimilor. Lucrarea este structurată în trei părți, analizându-se spriritul mulțimilor și fundamentul ideatic al maselor, ca la final, Le Bon să ne ofere o taxonomie a mulțimilor. Traseul istoric al umanității este marcat de numeroase „bulversări”, „salturi de civilizație”, numind regulate transformări de natură politică și, implicit, evoluții și metamorfoze în timp ale mentalității popoarelor. În prezentul tranzitoriu și anarhic ce ne reprezintă, asistăm sau luăm parte la un continuu proces de demistificare a credințelor tradiționale, de ruinare treptată a edificiului civilizației întemeiat de antecesorii, iar „epoca spre care ne îndreptăm va fi cu adevărat era maselor”, afirmă cu convingere autorul în introducerea cărții. Conceptul de *mulțime* înțeles ca o reuniune aleatorie sau organizată de indivizi, subsumează mai multe particularități susceptibile unei analize psihologice. Mulțimile se caracterizează prin impulsivitate, incapacitate de a raționa, irascibilitate, absența discernământului și a spiritului critic, precum și prin exagerarea emoțiilor. Le Bon identifică un *suflet colectiv*, care mobilizează și omogenizează indivizii. Paradigma lansată de Le Bon – individul din mulțime se comportă, gândește într-un mod cu totul diferit de felul în care ar gândi individual și tratarea mulțimii ca o entitate psihologică unitară – a dominat reflecțiile psihologice ulterioare. Ceva mai târziu, cel care revine asupra lucrării lui Le Bon este Sigmund Freud. În *Psihologia maselor și analiza eului* (1921), Freud explică psihologia maselor pe baza transformărilor în psihologia indivizilor și pe de altă parte, elemente de psihologia maselor, sunt folosite pentru cercetarea structurii psihice a individului. Psihologia individuală, scrie Freud, doar rareori și numai în condiții excepționale poate face abstracție de relațiile dintre individ și semenii săi. În viața psihică a individului, explică fondatorul psihanalizei, *celălalt* „apare întotdeauna ca model, fie ca obiect, ca asociat sau ca rival, și de aceea psihologia individuală este de la bun început psihologie socială, în sensul lărgit al cuvântului, care este cât se poate de legitim” [3, p.51]. Cât despre psihologia maselor, scrie Freud, este un domeniu care studiază individul ca membru al unui trib, popor, caste, clase, instituții sau ca parte a unei mulțimi care devine – la un moment dat, în vederea unui anumit scop – o mulțime organizată. Fenomenele, care apar în aceste condiții particulare, continuă Freud, urmându-l pe Le Bon, sunt manifestări ale unei pulsuni deosebite, ireductibile instinctului social – *herd instinct*, *group mind* – care nu se manifestă în alte situații. Analizând teoria lui Gustave Le Bon, Freud – spre deosebire de Le Bon care acorda un rol esențial numărului mare de persoane și care, scria el, îi asigură individului sentimentul unei forțe invincibile – consideră că nu putem atribui factorului numeric o importanță atât de mare și că nu poate fi numărul capabil să dea naștere în viața psihică a omului unui nou instinct, care nu s-ar manifesta în alte condiții: „instinctul social nu este primar și ireductibil, iar germeni lui pot fi găsiți și într-un cerc mai restrâns, cum este cel al familiei” [3, p.52].

Studiul maselor a fost continuat într-o manieră foarte originală de scriitorul austriac, Elias Canetti, care a consacrat studiului mulțimilor douăzeci și cinci de ani. În *Masele și puterea*, Canetti descrie cu minuțiozitate diverse varietăți de mase – de la mulțimile în germene la haitele prădătoare, precum și metamorfozele pe care le suportă individul în cadrul maselor. Individul lui Canetti se autodevorează în mase prin intermediul riturilor. Masele, după Elias Canetti [1], pot fi *deschise* și *închise*. Masa firească este masa *deschisă* pentru care nu există nici o limită în creșterea ei. În contrast cu masa deschisă, care poate crește la infinit, este masa *închisă*, care își fixează atenția pe stabilitate și are un caracter limitativ: are un spațiu limitat, granițele sunt respectate, cei care se află în afară nu-i aparțin cu adevărat. Canetti, mai descrie un tip specific – *masele circulare*, masele de două ori închise. Acestea sunt mase clausturate atât spre exterior, cât și în sine lor, deci, de două ori închise, sunt masele întâlnite în arenă. Cam în aceeași perioadă, Ortega y Gasset (1883-1955), eseist, filosof și sociolog spaniol, în lucrarea *Revolta maselor* (1929) ne oferă câteva reflecții referitoare la problematica raporturilor dintre mase și elite. Autorul îi descrie pe intelectuali ca pe un grup social – „*inteligentia*” – responsabili pentru orientarea culturală sau expresivă a societății. Conflictul, afirmă Ortega y Gasset, apare ca urmare a ciocnirii dintre valorile tradiționale și valorile noi, propuse de o societate aflată în primă transformare tehnologică, cât și sub forma unor divergențe de mentalități și comportamente. El distinge între omul superior (omul elitei) și omul de masă: „Am spus și continui să cred cu o convingere cu fiecare zi tot mai fermă, că societatea umană este întotdeauna aristocratică, fie că vrea, fie că nu, prin chiar esența ei” [12].

Psihologii americani au continuat tradiția europeană în studiul mulțimilor, fiind interesați mai mult de studiul comportamentului individului aflat într-o mulțime, decât de mulțime în ansamblu. Cu începere din 1934 și până în 1972, Herbert Blumer (*apud* Chelcea, 2002) publică mai multe studii cu referire la comportamentul colectiv. Acestea conțin principalele idei ale teoriei privind contagiunea mintală în situații de mulțime

care s-ar datora apariției unor tensiuni și mecanismului numit *reacție circulară* – fenomene numite „*milling*”. Spre deosebire de Gustave Le Bon, care credea că mulțimile reprezintă sfârșitul civilizației, Herbert Blumer consideră că acestea au un rol important în dezvoltarea unor noi forme de viață socială.

Mulțimea și legitățile de manifestare

În *Masele și puterea*, Elias Canetti [1, p.18] identifică un șir de trăsături specifice maselor*. Masa, scrie el, *tinde în permanență să crească*, destinul ei este să absoarbă asemenea unui bulgăre de zăpadă, ce se rostogolește pe panta istoriei, un număr tot mai mare de indivizi. În același timp, masa *este liberă de orice raport social formal*, neavând nici o ierarhie, tinde să instituie în cadrul său egalitatea absolută ca și cum ar aspira la omogenitatea nediferențiată. A treia trăsătură, după scriitorul austriac, este *tendința maselor către „densitate”*, scopul acestora fiind să ocupe un volum compact, să acopere distanțele fizice, separațiile și golurile. Masa *impune și existența unei direcții comune* apte să îi mobilizeze pe toți membrii săi, accentuându-le, astfel, egalitatea funcțională. Această direcție comună, explică Canetti, definește rolurile cvasiinevitabile de „conducători”, care îi permit masei să subziste, fără a se dezagrega – puterea nu este emanată de mase, ci este o condiție a existenței acestora.

Masele, după Michel-Louis Rouquette [11], se mai caracterizează prin *permanență și disponibilitate*. În opinia autorului, sunt trei condiții principale care au provocat permanența și disponibilitatea. Astfel, concentrarea populației, legată de urbanizarea progresivă, cauzează reunirea a numeroși indivizi într-un spațiu restrâns, fapt care îi determină să interacționeze frecvent și generează ocazii de imitare, presiuni în direcția conformității, precum și tentații sau tentative de influențare. Adunarea, scrie Rouquette, a încetat să mai fie o excepție, devenind un fapt constitutiv al cotidianului, în mijloacele de transport și în magazine, la locul de muncă și la domiciliu, în educație și în timpul liber. O altă condiție, după Rouquette, este dezvoltarea comunicării formalizate. Progresele tehnice, susține autorul, au permis creșterea vitezei transmiterii informației și, astfel, sporirea numărului de destinatari ai acestor informații. Și a treia condiție este omogenizarea culturală, creată de specificul economiei de consum, care plasează indivizii într-o rețea comună de valori și obișnuințe.

Nazaretean [7, p.42-44] prezintă mai multe exemple prin care ilustrează o altă trăsătură definitorie a maselor și a mulțimilor, și anume – *transformarea*. Transformarea mulțimilor se referă la rapiditatea cu care mulțimile se formează și se transformă dintr-un tip în altul**. Autorul mai precizează că *transformarea* se poate produce spontan, dar poate fi provocată și intenționat în scopul manipulării mulțimii.

Frica de atingere care dispare în cadrul mulțimii, este unica situație, scrie Canetti, în care o astfel de frică se întoarce în contrariul ei: „Este vorba de acea masă compactă și componenta ei sufletească, încât nu mai suntem atenți la cine ne „înghesuie”, (...) oricine te-ar înghesuie e ca și cum ai fi tot tu; îl simți pe celălalt ca și cum te-ai simți pe tine; totul se petrece ca și cum ar fi vorba de *interiorul unuia și aceluiși trup*” [1, p.6].

Un alt fenomen important care apare în cadrul masei, consideră Canetti, este *șocul descărcării* – clipa în care cei care aparțin masei se eliberează de diferențe și se simt identici, tot ceea ce-i desparte pe oameni dispare și toți ajungă să se simtă egali. Despre *patima distrugerii* caracteristică maselor, observă autorul, se

* Deși, termenii de *masă* și *mulțime* sunt deseori folosiți în variație liberă, aceștia nu sunt întru totul echivalenți. După cum precizează Rouquette (1994/2002, 18): „*mulțimea este un dat perceptiv care se vede și se aude, masa nu este neapărat astfel; mulțimea este episodică, masa durează; mulțimea este un eveniment, masa este o matrice de evenimente*”. Dar așa cum mulțimea este o categorie a masei, iar masa întrunește caracteristicile specifice mulțimii și în anumite situații comportă aceleași legități de manifestare am păstrat termenul *masă* sau *mulțime* în maniera în care a fost utilizat de autorii citați.

** Sintetizând câteva lucrări din domeniu, psihologul armean Akop Nazaretean (2003) propune o clasificare a mulțimilor, având la bază două criterii – scopul și coeziunea internă a mulțimi și anume: (1) *mulțimile ocazionale* sunt mulțimile de indivizi, adunați pentru a urmări un eveniment neașteptat; (2) *mulțimile convenționale* (din engleză *convention* - convenție) se referă la mulțimile în care indivizii se adună pentru a urmări un eveniment din timp stabilit (un meci de fotbal, un concert de muzică rock, un miting etc.); (3) *mulțimile expresive* (din engleză *expression* - expresie) sunt mulțimile care exteriorizează ritmic o anumită emoție – bucurie, entuziasm sau indignare – de exemplu indivizii ce scandează o anumită lozincă în cadrul unui miting sau alte manifestații de masă, suporterii unei echipe de fotbal; (4) *mulțimile extaziate (ecstasy)* reprezintă forma extremă a mulțimii expresive, drept exemple fiind mulțimea de membri ai unor secte religioase în timpul unei rugăciuni colective, mulțimea extaziată de ritmul dansului în timpul unui carnaval brazilian sau a muzicii rock și (5) *mulțimile active (active)*, care, afirmă Nazaretean, prezintă, din punct de vedere politic, cel mai important și cel mai periculos tip de comportament colectiv. Sunt câteva tipuri de *mulțimi active*: *mulțimi agresive (aggressive)*, mulțimi în care dominantă emoțională și comportamentală este agresivitatea; *mulțimi în panică*, cele cuprinse de spaimă, fiecare individ căutând să se salveze de un pericol real sau imaginar; *mulțimi averse (greedy)*, mulțimi în care indivizii se află în competiție pentru obținerea unor bunuri, dominantă emoțională a acestora fiind, de obicei, lăcomia, mixată uneori de o spaimă puternică și *mulțimi rebele (rebellious)*, dominantă emoțională a cărora este furia, provocată de percepția unei injustiții sociale.

vorbește adesea, dar nu a fost niciodată cu adevărat explicată. Canetti descrie acest fenomen astfel: „...masa distruge de referință obiecte și case. Deoarece adesea este vorba de lucruri fragile – cum ar fi ferestre, oglinzi, vase, tablouri, farfurii – există tendința de a se crede că tocmai fragilitatea acestor obiecte incită masa la actul de distrugere (...), zgomotele distrugerii, ale spargerii vaselor, ferestrelor, contribuie considerabil la plăcerea de a o face, sunt niște puternice sonorități ale vieții” [1, p.9]. Distrugerea unor opere de artă, mai scrie Elias Canetti, reprezintă distrugerea unor ierarhii care nu mai sunt recunoscute. Sunt atacate, astfel, diferențele și distanțele sociale. Sentimentul persecuției este descris ca fiind o sensibilitate și iritabilitate mândroasă orientate împotriva unor dușmani considerați o dată și pentru totdeauna ca atare. Masa este evocată metaforic de Canetti ca un fel de cetate asediată, dar, precizează el, de două ori asediată: îl are pe dușman în fața zidurilor, dar îl are și în pivniță. Sentimentul persecuției apare astfel ca un *sentiment al dublei amenințări*.

În prezent se pledează tot mai mult pentru reabilitarea cunoașterii științifice în domeniul *psihologiei maselor* (Moscovici, 1981/2001; Rouquette, 1994/2002; Reicher, 2001; Olișanskii, 2002). Deși mai mulți autori remarcă importanța cunoașterii în domeniul psihologiei maselor, se constată, totuși, un interes științific relativ redus față de acest domeniu. Cu excepția câtorva lucrări, constatăm că aproape lipsesc studii recente care să analizeze fenomenul maselor, iar cele existente, după cum observă Rouquette, „se înscriu, mai degrabă, în aria eseurilor, decât a științei” [11, p.14].

Referințe:

1. Canetti Elias. Masele și puterea / Traducere din limba germană de A. Pavel. - București: Nemira, 2000.
2. Chelcea Septimiu și Iluț Petru (eds.) Enciclopedie de psihosociologie (prefață de S. Chelcea și P. Iluț). - București: Editura Economică, 2003.
3. Freud S. Studii despre societate și religie. Volumul 4. Opere / Traducere de R. Melnicu, G. Purdea și V. Dem. Zamfirescu. - București: Editura Trei, 2000.
4. Le Bon Gustave. Psihologia mulțimilor. - București: Antet, 1991.
5. Lederer Gerda. Protest Movements as a Form of Political Action. În M. Hermann (ed.). Political Psychology. Contemporary Problems and issues (pp.355-378). - San-Francisco, London: Jossey Bass Publishers, 1986.
6. Moscovici Serge. Era maselor / Traducere din limba franceză de D. Morărașu și M. Mardare, prefață de A. Neculau. - Iași: Institutul European, 2000.
7. Nazaretean Akop. P. Agressivnaia tolpa. Massovaia panika, sluhi. Lekții po soțialnoi i politiceskoi psihologii. - Sankt Petersburg: Piter, 2003.
8. Ortega y Gasset, Jose. Omul și mulțimea / Traducere din limba spaniolă și note de S. Mărculescu. - București: Humanitas, 2001.
9. Reicher Stephen. The Determinants of Collective Behaviour. În H. Tajfel (ed.). Social Identity and Intergroup Relations. - Cambridge: Cambridge University Press & Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1981, p.41-83.
10. Reicher Stephen. The Psychology of Crowd Dynamics. În M.A. Hogg și R.S. Tindale (eds.). Blackwell handbook of social psychology. Group processes. - Oxford: Blackwell, 2001, p.182-208.
11. Rouquette Michel-Louis. Despre cunoașterea maselor. Eșeu de psihologie politică / Traducere din limba franceză de R. Popescu și R. Gamarcea, prefață de S. Moscovici. - Iași: Polirom, 2002.
12. Ortega y Gasset. La revolte de masses. - Paris: Librairie Stock, 1937.

Prezentat la 28.05.2010

РОЛЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПРОЦЕССЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ РАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН

Светлана ТОЛСТАЯ

Кафедра прикладной психологии

Sentimentul subiectiv de bine este legat de sănătatea psihologică și socială a omului, de credința lui, speranță, optimism și, desigur, de încrederea în viitor. În articol sunt analizate componentele care formează bunăstarea subiectivă a femeilor de vârstă mijlocie și relația lor privind procesul de autoactualizare.

Le sentiment du bien-être est relié à la santé psychologique et sociale de l'homme, à sa foi, à l'espoir, à son optimisme et, bien sûr à la confiance à l'avenir. L'article examine les éléments qui constituent le bien-être subjectif des femmes entre deux âges et leur rôle dans le processus d'autoactualisation.

Проблема субъективного благополучия уходит корнями в историю, философию, психологию, социологию и другие науки. В последние десятилетия она все чаще становится предметом исследования психологов. Это продиктовано острой для психологической практики необходимостью в определении того, что служит основанием для внутреннего равновесия личности. Несомненно, субъективное благополучие связано с психологическим и социальным здоровьем человека, его верой, надеждой, оптимизмом и, конечно, уверенностью в завтрашнем дне. Оно является той питательной средой, которая обеспечивает все необходимое для полноценного существования личности, ее внутренней силы и оптимистичного настроения.

Определимся в самых общих чертах, не претендуя на полноту, что такое есть субъективное благополучие. *Субъективное благополучие – понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде, и характеризующееся ощущением удовлетворенности* [9]. Родственными понятиями, часто употребляемыми в научной литературе, являются понятия «оптимизм», «удовлетворенность жизнью», «счастье». Все они в той или иной мере действительно проецируют содержательные характеристики изучаемого явления.

Между тем, в исследованиях психологов, социологов, философов рассматриваются различные аспекты субъективного благополучия. Однако общее положение таково, что в центре внимания исследователей оказываются потребности и ценности, осознание их, своего поведения и результата деятельности по их удовлетворению, вызывающее определенное состояние (удовлетворенность, счастье, позитивные эмоции) [1,5,7,9].

Российский ученый нейрофизиолог П.В. Симонов создал триадную структуру основных потребностей человека, представляющих порядок его актуального бытия: 1) витальные (биологические) потребности; 2) социальные потребности в узком и собственном смысле слова, поскольку социально опосредованы все побуждения человека, включая стремление принадлежать к социальной группе (общности) и занимать в этой группе определенное место, пользоваться привязанностью и вниманием окружающих, быть объектом их уважения и любви; 3) идеальные потребности познания окружающего мира и своего места в нем, познания смысла и назначения своего существования на земле как путем присвоения уже имеющихся культурных ценностей, так и путем открытия совершенно нового, неизвестного предшествующим поколениям [6].

Такое построение согласуется и с концепцией А.Маслоу, в которой также предлагается иерархическое строение потребностной сферы. В ее основании находятся биогенные потребности, затем психофизиологические, социальные, высшие, и наивысшую позицию в ней занимают так называемые «мета-потребности» [3]. Существенно для понимания субъективного благополучия то, что в теории А. Маслоу подчеркивается «переходность» от одной потребности к другой как результат удовлетворения первой: «основным последствием удовлетворения всякой потребности нужно считать исчезновение этой потребности и замещение ее другой, более высокой потребностью» [3, с.110]. Говорит ли это о том, что субъективного благополучия в принципе быть не может? Отнюдь, поскольку оно в

большей степени относится не к частному поведенческому акту, но к обобщенной оценке «жизни вообще», к удовлетворению тех потребностей, которым придается особый смысл в связи с теми же ценностями и установками. Если понимать субъективное благополучие в узком смысле как удовлетворенность субъективно-важных сфер деятельности и поведения, потребностей, то, видимо, нужно понимать, что высшей ее формой является самоактуализация.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью выявления компонентов, формирующих субъективное благополучие, и их взаимосвязи с процессом самоактуализации, что позволит определить их влияние на процесс самоактуализации, и в частности на такие ее компоненты, как потребность в познании, в общении, в самоуважении, в самопринятии.

В исследовании приняли участие 185 женщин среднего возраста, занятых в различных сферах профессиональной деятельности. Группа работающих женщин по субъективному ощущению состояния эмоционального благополучия разделилась практически поровну: субъективно благополучными себя оценили 92 женщины, что составило 49,7% от всей выборки, и 93 женщины по результатам тестирования оказались в группе субъективно неблагополучных, что составило 50,3%.

Интересные результаты получены при корреляционном анализе составляющих компонентов субъективного благополучия и параметров самоактуализации. В группе субъективно благополучных женщин наибольшее количество корреляционных связей обнаружилось по шкале «напряженность и чувствительность», «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику», «степень удовлетворенности повседневной деятельностью». Графически результаты представлены на рис. 1.

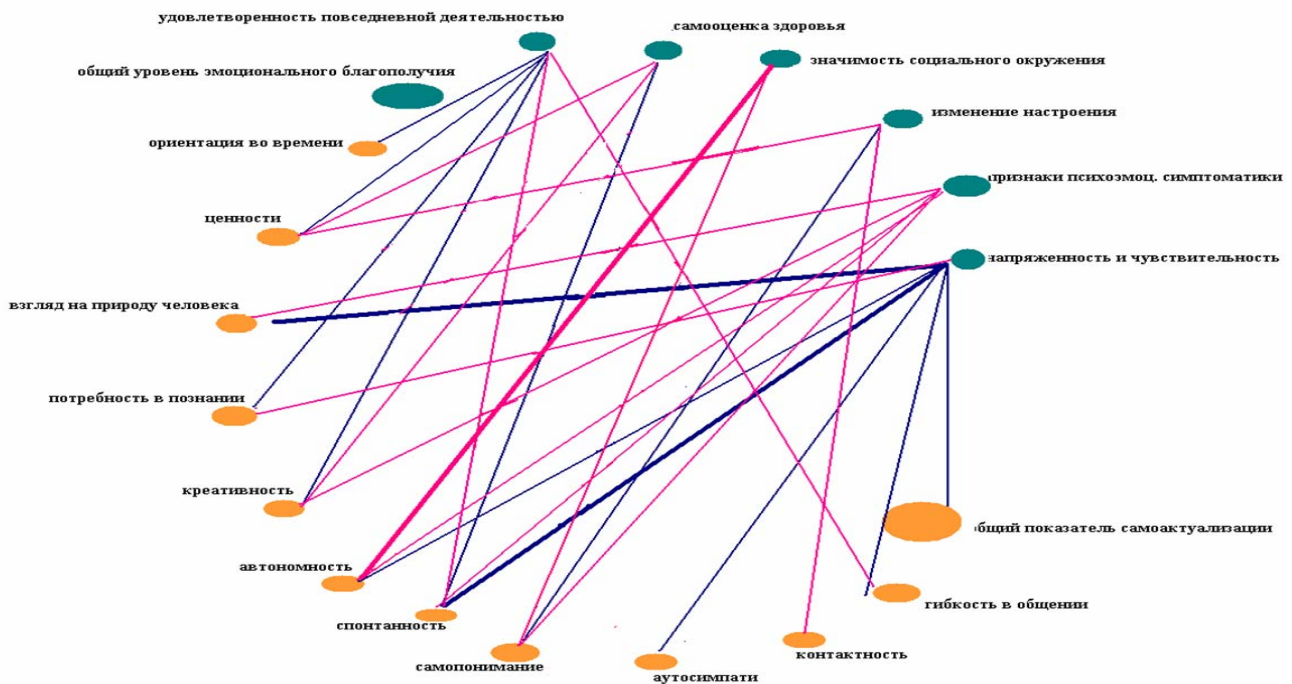


Рис.1. Взаимосвязи шкал ШСБ и параметров самоактуализации в группе субъективно благополучных женщин, занятых профессиональной деятельностью.

Субъективно благополучные работающие женщины могут принять себя такими, каковы они есть, они не сверхкритичны ни к своим, ни к чужим недостаткам и слабостям ($r=0,53$, $p=0$), они способны принять других людей и человечество в целом ($r=0,491$, $p=0$). Уверенность в себе повышает уровень автономности и независимости женщин ($r=0,236$, $p\leq 0,05$), однако это не означает отчуждения и одиночества. Автономность позволяет им полагаться на свой собственный потенциал и внутренние источники роста и развития, женщины способны к адекватному самовыражению, ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивают само-раскрытие личности с самопредъявлением ($r=0,34$, $p\leq 0,001$), достаточно критичны в самовосприятии и хорошо осознают свою положительную Я-концепцию ($r=0,232$, $p\leq 0,05$). Подавленность и раздра-

жительность снижает способность к бытийному познанию, бескорыстную жажду нового, интерес к объектам внешнего мира, препятствует личностному познанию внутреннего мира ($r=-0,275$, $p\leq 0,005$).

Уровень беспокойства и тревоги снижает веру в людей и могущество человеческих способностей ($r=-0,233$, $p\leq 0,05$), фрустрирует проявление спонтанности, ограничивает ее культурными нормами ($r=-0,349$, $p\leq 0,001$), мешает проявлению творческих способностей женщин ($r=-0,222$, $p\leq 0,05$), что сказывается на уровне самопонимания ($r=-0,175$, $p\leq 0,05$), приводит к неуверенности, зависимости, ориентированности на мнение окружающих ($r=-0,196$, $p\leq 0,05$), стремлению к внешнему удовлетворению, игнорированию саморазвития и внутреннего роста.

Ощущение близости и обеспокоенность своим окружением снижает у женщин компетентность в своем внутреннем мире ($r=-0,258$, $p\leq 0,006533$), независимость и потребность в позитивной свободе, «свободе для» ($r=-0,564$, $p\leq 0$). Они недостаточно сильны, чтобы не обращать внимания на мнение и влияние других.

Далее, степень удовлетворенности повседневной деятельностью у субъективно благополучных работающих женщин отрицательно связана со спонтанностью ($r=-0,206$, $p\leq 0,024251$) и гибкостью в общении ($r=-0,32$, $p\leq 0,000934$); положительные корреляционные связи обнаружены с такими компонентами самоактуализации, как «ценности» ($r=0,298$, $p\leq 0,001956$), «потребность в познании» ($r=0,322$, $p\leq 0,000882$), «креативность» ($r=0,317$, $p\leq 0,001046$) и «ориентация во времени» ($r=0,254$, $p\leq 0,007207$). Чем меньше женщина удовлетворена своей повседневной деятельностью, тем больше она пытается прислушаться к себе, к своим желаниям и потребностям, и тем больше потребность в общении. Это может быть связано и с домашними делами – желание найти поддержку и помощь у супруга, либо с карьерной мотивацией – желание проявить себя, свой внутренний потенциал. Самоактуализирующийся человек у А. Маслоу ищет возможности для самореализации. Проблема самоактуализации существует объективно и проявляется в форме неудовлетворенности субъекта своим бытием, что побуждает такого субъекта к попыткам решать эту проблему для себя, в своей личной жизни: рефлексия собственных мотивов, возможностей и способностей, приёмов и действий, которые, возможно, и не приносят удовлетворенности в повседневной деятельности, но обеспечивают осмысленность и целостность поведения. В свою очередь, достаточно высокая удовлетворенность повседневной деятельностью положительно отражается на ориентации во времени: женщины живут «здесь и сейчас», не пытаются отложить жизнь «на потом» и не копаются в своем прошлом, что также способствует общей самоактуализации, разделению ценностей самоактуализирующейся личности и стремлению к личностному росту. Кроме того, удовлетворенность повседневной деятельностью повышает потребность женщин в познании, они стремятся к получению новых знаний, открыты новым впечатлениям, их интерес бескорыстен и не связан напрямую с удовлетворением каких-либо потребностей (знания, как таковые, становятся отдельной ценностью для женщин), что непосредственно повышает и их стремление к творческому самораскрытию.

Рассмотрим далее взаимосвязи различных шкал методики ШСБ с показателями самоактуализации в группе субъективного неблагополучных работающих женщин среднего возраста. Эти взаимосвязи отражены в структурограмме рис. 2.

Корреляционные взаимосвязи шкалы «напряженности и чувствительности» обнаружены также с такими параметрами самоактуализации, как «ценности» ($r=-0,531$, $p\leq 0$) и «гибкость в общении» ($r=-0,433$, $p\leq 0,001$): подавленные, обеспокоенные и опечаленные женщины не могут думать об экзистенциальных ценностях, скорее привержены социальным стереотипам, менее способны к адекватному самовыражению в общении, они более ригидны, не уверены в своей привлекательности, предпочитают думать, что они неинтересны собеседнику. Подавленные женщины обладают повышенной критичностью к себе, неспособны смириться со своими слабостями и недостатками ($r=-0,181$, $p\leq 0,05$), они более эмоциональны и менее объективны в восприятии себя и окружающих, с трудом разбираются в своих чувствах ($r=-0,256$, $p\leq 0,005$), не доверяют интуиции ($r=-0,316$, $p\leq 0,001$). У них снижается потребность в познании и себя и объективного мира ($r=-0,3$, $p\leq 0,001$), они более закрыты в общении, что сказывается на способности устанавливать тесные и теплые взаимоотношения ($r=-0,353$, $p\leq 0,005$).

При повышении уровня беспокойства и тревоги у женщины возрастает негативное отношение к людям и неверие в могущество человеческих возможностей ($r=0,371$, $p\leq 0,001$), а отсутствие симпатии и доверия к людям повышает уровень беспокойства и тревоги.

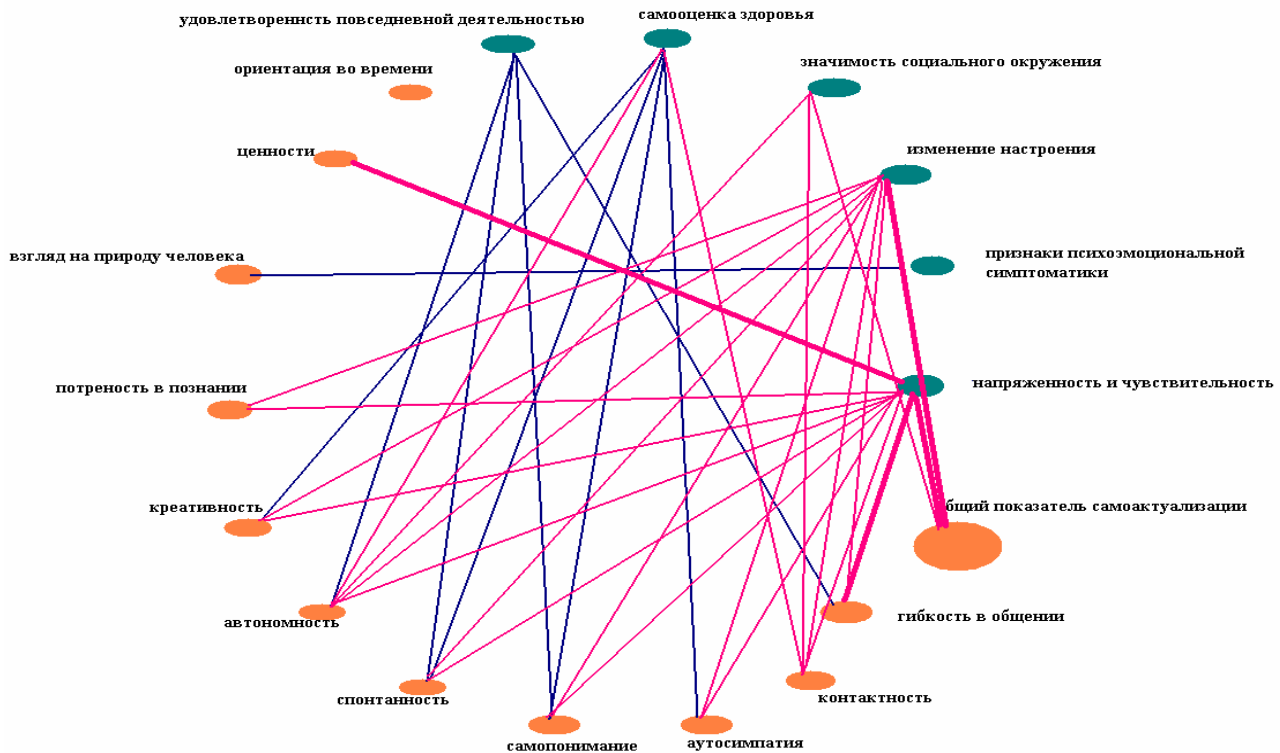


Рис.2. Взаимосвязи шкал ШСБ и самоактуализации субъективно неблагополучных женщин среднего возраста, занятых профессиональной деятельностью.

При пониженном фоне настроения женщины не способны доверять своим спонтанно возникшим желаниям ($r=-0,326$, $p\leq 0,001$), более критичны к себе и окружающим, не принимают свою сущность и не ощущают потребности разобраться в себе, понять ($r=-0,354$, $p\leq 0,001$); снижается также потребность в новых знаниях и впечатлениях ($r=-0,353$, $p\leq 0,001$); нет тяги к самовыражению, творчеству ($r=-0,226$, $p\leq 0,01$), не уверены в себе, считают себя непривлекательными для собеседника, что мешает установлению глубоких личностных взаимоотношений ($r=-0,32$, $p\leq 0,001$).

Значимость социального окружения отрицательно связана с автономностью ($r=-0,297$, $p\leq 0,001$), контактностью ($r=-0,249$, $p\leq 0,005$) и общим уровнем самоактуализации ($r=-0,203$, $p\leq 0,05$). Подверженность социальным стереотипам, зависимость от мнения и влияния других, отсутствие внутренней независимости снижают общий уровень самоактуализации, ограничивают свободу и стремление полагаться на свой внутренний потенциал, множественность контактов (стремление наладить как можно большее количество связей и отношений) мешает установлению глубоких и тесных взаимоотношений.

Чем больше женщина удовлетворена своей повседневной деятельностью, тем выше уровень ее автономности и независимости от окружения ($r=0,301$, $p\leq 0,001$), женщина свободна в своих действиях и автономия позволяет ей полагаться на свой собственный потенциал и внутренние источники роста и развития, принимает себя такой, какая она есть ($r=0,184$, $p\leq 0,05$), поведение отмечено непосредственностью и простотой, отсутствием планирования ($r=0,321$, $p\leq 0,001$), способна к адекватному самовыражению в общении, уверена в себе и своей привлекательности ($r=0,237$, $p\leq 0,01$).

Итак, по результатам исследования можно сделать вывод, что благополучие и неблагополучие у работающих женщин среднего возраста во многом связано с «удовлетворенность повседневной деятельностью», что, на наш взгляд, обусловлено особенностями ролевой структуры работающей женщины. Гендерные ожидания вынуждают женщин соединять традиционные семейные роли с обычно нетрадиционными ориентациями карьеры, следовательно, могут ограничивать профессиональные стремления представительниц женского пола, вызывая внутриличностный, ролевой конфликт. Работающей женщине приходится совмещать профессиональную карьеру с материнской ролью, с

традиционным нормативом полоролевого поведения, который четко разводит области применения мужских сил – профессиональная деятельность, женских – семья. Это привело к тому, что современная женщина, выбирая карьеру, переживает, по определению М.Ю. Арутюнян и О.М. Здравомысловой, комплекс «двойной идентичности» [2].

Несмотря на то, что за последние десятилетия произошли существенные сдвиги во взглядах женщин на их профессиональную карьеру, мужчины настроены более чем консервативно: хотя большинство из них положительно относятся к профессиональной деятельности женщин вообще, тем не менее почти все считают, что жена должна оставить работу сразу же после рождения ребенка и заниматься исключительно домашним хозяйством до тех пор, пока дети не подрастут.

В современных условиях социально-экономического кризиса обостряется конфликт между социальными ролями женщин. Отказ женщины от работы в пользу семьи или безработица существенно сокращают совокупный семейный доход. В то же время высокая занятость женщины на производстве, либо распространенная в последнее десятилетие тенденция выезжать на заработки за границу становится одним из основных факторов снижения рождаемости, разрушения семей.

В современном мире женщина стоит перед лицом самых разных дилемм цивилизации. Одной из трудных и болезненных для нее является проблема «женщина – семья — работа». «Это камень преткновения, о который разбиваются многие теоретические схемы и демократические устремления» [4].

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - Москва: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Арутюнян М.Ю. "Кто Я?" // Женщины и социальная политика (гендерный аспект). - Москва, ИСЭПН, 1992, с.137.
3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. - 479 с.
4. Нечаева Н. Патриархальная и феминистская картины мира: на пути к типологизации // Феминистская теория и практика: Восток-Запад. Материалы конференции. - СПб., 1995, с.153.
5. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия. - Ярославль, 1996.
6. Симонов П. В. Созидающий мозг: Нейробиологические основы творчества. - Москва: Наука, 1993, с.8.
7. Хруцкий К.С. Аксиологический подход в современной валеологии // Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук (09.00.013). - Новгород, 2000.
8. Юнг К.Г. Архетип и символ. - Москва: Ренессанс, 1991. - 304 с.
9. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции).
10. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Пер. с англ. - Минск: ООО «Попурри», 1997. - 672 с.

Prezentat la 24.11.2009

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООТНОШЕНИЯ И УРОВНЯ ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Людмила АНЦИБОР, Светлана КОНСТАНТИНОВА, Татьяна МЯСНИКОВА

Кафедра прикладной психологии

Actualitatea acestei cercetări științifice este determinată de rolul moralei în dezvoltarea personală a fiecărui individ și a întregii societăți. Este important să se examineze dacă există o relație între autoatitudine și nivelul de morală a individului. Analiza și sinteza rezultatelor studiului empiric au evidențiat o diferență semnificativă între subiecții cu un grad ridicat sau scăzut de dezvoltare a moralei la următoarea scală a autoatitudinii – autodevotamentul. Tema cercetării nu este suficient studiată, iar rezultatele și dispozițiile finale ale lucrării necesită un studiu experimental ulterior.

The research relevance ensues mainly from the role played by the moral development in the identity development of any individual as well as the society as a whole. The analysis performed by us and the synthesis of the empirical have identified a significant difference among the tested individuals with high and low moral development according to one of the self-relation vs. self-affection scales and the lack of any significant differences according to the other scales. As no sufficient studies are available regarding the subject matter of our research, the findings and conclusions of our survey require further experimental research.

Вопросы нравственности являются важнейшими в жизни общества и каждого конкретного человека. Только та или иная степень следования нравственным устоям позволяет сохранить семью, страну, воспитать подрастающее поколение. Современный кризис, проявившийся в политической и экономической жизни общества, не миновал и сферу нравственности, вызывая перерождение ценностей, идеалов. К сожалению, в наше время традиционные институты нравственности, такие как школа, семья, церковь, уступают место СМИ, которые зачастую вместо того, чтобы культивировать позитивные и конструктивные ценности, демонстрируют цинизм и вседозволенность. Бизнес также становится важным институтом нравственности, пропагандируя корпоративную этику, которая нередко вступает в прямое противоречие с общепринятыми и традиционными ценностями. Следовательно, в существующих условиях чрезвычайно важно не только сохранять тот уровень нравственного развития общества, который существует на данный день, но и способствовать его развитию и обогащению.

Под моральным развитием понимается процесс, посредством которого индивид, особенно ребенок, начинает принимать и интернализирует стандарты правильного и неправильного в своем обществе. Под нравственностью при этом понимается неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая добровольное соблюдение ею существующих норм, правил и принципов поведения. Это находит своё выражение в отношении к обществу, коллективу и отдельным людям, к самому себе, труду и результатам труда.

Теоретиками зарубежной психологии в основных направлениях (психоаналитическом, бихевиористическом и когнитивном) исследовались и исследуются генезис, механизмы, факторы формирования нравственного сознания личности, а также моральные чувства, моральное поведение и моральное развитие.

З.Фрейд предполагал, что мораль развивается как защита от чувства тревоги и стыда, что ценности родителей трансформируются в ценности детей и становятся частью «суперэго».

Представители теории социального научения (А.Бандура, Б.Скиннер) считали, что развитие морали происходит путем усвоения определенных моделей поведения посредством наблюдения или задействия механизмов поощрения и наказания.

Когнитивный подход сосредоточил внимание на изучении когнитивной составляющей морального сознания. Теоретики когнитивного направления разработали также поэтапную модель развития нравственности личности (Ж.Пиаже, Л.Кольберг).

Основные выводы из теоретического анализа научной литературы по проблеме нравственного развития можно сформулировать следующим образом.

➤ Понятия «мораль» и «нравственность» могут быть использованы как взаимозаменяемые.

- Существует несколько теоретических подходов к проблеме нравственности, каждому из которых свойственны свои особенности, в частности:
 - в рамках психоаналитического подхода основной акцент ставится на развитии внутриспсихических нравственных инстанций;
 - в рамках бихевиористического направления рассматривается формирование нравственного поведения как результат социального или викарного научения на моделях, а также посредством различных видов подкрепления;
 - в рамках когнитивного направления нравственность рассматривается как последовательность взаимосвязанных между собой стадий интеллектуального развития личности;
 - альтернативные теории нравственности рассматривают влияние на нравственное развитие таких факторов, как поло-ролевая принадлежность, культура общества, настроение.

Восприятие нравственности, а также ее развитие, во многом зависит от того, что нравственность значит для самого человека, что он вкладывает в данное понятие, как он соотносит его с собственным «Я» и как следует ему во взаимодействии с другими людьми. Оценить представления о «нравственном человеке» и соотнести себя с этим представлением возможно при помощи анализа человеческого сознания, которое состоит из житейских представлений об окружающем мире, других людях и о себе (самоотношение).

Самоотношение рассматривается как единство содержательных и динамических аспектов личности, мера осознания и качество эмоционально-ценностного принятия себя как инициативного и ответственного начала социальной активности. В психологической литературе самоотношение личности определяется также как эмоциональный компонент самосознания. Теоретические основы понимания самоотношения как компонента самосознания были заложены И.И. Чесноковой (1977), которая ввела в научный обиход понятие «эмоционально-ценностное самоотношение». Она определила эмоционально-ценностное самоотношение как специфический вид «эмоционального переживания», в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она узнаёт, понимает, «открывает» относительно себя самой. Субъект может относиться к своему «Я» в зависимости от того, воспринимается ли оно как негативное, позитивное или конфликтное (противоречивое) условие достижения мотивов личности. Отсюда отношение человека к себе может быть позитивным («Я» – условие, способствующее самореализации), негативным («Я» – условие, препятствующее самореализации) или конфликтным («Я» – условие, одновременно и способствующее и препятствующее самореализации).

Общее позитивное самоотношение личности, аутосимпатия – свидетельство того, что индивид воспринимает себя «положительно» и можно предположить, что это «положительное» восприятие себя способствует тому, что индивид соотносит себя с «нравственным человеком» и строит свое поведение в соответствии с осознанием этого факта.

Таким образом:

- самоотношение личности определяется как эмоциональный компонент самосознания, а также рассматривается как единство содержательных и динамических аспектов личности, мера осознания и качество эмоционально-ценностного принятия себя как инициативного и ответственного начала социальной активности;
- формирование самоотношения осуществляется на двух уровнях самопознания. На первом уровне эмоционально-ценностное самоотношение возникает как результат соотнесения человеком себя с другими людьми. На втором уровне самоотношение рассматривается как непосредственная представленность в сознании личностного смысла «Я»;
- самоотношение личности является сложноструктурированным психическим образованием;
- интегрированность компонентов самоотношения в единую систему является индикатором его сформированности, зрелости.

В данном исследовании выдвигалось предположение о том, что уровень самосознания личности, адекватное восприятие, эмоциональное переживание и отношение к себе оказывают благотворное влияние на темпы нравственного развития в юношеском возрасте. Таким образом, существует, возможно, определенная взаимосвязь между уровнем нравственного развития в юношеском возрасте и особенностями проявления различных компонентов столь сложного явления, как «самоотношение». Это проявляется в том, что при более высоком уровне морального развития степень выраженности

таких аспектов «самоотношения», как самооценочность, самопривязанность и самоуверенность, также более высок.

В исследовании использованы методики: «Многомерный опросник исследования самоотношения» (МИС – методика исследования самоотношения) и «Методика оценки уровня развития морального сознания» (дилеммы Л.Колберга, форма А, дилемма III). Экспериментальную базу исследования составили учащиеся лицея им. Н.В. Гоголя (11-ые классы) и студенты 2-3 курсов Молдавского государственного университета, факультета психологии и педагогических наук. Всего в эксперименте приняло участие 40 человек (юношей – 11; девушек – 29), в возрасте от 17 лет до 22 лет (средний возраст – 18,95), однако в дальнейшем использовались результаты только 32 человек (по 16 респондентов в группе с высоким и низким уровнем развития морали; средние показатели не анализировались). Исследование и диагностика уровня морального развития и самоотношения проводились как индивидуально, так и в группах. Так как инструкции не содержат временных ограничений, испытуемым предоставлялась возможность ответить на вопросы самостоятельно, имея возможность подумать над проблемой столько времени, сколько было необходимо. Обработка результатов диагностики проводилась следующим образом.

1. Ответы испытуемых по тесту МИС (Методика исследования самоотношения) сверялись с ключами: ответы, совпадающие с ключом, оценивались в 1 балл. Количество баллов суммировалось отдельно по каждой шкале. Затем результаты по каждой из шкал сверялись с таблицей и переводились в стандартные единицы – станы.
2. Ответы испытуемых по «Методике исследования уровня морального развития» (дилеммы Кольберга) оценивались несколько иначе.
 - Высокий уровень морального развития присваивался тем испытуемым, которые на большинство вопросов дилеммы давали ответы, соответствующие постконвенциональному уровню развития морали (по Кольбергу), а также в том случае, если ответы не противоречили друг другу. Также высоко оценивались ответы, в которых ставился акцент на *значимости человеческой жизни* (любого человека), *важности закона*, существующего в обществе (но все же превознесение жизни над законом), а также те ответы, которые показали, что испытуемый эмоционально *сопереживает и сочувствует* «героям» дилеммы.
 - Низкий уровень морального развития присваивался тем испытуемым, которые на большую часть вопросов дилеммы давали ответы, соответствующие преконвенциональному или конвенциональному уровню развития морали. В ответах этих испытуемых прослеживались следующие закономерности:
 - 1) «закон» ставился превыше человеческой жизни;
 - 2) или, наоборот, значимость «закона» в жизни каждого индивида значительно преуменьшалась (например, такие ответы, как «закон существует для того, чтобы его нарушать»; «закон всегда можно обойти» и т.п.);
 - 3) если «героя» дилеммы и его жену не связывала любовь, то жизнью жены можно было пожертвовать (так как она не имела особой значимости). Проецируя свои мысли на «героев» дилеммы, некоторые из испытуемых отвечали, что Хайнц и не подумал бы спасти свою жену, если бы он не любил ее;
 - 4) при ответе на вопрос дилеммы прежде всего рассматривалась выгода самого «героя», т.е. ответы соответствовали принципу «каждый сам за себя».

Следует также отметить, что при анализе эмпирических данных некоторые из «ответов» респондентов не были учтены из-за присутствия в них определенного противоречия. Например, респондент говорит о том, что нет ничего превыше человеческой жизни, и при этом утверждает, что «герой» не должен спасать жену, в том случае если он ее не любит; или же, на вопрос: «Нужно ли Хайнцу спасти не близкого ему человека?» он демонстрирует открытое безразличие к жизни чужого человека.

Результаты и обсуждение

Данное исследование направлено на изучение взаимосвязи между уровнем нравственного развития личности и некоторыми аспектами «самоотношения» личности. На первом этапе исследования была проведена диагностика уровня морального развития, в результате которой были выделены две

группы испытуемых, названных условно «группа с низким уровнем морального развития» – группа 1, получившая меньшее количество баллов по показателю «уровень морального развития»; и группа с «высоким уровнем морального развития» – группа 2. На втором этапе исследования проведена диагностика «самоотношения» личности.

При анализе степени выраженности определенных аспектов (шкала) «самоотношения», полученные в исследовании результаты изображены в виде графика средних значений и медианы по каждой из шкал, представленных в методике (см. рис.1).

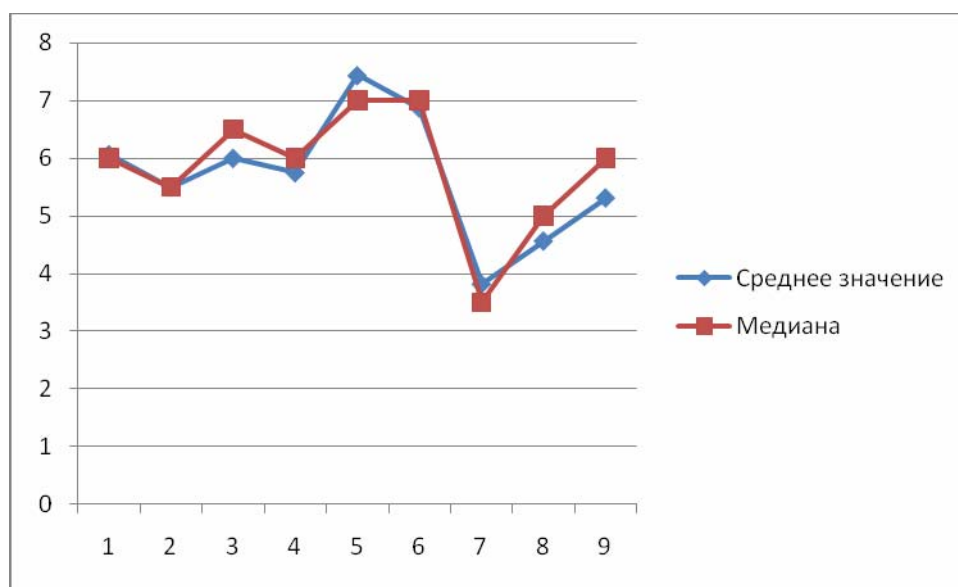


Рис.1. Средние значения и медианы по шкалам «самоотношения» испытуемых с «низким уровнем морального развития».

Анализ результатов исследования «самоотношения» у респондентов с «низким уровнем морального развития» показал, что высокие значения получены по следующим шкалам:

- 1) Самоценность – отражает эмоциональную оценку себя, своего «Я» по внутренним интимным критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира. *Высокие оценки* по шкале отражают любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других.
- 2) Самопринятие – *высокий полюс* соответствует дружескому отношению к себе, согласию с самим собой, эмоциональному и безусловному принятию себя.

Таким образом, относительно более низкий уровень морального развития не предполагает, что «самоценность» и «самопринятие» личности при этом снижаются. То есть, несмотря на относительно более низкий уровень нравственного развития, личность проявляет заинтересованность в собственном «Я», одобряет свои планы и желания, принимает себя такой, какая она есть, пусть даже с некоторыми недостатками. Возможно, именно это, последнее – безусловное эмоциональное «самопринятие», в какой-то степени мешает личности объективно взглянуть на себя и предъявить к себе более высокие моральные требования.

Результаты исследования также показали, что наиболее низкие значения в данной выборке получены по показателю «Самопривязанность». *Низкие значения* по этой шкале свидетельствуют о желании что-то в себе изменить. Таким образом, эти данные говорят о том, что личность с более «низким уровнем морального развития» в меньшей степени, по сравнению со второй группой – «с высоким уровнем морального развития», желает что-то в себе изменить и в меньшей степени стремится соответствовать некоему идеальному представлению о себе. Такая личность, неудовлетворенная собой и своими возможностями, хотя и ощущает собственную ценность (высокое «самопринятие») и претендует на высокую оценку своего «Я» другими, но в то же время испытывает некие сомнения в способности вызывать уважение к себе. Более низкие значения по шкале 2 - «Самоуверенность», полученные

у испытуемых первой группы, которые соответствуют неудовлетворенности личности собой и своими возможностями, а также показатели по шкале 8 – «Конфликтность» (низкие значения шкалы свидетельствуют об отрицании проблем, закрытости и самодовольстве) подтверждают данное предположение.

Степень выраженности определенных аспектов «самоотношения» у испытуемых «с высоким уровнем морального развития» представлены в виде графика средних значений и медианы на рисунке 2.

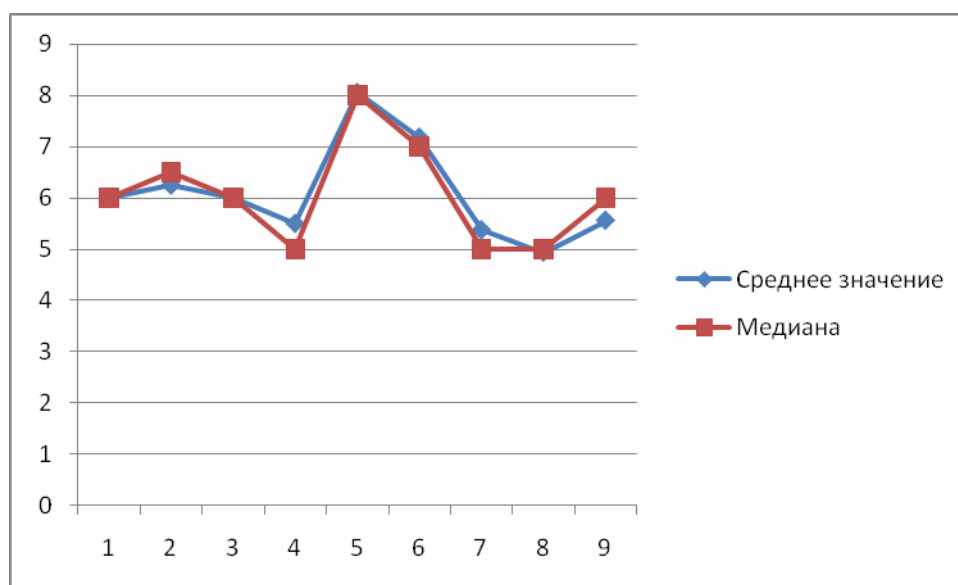


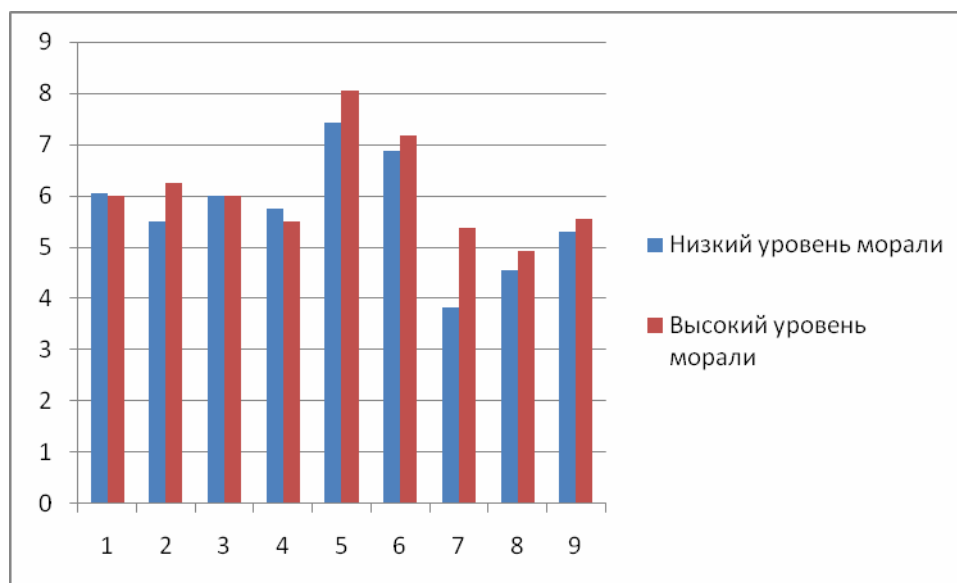
Рис.2. Средние значения и медианы по шкалам «самоотношения» у испытуемых «с высоким уровнем морального развития».

Анализ результатов исследования показал, что у представителей данной группы по шкале «самоценность» результаты ниже среднего уровня значений не были зафиксированы. Наиболее высокие показатели в данной группе, как и у респондентов с «низким уровнем морального развития», получены по следующим шкалам: 5 – «Самоценность», 6 – «Самопринятие», а более низкие показатели, по сравнению с первой группой, были отмечены по шкалам 4 – «Зеркальное Я»; 7 – «Самопривязанность» и 8 – «Конфликтность».

Исходя из этого можно предположить, что ощущение ценности собственной личности и любовь к себе существенно не зависят от уровня морального развития личности. Однако для нравственного развития более важны чувства, связанные с ожидаемым отношением к себе со стороны других людей. Опасения, связанные с ожиданием противоположных чувств по отношению к себе со стороны другого человека, в какой-то степени являются более значимым чувством для нравственного развития, нежели одобрение своих планов и желаний. Модальность «Конфликтность» указывает на то, что для нравственного развития важно повышение рефлексии, более глубокое проникновение в себя, осознание своих трудностей и формирование адекватного образа Я, а также отсутствие вытеснения.

С целью более подробного анализа взаимосвязи различных модальностей «Самоотношения» с нравственным развитием личности, построена сравнительная диаграмма показателей средних значений по шкалам у испытуемых двух экспериментальных групп: с более высоким (группа 1) и более низким (группа 2) уровнем морали (см. диаграмму 1). Как видно на *диаграмме 1*, почти по всем шкалам, кроме 1 (открытость), 3 (саморуководство) и 4 (зеркальное Я), показатели самоотношения личности более высокие у респондентов с более высоким уровнем морального развития, чем у тех, кто продемонстрировал более низкие показатели по шкале нравственного развития.

Сравнительная диаграмма 1. Самоотношение испытуемых с разными уровнями морального развития.



Однако статистическая обработка данных (Т – критерий Стьюдента) лишь частично подтвердила предположение о том, что «Самоотношение» зависит от уровня морального развития личности. В частности, полученный результат свидетельствует о том, что не существует значимой статистической разницы между испытуемыми с низким и высоким уровнем развития нравственности и показателями по шкалам «Самоотношения»: 1. «Открытость» – ($Z = 0.24$); 2. «Самоуверенность» – ($Z = 1.45$); 3. «Саморуководство» ($Z = 0$); 4. «Зеркальное Я» – ($Z = 0.52$); 5. «Самоценность» – ($Z = 1.49$); 6. «Самопринятие» – ($Z = 0.46$); 8. «Конфликтность» – ($Z = 0.48$); 9. «Самообвинение» – ($Z = 0.41$). Статистически достоверные различия были получены лишь по одной шкале – 7. «Самопривязанность» ($Z = 2.91$, $p \leq 0,05$). Следовательно, испытуемые с более высоким уровнем развития нравственности в большей степени, чем с более низким уровнем морального развития, привязаны к своему «Я», в то время как представители с более низким уровнем нравственного развития неудовлетворены собой и у них присутствует желание что-то в себе изменить и тем самым, в конечном итоге, соответствовать некоему идеальному представлению о себе. Те компоненты самоотношения, которые свидетельствуют об аутосимпатии личности (самоценность, самопринятие, самопривязанность) у испытуемых с высоким уровнем нравственности развиты в большей степени, чем у испытуемых с низким уровнем развития морали.

Далее для более подробного анализа полученных результатов изучалась взаимосвязь (коэффициент взаимной корреляции Пирсона) между уровнем морального развития и «самопривязанностью», «самоуверенностью» и «самоценностью». С этой целью респонденты были распределены в соответствии с полученными данными (количеством баллов) на подгруппы: низкие (1-3), средние (4-7), высокие (8-10).

Статистическая обработка данных показала, что между уровнем морального развития и самопривязанностью существует умеренная корреляционная связь ($r = 0,43$); самоуверенностью – слабая ($C=0,21$) и самоценностью – лишь очень слабая ($C=0,14$).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что ригидность Я-концепции, которая зачастую сопровождается привязанностью к неадекватному Я-образу, оказывает негативное влияние на нравственное развитие личности. Возможно, на фоне общего положительного отношения к себе человек не желает меняться. В последнем случае тенденция к сохранению такого образа является одним из защитных механизмов самосознания. Высокая привязанность к своему Я может также свидетельствовать о том, что личность сохраняет симпатию к себе только за счет того, что демонстрирует социально желательное поведение и воспринимает себя «положительно» лишь сквозь призму общественного мнения, а не потому, что является высокоморальным человеком. Следовательно, поощрение обществом нравственного поведения способствует духовному развитию человека.

«Самоуверенность» содержит пункты, задающие представление о себе как самостоятельном, волевом, энергичном, надежном человеке, которому есть за что себя уважать. Поэтому для нравственного воспитания важна заинтересованность личность в собственном Я, ощущение ценности собственной личности и одновременно повышение предполагаемой ценности своего Я для других. Переоценка своего духовного Я, сомнение в ценности собственной личности, ответственности, граничащей с безразличием к своему Я, утрата интереса к своему внутреннему миру – всё это является препятствием для морального развития личности.

В целом можно отметить, что результаты по тем шкалам самоотношения, которые относятся к позитивному принятию себя, то есть по шкалам аутосимпатии, значительно выше у испытуемых с высоким уровнем морального развития, что свидетельствует о том, что развитие нравственных чувств способствует также и более положительному отношению к себе. Общепозитивное самоотношение может быть источником морального развития личности.

Личность с высоким уровнем самопривязанности относится к себе положительно, полностью принимает себя, возможно, испытывая при этом некоторую долю самодовольства. Такая личность отрицает возможность меняться, она довольно самодостаточна и в некотором смысле консервативна. Таким образом, высокий уровень морального развития позволяет индивиду с высоким уровнем самопривязанности желать сохранить существующее «Я», так как оно позволяет не только положительно воспринимать себя, но и получать одобрение общества ввиду своего высоконравственного поведения.

Самоотношение является одним из компонентов самопознания, позволяя человеку прояснить отношение самого себя к собственному бытию, и посредством постановки вопросов себе, относящихся к альтернативным выборам и решениям, помогает выявить потенциальные возможности саморазвития посредством нравственного развития личности. Это позволяет предположить, что работа по психокоррекции и профилактике безнравственного поведения возможна за счет повышения уровня сформированности Я-концепции и гармонизации всех модальностей самоотношения.

Библиография:

1. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманова // Методика оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л.Колберга). - СПб., 2002.
2. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника. - Москва: Педагогика, 1985.
3. Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношения. - Москва: Смысл, 1993.
4. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. - Москва: МГУ, 1991.
5. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе // Методика исследования самоотношения (МИС) / Аладьин А.А., Пергаменщик Л.А., Фурманов И.А. - Минск, 1992.
6. Психология самоотношения: Учебн. пособие / А.М.Колышко. - Гродно: ГрГУ, 2004.
7. Сарджвеладзе Н.И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. - Тбилиси: «Мецниереба», 1974.
8. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. - Тбилиси: «Мецниереба», 1989.
9. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. - Москва: МГУ, 1989.
10. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии. - Москва: Наука, 1977, с.144.
11. Фромм Э. Психоанализ и этика. - Москва, 1993.
12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006.
13. Eisenberg N. Emotion, regulation and moral development // Annual Review of Psychology, 2000.
14. Gilligan C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. - Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
15. Kohlberg L. The philosophy of moral development. - New York: Harper, Row, 1981.
16. http://www.etiks.info/?Etika:Struktura_morali.
17. <http://psyfactor.org/lib/stat2.htm>.

Prezentat la 02.04.2010

ANDROGINIA PSIHICĂ ȘI STAREA SUBIECTIVĂ DE BINE LA CELIBATARI

Tatiana TURCHINĂ, Irina LICA

Catedra Psihologie Aplicată

The present study examined the relationship between androgynous mental status and psychological well-being to single persons (never-married persons). The purpose of our study was to investigate whether the psychological androgyny is a condition for a single life, and whether subjective well-being depends on gender identity and / or marital status. The results showed that the psychological androgyny is a condition for the bachelorship, and androgynous women choose better to remain single. Sex-typed individuals choose indeed to get married responding to the traditional stereotypes. The results also revealed that single androgynous individuals have a greater well-being compared with single sex-typed individuals. But androgynous married individuals are those whose levels of happiness and psychological flourishing are the highest.

Masculinitatea și feminitatea au fost, pentru mult timp, considerate ca poluri ale unui singur continuum. Prin urmare, o persoană trebuie să fie sau masculină, sau feminină, dar în nici un caz să întrunească ambele seturi de caracteristici. Această dihotomie a servit la ignorarea a două ipoteze plauzibile: prima, conform căreia mulți indivizi ar putea fi androgini; adică ar putea fi atât masculini, cât și feminini, atât instrumentali, cât și expresivi – în dependență de adecvarea situațională a acestor diverse comportamente; și, a doua, indivizii sex-tipici ar putea fi serios limitați în șirul comportamentelor disponibile lor pe măsură ce se confruntă cu situații din cele mai diverse.

Adaptarea și reușita profesională, valori și cerințe înaintate în mod tradițional bărbatului, și inoculate acum și femeii, sunt privite reticent de către adepții tradiționalismului, care consideră astfel androginia drept expresie a unui „feminism deghizat”, motiv pentru care, probabil, androginia este percepută ca fiind invalidantă în plan interpersonal, în favoarea celui socioprofesional.

În demersul nostru investigațional am pornit de la ideea că androginia este o șansă de autodezvoltare și investire în bunăstarea celorlalți, oferită atât femeilor, cât și bărbaților.

Asistăm în prezent cu toții la o adevărată „explozie demografică a celibatarilor”, iar întrebarea care nu întârzie să apară este dacă nu cumva fenomenul celibatului se suprapune cu tendința tot mai vădită de adoptare a modelului androgin de conduită. În acord cu această supoziție vin abordările tradiționaliste care susțin că masculinitatea și feminitatea reprezintă criterii de apreciere și atracție dintre reprezentanții celor două sexe. Prin urmare, androginul ar putea fi privat de această posibilitate de a-și găsi „jumătatea”. Pe de altă parte, adepții abordărilor moderne susțin că androginia este premisa sigură pentru o adaptare psihologică și socială optimă. Or, celibatul se consideră, de cele mai multe ori, a fi un stil dezadaptativ de viață, marcat fiind de eșecuri repetate în plan interpersonal. Anume această contradicție stă la baza încercării noastre de a stabili care este rolul androginiei psihice în opțiunea pentru celibat și cum se manifestă starea subiectivă de bine a adultului celibatar androgin.

Cum influențează androginia psihică relațiile dintre sexe și starea subiectivă de bine a individului, în condițiile în care în societatea actuală occidentală se conturează tot mai mult profilul celibatarului? Există anumite tangențe între androginie și celibat sau frumosul mit platonian al androginului care, regăsindu-și perechea pierdută, nu mai tinde spre împlinire sentimentală, nu-și găsește corespondent în sfera psihologică și relațională a individului înzestrat cu androginie psihică? Conferă sau nu androginia psihică individului acel sentiment de autoîmplinire care, într-o anumită măsură, îl determină să rămână celibatar? Este androginia unul dintre factorii care „fură” din unicitatea fiecărui gen în parte, „element de specificitate psihologică care constituie baza atracției dintre genuri și condiția unei relații de comunicare și armonie” [3], generând celibatul?

Toate aceste întrebări creionează *scopul* pe care ni l-am propus de a investiga în ce măsură androginia psihică este sau nu o condiție pentru celibat și a măsurii în care starea subiectivă de bine depinde de identitatea de gen și/sau statutul marital. *Ipotezele* lansate de noi vin să afirme că: (a) indivizii androgini sunt mai predispuși să aleagă celibatul, în mod special, femeile androgine, pe când neandroginii, cu precădere, aleg să se căsătorească; (b) celibatarii androgini au un nivel mai ridicat al stării subiective de bine, pe când neandroginii celibatari au un nivel mai redus al stării subiective de bine.

A. Cercetarea pornește de la modelul diferențierii de gen al lui S.Bem, potrivit căruia **androginia** reprezintă înglobarea unui nivel ridicat al masculinității și al feminității. Combinația celor două dimensiuni – masculinitate și feminitate – generează încă 3 tipuri de identitate gender. Astfel, nivelurile scăzute ale celor două vorbesc despre identitatea de gen nediferențiată, nivelul ridicat al feminității și scăzut al masculinității – identitate feminină, iar nivelul scăzut al feminității și ridicat al masculinității – identitate masculină.

Androginia, prin transpunere, este întâlnită și în teoria lui Jung privind dualitatea ființei umane. *Anima* trimite la dimensiunea feminină inconștientă din fiecare bărbat, care-l face pe acesta purtător al esenței androgine. *Animus* desemnează dimensiunea masculină din orice femeie: tendințele autoritare, convingeri de ordin spiritual etc. Așa cum *anima* poate fi numită arhetipul vieții, *animus* poate fi înțeles și ca arhetip al sensului. *Anima* – sufletul, personifică începutul feminin, simțul instinctual, dispoziția, iraționalitatea, capacitatea de a iubi, pe când *animus* – spiritul, este expresia forței fizice, profunzimii sufletului, rațiunii. Numai echilibrul armonios dintre suflet și spirit garantează dezvoltarea plină a individului. Putem găsi aici tangențe cu ideea mai recentă a [6, 7, 9].

O altă teorie care explică oarecum fenomenul androginiei psihice este teoria rolului social al lui A.Eagly (1987), conform căreia diferențele gender în comportamentele sociale sunt cauzate de tendința indivizilor de a manifesta comportamente în consens cu rolul lor social. Prin urmare, bărbații și femeile se comportă diferit, deoarece ocupă roluri sociale asociate cu diferite tipuri de comportament. Dacă judecăm în funcție de diferențele de experiență și oportunități de învățare, atunci este previzibilă limitarea femeilor la comportamente de factură expresivă (calm, blândețe, emotivitate, pasivitate etc.), iar a bărbaților – la cele instrumentale (spirit de competiție, agresivitate, siguranță, activism etc.). Pe unda acestei idei, bărbații și femeile ar trebui să manifeste comportamente similare dacă ar ocupa același rol social și vor fi în egală măsură capabili să se angajeze în comportamente atât expresive, cât și instrumentale [4].

Stereotipurile de gen, culturale și personale, pot avea un impact negativ asupra valorificării potențialului de care dispun, în mod indubitabil, femeile și bărbații. Acestea mențin rolurile de gen tradiționale, descurajându-i și limitându-i pe reprezentanții ambelor genuri în manifestarea și exercitarea altor roluri. Stereotipurile sunt acele profeții care se autorealizează, fie în sens pozitiv, generând succese și reușite, fie în sens negativ, rezultatul fiind riscul de a rata o potențială vocație. Astfel, la întrebarea „Ce este androginia psihică?” nu se poate răspunde decât prin ideea că este o soluție la starea de lucruri care face ca, în timp ce bărbații, care au parte de putere și prestigiu, să sufere de stres și să se confrunte cu rate înalte ale decesului, femeile să trăiască cu oportunități ratate și cu depresii. Iar drept replică la afirmația că androginia psihică nu este altceva decât „mitul sexist deghizat”, venim cu ideea profesorului german, G. Ammon: „Androginia nu este lupta pentru egalitatea femeilor cu bărbații în lumea masculină, ci o emancipare multiplă a ambelor sexe” [5], o eliberare de stereotipuri și limitări.

Cine este androginul? Persoana care, prin comportamente și trăsături, atitudini și valori, autoredefinește feminitatea și masculinitatea din perspectiva vechilor clișee, dar și a cerințelor sociale actuale, ținând cont de faptul că, totuși, nici femeia, nici bărbatul nu pot fi „surogate” totale pentru celălalt sex. Androginul este capabil să fie atât instrumental, cât și expresiv; atât masculin, cât și feminin, în dependență de adecvarea situațională [8]. Așadar, identitatea de gen androgină răspunde mai bine solicitărilor sociale: diversificării rolurilor și necesității de implicare armonioasă în paleta largă de obligații sociale. Asigură capacitatea de a face față rolurilor social-profesionale și familiale, satisfacția de profilul fizico-somatic și autoaprecierea adecvată. Persoanele cu identitatea androgină se remarcă prin adaptabilitate psihică, sunt mai puțin anxioase și rezistente la frustrare. Androginii sunt mai moderați în agresivitate și mai flexibili în conduite și atitudini [2]. O persoană androgină va da dovadă de o mai mare maturitate în propriile judecăți morale și se va remarca printr-un nivel ridicat al stimei de sine [8]. Indivizii androgini nu doar că vor manifesta conduite nespecifice propriului sex fără rezistență și disconfort, dar și se vor angaja în conduite ce denotă independența „masculină” și grija și emotivitatea „feminină”, când situația o cere [5]. O multitudine de cercetări și studii empirice au relevat aspecte importante, în măsură să creioneze profilul psihosocial al androginului. Astfel, acesta se face remarcat prin următoarele:

- capacitatea de a insista în apărarea propriilor opinii sau de a renunța la acestea în favoarea grupului ori a altcuiva, în funcție de situație (S.Bem, 1975);
- autoevaluarea optimă și respectul față de propria persoană (Spence, 1975; Orlofsky, 1977);
- motivația înaltă spre realizare și succes (J.Spence *et al.*, 1978);

- menținerea unei atmosfere favorabile în cuplul familial (L.Zammichieli *et al.*, 1988);
- îndeplinirea reușită a rolului parental (D.Baumrind, 1982);
- flexibilitate, adaptabilitate și fiabilitate (Holmes, 1990; Vonk & Ashmore, 1993);
- spirit optim al competiției, perseverență și responsabilitate, care permit obținerea de succese în plan social și profesional (Taylor & Hall, 1992);
- autoeficiență, stimă de sine adecvată și optimism (O'Connor, Mann, & Bardwick, 1978).

B. Celibatul reprezintă un model de menaj în cadrul căruia individualitatea se afirmă în deplină libertate [1], în absența căsătoriei, cu sau fără practicarea relațiilor sexuale, în funcție de opțiunea individului. Celibatul este un stil de viață care se poate institui definitiv sau poate fi doar o etapă de tranziție, „o stație” pe drumul spre căsnicia care se va înfăptui mai târziu. Celibatul și stilul solitar de viață nu presupune automat suferință, frustrări și neîmplinire, cel puțin pentru persoanele care au făcut această alegere în mod deliberat și care nu au trăit experiența unui mariaj anterior. Factorul „vârstă” are un rol important în probabilitatea realizării căsătoriei: pentru femei, după 30-40 de ani această probabilitate scade, în timp ce pentru bărbați, celibatul, chiar și la o vârstă care depășește acest prag, rămâne mai curând o etapă tranzitorie. Totodată, șansele de a deveni celibatar după 35 de ani sunt mai scăzute pentru bărbații cu studii superioare decât pentru muncitori, în schimb sunt mai mari pentru femeile cu studii decât pentru cele fără studii [3]. Cockrum și White (1985) menționează că adulții care nu au fost căsătoriți niciodată preferă singurătatea mai mult decât cei care au divorțat, iar experiența celibatului este mai gratifiantă și mai puțin dificilă pentru cei dintotdeauna celibatari, fapt care, în parte, se explică prin aceea că oamenii experimentează singurătatea în moduri diferite, resimțind-o în funcție de nivelul nevoilor lor pentru intimitate și atașament. Celibatarul este carieristul care privește căsnicia ca un impediment în calea evoluției sale profesionale „sigure și reușite”, adoră autonomia și independența (sub toate aspectele), putând fi cu ușurință catalogat ca fiind individualist, iar singurătatea este mijlocul perfect pentru el de a-și consolida poziția și statutul profesional. Celibatarul este cel care pune accentul pe varietate, noutate și calitate, chiar și în sfera relațiilor sexuale care nu sunt, în această situație, reglementate de cadrul legalizat al căsătoriei. Mulți celibatari apreciază că au o viață sexuală mai intensă și mai împlinită în condițiile independenței economice și personale. De asemenea, dar nu în mod obligatoriu, în profilul celibatarului se poate găsi și statutul de homosexual singur, stigmatizat încă de o mare parte a societății [3].

Potrivit teoriei schemei gender (S. Bem, 1981), ce vizează subschema heterosexualității, indivizii sex-tipici au o tendință generalizată de a-i percepe pe reprezentanții sexului opus în termeni de atractivitate sexuală și că această tendință este suficient de puternică pentru a influența comportamentele lor în interacțiunile sociale spontane. Cât privește, însă, androginii, interacțiunile sociale care-i implică nu sunt marcate de criteriul atracției fizice și al complementarității, ci mai degrabă de criteriul intereselor comune și al asemănărilor (Bem S., 1981). Iată unul din motivele pentru care presupunem că celibatul este mai vădit în rândul androginilor. Cu siguranță că, în cazul dat, motto-ul *vive la difference* își derivă atât sensul, cât și impactul din experiența comună de a fi atras de reprezentanții sexului opus și de a dori să faci ceea ce ar menține această atracție heterosexuală a contrariilor [9].

C. Potrivit autorilor Diener, Emmons, Larsen și Griffin (1984), *starea subiectivă de bine* comportă un șir de nuanțe, înglobând dimensiuni precum: satisfacția de viață, starea emoțională de bine și prosperitatea psihologică. *Satisfacția de viață* depinde de cât de bine o duce persoana în sferile majore ale vieții, precum relațiile interpersonale, sănătate, muncă, venituri, spiritualitate și timp liber. *Starea emoțională de bine* înglobează totalitatea sentimentelor și emoțiilor pozitive și negative experimentate de individ, care prin raportare oferă ilustrarea „balanței hedonice”, numită și nivelul de fericire percepută. *Prosperitatea psihologică* indică aspecte ale vieții, pe care psihologi precum C. Ryff, C. Keyes, E. Deci și R. Ryan le consideră ca fiind responsabile de plăcere și sentimentele emoționale de fericire, dar și de modul în care individul uman reușește în sferile de bază ale vieții sale. Este acel sentiment că viața are un scop și un sens. Prosperitatea merge mână-n mână cu năzuința individului spre propria fericire și include contribuțiile aduse societății și binelui altora. În esență, starea subiectivă de bine generală este expresia stilului de viață al individului, apreciat în mod subiectiv de către acesta și înțeles ca fiind recompensator din punct de vedere psihologic și social; este fericirea pe care indivizii o înțeleg prin prisma propriei experiențe și o evaluează ca fiind sau nu optimă [10].

Conchidem, așadar, că androginia psihică este un concept și un fenomen psihic controversat și contestat. Ideea de egalitate a genurilor și ștergere a diferențelor dintre acestea este pusă pe seama androginiei, care, astfel, este interpretată în mod eronat ca tentativă de ignorare a firii și legilor naturii. Androginia psihică este

oportunitatea oferită individului uman de a se exprima plener, neîngrădit și firesc, întru consolidarea și fortificarea potențialului său care, aflat sub influența stereotipurilor și ideilor preconcepute de „adecvare”, ar risca să rămână latent și chiar să se stingă nevalorificat. Multitudinea de studii, care a probat acest concept și complex de trăsături și abilități psihosociale, a relevat în nenumărate rânduri potențialul adaptativ al androginiei psihice.

D. Experimentul de constatare desfășurat a întrunit un eșantion de 60 adulți cu vârste cuprinse între 25 și 45 de ani, din diferite categorii profesionale, dintre care 30 – celibatari (persoane adulte care nu au fost căsătorite niciodată) și 30 – persoane căsătorite. Distribuția pe sexe: 25 bărbați și 35 femei. Pentru a pune în evidență specificitatea de manifestare în plan psihologic a celibatului, dar și pentru a stabili o relație de condiționare între androginia psihică și celibat, am ales să testăm și un contingent de persoane căsătorite, pentru comparație.

Instrumente de cercetare aplicate: *Chestionarul Bem pentru Sex-Rol* (S. Bem, 1974), *Chestionarul de diagnosticare a stării subiective și psihologice de bine*, (Diener, Emmons, Larsen și Griffin, 1984), *Scala stării subiective de bine Warwick-Edinburgh* (J. Parkinson, 2006).

Potrivit rezultatelor obținute, repartizarea subiecților după identitatea de gen se prezintă sub următorul tablou: identitatea de gen androgină (33,3%) este alternativa psihologic-comportamentală adoptată de o parte considerabilă a adulților cu vârste cuprinse între 25 și 45 de ani. Cu toate acestea, identitatea de gen feminină (28,3%) și, respectiv, masculină (26,6%), de factură tradiționalistă, sunt încă accentuate, fiind prezente aproape în măsură egală. Identitatea de gen care se manifestă mai sporadic este cea nediferențiată.

Androginia psihică este una din condițiile care favorizează celibatul (70%), subiecții sex-tipici, dar și cei nediferențiați, optând preponderent pentru căsnicie (fig.1). Totodată, este de remarcat faptul că și printre subiecții cu identitate de gen masculină și, respectiv, feminină se găsesc și celibatari, iar o pondere relativ înaltă a celibatarilor se remarcă în rândul subiecților cu identitate de gen nediferențiată. Dar, după cum se

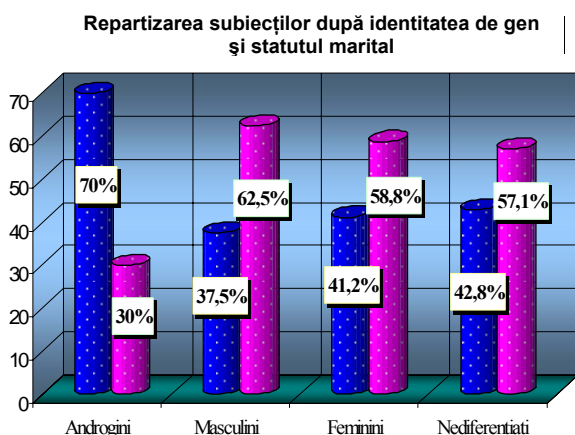


Fig.1.

poate observa din grafic, discrepanța dintre celibatari și persoanele căsătorite, în favoarea celor dintâi, este cea mai vădită în cazul androginilor. Subiecții masculini, feminini și nediferențiați se plasează pe poziții relativ echilibrate în ceea ce privește diferența dintre opțiunea pentru celibat și opțiunea pentru căsătorie. Așadar, putem observa tendința crescândă a androginilor de a alege celibatul ca alternativă la opțiunea maritală și tendința tradiționalistă a subiecților cu identitate de gen masculină și, respectiv, feminină de a se căsători.

Am presupus, de asemenea, că dintre subiecții androgini celibatari o parte considerabilă o vor constitui femeile. Astfel, femeile androgine sunt cele mai predispuse să opteze pentru celibat, ponderea acestora fiind reprezentativă comparativ cu ponderea bărbaților

poate observa din grafic, discrepanța dintre celibatari și persoanele căsătorite, în favoarea celor dintâi, este cea mai vădită în cazul androginilor. Subiecții masculini, feminini și nediferențiați se plasează pe poziții relativ echilibrate în ceea ce privește diferența dintre opțiunea pentru celibat și opțiunea pentru căsătorie. Așadar, putem observa tendința crescândă a androginilor de a alege celibatul ca alternativă la opțiunea maritală și tendința tradiționalistă a subiecților cu identitate de gen masculină și, respectiv, feminină de a se căsători.

Am presupus, de asemenea, că dintre subiecții androgini celibatari o parte considerabilă o vor constitui femeile. Astfel, femeile androgine sunt cele mai predispuse să opteze pentru celibat, ponderea acestora fiind reprezentativă comparativ cu ponderea bărbaților

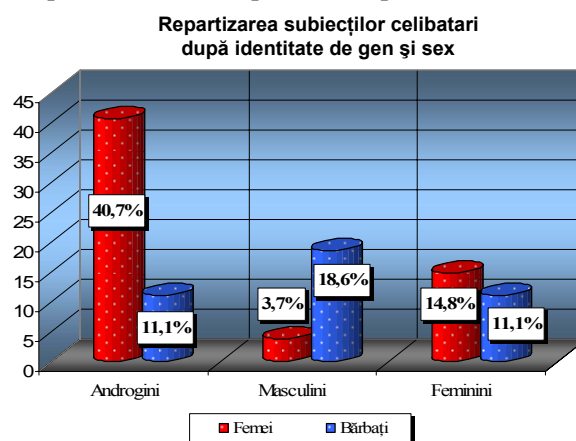


Fig.2.

subiectivă de bine recentă, satisfacția de viață, starea emoțională de bine (fericirea percepută) și prosperitatea psihologică. Astfel, am recurs la evaluarea diferențelor de valori statistice descriptive (medii) la scalele stării subiective de bine pentru diferite categorii ale identității de gen.

Rezultate semnificative au fost obținute la scalele stării subiective de bine recente ($F=3,451$; $p=0,022$) și a prosperității psihologice ($F=1,169$; $p=0,045$), iar faptul că la scala satisfacției de viață ($F=2,076$; $p=0,330$) și la cea a fericirii ($F=3,239$; $p=0,114$) pragurile de semnificație nu sunt relevante nu vorbește decât despre aceea că acestea din urmă, fie nu sunt influențate în nici un fel de identitatea de gen, fie aceste dimensiuni ale stării subiective de bine sunt aspecte mult prea subiective ale vieții pe care subiecții le-au apreciat într-un mod contradictoriu.

Analizând valorile medii obținute de către subiecții chestionați la scala stării subiective de bine, se constată valori ridicate în cazul subiecților androgini, cu o ușoară descreștere pentru subiecții cu identitate de gen masculină. Se pare că o identitate de gen nediferențiată, dar și una feminină este ușor periclitantă. E de remarcat faptul că o identitate de gen androgenă favorizează trăirea bunăstării psihologice imediate.

La scala satisfacției de viață, configurația valorilor se plasează pe aceeași poziție, cu niveluri ridicate ale satisfacției de viață pentru subiecții căsătoriți și reduse pentru subiecții celibatari. Cu toate acestea, rezultate semnificative din punct de vedere statistic au fost obținute doar în cazul subiecților cu identitate de gen androgenă ($U=7,50$; $z=2,85$; $p=0,004$), fapt ce denotă că satisfacția de viață este influențată direct de statutul marital, dar și de consonanța acestuia cu identitatea de gen androgenă.

Fericirea este una din dimensiunile stării subiective de bine care a înregistrat cele mai contradictorii valori: dintre subiecții androgini, cei căsătoriți dau dovadă de o ușoară ascensiune în planul stării emoționale de bine (fericire percepută), în comparație cu cei celibatari; în schimb, subiecții cu identitate de gen feminină și, respectiv, masculină, fie sunt mai fericiți fiind celibatari, fie sunt în egală măsură de fericiți, căsătoriți sau celibatari. Concluzia pe care o putem desprinde din aceste rezultate, cel puțin contradictorii, este că nici statutul marital, nici identitatea de gen nu determină fericirea, afirmație certificată și de faptul că nici din punct de vedere statistic, rezultatele nu comportă o semnificație relevantă.

Rezultatele obținute la scala prosperității psihologice vin să releve faptul că subiecții căsătoriți, indiferent de identitatea de gen, înregistrează niveluri înalte ale bunăstării și prosperității psihologice, comparativ cu subiecții celibatari. Vădite tendințe de accentuare a prosperității psihologice putem totuși observa în cazul subiecților androgini căsătoriți ($U=17,00$; $z=2,167$; $p=0,039$). Prin urmare, identitatea de gen influențează starea subiectivă de bine a persoanei, în speță, prosperitatea psihologică, dar nivelul acesteia depinde și de statutul marital al persoanei, remarcându-se că în comparație cu subiecții celibatari, subiecții căsătoriți sunt mai prosperi din punct de vedere psihologic.

Concluzii. Rezultatele au demonstrat că androgenia psihică este o condiție pentru celibat, dar nu una obligatorie, celibatari fiind și subiecți cu identitate de gen masculină și feminină. Bărbații cu identitate de gen masculină și femeile cu identitate de gen feminină, răspunzând cerințelor tradiționaliste și stereotipurilor, optează pentru viața de familie în marea lor majoritate. Rezultatele denotă că androgenii au un nivel mai ridicat al stării subiective de bine, în comparație cu neandrogenii. De asemenea, putem afirma, fără a comite o eroare, că celibatarii androgini au un nivel mai sporit al stării subiective de bine, în comparație cu celibatarii neandrogini, ceea ce confirmă încă o dată ideea că androgenia psihică este un complex de trăsături care optimizează adaptarea. Însă rezultatele obținute de noi scot în evidență și faptul că androgenia psihică aflată în consonanță armonioasă cu statutul de persoană căsătorită optimizează și mai mult bunăstarea psihologică și socială a individului. Or, celibatul are menirea ingrată de a știrbi din valoarea adaptativă a androgeniei psihice, dacă comparăm implicațiile psihologice ale acesteia din urmă în contextul celibatului și cel al vieții de familie. Așadar, putem conchide că persoanele căsătorite cu identitate de gen androgenă, la capitolul satisfacție de viață și prosperitate psihologică, din punct de vedere calitativ, depășesc persoanele căsătorite, dar neandrogine, și, cu atât mai mult, celibatarii androgini și neandrogini.

Referințe:

1. Bodrug-Lungu V., Sacă S., Postovan I. Gender și educație. Note de curs. - Chișinău: USM, 2001. - 90 p.
2. Jardan V. Identitatea de gen a tinerilor în condițiile modificării rolurilor sociale. Teză de doctor în psihologie, cu titlul de manuscris: C.Z.U.: 316.6 (043.2). - Chișinău, 2006. - 114 p.
3. Mitrofan I., Ciupercă C. Psihologia relațiilor dintre sexe: mutații și alternative. - București: „Șansa” SRL, 1997. - 368 p.

4. Moscovici S. (coord.). Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. - Iași: Polirom, 1998. - 256 p.
5. Tudose C. Gen și personalitate. - București: Ed. Tritonic, 2005. - 175 p.
6. Bem S.L. The Measurement of Psychological Androgyny // Journal of Consulting and Clinical Psychology. - Vol. 42. - 1974. - No2. - P.156-162.
7. Bem S.L. Sex Rol Adaptability: One Consequence of Psychological Androgyny // Journal of Personality and Social Psychology. - Vol. 31. - 1975. - No4. - P.634-643.
8. Bem S.L. On the Utility of Alternative Procedures for Assessing Psychological Androgyny // Journal of Consulting and Clinical Psychology. - Vol. 45. - 1977. - No2. - P.196-205.
9. Bem S.L. Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing // Psychological Review. - Vol. 88. - 1981. - No4. - P.354-364.
10. Deci E.L., Ryan M.R. Hedonia, Eudaimonia, and Well-being: An Introduction // Journal of Happiness Studies. - 2008. - No9. - P.1-11.

Prezentat la 10.12.2009

PERSPECTIVE EUROPENE ÎN SELECȚIA DE PERSONAL

Mihaela NEGRU

Catedra Psihologie Aplicată

La sélection du personnel est un processus fondé sur un modèle de prédiction de la performance professionnelle. Ce processus a pour cadre les politiques du personnel de l'organisation, les réglementations législatives et déontologiques du pays ou de la région. Tous ces éléments influencent la sélection professionnelle de différentes façons.

Dans notre article, nous analysons l'influence des facteurs contextuels (la globalisation, l'évaluation des formes organisationnelles, les changements démographiques) sur les relations de travail.

Selecția de personal a fost și continuă să rămână una dintre temele centrale ale psihologiei muncii, a organizării, dar mai ales a managementului resurselor umane. Înaintea deciziei de a angaja sau nu o anumită persoană pentru un anumit post sunt întreprinși un șir de pași. La început se va stabili o listă de cerințe pentru acest post. Apoi vor fi testate abilitățile, cunoștințele și alte caracteristici pe care candidatul trebuie să le posedă pentru a face față cerințelor postului. Urmează evaluarea acestor caracteristici prin tehnici și metode specifice, pentru ca mai apoi, în baza unui model de predicție a performanței, să fie luată decizia de a selecta candidatul/ candidații potriviți.

Acest model prescriptiv, care în ultimele decenii a dominat teoria și practica selecției de personal [14], are caracteristici particulare în situații concrete. El depinde de angajator, de specificul postului, de specificul relațiilor din sfera muncii. McCourt a insistat în mai multe studii asupra următorilor factori care pot influența procesul de selecție de personal: mărimea întreprinderii, strategia organizațională, tehnologiile, existența departamentului de resurse umane, cultura națională, dispozițiile legale și regulatorii, condițiile de pe piața forței de muncă. La rândul său, relațiile în sfera muncii sunt supuse și ele unui șir de factori contextuali cum ar fi: globalizarea, evoluția formelor organizaționale și schimbările demografice.

Deși Europa a fost caracterizată drept un spațiu al diversității și chiar al conflictelor, în special din cauza multitudinii de popoare, limbi, culturi și etnii, odată cu formarea Uniunii Europene și alinierea statelor aderente la standardele politice, economice și sociale, dar și la cadrul legislativ comun al comunității, poate fi observat un anumit grad de convergență a politicilor și a practicilor selecției de personal [17].

Pentru început, să analizăm relațiile în sfera muncii în spațiul european. Slomp (1990) distinge trei modele de relații în sfera muncii în Europa, care rezultă din intersecția a trei actori principali (uniunile profesionale, angajatorii și guvernarea) cu trei niveluri (întreprindere, sector și întreaga economie) [23]. Astfel, *modelul britanic* (1) este caracterizat prin consultări între uniuni profesionale și angajatori la nivelul întreprinderilor; *modelul german*, sau nord-european (2) presupune consultări între uniuni profesionale și angajatori la nivelul sectorului economic, consultări care se încheie prin semnarea acordurilor colective de muncă; iar *modelul francez*, sud-european (3), este caracterizat prin negocieri între uniuni profesionale și guvernare la nivel central cu un înalt grad de confruntare. Putem observa că, indiferent de cluster, uniunile profesionale au o poziție puternică și un grad înalt de influență asupra relațiilor din sfera muncii și nemijlocit asupra politicilor de personal, inclusiv asupra selecției profesionale.

Globalizarea, caracterizată prin creșterea competitivității, internaționalizarea mediului de afaceri și expansiunea din ultimele decenii în domeniul serviciilor și tehnologiilor informaționale, a condus la apariția și dezvoltarea unor forme noi de organizare a muncii. Începând cu anii 1990, apare și se dezvoltă outsourcing-ul, parteneriatele strategice, organizarea matriceală și pe proiecte. Aceste noi forme de organizare presupun un proces de decentralizare urmat de micșorarea nivelurilor ierarhice și creșterea autonomiei în diviziunile marilor companii. În aceste condiții are loc redefinirea relațiilor angajat-angajator. Observăm trecerea de la conceptul de planificare a carierei, care presupunea avansarea „mecanică” pe scară ierarhică, la gestionarea competențelor și accentul pus pe abilitatea de a găsi un loc de muncă - „employability”, versus faptul de a avea un loc de muncă stabil - „employment”. De aici pornesc și investițiile în training, formare și dezvoltare profesională. În Franța, de exemplu, legea din 4 mai 2004 referitoare la „dialogul social și formarea profesională pe parcursul întregii vieți” stipulează că toate întreprinderile cu mai mult de 10 angajați sunt obligate să cotizeze organismelor paritare colectoare cel puțin 1,6% (0,55% pentru cele mai mici de 10 angajați) din

masa salarială pentru formarea profesională. Angajaților le sunt accesibile o serie de dispozitive, reglementate și ele prin lege, pentru a urma formări profesionale și a-și dezvolta sau confirma competențele profesionale [13].

De altfel, o diferență majoră între Uniunea Europeană și alte regiuni ale lumii îl constituie gradul de reglementare a relațiilor de muncă. Este vorba despre regulamente stricte privind protecția angajaților, numărul orelor de muncă și, după cum am menționat mai sus, a celor de training și formare profesională [27]. De exemplu, în 1997 apare Directiva UE privind instituirea obligatorie în companiile și grupurile mai mari de 1000 de angajați a comitetelor de întreprindere¹, special formate pentru informarea și consultarea salariaților.

Întreprinderile europene se mai deosebesc și prin modul în care sunt conduse, în special prin implicarea angajaților în procesele decizionale, inclusiv cele legate de politicile de personal. Modelul european de conducere corporatistă este format din două paliere: bordul executiv, responsabil de mersul afacerii; și bordul supervizor, care deține controlul asupra politicilor pe termen lung. În tot mai multe țări, reprezentanți ai comitetelor de întreprindere fac parte din bordul supervizor, iar în Germania, de exemplu, prin legislație jumătate sau o treime din bordul supervizor al companiei (în dependență de mărimea întreprinderii) trebuie să fie reprezentat de către angajați.

Deci, politicile de personal și respectiv selecția de personal nu rămân doar la discreția angajatorului. După cum am observat, uniunile profesionale, guvernul, iar uneori chiar și angajații, au un cuvânt de spus în acest sens.

Selecția de personal influențează nu doar organizația și angajatul propriu-zis, ci la o scală mai largă întreaga societate prin oferirea oportunităților și a șanselor egale pentru toți cetățenii de a accede la un post de muncă. Politicile de personal, altfel denumite în Europa sub eticheta de „management strategic al resurselor umane”, includ elemente specifice acestui spațiu: responsabilitate socială, democrație industrială și securitatea angajaților [22].

În acest sens, promovarea unui sistem de selecție bazat pe principii etice (de ex., nondiscriminarea, corectitudinea și relevanța evaluării, accesul liber la informații legate de posturi vacante) este esențial. Creșterea diversității culturale, etnice, religioase în rândul angajaților, dar și a candidaților la posturile vacante, datorită în special unui grad înalt al migrației și mobilității profesionale [7], determină acordarea unei atenții sporite elementelor deontologice în selecția și evaluarea de personal în spațiul european.

Astfel, Federația Europeană a Asociațiilor de Psihologi (EFPA) a dezvoltat și a aprobat în 1995 un cod comun al principiilor etice, denumit Meta-Cod. Acest cod a servit drept reper pentru elaborarea codurilor deontologice în diverse țări europene, care trebuiau să reunească cele patru principii etice de bază ale practicii profesionale și științifice (Respect, Competență, Responsabilitate și Integritate). Voskuil et al. au comparat 19 coduri deontologice ale asociațiilor de psihologi din mai multe țări din Europa cu Meta-Codul EFPA [29]. Studiul a arătat că toate codurile deontologice analizate au întrunit 100% primele trei principii de bază, pe când al patrulea principiu, integritatea, a fost acoperit în proporție de 65%. Procentajul mediu de acoperire a subprincipiilor, 21 la număr, a fost de 85%. Țările nordice, Belgia, Olanda și Slovenia au coduri deontologice foarte apropiate de Meta-Codul EFPA (între 100% și 95% de acoperire a subprincipiilor). Alte țări au o acoperire situată între 55% și 90%.

Koene menționează că în ceea ce privește evaluarea de persoane, precum și elaborarea și utilizarea testelor și a instrumentelor de măsurare psihologică, asemenea principii lipsesc din majoritatea codurilor deontologice ale țărilor europene [10]. Cu toate acestea, asociații de psihologi din unele țări cum ar fi Belgia, Olanda și Marea Britanie au adoptat regulamente și principii separate privind testarea și evaluarea psihologică, elaborate în mare parte pe baza Standardelor de testare APA (Asociația Americană de Psihologie).

Să analizăm în continuare selecția de personal din Europa prin prisma paradigmei psihometrice. Conform lui Masterman's (1970), citat de McCourt [14, p.1012], paradigma psihometrică conține trei componente: (1) modelul prescriptiv; (2) asumțiile teoretice și (3) asumțiile metodologice și procedurale.

În ceea ce privește modelul prescriptiv, descris succint la începutul acestui articol, asistăm la o tot mai mare raționalizare a procesului de selecție, care urmărește atenuarea efectelor subiectivității și asigurarea unei echități în rândul candidaților [11].

Roe și Van den Berg enumeră șase principii care stau la baza selecției profesionale în țările europene [17]. Acestea sunt: (1) *meritocrația* – pentru un anumit post trebuie să fie selectat cel mai bun candidat, iar cel mai bun post trebuie să fie ocupat de cel mai performant și calificat angajat; (2) *prevenirea de riscuri* – evitarea de a

¹ http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexapi!prod!CELEXnumdoc&lg=EN&numdoc=31994L0045&model=guichett

angaja persoane care pot prezenta, din punct de vedere fizic sau psihologic, un risc pentru sine și/sau ceilalți; (3) *echitatea* - alocarea echitabilă de posturi și oportunități de carieră pentru toate grupele de candidați, principiu care are la bază „justiția distributivă” [5] și se exprimă prin discriminare pozitivă; (4) *șanse reale* – principiu care se opune nepotismului și stipulează că procedurile de selecție trebuie să fie lipsite de erori și discriminare, iar toți candidații trebuie să fie tratați echitabil oricare ar fi cerințele postului; (5) selecția profesională ca *proces bilateral* – principiu care presupune că ambele părți implicate, angajatorul și candidatul, au interese și drepturi legitimate, iar selecția este un proces democratic; (6) *implicarea terțelor părți*, altele decât angajatorul și candidatul – se exprimă prin participarea la procesul de selecție a angajaților din întreprinderea în cauză, a membrilor bordului de conducere, sau, la nivelul politicilor de personal, a guvernării și a uniunilor profesionale.

Aceste principii sunt întâlnite în diferite proporții în selecția profesională din diferite țări sau regiuni europene, în dependență de caracteristicile culturale definite de Hofsted [9]. Astfel, principiul meritocrației este specific țărilor cu o cultură mai degrabă individualistă (Marea Britanie), pe când cel al implicării mai degrabă celor cu o cultură colectivistă (țările din Europa Centrală și de Sud-Est). Prevenirea de riscuri este un principiu mai pregnant în țările cu o cultură caracterizată prin evitarea incertitudinii (țările nordice și Germania), iar principiul procesului bilateral e mult mai prezent în selecția profesională din țările cu distanță mică față de putere (țările nordice). În linii generale însă, spațiului european îi este caracteristic accentul pus pe rolul candidatului în procesul de selecție, acceptabilitatea socială a deciziei și utilizarea limitată a principiului meritocrației [17].

Cele mai recente studii privind utilizarea metodelor și procedurilor de selecție profesională din diferite țări europene datează de la mijlocul și sfârșitul anilor '90. Referitor la frecvența cu care sunt utilizate diverse practici de selecție profesională, savanții au intervievat 595 organizații din 20 de țări [6, 20]. În tabelul 1 și 2 sunt prezentate rezultatele acestui sondaj. Cea mai privilegiată metodă este interviul față în față, urmat de nivelul de educație (studii), formele de aplicare, referințele angajatorilor și interviurile în grup. Dintre teste și chestionare, cel mai des utilizate sunt testele de personalitate, urmate de testele de abilități cognitive și exercițiile de simulare. În medie se folosesc între 4 și 5 tehnici și metode diferite pentru o procedură de selecție.

Tabelul 1

**Practicile de selecție profesională în 11 țări europene
[17, p.268], adaptat după [20]**

<i>Practicile de selecție²</i>	Suedia	Germania	Olanda	Marea Britanie	Irlanda	Belgia	Franța	Portugalia	Spania	Italia	Grecia	EU
<i>Interviul față în față</i>	4.84	4.65	3.78	3.88	3.34	4.70	4.85	4.77	4.70	4.93	4.92	4.49
<i>Interviul panel</i>	2.82	1.88	4.30	3.82	4.00	2.75	2.06	3.29	2.45	1.50	2.71	2.87
<i>Nivelul de educație</i>	4.30	4.47	4.68	4.32	4.42	3.19	4.37	4.91	2.43	4.08	4.32	4.14
<i>Formele de aplicare</i>	1.19	3.65	3.55	4.26	3.46	3.4	4.09	3.40	4.192	4.19	2.92	3.44
<i>Referințele profesionale</i>	4.49	2.03	2.72	4.37	4.53	2.64	2.43	3.14	2.43	2.69	2.30	3.15
<i>Autobiografia</i>	1.59	2.77	1.53	1.23	1.18	1.52	1.20	2.29	1.68	1.92	3.87	1.89
<i>Testele de abilități cognitive</i>	2.86	1.90	3.76	3.08	2.79	3.85	2.29	3.27	3.75	1.33	2.54	2.86
<i>Chestionarele de personalitate</i>	3.68	1.70	3.29	3.46	3.17	3.75	3.42	3.00	4.43	1.86	3.14	3.17
<i>Exerciții de simulare</i>	1.72	1.70	1.82	2.572	1.44	2.73	1.82	2.57	2.15	1.57	1.85	2.08
<i>Grafologie</i>	1.27	1.00	1.24	1.0	1.00	1.56	3.26	1.00	1.75	1.00	1.21	1.40
<i>Control medical</i>	3.26	4.45	4.18	3.91	4.31	3.50	1.76	4.14	3.54	2.33	2.36	3.43
<i>Numărul de teste</i>	5.23	3.40	5.34	4.74	3.31	5.78	3.50	6.77	6.40	3.00	4.28	4.70
<i>Numărul de organizații</i>	91	35	66	108	49	68	35	31	24	29	27	563

² Răspunsuri pe scala de la 1 la 5, cu excepția nr. de întreprinderi.

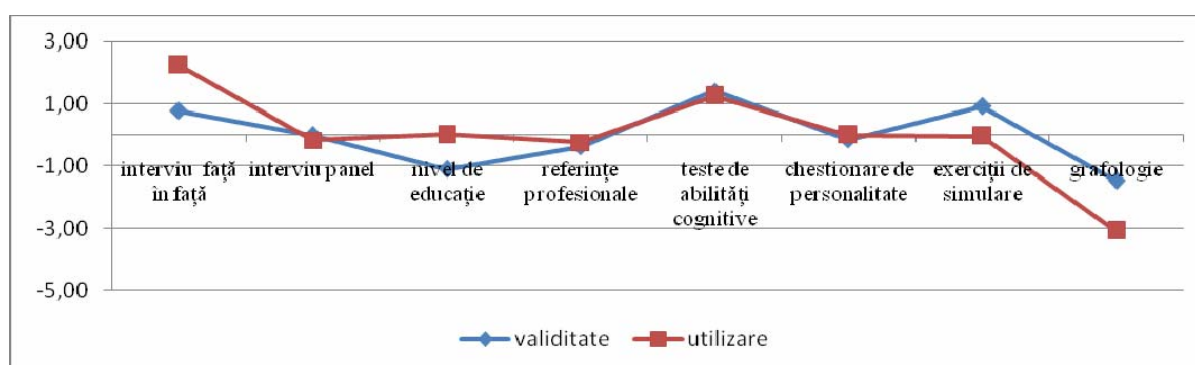
Tabelul 2

Validitatea versus utilizarea tehnicilor și metodelor de selecție [21, 17]

	Tehnici și metode de selecție	Validitate	Scoruri z	Utilizare	Scoruri z
1	Interviul față în față	0,51	0,81	4,49	1,47
2	Interviul panel ³	0,34	-0,01	2,87	-0,15
3	Nivel de educație	0,1	-1,05	4,14	1,12
4	Referințe profesionale	0,26	-0,32	3,15	0,13
5	Teste de abilități cognitive	0,65	1,45	2,86	-0,16
6	Chestionare de personalitate ⁴	0,31	-0,10	3,17	0,15
7	Exerciții de simulare	0,54	0,95	2,08	-0,94
8	Grafologie	0,02	-1,42	1,4	-1,62
	Media	0,33	---	3,02	---
	Deviația Standard	0,22	---	1,00	---

În diferite țări putem observa anumite similarități în utilizarea procedurilor de selecție profesională, dar și o anumită variabilitate. De exemplu, întâlnim o mai mare utilizare a referințelor profesionale în Marea Britanie și Irlanda; în Spania și Portugalia se recurge mai des la chestionarele de personalitate și testele de abilități cognitive; calificările profesionale (diplome, certificate de studii) și formele de aplicare sunt mai des întâlnite în Germania, Belgia, Grecia, Italia și Franța. Germania se deosebește însă prin utilizarea mai rară a testelor și chestionarelor psihometrice, pe când Franța se distinge prin utilizarea grafologiei.

Roe și Van den Berg citează mai multe studii care conclud că procedurile de selecție cele mai preferate nu sunt și cele mai valide [17]. De exemplu, Smith și Abrahamson (1992) au demonstrat o corelație negativă ($r=-.25$) între utilizarea și validitatea diverselor tehnici și metode de selecție profesională [24]. Graficul⁵ 1 reprezintă o compilare a datelor⁶ privind frecvența de utilizare a diverselor tehnici și metode de selecție în Europa cu gradul lor de validitate. Pentru aceasta am recurs la coeficienții de validitate după Schmidt și Hunter [21] citați de Robertson și Smith [16, p.443], coeficienți care exprimă validitatea predictivă în selecția profesională a tehnicilor și metodelor menționate. Pentru validitatea chestionarelor de personalitate a fost utilizat coeficientul estimat de Hermelin și Robertson [8], iar pentru cea a interviurilor panel a fost utilizat coeficientul estimat de Roth și Campion [18].



Graficul 1. Validitatea versus utilizarea tehnicilor și metodelor de selecție profesională

³ Coeficient de validitate după Roth și Campion (1992).

⁴ Coeficient de validitate după Hermelin și Robertson (2001).

⁵ Precauție: graficul a fost elaborat în scop ilustrativ; din cauza unei mari variabilități a coeficienților de validitate printre diverse studii, și a multitudinii de variabile moderatoare care intervin în procesul de estimare a validității predictive în selecția profesională (tipul de muncă, complexitatea activităților profesionale, experiența profesională, grupele de vârstă etc.) concluziile reprezintă tendințe generale în utilizarea versus validitatea metodelor de selecție profesională.

⁶ Pentru a putea fi comparate, toate datele au fost standardizate. Datele brute și scorurile z sunt prezentate în tabelul 2.

Observăm că interviurile față în față și nivelul de educație sunt folosite mai des în pofida unei validități predictive scăzute și, viceversa, exercițiile de simulare au o validitate mai înaltă, dar sunt mai rar utilizate.

Una dintre explicațiile acestui fenomen este faptul că în Europa procesul de selecție profesională nu se bazează în totalitate pe principiul meritocrației. Alte principii precum cel al echității, al șanselor reale sau implicarea terțelor părți prevalează în alegerea metodelor de selecție. Este necesar a considera și utilitatea diverselor metode, costul lor în termen de bani, timp și resurse umane implicate. De exemplu, exercițiile de simulare profesională sunt considerate a fi una dintre metodele cu o înaltă validitate predictivă în selecția profesională, conform lui Schmidt și Hunter, însă elaborarea și realizarea lor implică costuri destul de mari pe care unele întreprinderi nu și le pot permite [21].

Trebuie să menționăm, de asemenea, că metodele cel mai des utilizate în selecția de personal, interviul și formele de aplicare, sunt doar într-o mică măsură surse de informație predictivă. Interviul are mai degrabă o funcție comunicativă pentru că el permite schimbul de informații între cele două părți implicate în selecție. De asemenea, Roe și Van den Berg menționează că sursele de informație predictivă sunt combinate mai degrabă rațional decât mecanic [17]. Toate aceste argumente explică de ce atestăm un astfel de fenomen precum utilizarea mai frecventă a metodelor și tehnicilor cu validitate predictivă mai redusă.

Deși teoria și practica selecției de personal relevă anumite discrepanțe comentate anterior, există totuși și puncte de convergență. De exemplu, utilizarea centrelor de evaluare, a exercițiilor de simulare și a interviurilor structurate, metode reclamate în literatura științifică ca având un grad înalt de validitate predictivă în selecția de personal, este din ce în ce mai frecventă. În ultimul deceniu, grație dezvoltării noilor tehnologii, se practică tot mai des evaluarea 360 grade, testele multimedia, testele on-line sau cele pe DVD/CD în mai multe limbi. Unele sisteme informatizate de selecție efectuează nu doar administrarea propriu-zisă a instrumentelor de măsurare, ci elaborează rapoartele și generează decizia finală [17].

În aceste condiții, tot mai multe cercetări s-au orientat spre perspectiva candidaților față de procesul de selecție profesională. Pe lângă subiectele legate de deontologie, cum ar fi discriminarea, observăm un curent de studii referitor la selecția profesională ca proces social. Impactul advers al metodelor de selecție asupra candidaților [15], noțiunea de „validitate socială”, acceptabilitatea și reacțiile candidaților față de tehnicile și metodele de selecție [3, 25] sunt subiecte pe care le găsim tot mai des în ultimul deceniu în literatura științifică europeană. Sub influența diversilor factori contextuali asistăm, de asemenea, la o schimbare de paradigmă în acest domeniu.

Tradițional, selecția de personal înseamnă a găsi „persoana potrivită pentru postul potrivit”. Această paradigmă presupune că atât candidații, cât și posturile sunt entități stabile, care urmează doar să fie compilate astfel, încât să se potrivească cel mai bine. Astăzi asistăm însă la o evoluție continuă a conținutului și organizării diverselor ocupații profesionale. Candidații, precum și angajații, sunt percepuți mai degrabă ca fiind flexibili, capabili să învețe. Parcursurile profesionale sunt tot mai des acompaniate de formări și mobilități profesionale. În aceste condiții, Roe (1996) sugerează apropierea unei paradigme alternative, pe care o denumește „paradigma teatrului”.

Metafora utilizată descrie selecția profesională ca fiind în proces de organizare a unui nou „spectacol” - o misiune sau un proiect care va fi efectuat într-o perioadă anumită de timp, utilizând anumite resurse. „Actorii” vor fi selectați dintr-o multitudine de candidați disponibili, în dependență de rolul pe care îl vor avea, abilitățile pe care le posedă, caracteristicile personale etc. Selecția are loc înaintea spectacolului propriu-zis și se bazează, în general, pe performanțele anterioare în spectacole similare. Cu siguranță, aceasta nu este suficient pentru o bună performanță în acest spectacol și, de aceea, candidații selectați vor fi instruiți pentru sarcini concrete, dar și pentru a lucra în comun unul cu altul, astfel încât calitățile, abilitățile și cunoștințele fiecăruia să formeze un întreg armonios care să se reflecte în performanța întregului „show”. Capacitatea de învățare a rolului atribuit este foarte importantă în momentul selecției, pentru că doar cei care vor putea să își însușească rolul vor face parte din spectacol. Spectacolul va fi jucat o dată sau de mai multe ori, de fiecare dată actorii fiind îndrumați de către un mentor și încurajați să lucreze în echipă, dar și să obțină fiecare dintre ei o performanță unică. Odată ciclul de spectacole închis, actorii vor fi antrenați în alte proiecte, diferite sau similare. Un nou spectacol va fi montat, actori noi, dar și cei experimentați vor fi selectați și astfel ciclul se repetă asigurând organizației o viață de succes.

Dincolo de partea poetică a acestei paradigme, pe care de altfel o apreciez la prof. Roe, este salutară abordarea cu totul diferită a procesului de selecție profesională. Noua paradigmă pune accent pe dezvoltarea

competențelor și modelarea performanței. În schimbul asumției de stabilitate, relevantă de paradigma „persoana potrivită pentru postul potrivit”, paradigma „teatrului” își asumă că oamenii și funcțiile profesionale într-o organizație sunt dinamice și că existența organizației depinde de nivelul de performanță al fiecărui angajat. Această paradigmă este mai ales specifică întreprinderilor, din ce în ce mai multe în Europa, care își organizează munca în proiecte, misiuni și grupuri de lucru.

Concluzii

După cum am observat, selecția profesională este un proces complex, care depinde de o multitudine de factori contextuali. Totodată, în spațiul european acest proces este ghidat de principii specifice și de o paradigmă psihometrică care impune o cât mai mare rigoare și obiectivitate în decizia de a angaja sau nu un anumit candidat. Am observat, de asemenea, că există anumite discrepanțe între modelul prescriptiv al acestei paradigme psihometrice și practicile de selecție profesională. Unele devieri de la modelul prescriptiv se datorează și faptului că selecția profesională nu este totdeauna un proces mecanic și că raționamentele după care sunt luate deciziile de angajare urmează patternuri culturale, legale, deontologice și societale.

Una dintre provocările teoriei selecției de personal rămâne a fi stabilirea unei legături fiabile cu practica din acest domeniu și capacitatea mediului științific de a o influența. Mai mulți autori au reclamat o oarecare discrepanță între cercetarea științifică și practica selecției de personal [1, 2]. În aceste condiții este oportun să vorbim despre managementul bazat pe evidență (*Evidence Based Management*) care permite organizațiilor și managerilor să-și bazeze practicile pe evidența științifică [19].

Întrebările la care urmează să răspundă atât cercetătorii, cât și practicienii selecției de personal, nu doar din Europa, ci din întreaga lume, sunt: (1) există oare o discrepanță suficient de mare între practică și cercetare în selecția de personal, astfel încât aceasta să creeze disfuncționalități? (2) Dacă da, ce mecanisme pot fi implementate astfel, încât să creeze schimburi sinergetice între cele două ramuri ale disciplinei? (3) Cum poate cercetarea să informeze practica și, viceversa, cum dezvoltările în practica selecției de personal pot genera noi agende de cercetare? [2].

Referințe:

1. Anderson N. Relationships between practice and research in personnel selection: Does the left hand know what the right hand is doing? // A. Evers, O. Smit-Voskuil, & N. Anderson (Eds.), *International handbook of selection*. - Oxford: Blackwell, 2005.
2. Anderson N., Lievens F., Van Dam K., & Ryan A.M. Future Perspectives on Employee Selection: Key Directions for Future Research and Practice. *Applied Psychology // International Review*. - 2004. - No53(4). - P.487-501.
3. Anderson N., & Witvliet C. Fairness Reactions to Personnel Selection Methods: An international comparison between the Netherlands, the United States, France, Spain, Portugal, and Singapore // *International Journal of Selection and Assessment*. - 2008. - No16 (1). - P.1-13.
4. Chaloff J. & Lemaitre G. Managing Highly-Skilled Labour Migration: a Comparative Analysis of Migration Policies and Challenges in OECD Countries. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers No 79*, 2009.
5. Colquitt J.A., Conlon D.E., Wesson M.J., Porter C.O.L.H. & Ng K.Y. Justice at the millenium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research // *Journal of Applied Psychology*. - 2001. - No86. - P.425-445.
6. Dany F. & Torchy V. Recruitment and selection in Europe: Policies, practices and methods. In C. Brewster & A. Hegewisch (Eds.), *Policy and practice in European human resources management: The Price Waterhouse Cranfield survey*. - London: Routledge, 1994.
7. EC The European Commission's magazine on employment and social affairs. Issue, 2006, 13(3).
8. Hermelin E. & Robertson I.T. A critique and standardization of meta-analytic validity coefficients in personnel selection // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. - 2001. - No74. - P.253-277.
9. Hofstede G. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001.
10. Koene C.J. Tests and professional ethics and values in European psychologists // *European Journal of Psychological Assessment*. - 1997. - No13. - P.219-228.
11. Laberon S., Lagabriele C. & Vonthron A.-M. Examen des pratiques d'évaluation en recrutement et en bilan de compétences // *Psychologie du travail et des organisations*. - 2005. - No11. - P.3-14.
12. Landy F.J., Shankster L. & Kohler S. Personnel Selection and Placement // *Annual Review of Psychology*. - 1994. - No45. - P.261-296.
13. Lelarge G. *La gestion des ressources humaines; nouveaux enjeux, nouveaux outils*. 2^e edition, SEFI. - Paris: Quebec, 2006.

14. McCourt W. Paradigms and Their Development: The Psychometric Paradigm of Personnel Selection as a Case Study of Paradigm Diversity and Consensus. *Organization Studies*. - 1999. - No2(6). - P.1011-1033.
15. Newman D.A. & Lyon J.S. Recruitment Efforts to Reduce Adverse Impact: Targeted Recruiting for Personality, Cognitive Ability, and Diversity // *Journal of Applied Psychology*. - 2009. - No94(2). - P.298-317.
16. Robertson I.T. & Smith M. Personnel Selection // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. - 2001. - No74. - P.441-472.
17. Roe R.A., Van den Berg P.T. Selection in Europe: context, developments and research agenda // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. - 2003. - No12(3). - P.257-287.
18. Roth Ph.L. & Campion J.E. An analysis of the predictive power of the panel interview and pre-employment tests // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. - 1992 -No65. - P.51-60.
19. Rousseau D.M. Is there such a thing as "Evidence Based Management"? *Academy of Management Review*. - 2006. - No31(2). - P.256-269.
20. Ryan A.M., McFarland L., Baron H. & Page R. An international look at selection practices: Nation and culture as explanations for variability in practice. *Personnel Psychology*. - 1999. - No52. - P.359-391.
21. Schmidt F.L. & Hunter J.K. The validity and utility of selection methods in personnel psychology: practical and theoretical implications of 85 years of research findings // *Psychological Bulletin*. - 1998. - No124. - P.262-274.
22. Schneider S.C. & Barsoux J.-L. *Managing Across Cultures* (2nd. ed.). Harlow (UK): Financial Times/Prentice Hall, 2003.
23. Slomp H. *Labor relations in Europe: A history of issues and developments*. Westport, CT: Greenwood, 1990.
24. Smith M. & Abrahamsen M. Patterns of selection in six countries. *The Psychologist*, 1992, P.205-207.
25. Steiner D.D. & Gilliland S.W. Procedural justice in personnel selection: International and cross-cultural perspectives // *International Journal of Selection and Assessment*. - 2001. - No9(1-2). - P.124-137.
26. Terpstra D.E. & Rozell E.J. Why some potentially effective staffing practices are seldom used. *Public Personnel Management*. - 1997. - No26. - P.483-495.
27. Van Diepen B., Van Iterson A., Roe R.A. Human Resources Management in Europe and North America: Similarities and Differences. In Burke, R.J., Cooper, C.L., (2006) *The Human Resources revolution*. - New York: Elsevier, 2006, pp.79-98.
28. Van Iddekinge C.H., Sager C.E., Heffner T.S. & Burnfield J.L. The Variability of Criterion-Related Validity Estimates Among Interviewers and Interview Panels // *International Journal of Selection and Assessment*. - 2006. - No14(3).
29. Voskuijl O.F., Evers A. and Geerlings, S. Is the Obvious Obvious? Considerations about Ethical Issues in Personnel Selection. In Evers, A., Anderson, N., Voskuijl, O.F. (Eds.) *The Blackwell Handbook of Personnel Selection*, Willey-Blackwell Publishing, UK, 2005.

Prezentat la 27.05.2010

DIMENSIUNI ALE INTELIGENȚEI APRECIATIVE:

STILUL APRECIATIV

Aliona PALADI

Catedra Psihologie Aplicată

In this paper a theoretical analysis on the intelligence has been carried out. The appreciative style is an important element in the structure of the appreciative intelligence. The classification of events as constructive or destructive, making plans for the future, the existence of „a positive thinking” – all are closely related to the personal appreciative style.

Modificările fluctuante din perioada de tranziție impun cercetări riguroase în mai multe domenii sociale. S-au intensificat cerințele și expectanțele față de problemele aprecierii psihice și cercetările unui construct mai nou cum ar fi **inteligenta apreciativă**. Tematica abordării epistemico-pragmatică a aprecierii conduce spre o gamă vastă de domenii surprinzător de diferite, dar care sunt dependente de noul **construct**. Astfel, cele mai recente cercetări se referă la „Pragmatica apreciativă în discursul public. Metode apreciative în marketingul social” (Oana-Alina Bradu, 2009); „Educația parentală. Metode de intervenție apreciativă în Asistența Socială” (Crina Croitoru, 2009), „Metodologia apreciativă în educație. Influența gândirii pozitive asupra rezultatelor școlare” (Ana-Maria Nicolaescu, 2009); „O abordare afirmativ-apreciativă în medicină” (dr. Antonio Ștefan Sandu, 2009); „Integrarea socială a persoanelor cu dizabilități din perspectiva metodelor apreciative” (Elena Ponea, 2009) [4]. **Definiția inteligenței apreciative se bazează, în principal, pe capacitatea de percepere a potențialului inerent, cel care stă la baza generării elementelor pozitive.** Din perspectivă teoretică, inteligența apreciative se axează pe capacitatea de **redefinire a contextului**, puterea de **identificare a elementelor pozitive** și **identificarea unor scenarii de viitor** (cum poate influența în viitor situația din prezent). În momentul în care ar lipsi unul dintre elementele menționate ori nu s-ar derula în mod normal, ar putea fi afectat considerabil acest construct. **Inteligenta apreciativă** nu poate exista fără cele trei componente ale sale care sunt interdependente și creează o simbioză marcantă pentru persoană.

Redefinirea contextului este capacitatea psihologică a individului de a scoate în mod intenționat din contextul actual un element și de a-l pune într-o altă perspectivă, scenariu, cadru. Această acțiune presupune o serie de opțiuni pe care le are individul, la fel cum un pahar umplut pe jumătate poate fi privit din perspectiva faptului că este pe jumătate gol sau pe jumătate plin (remarcă psihologică frecvent utilizată cu scopul **de a evalua, a aprecia** cum percepe persoana propria situație). De obicei, persoana acordă mai multă atenție și valoare unui anumit stimul, ignorându-i pe ceilalți, totul având la bază judecata (valoarea elementului căruia i se acordă mai multă atenție trebuie să aibă o valoare mai mare decât a celor ignorate).

Identificarea elementelor pozitive creează dificultăți, deoarece persoanele se află în contexte apreciative și sunt adesea solitare în detectarea aspectelor pozitive. Persoanele interpretează sau redefinesc detaliile în funcție de contextul în care se află, de influențele pe care le primesc, de așteptările pe care le înainteză. De exemplu, dacă cineva în care persoana are încredere vă recomandă o carte de specialitate ca fiind una foarte bună, ea o va citi și va identifica un număr mare de informații cu caracter de adevăr sau valoare pentru persoană. În schimb, dacă primește ocazional această carte (ca bonus la cumpărarea unui serviciu) și o va citi, persoana nu va mai căuta elementele pozitive cu atâta sârguință.

Oamenii care au dezvoltată inteligența apreciativă, au capacitatea de a evidenția elemente pozitive în orice situație, în orice context și astfel ei pot identifica mult mai ușor talente sau potențial în educația copiilor, în comunicare, în decizii importante, comparativ cu restul oamenilor.

Sesizarea evoluării viitorului se referă la persoanele care au capacitatea de identificare a aspectelor sau elementelor pozitive dintr-o situație și pot proiecta scenariul viitor. Un moment foarte important este cel al realizării de conexiuni între ele (între cele ale prezentului) și scopul urmărit. Persoana care posedă inteligență apreciativă înaltă are capacitatea de a vedea și a înțelege cum va evolua viitorul reieșind din prezent. Managementul timpului, schițarea unui plan prognostic sunt elemente indispensabile care se referă la aprecierea persoanei. Altfel spus, lipsa unui plan de perspectivă în acțiuni ori gândire nu prezintă valori dacă nu sunt corelate consecvent. Gândirea pozitivă nu înseamnă optimism gratuit, superficialitate în abordarea problemelor

sau indiferență. Gândirea pozitivă este un mod de a înțelege și de a te bucura de viață, după o sumă de principii realiste și corecte față de tine însuși. Este absurd să-ți imaginezi că vei deveni milionar în euro, doar dacă adopți o atitudine pozitivă față de ei. Nici bolile cronice nu trec doar cu puterea gândului. Și, totuși, momentele de cumpănă, toate dificultățile care până la urmă fac parte din viață, pot fi trecute mai ușor dacă îți structurezi felul de a gândi pe principiile gândirii pozitive. Psihologia pozitivă susține **aprecierea și gândirea pozitivă**, care, dacă devin un mod de raportare la realitate, pot aduce o serie de avantaje. Un proverb chinezesc spune: „Ești ceea ce gândești!”. Există și în înțelepciunea populară românească proverbe care fac apel la gândirea pozitivă. „De ce ți-e frică de aceea nu scapi” – deci ar fi de preferat să-ți înfrunți temerile, să le analizezi și să le depășești. „Cum ți-i așterni așa vei dormi”, adică norocul nu este doar o chestiune de hazard, ci poate deveni o opțiune.

Vezi partea plină a paharului. Fiecare lucru, fiecare acțiune a ta poate fi privită din cel puțin două puncte de vedere. Alege-l pe cel care pune lucrurile pe făgașul cel bun.

Imaginează-ți evoluții favorabile. Creionează în sinea ta scenariul posibil al unei situații, dar așază-l pe un făgaș bun, benefic, și străduiește-te să respecti jaloanele pe care le-ai punctat. *Zâmbește, fii vesel.* O supărare, o angoasă, o nemulțumire menținute în suflet și pe chip sunt mari consumatoare de energie, determină stres, iar stresul este unul dintre factorii care ne obolesc, ne epuizează psihic și fizic. Reversul medaliei este să zâmbești, să lași impresia că ești vesel. Nu este ușor, ba chiar din contra, dar este extrem de util. Oamenii veseli sunt încrezători în forțele lor, iar încrezătorii sunt cei care reușesc.

Ține minte un moment bun și retrăiește-l. O situație care ți-a făcut plăcere, care te-a făcut să zâmbești, care te-a remontat psihic și care te-a încărcat pozitiv este ca un film pe care trebuie să-l memorezi și pe care să-l derulezi cu ochii minții de fiecare dată când ai nevoie de un stimulent. Totul se rezumă la a păstra și a readuce, în plan conștient, o senzație de bine.

Nu te victimiza. Nu-ți plânge de milă. Eșecurile fac parte din viață, ratările fac reușitele mai prețioase, tristețea de acum este fericirea de mai târziu, așa cum fericirea de acum poate fi tristețea de mai târziu.

Nu încerca să atingi perfecțiunea. Perfecțiunea nu există și nu poate fi atinsă. Ceea ce trebuie să facem este să încercăm să ajungem cât mai aproape de ea... Dacă îți dorești perfecțiunea, nu vei face decât să fii un veșnic nemulțumit și de ceea ce fac alții, și de eforturile muncii tale. Nemulțumirea este începutul nefericirii. În concluzie - perfecțiunea nu trebuie să fie un obiectiv fixat.

Fii organizat, fii harnic. Ambele îndemnuri sunt de fapt atitudini care combat stresul. Organizarea se reflectă asupra minții, care, fiind bine structurată, se poate concentra, cu evidente beneficii asupra lucrurilor importante. Hărnicia și, implicit, munca reprezintă tributul pe care trebuie să-l plătim fiecare dintre noi. Dar efortul (fizic și/sau intelectual) are efecte pozitive asupra tonusului cerebral și asupra celui psihic.

Împacă-te cu tine însuși și cu ceea ce ești. Nu transforma detaliile care nu-ți plac referitoare la felul în care arăți în motive de nemulțumire interioară. Acceptă-te așa cum ești. Îndreaptă, corectează tot ceea ce se poate, pentru că este tonic pentru psihicul tău, dar nu face din acest lucru o chestiune de viață și de moarte.

Fii sincer cu tine însuși. Având percepția reală a ceea ce poți, a ceea ce știi, a ceea ce ești, nu te vei dezamăgi niciodată. Nu îți va fi jenă și nu vei fi stingherit niciodată, în nici un context. În consecință, te vei simți bine în propria piele, ceea ce reprezintă un mare atu al echilibrului psihic și al gândirii pozitive.

Interdependențe. Fiecare gest, fiecare acțiune, fiecare fapt are o cauză și generează un efect. Astfel, gândirea pozitivă, aprecierea pot fi, pe de o parte, efecte, pe de alta, cauze. Minte sănătoasă înseamnă *gândire pozitivă, apreciere realistă, constructivă și eficientă.*

Inteligența apreciativă se manifestă prin caracteristici personale ca: perseverența, pasiunea, idealurile, capacitatea de a depăși obstacole, spiritul inovator, creativitatea, capacitatea de a-i convinge pe cei din jur, capacitatea de a-i antrena în proiectele comune fie personalizate, fie de serviciu sau educație. Inteligența apreciativă se bazează foarte mult pe persistență, pe abilitatea de a-i determina pe oameni să creadă în scopurile lor, să le urmărească și să le ducă la bun sfârșit, trecând peste toate obstacolele pe care le întâlnesc în cale. Asume încrederea în forțele proprii, toleranța față de incertitudine, capacitatea de redresare rapidă după o cădere sau o piedică sunt specifice inteligenței apreciative. Inteligența apreciativă se leagă foarte mult și de nevoia de sens, de valoarea oamenilor, de viziune. Ea este cea care ne permite să visăm creativ și să năzuim ceva de valoare. Ea este susținătoarea ideii de îmbunătățire a condițiilor și duce la noi oportunități. Persoanele care posedă inteligență apreciativă au capacitatea de a da activității cotidiene un sens al scopului. Pentru că au capacitatea de a identifica în orice situație elementul pozitiv, ei dau dovadă de foarte multă flexibilitate și

adaptare la noi situații, traversează cu stoicism obstacolele, văd imaginea în ansamblu, nu doar fragmentar, fac conexiuni între cele mai diverse elemente, își reconfigurează rapid perspectivele la noile realități, ceea ce le permite să vadă căile de evadare din impas. Oamenii care posedă inteligență apreciativă înaltă sunt percepuți ca fiind „optimiști incurabili” și care reușesc în toate. Nu este miracol nici magie la mijloc, este o abordare rațională a vieții și situațiilor dificile pe de o parte, dar și o implicare activă a „solicitantului” care se regăsește în schițarea scenariilor de viitor.

Inteligența apreciativă ne permite să explicăm „gândirea apreciativă” care are impact favorabil asupra succesului unor oameni. De gândire apreciativă beneficiază persoanele inventive, inovatoare, care au capacitatea de a fi lideri și care tind să schimbe modul standard de rezolvare a obstacolelor apărute. Bianca Beatrice Vlăsa, în cercetarea recentă „Miracol, noroc sau gândire apreciativă” (2010), menționează că motivul succesului pe care unii îl au, iar alții nici nu speră să-l aibă vreodată se află în „interiorul persoanei”. Diferența dintre oamenii care se consideră că au succes și cei care se consideră ghinionisti se explică prin două abordări: „*paradigma deficienței*” care se referă la rezolvarea problemei și „*planificarea intervențiilor care trebuie să diminueze aceste disfuncții*”.

În prezent, teoriile cognitiviste postulează definirea psihismului/mentalului ca un sistem funcțional, a cărui natură este determinată de mediul în care se formează. Ca sistem funcțional, mintea se aseamănă oricărui alt sistem funcțional al organismului și nu există o certitudine privind care anume dintre părțile sale sunt necesare și care sunt pur contingente. Din perspectiva cognitivistă apare un postulat care susține ideea că nu toate părțile minții/ aspectele funcționării psihicului sunt utile. Mintea poate sau nu să fie dominată de o procesare rațională (de ex., depresia profundă nu are o valoare de supraviețuire, fără ca totodată să putem afirma că, sub raport logic, există o eroare – *decizia persoanei că viața nu mai are valoare*). Această decizie nu ține de instanța cognitiv-logică, dimpotrivă, evitarea unor astfel de gânduri ar fi o dovadă a unei încercări iraționale de a ocoli ceea ce în situația respectivă apare ca evidentă. Încercările de a găsi diferențe individuale ale personalității trebuie să ia în considerare și factorii iraționali, care se prezintă a fi ambigui din perspectivă logică. Modelul care analizează mintea ca sistem funcțional permite postularea unor aspecte ale mentalului care au valoare de supraviețuire irelevantă sau chiar negativă (J.Rust, 1989). Această perspectivă permite depășirea unei abordări cognitiviste de tip clasic, care cercetează și ierarhizează structurile mentale în funcție de relația lor directă cu adaptarea organismului la realitatea înconjurătoare. Astfel, există situații în care aspectele cognitive ale funcționării psihice pot varia fără ca în această procesualitate să fie incluse aspecte de supraviețuire. De aici apare necesitatea de a cerceta și a defini personalitatea din noi perspective care ar putea explica singularul, individualul din structura personalității. Problema definirii unui stil cognitiv congruent structurii de personalitate a condus spre abordările de tip dimensional prin taxonomizări comportamentale:

- dependent vs. de câmp independent;
- internalizant vs. externalizant;
- impulsiv vs. reflexiv;
- evolutiv/ de creștere vs. reductiv.

Conceptele menționate sunt argumentate de un rol funcțional de tip adaptativ în sistemul mental. În plus, definirea și demonstrarea funcționării stilului cognitiv s-a realizat prin proiectarea unor cadre experimentale în baza unor teste psihometrice.

În această direcție de cercetări, merită reconsiderare una dintre cele mai importante teorii cognitive ale lui G.Kelly, 1955, care susține dezideratul conform căruia dezvoltarea ontogenetică este privită ca un proces activ prin care mentalul își dezvoltă constructele proprii în virtutea unei raportări ipotetico-deductive succesive la realitate. Astfel, indivizii prezintă constructe de același fel, numite *constructe comune* și formate de experiența similară a indivizilor. Totodată, evoluția mentalului are un traseu individual care se referă la diferențierea continuă a constructelor, a ierarhiei în cadrul sistemului de constructe, ceea ce conduce spre o mai bună capacitate de a face față realității, de a se adapta, a anticipa, a reacționa. *Constructele de ordin superior* evoluează prin diferențiere de cele care rămân la niveluri inferioare și permit o interpretare mai nuanțată a realității. Postulând unicitatea sistemului de constructe pentru fiecare persoană, Kelly încearcă să depășească în epocă viziunea dimensională a trăsăturilor de personalitate. Tehnica repertoriului de grilă, dezvoltată ca metodă de evaluare (Bannister, 1977), va permite însă efectuarea analizei factoriale și descrierea structurii ansamblului de constructe ca un spațiu semantic individual ale cărui dimensiuni sunt proprii subiectului și îl caracterizează în ceea ce îi este specific.

Aplicarea teoriei și a testului-tip grilă în cadrul unor cercetări românești a condus la definirea unor stiluri apreciative cu rol prognostic pentru evaluările legate de orientarea vocațională și satisfacția profesională (Marcus & Cătina, 1986, 1978, 1980; Minulescu, 1982). S.Marcus a definit **stilul apreciativ ca un mod particular de abordare, evaluare și interpretare a evenimentelor realității care prezintă elemente divergente**. Autorul a descris patru tipuri specifice aprecierii:

- *stilul empatic*;
- *stilul analogic*;
- *stilul reflexiv*;
- *stilul detașat*.

Departajarea stilurilor de apreciere s-a realizat în funcție de indicatorii de frecvență privind constructele afective și nivelul identificării cu ceilalți. Cercetările asupra empatiei au evidențiat că mecanismul particular de desfășurare a acestui tip de procesare a informațiilor de intercunoaștere include o dominantă a criteriilor afective și un nivel crescut al identificării, ceea ce favorizează transpunerea într-un cadru de referință a altora prin utilizarea prevalentă a propriei experiențe afective. În situația în care există un nivel de complexitate ridicat și o operativitate înaltă a sistemului de constructe, nu mai vorbim despre o simplă proiecție afectogenă, ci, de o proiecție activă. Proiecția activă se referă la o flexibilitate în definirea și aplicarea orientărilor apreciative, persoana empatică poate utiliza diverse strategii de cunoaștere cu același grad de eficiență (M.Minulescu, 1982).

Stilul analogic se bazează pe un nivel mediu-superior al identificării și o slabă prezență a criteriilor afective, ceea ce permite utilizarea relativ flexibilă a structurilor cognitive. Față de stilul empatic, există un grad crescut de adecvare obiectivă, ceea ce nu asigură și exactitatea raționamentelor desfășurate.

Stilul reflexiv implică constructele afective cu o frecvență medie sau superioară, dar nivelul identificării este slab. Aceste procesări implică un grad crescut de subiectivitate în măsura în care criteriile apreciative tind să devină prevalent analitice, tranșante, în afara sistemului (S.Marcus, A.Cătina, 1978).

Stilul detașat include atât o prezență slabă a criteriilor afective, cât și un nivel scăzut al identificării. Comportamentul persoanei este ca al unui calculator imparțial într-un context care solicită însă un demers co-participativ. Eficiența în relația cu ceilalți apare influențată negativ de lipsa de înțelegere emoțional-afectivă chiar dacă judecata logică este susținută de un cadru conceptual suficient de discriminativ și operant. Raportarea judecăților despre celălalt la criterii de referință exterioare modelului extern, dar și modelului propriu, interior, fac posibilă utilizarea diferitelor strategii de cunoaștere (analitică sau global-impresivă) cu aceleași rezultate (S.Marcus, A.Cătina, 1978).

Stilul empatic și *stilul analogic* de judecare și evaluare interpersonală se manifestă ca o trăsătură de personalitate specifică relaționării sociale. Am acordat importanță prezentării acestei tipologii privind constructele și stilurile apreciative pentru că, la nivelul acestora, sunt prezente nu numai mecanismele de procesare logică și predominant conștientă a informației, ci și mecanismele care antrenează prelucrările la nivelul inconștientului, identificarea și implicarea afectivă sprijinindu-se pe diferențieri de finețe care pot da sens și iraționalului din comportamentul uman.

Perseverența cognitivă și comportamentală care se manifestă prin implicare activă, decizii corecte, optimism, creativitate, convingerea în propriile forțe, determină schițarea unor cercetări ulterioare care vor depista stilul apreciativ al persoanei.

Bibliografie:

1. Cojocaru Ș. Evaluarea apreciativă – formă a evaluării formative // Revista de cercetare și intervenție socială. - Iași. - 2008. - Nr.20.
2. Thatchenkery T., Metzker C. Inteligența apreciativă. Codecs, 2007.
3. Orem S. Appreciative Coaching. Positive Process for change, 2008.
4. Miracol, noroc sau gândire apreciativă /Sandu A., Vlăsa B. (coord.). Seminarii apreciative. - Iași, 2010.
5. Cooperrider D., Whitney D. What is Appreciative Inquiry, 2009.

Prezentat la 20.05.2010

DIMENSIUNEA AFECTIVĂ A COMUNICĂRII ÎN DIADA CONJUGALĂ

*Inga RUSU**Catedra Psihologie Aplicată*

The effectiveness represents one of the main bindings of the social life. On the individual level it constitutes the basic element of all the psychic processes and acts. Respectively, the affective communication constitutes the main tool for developing positive partners' relations in the conjugal couple.

The present article concisely presents the results of a recent research focused on observing the manifestations of the affective communication in the conjugal couple.

Suntem în plină societate comunicațională în care gestionăm cuvântul și prin aceasta, imagini, reprezentări sociale, instincte, comportamente individuale sau de masă. Totodată, este din ce în ce mai des vehiculată ideea importanței emoțiilor în actul comunicării eficiente. Noua dimensiune a comunicării revalorizează afectul și face ca funcția de bază a limbajului, anume cea de evocare, să fie depășită și altfel instrumentată pentru a induce răspunsuri, puneri în act. Or, afectivitatea presupune, în primul rând, trăire.

Pentru cuplu, comunicarea este, alături de intercunoaștere, principalul instrument de dezvoltare a structurii și relațiilor cu rol familial. În interiorul familiei se construiesc primele modele ale relațiilor umane, cu persoane de același sex sau cu persoane de sex opus, se construiește propriul sistem de valori și de atitudini. În același timp, familia reprezintă principala sursă de satisfacere a nevoilor afective, a nevoilor de contact cu alte persoane și de apartenență socială, a nevoilor de securitate și de comunicare pe tot parcursul vieții – la început familia în care ne naștem, iar când ne maturizăm familia pe care o întemeiem.

Cercetătorii susțin că cuplul conjugal este un *modus vivendi* fundamental al celor două sexe, în cadrul căruia bărbatul și femeia comunică, se cunosc, se auto- și interevaluează, se dezvoltă și se afirmă ca ființe complete și mature: unul cu/pentru/prin intermediul celuilalt, în continuă devenire creatoare, al cărui sens rămâne transmiterea ștafetei sociale urmașilor [4]. Atunci când partenerii sunt capabili să se asculte unii pe alții, să comunice eficient, ei pot conlucra și interacționa optim, astfel ca fiecare să fie stimulat în a se dezvolta și a resimți satisfacție.

În psihologia contemporană, familia este privită ca un sistem într-o permanentă transformare, datorată membrilor săi care și ei la rândul lor sunt într-o continuă transformare, evoluție personală, interacționând atât în interiorul familiei, cât și în exteriorul său; astfel, comunicarea implică numeroase procese de acomodare și ajustare a comportamentelor.

Profunzimea reprezintă unul dintre aspectele esențiale ale unei relații afective, în măsura în care reflectă atât importanța ei pentru persoanele implicate, cât și capacitatea de a marca multe alte aspecte ale vieții sociale în cadrul grupului familial. Profunzimea unei relații este dată de intensitatea trăirilor emoționale ale partenerilor, intimitatea raporturilor dintre ei, precum și sprijinul pe care și-l acordă reciproc. Din acest punct de vedere, relațiile afective pot fi superficiale, apropiate și profunde, cu diferențieri care țin de dinamica stărilor de profunzime de-a lungul istoriei lor: unele relații se pot menține la un nivel superficial, pe când altele evoluează până la cel mai înalt grad de profunzime, afectând întreaga existență a persoanelor implicate.

Persoana implicată într-o relație de un anumit tip și profunzime știe destul de exact la ce ar putea să se aștepte din partea partenerului său, după cum știe la fel de bine ce îi este permis și ce nu în propriul comportament. Respectarea regulilor de permisivitate relațională este una din cele mai importante dimensiuni funcționale ale unui cuplu, fiind cea care asigură stabilitatea și armonia unei legături afective.

Evoluția relațiilor cu încărcătură afectivă din cadrul unui cuplu căsătorit prezintă un interes cu totul deosebit. Stabilitatea și armonia unei asemenea relații determină importante consecințe în plan individual și social, afectând nu numai persoanele în cauză, dar și copiii, rudele apropiate și chiar grupurile din care acestea fac parte (cele profesionale în primul rând).

Din aceste considerente, ne-am propus studierea dimensiunii afective în cadrul cuplului familial într-o cercetare recentă, în care drept bază experimentală au fost incluse 30 cupluri familiale cu perioada maritală cuprinsă între 5 și 10 ani.

Pentru cercetarea dată, am apelat la alcătuirea unui chestionar special, luând în considerație următoarele componente:

I. Autodezvăluirea reciprocă. Autodezvăluirea poate cunoaște mai multe niveluri, de la cele mai superficiale până la cele mai profunde, de la stereotipuri sau clișee verbale, fapte, opinii până la sentimente. Adâncimea sentimentelor comunicate partenerului reprezintă, probabil, cel mai important element din dezvoltarea intimității. De aceea, apropierea necesită relevarea celor mai personale gânduri și sentimente, împărtășirea celor mai intime secrete.

Această componentă a fost măsurată prin intermediul a 4 întrebări specifice și una generală. Întrebarea generală s-a referit la gradul comunicării afective dintre parteneri în cadrul familiei nucleare (fig.1).

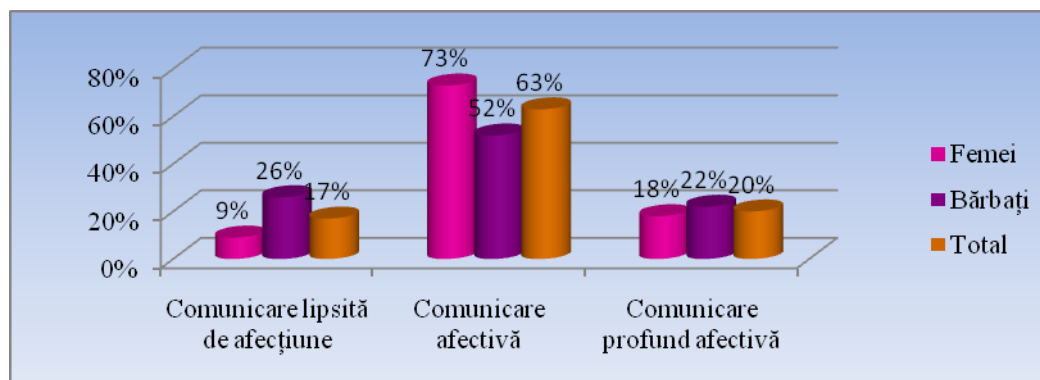


Fig.1. Gradul de comunicare afectivă

Așadar, nivelul mediu pentru comunicarea afectivă este propriu pentru mai mult de jumătate dintre familiile participante la studiu – 63%. În ceea ce privește diferența gender putem observa faptul că mai mulți bărbați decât femeile se plasează la extreme: 26% dintre bărbați afirmă că comunicarea este lipsită de afecțiune vis-à-vis de 9% dintre femeile și 22% dintre bărbați afirmă că comunicarea în cadrul căsniciei acestora este profund afectivă vis-à-vis de 18% dintre femeile.

În urma prelucrării rezultatelor la întrebarea specifică autodezvăluirii: „*Împărtășiți partenerului cele mai intime secrete?*”, am obținut următoarele rezultate: 43% dintre parteneri, în număr egal atât femeile, cât și bărbații împărtășesc rareori secretele foarte intime, 33% - foarte des și 24% - întotdeauna.

La a doua întrebare specifică din componenta autodezvăluirii – „*Comunicați sentimentele pe care le aveți partenerului dvs.?*” – am depistat că 40% din totalul partenerilor conjugal comunică foarte des sentimentele pe care le au aceștia partenerului de viață, 30% comunică sentimentele „rareori” și, de asemenea, 30% – „întotdeauna”.

În urma prelucrării rezultatelor la a doua întrebare specifică – „*Prezentați partenerului gesturi de afecțiune și dovezi de tandrețe?*” – am obținut următoarele rezultate: 42% dintre partenerii cuplului familial prezintă partenerului gesturi de afecțiune și dovezi de tandrețe, 30% - prezintă aceste gesturi rareori și 28% - întotdeauna.

La a patra întrebare specifică componente autodezvăluirii reciproce – „*Vă adresați unul altuia cu cuvinte drăgăstoase, diminutive?*” – am obținut următoarele rezultate: aproape 40 la sută din totalul partenerilor se adresează cu cuvinte drăgăstoase partenerului conjugal.

Făcând o referire generală asupra autodezvăluirii reciproce, putem confirma aceasta prin rezultatele unui experiment efectuat de Sidney Jourard care constată că femeile sunt în general mai dispuse la autodezvăluire decât bărbații, că femeile măritate se confesează mai mult decât bărbații căsătoriți și că subiecții căsătoriți se autodezvăluie mai mult decât cei necăsătoriți.

II. Stilul de atașament. Modelul atașamentului primar apare de timpuriu, în copilărie.

Atașamentul primar poate cunoaște, însă, o anumită evoluție în timp. Unii adulți – care anterior au stabilit legături afective slabe, instabile și insecurizante cu membrii familiei de origine – sunt capabili să analizeze și să accepte relațiile lor din copilărie și să-și creeze un nou model interior al atașamentului. Indiferent dacă modelul urmat de tânărul adult este produsul unei re-definiții sau al ipotezelor precoce, neschimbate, el influențează așteptările cu privire la partener, tipul partenerului ales, atitudinea adoptată față de acesta și stabilitatea relației.

Adulții puternic atașați, aparținând *stilului securizant*, afirmă că au beneficiat de relații afective calde și stabile în copilărie sau își definesc relațiile actuale ca implicând încredere, fericire și prietenie. Ei au tendința de a avea încredere în ceilalți, de a-și considera partenerul prieten, iar ca iubiți, sunt încrezători în reciprocitatea sentimentelor, fiind rareori geloși.

Adulților aparținând *stilului evitant* le este teamă de relațiile apropiate. Ei sunt neîncrezători în ceilalți, evită intimitatea, se confesează foarte puțin și îi acceptă mai greu pe ceilalți, fiind mai nefericiți în relațiile lor.

Adulții cu un *stil anxios* sunt nesiguri cu privire la relația lor, geloși și au dubii cu privire la reciprocitatea sentimentelor. Viața lor afectivă este plină de trăiri extreme, opuse, au preocupări obsesive și un libido puternic.

Datele cercetării noastre demonstrează faptul că 50% dintre partenerii cuplului familial aparțin stilului securizant. În ceea ce privește diferența gender, prioritatea pentru acest stil de atașament aparține bărbaților – 61% vis-à-vis de 43% dintre femei (fig.2).

Collins și Read [4] au observat că adulții care aparțin stilului securizant au tendința de a prefera partenerii cu un stil similar, în timp ce adulții care aparțin modelelor slabe de atașament (evitant sau anxios) nu se preferă între ei. Cele mai nefericite relații apar în două situații:

1. Când femeia aparține stilului anxios, cuplul este împiedicat să funcționeze din cauza că soția este prea dependentă și geloasă, caracteristici care displac în mod deosebit bărbaților - în cazul cercetării noastre depistăm 19% femei care aparțin stilului anxios.

2. Când bărbatul are un model de tip evitant, se instalează tot o relație nefericită, ceea ce îi confirmă credința că mariajul, viața de cuplu nu-i va aduce mare lucru – în cazul cercetării noastre fiind depistați 35% de bărbați care aparțin stilului evitant.

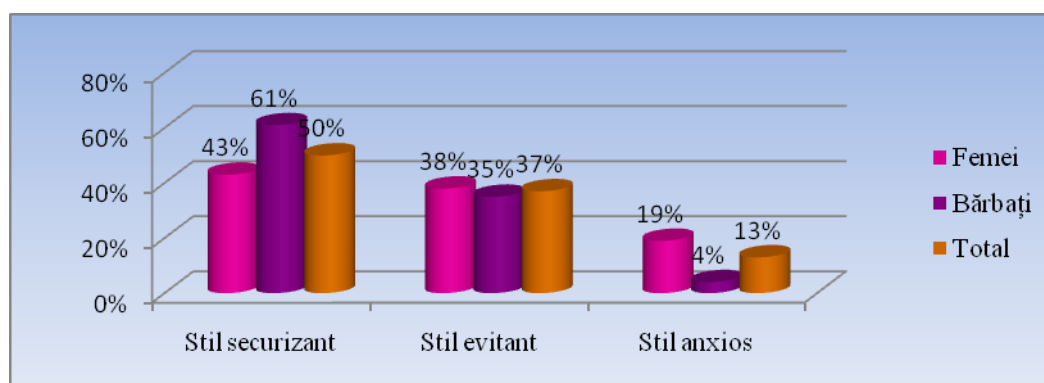


Fig.2. Stilul de atașament

III. Empatie mutuală. Indivizii mai puțin empatici tind să fie preocupați de propriile lor nevoi, emoții sau sentimente, iar la cuplurile în care empatia mutuală este slabă, partenerii nu vor ajunge la înțelegerea reciprocă, de aceea vor fi mai îndepărtați afectiv. Cercetătorii din domeniu subliniază faptul că atunci când empatia se realizează într-o singură direcție, apare ca fiind mai puțin eficientă. În trăirea empatică mutuală se poate constata o potențare a capacităților empactice medii ale indivizilor, conducând la mai buna comunicare și înțelegere reciprocă.

Empatia mutuală dintre parteneri a fost investigată prin intermediul a două întrebări specifice.

Din răspunsurile obținute la întrebarea „*Vă preocupă sentimentele, trăirile celui/celei alt?*” am constatat că 48% dintre cuplurile conjugale oferă empatie întotdeauna și 41% - foarte des, iar la întrebarea „*În cazul anumitor probleme din viața cotidiană, vă susțineți partenerul prin anumite cuvinte de încurajare, gesturi?*”, rezultatele demonstrează că la 89% partenerii oferă suport emoțional soțului/soției; foarte des – 43% și întotdeauna – 46%.

IV. Companie plăcută. Partenerii intimi resimt plăcerea de a realiza activități comune numeroase. Ea nu se rezumă la petrecerea timpului împreună, ci implică apropierea fizică și afectivă, împărtășirea lumii interioare a celui/celei alt cu stările sale afective, cu speranțele și temerile sale. Multe cupluri căsătorite resimt activitățile agreeate de ambii soți ca pe o provocare, dar repetarea lor le transformă adesea în rutină.

Atunci când interesele soților se dezvoltă în direcții opuse, când apar presiuni legate de responsabilitățile profesionale, de creștere a copiilor sau gospodărești, multe activități odinioară plăcute devin superflue.

Prelucrând răspunsurile partenerilor la întrebarea „*Vă menține interesul unei comunicări comune?*”, am obținut următoarele rezultate: 54% din respondenți susțin, că mențin interesul unei comunicări foarte des și 22% - întotdeauna.

V. Soluționarea conflictelor. Dacă o mare parte a timpului pe care o familie îl petrece împreună este consumată în cadrul conflictelor și schimburilor negative, intimitatea nu se poate dezvolta. Jignirile, resentimentele sau furia nu creează terenul fertil al sporirii apropierii afective. Totuși, unele conflicte sunt inevitabile, iar întrebarea care se pune este cea privind modul lor optim de gestionare, în scopul menținerii echilibrului relației.

Dacă soții reușesc să rezolve cu succes problemele lor, sentimentul de apropiere se menține, putând chiar să crească. Cei care fac față conflictelor sunt nu numai capabili să discute fiecare aspect al problemei cu care se confruntă, ci pot și să acționeze astfel, încât să se producă o schimbare dezirabilă de comportament (G.Margolin, 1982, apud Moscovici, 1998).

Rezultatele la întrebarea: "Cine cedează în cazul unui dezacord?" demonstrează că 65% dintre partenerii cuplului familial consideră că în cazul unui dezacord găsesc un compromis.

Prelucrând datele la întrebarea: "Ce se întâmplă în urma unui conflict?", putem afirma că în urma unui conflict pentru 52% dintre parteneri acesta condiționează o anumită apropiere între parteneri, pe când pentru 48% - conflictul duce la o distanțare (fig.3).

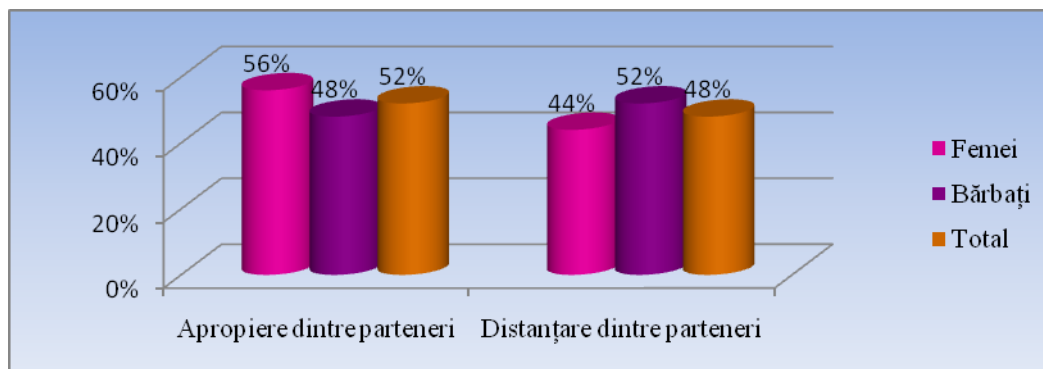


Fig.3. "Ce se întâmplă în urma unui conflict?"

VI. Consensul valorilor. Valorile, scopurile, așteptările și prioritățile similare facilitează comunicarea, empatia și sensibilitatea dintre parteneri. Cercetătorii au sugerat chiar faptul că, atitudinile și valorile împărtășite pot fi mai importante în succesul unei relații decât natura particulară a acestora.

La întrebarea „Dacă ați putea să vă reîncepeți viața, credeți că ați vrea...?”, am obținut următoarele răspunsuri: mai mult de ½ dintre partenerii conjugalii au răspuns că s-ar căsători cu partenerul actual – 57%. Alarmant este faptul că 20% și-ar fi dorit să se căsătorească cu o altă persoană, iar 23% ar fi preferat să nu se căsătorească deloc. Și acest lucru este mai mult caracteristic femeilor - 35% ar fi dorit să se căsătorească cu altcineva decât cu partenerul actual vis-à-vis de 4% dintre bărbați cu același răspuns și 22% femei și 26% dintre bărbați și-ar fi dorit să rămână celibatari (fig.4).

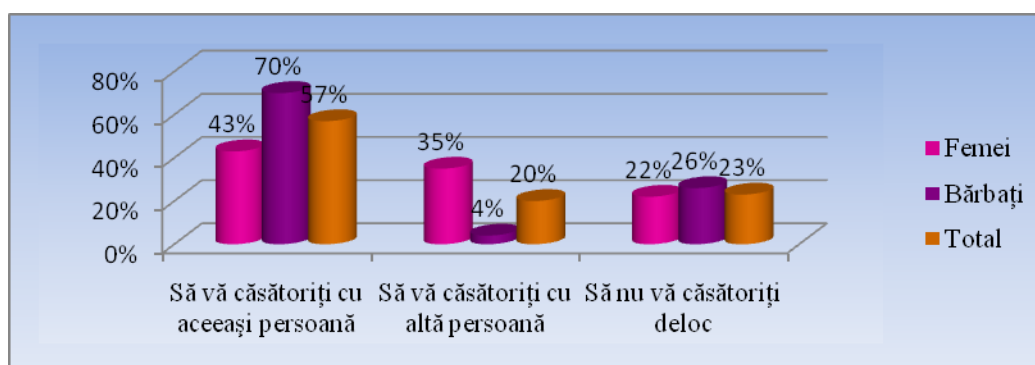


Fig.4. „Dacă ați putea să vă reîncepeți viața, credeți că ați vrea...?”

Prelucrând rezultatele, am observat că răspunsurile variază datorită factorului duratei maritale: cuplurile care au între 8 și 10 ani inclusiv locuiește împreună sunt mai distante, mai puțin satisfăcute de viața conjugală.

Acest lucru poate fi explicat prin faptul că în timp partenerii au pierdut din interes datorită rutinei, problemelor cotidiene și din cauza faptului că nu au putut menține acest interes permanent printr-o noutate în viața de familie.

Rezultatele la întrebarea "Împărțiți aceeași filosofie de viață (aceleași valori)?" demonstrează că 67% dintre parteneri consideră că împart aceeași filosofie de viață sau cel puțin aceleași valori cu soțul/soția.

VII. Intimitatea reprezintă, cel mai adesea, liantul diadei amoroase și fondalul pe care se poate dezvolta iubirea. Înainte ca să apară intimitatea, indivizii trebuie să prezinte anumite caracteristici personale, care sunt premisele de bază ale formării unei relații intime. În continuare, între indivizi trebuie să apară anumite forme particulare de interacțiune, iar în al treilea rând, anumite componente situaționale vor avea un anumit impact asupra apropierii. Intimitatea apare, astfel, ca rezultat al interacțiunii factorilor individuali cu cei interactivi și situaționali.

Limbajul nonverbal, acțiunile cu încărcătură afectivă reprezintă o componentă foarte importantă a comunicării afective, de aceea prima întrebare inclusă în componenta planului intim a fost: *“Se întâmplă adesea ca săruturile să înlocuiască cuvintele pe care doriți să i le spuneți?”* la care am obținut următoarele rezultate: aproape ½, adică 48% dintre parteneri foarte des înlocuiesc cuvintele pe care ar dori să și le spună cu săruturi și 13% fac acest lucru întotdeauna, însă 39% fac acest lucru rareori.

Prelucrând rezultatele la ceea de-a doua întrebare inclusă în componenta planului intim: *“Demonstrați mângâieri, atingeri fizice ce produc plăcere partenerului?”*, am înregistrat că 39% din totalitatea partenerilor chestionați demonstrează mângâieri și atingeri fizice plăcute partenerului foarte des și 26% dintre aceștia – întotdeauna, pe când 35% - doar rareori.

Rezultatele prelucrării datelor la întrebarea *“Sunteți satisfăcut de actualele relații sexuale cu partenerul?”* demonstrează că 87% dintre partenerii cuplurilor familiale respondente sunt satisfăcuți de actualele relații sexuale cu partenerul și 13% nu sunt satisfăcuți.

Capitolul relațiilor sexuale într-un cuplu este unul delicat, pe care de multe ori partenerii nu îl abordează în mod deschis. Desigur, latura sexuală a intimității în cadrul unui cuplu reprezintă un factor important mai ales pentru dimensiunea afectivă din interiorul familiei. Cu toate acestea, partenerii fac un pas înainte în soluționarea unei asemenea probleme doar prin recunoașterea existenței insatisfacției, iar de aici întotdeauna se poate găsi soluția cea constructivă pentru dezvoltarea intimității cuplului.

Concluzii

- Familia actuală trece prin numeroase schimbări care afectează atât structura sa, cât și procesele care au loc în interiorul ei.
- Comunicarea este elementul principal care contribuie la stabilirea unei relații interumane (inclusiv a relației diadice de cuplu), care contribuie la menținerea unei relații, de orice natură, și reprezintă, de asemenea, elementul cu ajutorul căruia o relație evoluează și se dezvoltă.
- În cuplurile fericite se încearcă transmiterea pe cale verbală sau nonverbală a trăirilor, a stărilor afective, a dorințelor pe care fiecare dintre cei doi parteneri le are.
- Afectivitatea reprezintă unul dintre principalii lanțuri ai vieții sociale, iar în plan individual constituie elementul de fond al tuturor proceselor și activităților psihice.
- Nevoia de afecțiune reprezintă unul din cei mai importanți factori motivaționali, de care depinde în mare măsură dinamica activității individuale și de grup, datorită funcției sociogenetice pe care o îndeplinește.
- Comunicarea afectivă pentru cuplul conjugal reprezintă principalul instrument de dezvoltare a relațiilor pozitive dintre parteneri.

Recomandări

Menținerea calității relațiilor afective în cadrul unui cuplu căsătorit constituie un puternic imperativ psihosocial. Pentru atingerea acestui scop sunt necesare eforturi conjugate atât din partea unor instituții specializate în asistență psihologică, cât și din partea partenerilor și a anturajului lor.

Efortul privind menținerea unor relații pozitive și funcționale între parteneri trebuie să fie orientat spre următoarele direcții: comunicarea interpersonală bazată pe afectivitate, egalitatea în luarea deciziilor, echitatea în cadrul schimburilor, tipul de motivație care susține relația (extrinsecă sau intrinsecă), compatibilitatea motivațională, respectul interpersonal, ridicarea nivelului de satisfacție maritală etc.

Bibliografie:

1. Iluț Petru. Sociopsihologia și antropologia familiei. - Iași: Polirom, 2005.
2. Jinga I. Negreț I. Familia – acest miracol înșelător. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999.

3. Kierkegaard S. Legitimitatea estetică a căsătoriei. - București: Mașina de scris, 1998.
4. Mitrofan Iolanda, Mitrofan Nicolae. Elemente de psihologie a cuplului. - București: Șansa S.R.L., 1996.
5. Mitrofan Iolanda, Ciupercă Cristian. Incursiune în psihologia și psihosexologia familiei. - București: Press Mihaela S.R.L., 1998.
6. Moscovici S. (coord.). Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. - Iași: Polirom.
7. Нартова-Бочавер С. 140 вопросов семейному психологу.- Москва, Генесис, 2002.

Prezentat la 27.05.2010

ASPECTE PSIHLOGICE ALE ÎNGRIJIRII PALIATIVE

Galina PRAVIȚCHI*Catedra Psihologie Generală*

Palliative care is a concept of care that combines a number of measures, treatments aimed to improve quality of life of sufferers of incurable diseases that endanger their lives and their families as well. On the basis of this concept lies the belief that every person is entitled to be treated well and to die with dignity. Relieving physical pain, emotional and social needs is an essential human right and is so focused on the patient, as well as on his family affected by serious illness of one of its members. The basic element is to alleviate pain from any source: the physical, psychological, spiritual, social and providing support to those who care to overcome their emotions and troubles.

Psychological support for patients and their families includes counseling on psychological and mental condition of the patient, friends and family counseling, psychological support given to the patient and family members, guidance to support groups, respecting confidentiality, supporting after death, development and introduction of initiatives aimed at psychological support, treatment of disease caused by psychological disorders such as depression and anxiety, so the risk of suicide.

Îngrijirea paliativă a fost practică încă în antichitate și până nu demult. Acesta a fost unicul tip de tratament care putea fi oferit unor categorii de pacienți. La sfârșitul secolului XIX–începutul sec.XX au fost înființate primele hospice-uri pentru muribunzi, în special în Franța, Irlanda, Anglia, Australia și SUA. În prima jumătate a sec.XX, îngrijirea pacienților aflați în perioada terminală a unei boli a fost totalmente neglijată de medicina oficială. Situația s-a agravat în anii '60-'70, odată cu introducerea chimioterapiei în tratamentul cancerului.

Îngrijirea paliativă modernă descinde din dezvoltarea hospice-ului „Sf.Cristopher” din Londra. În 1967, Cecily Sanders a fondat acest hospice și, împreună cu echipa sa, a început tratarea diverselor simptome și suferințe ale pacienților cu boli progresive.

În 1980, Organizația Mondială a Sănătății a definit îngrijirea paliativă astfel: „îngrijire activă totală a pacientului a cărui boală nu poate fi supusă tratamentului curativ; îngrijirea paliativă susține viața și privește moartea ca un proces normal; asigură ușurarea durerii și controlul simptomelor; integrează aspectele psihologice și spirituale în îngrijirea pacientului; oferă un sistem de suport pentru a ajuta pacientul până la moarte să fie cât mai activ posibil și să se bucure de viață; oferă suport familiei pacientului pe tot parcursul bolii pacientului și după deces”.

În 1987, în Marea Britanie a fost lansată definiția conform căreia îngrijirea paliativă vizează studiul și menajarea pacienților cu o boală progresivă, avansată, cu un prognostic limitat, având drept scop ameliorarea calității vieții.

O definiție mai recentă a OMS pune accentul pe prevenirea suferinței: „Îngrijirea paliativă este o abordare care îmbunătățește calitatea vieții pacienților și familiilor acestora, făcând față problemelor asociate cu boala amenințătoare de viață prin prevenirea și înlăturarea suferinței, prin identificarea precoce, evaluarea corectă a tratamentului durerii și a altor probleme fizice, psihosociale și spirituale”.

Îngrijirea paliativă este asistența pacienților cu o boală activă, avansată și cu o speranță de viață limitată, pacienți a căror îngrijire se axează pe alinarea și prevenirea suferinței și pe ameliorarea calității vieții lor. Îngrijirea paliativă poate fi definită și ca îngrijire totală, deoarece include toate aspectele îngrijirii atât medicale, cât și nemedicale, atât pentru pacient, cât și pentru familia acestuia. Acest tip de îngrijire presupune alinarea durerii și simptomelor, afirmă viața și privește decesul ca fiind un proces normal al existenței. Ea integrează aspectele psihologice și spirituale de îngrijire a pacienților și oferă sprijin și îngrijire celor a căror boală este în faza terminală. Astfel, îngrijirea paliativă sporește calitatea vieții și influențează pozitiv asupra evoluției maladiei, prin prelungirea vieții.

Beneficiarii serviciilor de îngrijire paliativă sunt bolnavii oncologici, bolnavii cu SIDA, boli neurologice, malformații congenitale, insuficiențe de organ, scleroză multiplă, bolnavi de vârstă a treia cu patologie multiplă etc.

Scopul îngrijirii paliative este asigurarea unei calități cât mai bune a vieții pentru pacienți și anturajul său. Calitatea vieții reprezintă satisfacția subiectivă a individului bolnav sau a familiei acestuia. Ea este în relație cu toate dimensiunile personalității: fizice, psihologice, sociale și spirituale.

Principiile de bază ale îngrijirii paliative sunt:

1. A pune accent pe calitatea vieții bolnavului, controlul adecvat al simptomelor;
2. A aborda holistic pacientul;
3. A îngriji bolnavul și familia acestuia;
4. A respecta autonomia și dreptul de a decide al bolnavului;
5. A pune accent pe comunicarea deschisă și sensibilă dintre bolnav și personalul medical.

Anume de aceste principii se va conduce întregul personal implicat în asistența medicală a bolnavilor incurabili. Alinarea suferinței este un imperativ etic: orice pacient care suferă de o boală avansată ce progresează, are dreptul ca la sfârșitul vieții să beneficieze de îngrijire paliativă. Îngrijirea paliativă de specialitate se bazează pe particularitatea fiecărui pacient, pe reacția lui individuală la durere și la știrea că are o boală cu prognostic nefavorabil și pe faptul că o asistență de calitate implică răspunsul individual la necesitățile fiecărui pacient. Individualizarea îngrijirii presupune dezvoltarea unei relații de încredere între pacient, familie și personal.

Îngrijirea paliativă include următoarele **componente**: asistență medicală, psihologică, socială, culturală și spirituală.

Abordarea pacientului în cadrul îngrijirii paliative include:

1. Atitudinea grijulie față de pacient care presupune sensibilitate și compasiune, interes pentru personalitatea acestuia și pentru toate aspectele suferinței lui;
2. Conexiunea cu pacientul care presupune dorința de a pătrunde și a se încadra în complexul de probleme dificile ale acestuia;
3. Respectul pentru fiecare pacient, tratarea lui ca individ unic și ca un caz aparte de boală;
4. Considerațiuni culturale, presupunând respectul pentru factorii etnici;
5. Posibilitatea de a alege locul de îngrijire.

Îngrijirea propriu-zisă include:

1. Comunicarea eficientă cu pacientul, cu familia lui pentru a forma o echipă, un parteneriat de îngrijire;
2. Terapia adecvată stadiului și prognosticului bolii pacientului cu evitarea intervențiilor și a investigațiilor inutile;
3. Îngrijirea excelentă – cea mai bună și mai adecvată îngrijire posibilă la orice nivel;
4. Îngrijirea interprofesionistă, cu acordarea atenției tuturor aspectelor de suferință, fapt care necesită formarea unei echipe multiprofesionale;
5. Îngrijirea coordonată presupune coordonarea lucrului echipei multiprofesionale pentru asigurarea suportului și îngrijirii maxime a pacientului și a familiei acestuia;
6. Continuitatea îngrijirii simptomatice și de suport din momentul primei adresări până la sfârșitul vieții bolnavului, în special, în cazul în care acesta își schimbă locul de trai;
7. Susținerea familiei prin asigurarea suportului emoțional și social;
8. Reevaluarea continuă a pacientului, dat fiind că boala progresivă conduce la sporirea problemelor existente și la apariția unor noi probleme atât fizice, cât și psihosociale.

Îngrijirea paliativă trebuie să fie efectuată de către o întreagă echipă de profesioniști, deoarece o singură persoană, oricât de profesionistă și de apropiată de pacient ar fi ea nu poate să asigure îngrijirea paliativă de sine stătător.

Standardele de bază în îngrijirea paliativă sunt generale și definesc necesitățile esențiale ale îngrijirii paliative, stând la baza elaborării standardelor specifice fiecărui serviciu. Ele sunt aplicabile în toate stadiile bolii: de la faza de diagnostic, în fazele de tratament până la deces, iar apoi prin suportul familiei în perioada de doliu.

Standardele de bază în îngrijirea paliativă includ:

1. Controlul simptomelor – simptomele pacienților trebuie controlate la un nivel acceptabil pentru pacient, prin implicarea unei echipe interdisciplinare având cunoștințe în domeniul îngrijirilor paliative. Echipa hospice intervine atunci când boala nu mai are șanse de vindecare, iar speranța de viață este limitată. Ea pune la dispoziție metode moderne de control al durerii și al altor simptome specifice stadiului avansat al bolii incurabile, dând posibilitate bolnavului să ducă o viață cât mai liniștită și cât mai activă. Durerea poate fi controlată în proporție de peste 95%, prin accesul la medicația analgezică adecvată și administrarea ei în conformitate cu criteriile științifice de evaluare a durerii.

Scara de evaluare a durerii

- 0 = durerea lipsește în stare de repaus și în timpul mișcării;
- 1 = durerea lipsește în stare de repaus, durere ușoară în mișcare;
- 2 = durere ușoară în stare de repaus și durere moderată în mișcare;
- 3 = durere moderată în stare de repaus, puternică în mișcare;
- 4 = durere puternică în stare de repaus și în mișcare.

Durerea apare ca un mecanism biologic de apărare, care mobilizează toate sistemele funcționale pentru supraviețuirea organismului. În cazul unei dureri permanente, aceasta devine o problemă importantă atât pentru pacient, cât și pentru medic și are efecte patogenice și lezionale asupra individului. Durerea poate cauza sau agrava probleme legate de alte suferințe și, la rândul său, poate fi provocată, agravată de aspecte psihosociale. Ea devine o problemă atunci când interferează cu capacitatea bolnavului de a desfășura activități normale sau când bolnavul simte că durerea a devenit insuportabilă în intensitate sau durată. Durerea poate fi acută, cronică și incidentală. Ea este provocată de boala primară, generală, de tratamentul ei sau este legată de cauze ce nu țin de boala primară sau de tratamentul acesteia. Orice durere care nu cedează la o terapie aparent adecvată, trebuie să conducă spre un studiu al problemelor psihosociale.

Factorii care pot agrava durerea țin de durerea propriu-zisă (durerea severă, multiplă, cu limitarea activității și insuficient controlată); *alte simptome* (insomnia datorită durerii, tusea sau voma persistentă); *factori psihologici* (probleme de familie, probleme financiare etc.); *aspecte spirituale* (sentimentul inutilității, culpabilității, de regret, probleme religioase nesoluționate).

Tratamentul psihologic al durerii include:

- suportul psihologic general;
- informarea pacientului;
- formarea unor grupuri de suport;
- terapia de relaxare;
- terapia cognitivă;
- anxioliticele, antidepresantele;
- hipnoza.

2. Comunicarea – pacientul și familia/îngrijitorii beneficiază de informațiile pe care le doresc referitoare la diagnostic și evoluția bolii, la opțiunile de îngrijire și serviciile disponibile, putând astfel să ia decizii adecvate. Comunicarea eficientă a medicului cu pacientul și familia este importantă în asigurarea unei îngrijiri paliative de calitate. Un aspect destul de sensibil este comunicarea veștilor rele legate de boală care se realizează prin respectarea unor principii de bază ale comunicării. Adevărul consolidează relația medic-pacient, îmbunătățește cooperarea bolnavului în timpul tratamentului și pe măsura evoluției bolii reduce teama și suferința acestuia.

Un aspect foarte important al comunicării cu pacientul este explicarea. Aceasta este esențială în vederea detalierii pacienților a termenilor folosiți în lumea medicală. În acest sens, sunt respectate următoarele reguli:

- se pun mai întâi întrebări pentru a afla ce informație cunoaște pacientul și ce dorește să afle;
- mesajul trebuie să fie explicit – pacientul rareori memorează mai mult decât două idei dintr-o mulțime de informații;
- informația importantă trebuie să fie repetată de către pacient pentru a verifica dacă a înțeles-o.

Un șir de studii au demonstrat că oamenii de toate vârstele au nevoie de atingeri. Din acest motiv atingerea este considerată o formă importantă a comunicării nonverbale. În toate culturile din lume o atingere blândă înseamnă prietenie și afecțiune. O strângere călduroasă de mână, o mângâiere pe mână sau o atingere pe umăr vor demonstra interesul față de pacient, iar acesta se va simți iubit, acceptat și înțeles.

Contactul vizual este dovada cea mai bună pentru pacient că i se acordă atenția și importanța cuvenite. Un contact vizual demonstrează interesul pe care îl avem față de interlocutor și dorința noastră de a-i înțelege problema.

Capacitatea de comprehensiune a receptorului nu trebuie niciodată ignorată, iar mesajul trebuie atent construit. Inteligibilitatea unui mesaj este dată nu numai de aportul de noutate în formă și conținut, dar și de structura lui mult prea elaborată, sau dimpotrivă, mult prea banală și previzibilă.

3. Sprijinul familiei – membrii familiei beneficiază de sprijin psihoemoțional, spiritual și social adecvat necesităților individuale în timpul bolii pacientului și după decesul acestuia. Familia, prin instruire adecvată din partea echipei hospice, este veriga de legătură cu personalul medical și asigură supravegherea și îngrijirea la domiciliu a bolnavului 24 de ore din 24.

4. Sprijinul în perioada de doliu – membrii familiei au acces la informații și sprijin în perioada de doliu. Sunt frecvente cazurile persoanelor de vârstă a treia rămase singure și la care doliul neasistat din punct de vedere psihoemoțional și social a devenit doliu patologic, deteriorând rapid starea de sănătate a lor.

Moartea reprezintă un fenomen fizic, psihologic, social și religios care afectează individul uman în totalitatea sa: corp, spirit, emoții, experiență de viață. Fiecare persoană care se confruntă cu o situație ce implică iminența morții, reacționează diferit în funcție de vârstă, nivel intelectual, nivel de instruire, religie etc. Având propria sa filosofie a vieții și a morții, fiecare individ are propriile atitudini în fața morții sale sau a morții unei persoane mai mult sau mai puțin apropiate.

Copiii sunt feriți de ceea ce este legat de moarte, moartea pentru ei reprezentând un domeniu total necunoscut.

Adolescenții privesc moartea ca pe un fenomen foarte îndepărtat, imposibil de trăit. Acest sentiment de „nemurire” care este specific vârstei adolescente constituie adesea un pericol, deoarece îi determină la acte imprudente. Tanatofobia este mult mai frecventă la tineri decât la vârstnici. Din acest motiv meditațiile încărcate de anxietate asupra existenței și a morții apar mult mai frecvent la tineri între 16 și 20 de ani, acestea fiind fenomene legate de crizele din adolescență și de maturizarea personalității.

Adulții se adaptează mai ușor la aspectele legate de moarte pentru că ei acumulează experiență în ceea ce privește pierderile. Moartea este acceptată ca un proces firesc, necesar chiar, care dă coerență ciclului vital.

Bătrânii se simt mult mai apropiați de moarte decât orice categorie de vârstă. Ei dau sensuri diferite morții care pot avea caracter pozitiv sau negativ. Astfel, moartea poate reprezenta o alinare, un moment al sfârșitului suferințelor sau o sfidare totală a acestora. Participarea tot mai frecventă la înmormântări, preocupările și acțiunile pentru pregătirea lucrurilor necesare propriei înmormântări reprezintă explicații plauzibile a dispariției anxietății în fața morții la bătrâni, o adevărată autoterapie de desensibilizare sistematică care creează un echilibru psihologic în fața inevitabilului.

Etapetele de adaptare la moarte sunt adesea aceleași ca pentru boală sau pierderi, în general fiind progresive și succesive. Acestea nu sunt stricte, fiind dificil de delimitat. Ele se pot repeta, pot lipsi sau pot fi diferite ca grad de manifestare în funcție de filosofia individuală în ceea ce privește existența, de cât de fericit sau nefericit a fost în viață, de personalitatea celui implicat, de prezența sau absența unei persoane apropiate etc.

Elisabeth Kubler-Ross a studiat problemele psihologice ale agoniei și ultimele trăiri psihice în fața morții. În colaborare cu **G. Kohlreiser** (1985) ea descrie următoarele etape de acceptare a morții:

1) *Negarea* - survine imediat după starea de șoc psihic de „prăbușire psihologică” la aflarea diagnosticului sumbru. Este o reacție tipică și necesară fiind cel mai simplu mecanism de a face față realității, permite pacientului să minimalizeze realitatea prin ignorare și să-și ascundă teama. Pacientul nu acceptă și respinge cu violență această situație („nu este vorba despre mine, este o greșeală”). Durata acestei etape este variabilă, de la câteva minute la săptămâni sau chiar luni.

Intervențiile legate de această etapă pot fi: ascultarea pacientului și acceptarea reacțiilor sale ca pe un mecanism de apărare fără a-l judeca; disponibilitate în momentul în care pacientul deschide subiectul; ajutorarea acestuia de a face față, treptat, realității.

2) *Protestul sau furia* - la această etapă persoana se va întreba cu disperare: „De ce eu și nu X sau Y, care este mai în vârstă, mai vicios, mai păcătos etc”. În unele cazuri furia poate fi îndreptată către cei din jur. Chiar dacă reacția de furie este naturală, ea fiind mai exacerbată la cei tineri și adulți, ea este în mică măsură exprimată la un vârstnic, la care singura formă de protest este retragerea în sine, izolarea.

La această etapă se intervine prin ascultarea pacientului, încurajarea exprimării emoțiilor, ajutorarea în a-și păstra controlul.

3) *Depresia* – se instalează treptat, vârstnicul în special se retrage, se detașează de anturaj până la pierderea totală a contactului cu realitatea, detașarea devenind distructivă pentru starea sa psihosomatică. Comportamentul poate îmbrăca diverse forme de manifestare: plâns, autoizolare, poate cere să vadă pe cineva (o persoană apropiată pe care nu a văzut-o de mult, medicul, un preot etc.); această stare poate dura mult timp și este legată de pierderea respectului de sine, de pierderea unor roluri sau direct de pierderea vieții.

Intervențiile în această etapă pot fi: ascultarea și sprijinul pacientului, respectarea liniștii și intimității; ajutorarea în a face retrospectiva vieții prin abordarea pozitivă; evitarea asigurărilor inutile; sprijin moral, fără a fi „invaziv”.

4) *Teama* – apare în legătură cu sentimentul de abandon, cel vârstnic în special, fiind adesea abandonat de către cei apropiați sau de către societate. Se manifestă prin angoasă sau prin reacții agresive. Persoanele instituționalizate sunt mai anxioase decât cele care trăiesc în mediul familial.

5) *Negocierea* - muribundul, în special cel bătrân, acceptă destinul, dar își dă seama că momentul se apropie și încearcă să obțină o amânare legată fie de evenimente personale (testament, încheieri de afaceri etc.), fie de evenimente familiale (naștere, nuntă, realizări ale copiilor, nepoților etc.).

În această etapă se intervine prin întreținerea speranței că criza va fi depășită; evitarea contrazicerilor; ajutorarea în atingerea sau modificarea obiectivelor; evitarea falselor speranțe.

6) *Acceptarea progresivă* – este exponentul liniștii, păcii și calmului și poate fi rezumată prin sintagma: „Sunt pregătit pentru a trece dincolo”. Moartea este acceptată, iar el este pregătit pentru ultima pierdere – pierderea vieții.

În cadrul acestei etape intervențiile pot fi: întreținerea ideii de mântuire, de viață viitoare; ajutorarea în a-și defini obiectivele spirituale; abordarea subiectului numai la dorința pacientului.

7) *Reajustarea rețelei sociale* – implică crearea unor noi legături, chiar profunde. Procesul doliului este foarte complex, în care vârstnicii trebuie să găsească la alte persoane resurse pozitive de energie ca să umple vidul interior.

8) *Iertarea* – etapă în care muribundul se desparte concret de cineva sau de ceva, iertând și cerând iertare, fapt care îl face să poată părăsi viața cu sentimentul că și-a îndeplinit menirea pe Pământ.

În legătură cu această problematică, **Ebersale** și **Hess** au elaborat ierarhia nevoilor muribundului:

ÎMPLINIRE

- acceptarea și trecerea acestei etape inevitabile – înțelegerea semnificației morții

RESPECT

- păstrarea demnității în ciuda slăbiciunii

- păstrarea autonomiei

AFECTIUNE

- a iubi și a fi iubit

- a vorbi

- a fi ascultat și înțeles

- a muri în prezența cuiva apropiat

SECURITATE

- a avea încredere în cei care îl îngrijesc

- a-și putea exprima temerile

- a se simți în siguranță

- a simți că i se spune adevărul

Indiferent de vârstă, de natura și stadiul bolii, fiecare individ are o atitudine culturală față de moarte, căreia îi subordonează grija pentru condiția biologică, psihologică și socială a vieții (calitatea vieții), precum și grija pentru sacralitatea ei.

5. Educația personalului - este esențială în menținerea calității îngrijirii paliative și se face prin metode formale (conferințe, cursuri, seminare, publicații de specialitate etc.) sau prin practica clinică, asigurând accesul întregii echipe la ultimele cercetări în domeniul farmacologic și nonfarmacologic referitoare la metodele moderne de control al simptomelor, la metodele specifice de comunicare eficientă.

În concluzie putem menționa că îngrijirea paliativă este un concept de îngrijire care îmbină un șir de măsuri, terapii cu scop de a îmbunătăți calitatea vieții suferinșilor de maladii incurabile, ce pun în pericol viața lor, cât și a familiilor lor. La baza acestui concept stă convingerea că fiecare persoană are dreptul să fie bine tratată și să moară cu demnitate. Alinarea durerii fizice, emoționale și sociale este un drept uman esențial și este concentrată atât asupra pacientului, cât și asupra familiei sale afectată de boala serioasă a unuia dintre membrii săi. Elementul de bază constă în alinarea durerii de orice proveniență: fizică, psihologică, spirituală, socială și acordarea sprijinului celor ce îngrijesc pentru a trece peste propriile emoții și necazuri.

Suportul psihologic al pacienților și familiilor acestora include consilierea privind starea psihologică și mintală a pacientului, consilierea familiei și prietenilor; suportul psihologic acordat pacientului și membrilor familiei; îndrumarea către grupurile de suport; respectarea confidențialității; suportul acordat după deces; dezvoltarea și implementarea inițiativelor orientate spre suportul psihologic; tratamentul dereglărilor psihologice provocate de boală cum ar fi depresia și starea de neliniște, riscul de sinucidere etc.

Bibliografie:

1. Centrul informațional în domeniul îngrijirilor paliative IMSP AMT Centru, Fundația Soros Moldova. Antologia îngrijirilor paliative. - Chișinău, 2004.
2. Biroul Regional pentru Europa al OMS. Îngrijiri paliative. - Chișinău, 2007.
3. Gheorghită Șt., Stratulat S., Stempovschi E., Ministerul Sănătății al Republicii Moldova, Centrul Național Științifico-Practic de Medicină Preventivă, Centrul SIDA. Îngrijirea paliativă a pacienților cu HIV/SIDA: Standard. - Chișinău, 2008.
4. Moșoiu D. ABC-ul medicinei paliative. - Brașov: Editura Lux Libris, 1999.
5. Programul Sănătate Publică, Fundația Soros Moldova, Proiectul Dezvoltarea Îngrijirilor Paliative în Republica Moldova. Îngrijiri paliative. Ghid. - Chișinău: Epigraf, 2002.
6. Stempovschi E., Ungureanu E. Promovarea îngrijirilor paliative. Concepte. Practici. Standarde. - Chișinău: Pontos, 2005.

Prezentat la 27.05.2010

UN NOU MODEL DE DIAGNOSTICARE A TULBURĂRILOR SPECIFICE DE PERSONALITATE

Diana ȚOPA

Catedra Psihologie Generală

The author presented in this article the definition for specific personality disorders, as well as the basic concepts for a new model in personality disorders diagnosis. She emphasizes the importance of introduction of new elaborated factors personality disorders diagnosis. Those factors (obligation of a symptom, weight of a symptom and the intensity coefficient), which were implemented and tested in her dissertation, provided the elaborated system with desired sharpness.

Introducere

Prima mențiune despre tulburările de personalitate le aparține psihiatrilor notorii ai secolului XIX, francezilor J.Esquirol și Ph.Pinel, care au observat și au descris persoane care, deși nu prezentau simptome psihotice, erau incapabile să se adapteze social, persoane diagnosticate ca suferind de tulburarea numită de ei „manie sans délire”. Încă în 1835 medicul englez J.Prichard descrie acest tip de persoane și le numește „nebuni moral”, tulburare definită ca „o perversiune morbidă a sentimentelor naturale, afectelor, înclinațiilor, temperamentului, obiceiurilor, dispozițiilor morale și impulsurilor naturale, fără vreo tulburare sau defect remarcabil al intelectului, cunoașterii sau facultăților de judecată și, în particular, fără delir sau halucinații”.

Spre sfârșitul secolului XIX, H.Maudsley a comentat obiecțiile din acea vreme asupra termenului de nebunie morală, la care s-a referit ca la „o formă de alienare mintală, care are atât de mult aspectul viciului sau al crimei, încât mulți oameni o privesc ca pe o invenție medicală nefondată”. Următorul pas spre ideile moderne a fost introducerea, de către Koch în anul 1891, a termenului de inferioritate psihopatică (psychopathic inferiority), ce indică un grup de indivizi cu note anormale ale comportamentului, în absența afecțiunii mintale sau a deteriorării intelectuale. Ulterior, cuvântul inferioritate a fost înlocuit cu termenul de personalitate, pentru a evita judecățile excesive.

Secolul XX începe cu contribuția lui S.Freud privind descrierea tipurilor de personalitate, prin elaborarea teoriei despre dezvoltarea personalității, a teoriei instinctelor și descrierea personalității isterice și a personalității obsesive. În prezent, caracterologia psihanalitică diferențiază patru tipuri de „nevroze de caracter” (schizoide, depresive, obsesive și isterice), termen folosit de psihanaliză pentru denumirea tulburărilor de personalitate. E.Kraepelin, în 1921, observa și sublinia legătura dintre tulburările de personalitate și anumite boli psihice. El adoptă termenul de personalitate psihopatică și descrie șapte tipuri separate: excitabil, instabil, excentric, mincinos, escroc, antisocial și certăreț.

„Epoca modernă” în definirea tulburărilor de personalitate este marcată de clasificarea și descrierea a zece tipuri de personalități patologice (hipertimă, depresivă, fanatică, senzitivă, fără afecțiune, labilă, isterică, anankastă, cu voință slabă, astenică) de către K.Schneider, tipuri care se află la baza clasificărilor actuale. În 1939, D.Henderson definește psihopatii ca pe oameni care, deși nu sunt subnormali din punct de vedere mintal, „de-a lungul vieții sau de la o vârstă relativ timpurie au manifestat tulburări de conduită de natură antisocială sau asocială, de obicei, de tip recurent sau episodic, care, în multe cazuri, s-a dovedit greu de influențat prin metode de asistență socială, penală sau medicală, ori pentru care nu avem măsuri adecvate preventive sau curative”. Principala contribuție a lui Henderson a fost concentrarea atenției asupra personalităților inadecvate. Henderson a extins definiția sa prin referire la trei grupuri de psihopați: predominant agresivi – acest grup îi include nu numai pe cei ce sunt în mod repetat agresivi, ci și pe cei înclinați spre suicid, abuz de drog și alcool; predominant pasivi sau inadecvați – acest grup include indivizii instabili, sensibili, hipocondriaci, mitomanii și persoanele cu o natură schizoidă; creativi – criteriu atât de vast încât primește o valoare limitată, aici menționându-i în calitate de exemple pe T.E. Lawrence și Ioana d’Arc.

Concepția modernă de interpretare și clasificare a tulburărilor de personalitate a formulat-o O.F. Kernberg, ilustru psihanalitic, profesor la Universitatea Yale din Statele Unite ale Americii. El clasifică tulburările de personalitate în funcție de nivelul de organizare a personalității, specificând două clase de tulburări de

personalitate: tulburări de personalitate la nivelul organizării nevrotice a personalității și tulburări de personalitate la nivelul organizării borderline a personalității.

Actualmente există mai multe definiții ale tulburărilor de personalitate, dar toate au în vedere dimensiunea comportamentală în interacțiunea cu mediul. Tulburările de personalitate constituie o deviație de la „normă”, semnificând că personalitatea se dezvoltă dezarmonic, trăsăturile interne și comportamentul subiectului sunt rigide, alterând substanțial capacitatea de adaptare și de relaționare socială. Definierea tulburărilor specifice de personalitate se bazează pe conceptul că fiecare persoană are un set de caracteristici interne reflectate în domeniul comportamentului și implicit în funcțiile adaptabilității la normele și cerințele mediului, precum și în productivitatea, creativitatea și capacitatea de interrelaționare cu semenii. Astfel, personalitatea poate fi considerată ca fiind totalitatea acelor caracteristici permanente ale unui individ, care îi conferă acestuia un caracter de unicitate și un grad de predictibilitate al comportamentului.

Tulburările de personalitate ridică probleme complexe, greu de abordat și deseori greu de soluționat, reprezentând provocări pentru abilitățile clinicienilor angajați în efortul de a înțelege și de a corecta anomaliile de conduită și eșecurile de ajustare la o societate - aceasta însăși suferind de variate disfuncționalități.

În DSM ediția a 4-a (“Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Text Revision, 2000”) tulburările de personalitate sunt definite astfel: „Un pattern permanent de experiență interioară și comportament care deviază marcat de la așteptările pe care le avem din partea insului. Acest pattern se manifestă în spectrul cognitiv, afectiv al funcționării interpersonale și al controlului impulsurilor, este permanent și inflexibil, debutează în adolescență, este stabil în timp și creează disfuncționalitate”.

ICD 10 (“Classification of Mental and Behavioral Disorders. World Health Organization, 1992”) consideră că tulburările de personalitate specifice sunt „patternuri comportamentale cu semnificație clinică, persistente, fiind expresia unui stil de viață și un mod de relaționare cu sine și ceilalți caracteristic individului”. G. Ionescu propune următoarea definiție: „Tulburările de personalitate sunt un ansamblu caracteristic și persistent de trăsături predominant cognitive – dispoziționale și relaționale ilustrate printr-un comportament ce deviază în mod evident de la expectațiile față de persoana respectivă și de la normele grupului social”.

Persoanele cu trăsături dezarmonice deseori suferă în forul lor interior și în viața lor relațională cu alte persoane, de cele mai deseori problematică și tensionată. Aceste persoane cauzează mari dificultăți altor persoane și în mare, societății, prin nedezvoltarea instanțelor morale sau funcționarea defectuoasă a mecanismelor de control al emoțiilor, al agresivității înnăscute, al sociabilității, cu repercusiuni multiple asupra funcționării, securității și echilibrului social (delincvența, criminalitatea, violența și omuciderea, abuzul de droguri și alcool, comportamente autodistructive, abuzul fizic și sexual al minorilor etc.), sunt opera persoanelor cu trăsături dezarmonice. Și nu în ultimul rând, aceste persoane necesită măsuri complexe de intervenție terapeutică.

Astfel, putem conchide că tulburările de personalitate au un set de caracteristici comune, și anume:

- tulburările de personalitate sunt dezvoltări dezarmonice ale personalității, rezultând din patternuri afective, cognitive și comportamentale, permanente, specifice și rigide, a căror primă influență se manifestă asupra capacității de integrare și funcționare socială a individului;
- relațiile individului sunt marcate de conflictul sado-masochist din interiorul aparatului psihic, fapt care explică dificultatea de adaptare și slăbirea legăturii cu mediul, căci orice conflict intern conferă rigiditate Eului, care, fiind ocupat de elaborarea mecanismelor de apărare și de rezolvarea conflictului, canalizează energia în interiorul sistemului, formând un „circuit închis”;
- tulburarea de personalitate poate fi apreciată în condițiile când subiectul are o inteligență normală, sau peste medie, dar în nici un caz deficiență mentală de orice grad;
- tulburările de personalitate pot fi diagnosticate doar în cazul persoanelor ce au împlinit 18 ani, deși trăsăturile patologice se observă din copilărie;
- trăsăturile de neadaptare sunt stabile în timp și inflexibile;
- mecanismele de apărare (defensele) sunt alloplastice (subiectul încearcă să schimbe mediul sau să adapteze mediul la necesitățile sale, dar nu invers);
- trăsăturile dezarmonice sunt ego-sintonice, subiectul nu-și consideră trăsăturile anormale, din acest motiv vina pentru acțiunile sale dezadaptate este transferată asupra celorlalți, el considerând că atitudinile sale sunt justificate;

- Super-eul acestor subiecți nefiind format normal alterează idealurile și valorile etice ale grupului social, iar Super-eul prea rigid impune acțiuni compulsive pentru echilibrarea pulsionilor pe care nu le poate filtra Eul;
- modificarea afectivității este complexă și privește intensitatea, adecvarea și constanța reacției emoționale, cea mai frecventă fiind instabilitatea afectivă, care se referă la fluctuațiile stării de dispoziție, ca reacție la stimulii neplăcuți din mediu (frustrări, rejecție și critici) și care sunt rapid reversibile, mai ales în condițiile când subiectul este recompensat. Răspunsul afectiv este exagerat; - în cazul personalității histrionice sau aplatizat - în cazul personalității schizotipale. Lipsa aparentă de modulare afectivă se întâlnește la tulburarea de personalitate borderline, narcisică, antisocială, dar aceasta se referă doar la ceea ce-i legat de ceilalți, nu și de subiect, care manifestă sentimente puternice față de propria persoană;
- impulsivitatea și agresivitatea sunt manifestate prin tendința de a-și externaliza conflictele prin comportament autoagresiv sau/și heteroagresiv, declanșat la stimuli minori. Aceste trăsături sunt asociate tulburării de personalitate antisociale și borderline, în cazul cărora prevalează traumele narcisice, fapt care explică episoadele psihotice din aceste afecțiuni, dar sunt și trăsături caracteristice pentru tulburările nevrotice, în cazul cărora funcțiile agresivității sunt deviate;
- relațiile interpersonale sunt dificil de stabilit și pline de tensiune, iar incapacitatea de a menține relațiile interpersonale, de a se adapta social determină anxietate și depresie, ca funcție a autoagresivității sau heteroagresivității.

La fel sunt prezente și seturi de simptome specifice fiecărei tulburări, care se referă în mare parte la formele de dezadaptare socială și familială a subiectului.

Etiologia tulburărilor de personalitate continuă să fie un teren de dezbateri a mai multor teorii, nefiind încă stabilită. Opiniile oscilează între definirea tulburărilor de personalitate ca fiind caracteristici constituționale (innăscute) sau dobândite. Astfel, tulburările de personalitate sunt determinate de diferite grupuri de factori: genetici, educaționali, cât și factori psihodinamici.

Factorii genetici sunt determinați de studiile cercetătorilor americani, efectuate pe 15000 perechi de gemeni, arhicunoscute prin exemplaritatea lor, care demonstrează convingător aportul factorilor genetici în producerea tulburărilor de personalitate. La gemenii monozigotici, concordanța pentru tulburările de personalitate a fost de 3-4 ori mai mare decât cea observată la gemenii bizigotici. Chiar crescuți și educați separat, gemenii monozigotici sunt aproape similari în predispozițiile lor pentru acest tip de patologie a personalității.

Rolul hormonilor în inițierea și susținerea comportamentelor agresive este crescut pe plan etiologic la primate, prin corelarea nivelurilor de androgeni cu agresivitatea și comportamentul sexual, iar la oameni este demonstrat de nonsupresia la dexametazonă la personalitățile borderline cu fenomene depresive concomitente. Persoanele cu nivelurile scăzute de monoaminoxidază plachetară sunt mai active și mai dinamice în comparație cu cele având niveluri crescute de monoaminoxidază trombocitară. Nivelurile de acid 5-hidroxiindolacetic – metabolitul serotoninei - sunt scăzute la persoanele cu tentative de suicid și comportamente impulsive și agresivitate manifestă.

Mărirea serotoninei, cu ajutorul medicamentelor serotonergice de tipul fluoxetinei, ar produce chiar și modificări ale anumitelor trăsături de personalitate. O dată cu reducerea fenomenelor depresive, serotonina ar ameliora și alte fenomene neafective cum ar fi: impulsivitatea, rumațiile obsesionale, sensibilitatea la rejeț, toleranța la frustrare. Modificările în sistemul serotoninic – care ar părea implicat în medierea inhibiției comportamentale – au fost constatate la un număr semnificativ de crescut de pacienți borderline și de tip antisocial.

Personalitățile schizotipale au prezentat, în perioadele de viraj psihotic, o creștere a activității dopaminergice. Neurotismul ar fi influențat, după unele cercetări foarte recente, de existența a două alele ale unei gene implicate în sinteza unui transportor al serotoninei.

Tulburarea antisocială de personalitate, ca și tulburarea schizotipală ar avea o componentă genetică substanțială, cu tot rolul important pe care l-ar juca existența unor traume psihologice în prima copilărie, legate de tratamentul brutal și abuzurile fizice și sexuale la care au fost expuse aceste persoane, mai ales din categoria celor cu comportamente antisociale.

Factorii educaționali și de mediu ambiant se traduc prin favorizarea producerii unor tulburări de personalitate, la cei crescuți de mame hiperexigente, hiperprotective sau excesiv de anxioase (personalitate obsesională, pasiv-dependentă sau evitantă). Mediile culturale care încurajează agresivitatea produc un număr mare de personalități paranoide și antisociale.

Aportul factorilor psihodinamici este reflectat în studiile lui S.Freud, care consideră că trăsăturile de personalitate sunt rezultanta unor fixații, la una din stadiile de dezvoltare psihosexuală. Astfel, persoanele cu caracter oral dezvoltă trăsături caracteriale pasive și dependente, din cauza fixației în stadiul oral, în care dependența față de alții, pentru satisfacerea nevoilor alimentare, este dominantă. Persoanele cu caracter anal sunt încăpățânate, economice, hiperconștiințioase din cauza luptei pentru controlul abilității sfincteriene din faza anală a dezvoltării psihosexuale.

Însă și Wilhelm Reich, prin crearea noțiunii de armură caracterială pentru a defini caracteristicile stilurilor defensive ale unei personalități, care se protejează de impulsurile interne libidinale și anxietatea interpersonală din relațiile cu persoanele semnificative, confirmă supozițiile lui S.Freud referitoare la importanța factorilor psihodinamici la formarea caracterelor patologice.

Înțelegerea mecanismelor de defensă a ego-ului, pe care le folosește cu predilecție o anumită personalitate, poate ajuta la definirea unui tip de personalitate, atât în condiții de funcționare normală, dar mai ales pentru recunoașterea tipului de patologie caracterială pe care o anumită personalitate o prezintă. Astfel, personalitatea paranoidă folosește cu precădere proiecția, în timp ce personalitatea schizoidă recurge la retragerea în sine. Când mecanismele de defensă acționează efectiv, indivizii cu tulburări de personalitate își pot controla sentimentele de anxietate, depresie, mânie, teamă și alte stări de afect. Homeostaza lor internă este sintonă, deși le creează dificultăți reale în planul relațiilor cu alte persoane sau cu instanțe sociale de menținere a ordinii și echilibrului social.

Principalul motiv al refuzului de a accepta tratamentul este incapacitatea lor de a realiza anormalitatea, atât timp cât mecanismele lor de apărare le asigură o stare aparentă de confort intern prin controlul cu orice preț al afectelor dezagreabile. Ei nu suportă frustrările și decepțiile inerente vieții normale, recurgând prin mecanisme de scurtcircuitare la evitarea confruntării cu realitatea și, deci, la acceptarea ei cu simț realist și al respectării valorilor unanim acceptate de societate. Deși mecanismele acestor persoane sunt rigide, imuabile și impenetrabile, uneori există un registru comportamental care face apel la mai multe mecanisme de defensă.

Registru comportamental rigid, repetitiv, aproape stereotip al acestor persoane, face apel la anumite mecanisme de apărare – procese psihice inconștiente care împiedică materialul refutat și pulsuniile libidinale să devină conștiente – și care pot fi înțelese în sens generic, cu echivalarea semantică a expresiilor psihanalitice în conținuturi cognitiv-comportamentale, folosite mai ales în psihiatria modernă.

Astfel, conform descrierii lui L.A. Hjielle și D.J.Ziegler, aceste mecanisme de apărare, fiecare din ele având rolul său în formarea caracterelor patologice ale persoanelor ulterior diagnosticate cu tulburări de personalitate, sunt la rândul lor împărțite în defense narcisice, imature și nevrotice, cele mature fiind rar sau deloc elaborate de persoanele cu caracter patologic.

În consecință, conform concepției lui G.Ionescu, enumerăm în continuare mecanismele de apărare cel mai frecvent implicate în tulburările de personalitate.

Negarea este un mecanism de apărare prin care evenimentele reale, neconvenabile homeostazei idilice ale individului, sunt excluse din conștiință, anihilate sau distorsionate prin modificarea semnificațiilor.

Fantezia constă în recurgerea la imaginarea unor situații, evenimente și persoane prin care incapacitatea de relaționare în existența reală își găsește un refugiu temporar din calea anxietății provocată în confruntarea cu viața reală și oamenii reali care o populează.

Disocierea este un mecanism la care recurg mai ales personalitățile histrionice și prin care afectele neplăcute, generatoare de anxietate și disconfort, sunt înlocuite cu stări afective plăcute acceptate de aceste persoane, vulnerabile de altfel și doritoare de a fi în centrul atenției și al laudelor pentru calități reale, dar mai ales inexistente.

Izolarea este un mecanism caracteristic pentru personalitățile excesiv de ordonate, obsedate de detalii și performanțe, conforme cu reguli stricte, de la a căror abatere nu pot să se sustragă fără anxietate și profundă nemulțumire.

Proiecția constă în atribuirea propriilor sentimente, intenții, suspiciuni, nerecunoscute ca atare, altor persoane, cu o întregă doză de revoltă pe care o presupune reacția firească a unui om nedreptățit față de actele de injustiție, lipsă de loialitate și grațitudine, ceea ce caracterizează în fond gândirea paranoică.

Splitting-ul explică modul de funcționare al gândirii și comportamentelor ambivalente în care întregul este divizat în aproape toate situațiile, în părți fie numai bune sau numai rele. Această gândire dichotomică și extremistă este folosită într-o formă extremă de bolnavul psihotic, dar ea este în bună măsură apanajul personalității borderline, ce recurge deseori la splitting pentru a-și rezolva stările conflictuale interne sau externe.

Acting-out înseamnă de fapt traducerea prin acțiune a conflictelor și dorințelor inconștiente cu scopul de a evita fie starea de afect dezagreabilă, fie ideea ce acompaniază dorințele inconștiente ce pun în mișcare declanșarea acestui mecanism.

În concluzie subliniem că psihopatul recurge mai frecvent la defense cu gratificare imediată și ajustare pe termen scurt și evită defensele de tip matur, care constituie un armistițiu pe termen lung între Eu și Super-eu cu satisfacerea nevoilor spiritual-umanizate ale generozității și altruismului.

Un concept de bază pentru a înțelege formarea caracterului persoanelor ce prezintă tulburări de personalitate este noțiunea de narcisism, introdusă de S.Freud pentru a caracteriza circulația energiei între subiect și obiect. Mai târziu, H.Kohut și O.Kernberg au elaborat mai multe condiții pentru dezvoltarea normală a narcisismului și factorii ce duc la deformarea acestei dezvoltări. Copilul dezvoltă propriul Eu în procesul permanent de schimb de semnale cu mediul înconjurător, hotărâtoare fiind autodefinirea copilului prin mamă (oglanda narcisică în care se privește copilul și care este strălucirea ochilor mamei), precum și posibilitatea de a idealiza și de a interioriza reprezentarea unuia din părinți, în majoritatea cazurilor a tatălui, pentru a o transforma în Eu-ideal. Formarea reprezentării interioare a Eu-lui, autoidentificarea și separarea sunt condițiile unei dezvoltări normale. Deficitul acestor condiții duce la minimalizarea empatiei cu mama, care în final conduce spre decepționarea în imaginea idealizată a părinților, conducând copilul spre elaborarea fantasmelor despre propria grandoare, intangibilitate, caracteristici de bază ale psihozelor și ale tulburărilor de personalitate cu caracteristici psihotiforme.

S.Freud consideră că din orice traumă, frustrare, din perioada parcurgerii complexelor, rezultă o fixație în acea perioadă de dezvoltare – referindu-ne la registrul de dezvoltare psihosexuală curent și care începe să elaboreze defensele caracteristice pentru fiecare tip de traumă. Frustrările din perioada orală (0-18 luni) și din registrul falic (3-6 ani) generează tulburarea de personalitate evitantă și dependentă, tulburări ce au aceeași origine ca și nevroza isterică. Problema de bază a acestor tulburări de personalitate este emergența conflictului oedipian care, de cele mai multe ori, elaborează defense ca refularea, proiecția și negarea. Conflictul în acest caz, din punct de vedere topic, are loc între Sine și Eul supus presiunii din partea Super-eu-lui. Dinamic aceasta se explică prin faptul că pulsuniile din Sine nu pot trece de cenzura Eu-lui la intervenția Super-eu-lui și reprezentările lor sunt refulate. Din punct de vedere economic, o parte din energia psihică este întoarsă în Sine prin refulare, iar o altă parte se exteriorizează prin reprezentările comportamentale sau psihosomatice.

Frustrările din perioada anală (1,5-3 ani), de cele mai deseori, conduc la formarea caracterului obsesiv-compulsiv, care rezultă din frica castrării. Mecanismele de apărare specifice acestei tulburări sunt substituția, regresia și anularea retroactivă. Din punct de vedere topic, acest conflict este rezultatul tensiunii dintre Eu și acel Super-eu rigid, caracterizat prin ambivalența dintre pulsuni și Super-eu. Economic, acest conflict are loc în următorul mod: pulsuniile sadice și ostile din Sine sunt percepute de Eu ca fiind amenințătoare și sunt respinse ferm de Super-eu; se echilibrează energia pulsuniilor sadice prin compulsii.

Conflictul nevrotic al individului matur este varianta individuală a conflictului din geneza timpurie, ca de exemplu, conflictul cu mediul proxim sau depărtat, conflictul de dependență/independență, conflictul de autonomie - conflictul de distanțare/apropiere, conflictul de separare, conflictul narcisic – agresiv sau oedipian – sexual, conflictul de autoapreciere, rezultat din parcurgerea complexului castrării și imunitatea obținută la situațiile frustrante.

Predispoziția nevrotică apare în urma soluționării neadecvate a problemei de dezvoltare care rămâne refulată, dar are aceeași intensitate ca de la început. Refularea se referă la efortul pozitiv de a diminua anxietatea și se reflectă în reacțiile secundare de ușurare (de exemplu, în agresivitate neadecvată urmată de supunere a unui copil care de obicei este calm și ascultător). Situația de seducție-interdicție, care se referă la cazurile când pulsuniile refulate, puternice și importante pentru adult, apar în același timp cu amânarea recompensei anterioare pentru suprimarea interdicției primare recompensate, poate duce la simptomatice nevrotice în care pulsuniile refulate, dar care produc plăcere instinctivă se asociază cu noi defense, apar cu scopul micșorării anxietății. În acest caz, putem vorbi de o suprapunere a mecanismelor de apărare, situație care îngreunează substanțial accesul la conflictul în cauză.

Tulburările de personalitate diferă de nevroze atât prin gradul de intensitate a simptomelor, cât și prin faptul că sunt reacții „cristalizate”, care s-au produs suficient de devreme încât să nu permită formarea adecvată a Eu-lui. Desigur, ținând seama de complexitatea și individualitatea ființelor umane, frustrarea, care este ușor depășită sau sublimată de unii indivizi, altor indivizi le creează stări nevrotice sau nevroze ca atare, iar

în cele mai nefericite cazuri, datorită faptului că Eul n-a reușit să se formeze, să se „întărească”, subiecții în cauză dezvoltă tulburări de personalitate.

Pentru a înțelege formarea caracterului narcisic, cât și procesele ce au loc într-un psihic narcisic, este necesar a înțelege funcțiile agresivității. Nu tindem să interpretăm agresivitatea ca fiind un factor negativ, ci, dimpotrivă, agresivitatea este baza oricărui mecanism de protecție și de activitate, este forța motrice a civilizației. În fine, datorită manifestărilor ei, specia umană „a ieșit la vânătoare”, aceasta fiind premisa pentru expansiunea și dezvoltarea speciei. Inclusiv, existența lucrării date este rezultatul funcției agresivității, fapt care ne-a făcut să studiem, căci studiul presupune acapararea cunoștințelor, deci, este o formă de expansiune. Manifestările agresivității care au efecte negative nu țin de o altă formă de agresivitate, ci, pur și simplu, de dozarea și canalizarea ei, adică același impuls agresiv la o dozare și direcționare anumită poate fi extrem de nociv, iar la modificarea dozei și direcției poate avea efecte pozitive. Ceea ce vom numi în continuare agresivitate patologică se referă la perturbarea funcției normale a agresivității atât în domeniul cantitativ, dozarea, cât și calitativ, adică însăși mecanismul circulării ei și interacțiunea cu energia libidinală, care în cazurile funcționării patologice nu mai pot fi separate și se canalizează simultan în aceeași direcție.

Din moment ce agresivitatea joacă un rol fundamental în formarea și evoluarea tulburărilor de personalitate, apare necesitatea definirii ei. J.Laplanche și J.-B.Pontalis definesc agresivitatea ca fiind tendința sau ansamblul de tendințe care se actualizează în conduite reale sau fantasmaticе ce țin să facă rău altuia, să-l distrugă, să-l constrângă, să-l umilească etc. În aceeași lucrare se mai atenționează că agresivitatea dispune și de alte modalități decât acțiunea directă motorie violentă și distructivă, deoarece nu există conduită, fie ea negativă ca în cazul refuzului de ajutor, de exemplu, sau pozitivă, simbolică, precum ironia, ori efectiv realizată, care să nu poată funcționa ca agresivitate.

Datorită perturbării circulației energiei psihice, în cazul tulburărilor de personalitate accentuat narcisice, agresivitatea se canalizează în interiorul persoanei, devenind autoagresivitate, fapt care este demonstrat de rata extrem de mare de sinucideri între acest gen de persoane, care se află într-un război permanent cu ei înșiși, dar și cu ceilalți. Se întâmplă ca în mod paradoxal autoagresivitatea să genereze heteroagresivitate, pentru a o transforma apoi, prin mecanisme masochiste de autoculpabilizare iarăși în autoagresivitate. Acest ciclu nu se poate întrerupe de la sine, ci doar la intervenția psihoterapeutului, chiar și așa neavând prea mari șanse de optimism. După cum am mai menționat, energia agresivă acționează în aceste cazuri simultan cu energia libidinală, autoagresivitatea și heteroagresivitatea, îndeplinind și funcțiile de autostimulare, și funcțiile de autosatisfacere. La acest mecanism vom reveni când vom intenționa tratarea temei tulburării sado-masochiste.

Termenul de narcisism apare pentru prima dată la S.Freud în 1910, pentru a explica alegerea de obiect la homosexuali. Aceștia se iau pe ei înșiși drept obiect sexual, căutând tineri care le seamănă și pe care-i pot iubi așa cum propria mama i-a iubit pe ei. Descoperirea narcisismului îl determină pe Freud să afirme existența unui stadiu intermediar al evoluției sexuale, între autoerotism și iubirea obiectuală, unde subiectul începe prin a se lua pe sine însuși și propriul corp drept obiect de iubire, ceea ce permite o unificare a pulsuniilor sexuale. Mecanismul de circulație a energiei se referă la investiții și reinvestiri, în cazul caracterului narcisic, libidoul reinvestește Eul dezinvestind obiectul, referindu-se la un fel de conservare a energiei libidinale. „Eul trebuie considerat ca un mare rezervor de libido, de unde libidoul este trimis spre obiecte, el fiind întotdeauna gata să absoarbă libidoul care revine de la obiecte”.

Astfel, putem susține că în timpul circulării energiilor menționate, celălalt este pentru subiect doar o oglindă spre care se trimite o încărcătură libidinală doar pentru a se reflecta și a reveni (împreună cu imaginea înglobată) înapoi la emitent; cu cât crește mai mult investirea în obiect, cu atât se dezinvestește Eul, și invers.

La etapa incipientă a formării ființei umane, narcisismul este un factor natural, care influențează fiecare persoană, iar parcurgerea normală a acestei etape asigură dezvoltarea armonioasă de mai departe. Starea precoce în care copilul investește tot libidoul asupra sa este denumită narcisism primar și este caracterizată prin absența totală de relații cu mediul, printr-o nediferențiere a Eu-lui și Sine-lui, și-și găsește prototipul în viața intrauterină, somnul reprezentând o reproducere mai mult sau mai puțin perfectă a ei. Narcisismul de care vorbim în cazul tulburărilor de personalitate este denumit narcisism secundar, el desemnează o întoarcere asupra Eu-lui a libidoului, retras din investițiile sale obiectuale, mecanism descris mai sus.

Caracterul narcisic ține de fixarea unui conflict în etapa orală de dezvoltare, caz în care se abate circularea energiei psihice, care nu mai poate circula în exterior, pentru a se suplimenta cu informații și trăiri din mediu și formează un circuit închis, canalizându-se exclusiv în interiorul psihismului. Formarea caracterului narcisic este determinată de traumatismele produse în perioadele precoce ale dezvoltării ființei umane, din perioada intrauterină până la ieșirea din perioadă anală de dezvoltare psihosexuală. Situațiile de comportament neadecvat, ambivalent, abandonarea din partea persoanelor în grija cărora se află copilul sunt cele mai frecvente impulsuri pentru crearea caracterelor patologice.

Astfel, putem conchide că formarea caracterului narcisic ține de mai mulți factori, cum ar fi traumatismele intrauterine sau cele din timpul nașterii, abandonul din partea mamei, grija abuzivă față de copil, comportamentul sadic, excesiv de autoritar sau comportamentul ambivalent al părinților, cât și de izolarea de grupul de sibliși.

Modelul nou de diagnosticare a tulburărilor specifice de personalitate

În Moldova a fost elaborat un model nou de diagnosticare a tulburărilor specifice de personalitate și ale sindroamelor focale, de tip categorial, modelul nostru de diagnosticare fiind elaborat cu scopul de a diagnostica cu maximă acuratețe tulburările de personalitate, ținând cont de toate simptomele pe care le prezintă un subiect, nu doar de cele mai vizibile.

După observarea lacunelor modelului clasic din DSM IV și ICD X, modele care nu țin cont de simptomele-satelit ale unei tulburări specifice de personalitate și nici de intensitatea simptomelor, am ajuns la concluzia că este necesar un nou model de diagnosticare.

Inovațiile științifice reflectate în factorii noi introduși în modelul nostru oferă acuratețea, flexibilitatea și obiectivitatea unui model modern și dinamic de diagnosticare a tulburărilor specifice și specifice de personalitate. Modelul a fost elaborat pornind de la trei premise de bază.

Prima premisă constă în certitudinea că orice tulburare specifică de personalitate poate fi diagnosticată doar în cazul în care se identifică un anumit număr de simptome obligatorii. Deoarece criteriile de diagnostic general validate nu specifică care anume dintre simptome sunt obligatorii și care sunt auxiliare sau complementare, de cele mai deseori menționându-se că este suficient să se identifice doar un anume număr din simptomele specificate în setul de criterii de diagnosticare (de ex., minim patru din șapte simptome enunțate), am decis să introducem un nou factor, cu ajutorul căruia să detașăm simptomele cruciale dintr-o tulburare de personalitate de cele care completează tabloul clinic. Am numit acest nou factor *obligativitatea simptomului*. Obligativitatea indică simptomele obligatorii fără de care nu poate fi atestată un tip de tulburare specifică de personalitate. Pentru a menține acuratețea modelului, limita de simptome obligatorii este stabilită la maximum două pentru fiecare tip de tulburare specifică de personalitate, având ca scop fixarea setului obligatoriu de simptome și nepermițând dizolvarea lor în cadrul mai multor tulburări. Un factor decisiv pentru stabilirea a doar două simptome obligatorii per tulburare este evitarea dublării informației, în scopul obținerii tulburării prevalente.

A doua premisă constă în conceptul de bază al cercetării că majoritatea simptomelor se întâlnesc în foarte multe tulburările psihice și că simptomele din cadrul unei tulburări specifice de personalitate nu au aceeași valoare și importanță. În scopul creării unui model de diagnostic exact și susceptibil la valoarea fiecărui simptom din cadrul tulburării de personalitate, am introdus un alt factor inovator pe care l-am numit *pondere*. Ponderea este factorul care indică, pe o scală de la 1 la 10, importanța și valoarea fiecărui simptom în cadrul fiecărui tip de tulburare specifică de personalitate. Factorul menționat vizează diferențierea fină în simptomatologia fiecărui tip de tulburare specifică de personalitate.

Cea de-a treia premisă se bazează pe observația faptului că tulburarea de personalitate este determinată nu doar de prezența unui anume set de simptome, ci este determinată și de intensitatea fiecărui simptom resimțit. Ca urmare, am introdus un factor primordial în cadrul cercetării - *coeficientul de intensitate*. Acesta este factorul care amplifică prin intensitatea sa valoarea simptomelor specifice pentru a atesta tulburările specifice de personalitate și în funcție de intensitatea simptomelor. Considerăm că această inovație a făcut sistemul sensibil la intensitatea simptomului resimțit de subiect, mai ales că coeficientul de intensitate multiplică apoi valoarea răspunsului. Am ales să folosim operația de multiplicare și nu de sumare cu scopul de a detașa mai evident simptomele resimțite intens de celelalte simptome. Astfel, modelul nostru presupune diagnosticarea tulburărilor de personalitate prin răspunsul la anchetele special concepute în acest scop.

Prima etapă a oricărui diagnostic este reprezentată de o ipoteză asupra unei patologii, identificată fie pe baza tabloului simptomatologic, fie pe baza antecedentelor patologice. Pornind de la această prezumție, am elaborat ancheta de orientare. Întrebările din ancheta de orientare presupun că subiectul deja are un oarecare motiv să inițieze diagnosticul și este într-o oarecare măsură conștient de originea tulburării sale.

Elaborarea anchetelor de diagnosticare a tulburărilor specifice de personalitate a fost efectuată după principiul că fiecare răspuns la întrebarea din anchetă se referă la prezența unui simptom specific. Anchetele sunt alcătuite din întrebări relativ simple, care pornesc de la necesitatea de a cunoaște capacitățile subiectului de orientare spațială, a abilităților sale de a scrie și de a citi până la evaluarea stărilor afective. Răspunsurile la întrebările din anchete sunt prelucrate cu ajutorul factorilor introduși de noi, *obligativitatea, ponderea și coeficientul de intensitate*.

Considerăm că această prelucrare a datelor ne dă posibilitatea să diagnosticăm chiar și simptomele cu intensitate joasă, să ordonăm simptomele din cadrul tulburărilor specifice de personalitate conform ponderilor lor și să oferim exactitate diagnosticării prin obligativitatea simptomului diagnosticat.

Rezultatele

Rezultatele testării SEAD pentru tulburările specifice de personalitate sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Tabel

Denumirea tulburării specifice de personalitate	Numărul de pacienți testați, cu diagnostic confirmat	Procentajul minim acordat de SEAD (%)	Numărul de pacienți ce au acumulat procentajul maxim de 100%
Tulburarea anxios-evitantă de personalitate	8	93,1	1
Tulburarea dependentă de personalitate	5	90,12	4
Tulburarea antisocială de personalitate	6	92,33	4
Tulburarea paranoidă de personalitate	6	93,58	0 (sistemul a depistat o maximă de 94,12%)
Tulburarea schizoidă de personalitate	4	100	4
Tulburarea histrionică de personalitate	9	90,60	3
Tulburarea borderline de personalitate	7	94,24	3

Din tabel observăm că prezența tulburării stabilite oficial în clinică a fost diagnosticată de SEAD în proporție de 90% la cei 45 pacienți cu diagnostic confirmat. Rezultatele testării SEAD a tulburărilor specifice de personalitate au confirmat ipoteza lucrării, conform căreia se poate diagnostica drept prezentă o TSP în cazul când în urma testării SEAD se confirmă prezența ei, iar proporția de 90% este mai mult decât suficientă pentru a afirma prezența tulburării, de regulă, considerându-se ca fiind suficientă prezența a 60% din simptome.

Concluzii

Cercetarea efectuată ne-a permis să elaborăm un model de diagnosticare a tulburărilor specifice de personalitate, care a stat la baza elaborării unui sistem performant și rapid de diagnosticare a tulburărilor ce afectează determinant personalitatea indivizilor. Sistemul electronic de asistență diagnostică (SEAD) corespunde expectațiilor și cerințelor puse față de el.

Modelul de diagnosticare a tulburărilor de personalitate, care a stat la baza elaborării sistemului electronic, presupune nu doar diagnosticarea tulburărilor actuale, ci și diagnosticarea simptomelor caracteristice pentru alte tulburări de personalitate.

Inovațiile științifice reflectate în factorii noi introduși în modelul nostru oferă modelului acuratețea, flexibilitatea și obiectivitatea unui model modern și dinamic de diagnosticare a tulburărilor specifice și specifice de personalitate. Considerăm că prelucrarea datelor cu ajutorul factorilor științifici noi ne dă posibilitatea să diagnosticăm chiar și simptomele cu intensitate joasă, să ordonăm simptomele din cadrul tulburărilor de personalitate conform ponderilor lor și să oferim exactitate diagnosticării prin obligativitatea simptomului diagnosticat.

Astfel, SEAD, în primul rând, este un instrument de diagnosticare rapidă, deoarece testarea unui subiect durează maximum 6 minute. Această caracteristică a SEAD permite diagnosticarea unui număr mare de subiecți, mai ales în cazul când sistemul va fi folosit ca instrument de determinare a tipului de personalitate în școli sau organizații cu mult personal. De asemenea, această caracteristică permite diagnosticarea în regim de urgență, atunci când este vorba de o criză psihologică sau când trebuie cât mai repede soluționat un dosar judiciar.

În al doilea rând, SEAD reprezintă o metodă complexă de diagnosticare. Sistemul răspunde tuturor situațiilor de tulburări ale personalității atât provocate de o tulburare specifică de personalitate, cât și ale celor provocate de un sindrom focal. Astfel, utilizând sistemul electronic de diagnosticare nu va mai fi nevoie de a întrebuița și alte teste, SEAD corespunzând tuturor situațiilor de patologie a personalității.

În al treilea rând, SEAD dispune de un „motor” de calculare rapidă și precisă a probabilităților prezenței sindroamelor specifice și tipurilor de tulburări specifice de personalitate. Precizia sistemului este determinată atât de către factorii noi introduși, cât și de algoritmul progresiv de calcul a probabilității prezenței unei tulburări de personalitate.

În al patrulea rând, sistemul este o modalitate accesibilă specialiștilor cu o experiență mică și/sau începătorilor, fapt care permite utilizarea largă a metodei. Atât utilizarea sistemului precum și interpretarea rezultatelor testării se fac automat de către sistem, astfel limitând necesitatea de a pregăti specialiști în utilizarea sistemului. În aceeași ordine de idei, SEAD este un instrument care reduce influența factorilor perturbanți asupra rezultatelor testării, adică reduce influența factorilor personali ai examinatorului (lipsa de experiență, lipsa pregătirii speciale, oboseală, dezinteres, loialitatea față de un anumit curent științific, antipatie, simpatie sau altă situație de contratransfer etc.), prin intermediul standardizării chestionarului de preluare a datelor și al raportului final.

În al cincilea rând, SEAD prezintă un grad înalt de flexibilitate, datorită actualizării frecvente a datelor și receptivității sistemului la apariția datelor noi (integrarea imediată în prelucrare), cât și colaborare la distanță. Această opțiune este accesibilă odată cu recepționarea parolei de administrator al sistemului și permite modificarea simptomelor, factorilor care influențează asupra acurateții sistemului, totodată, și a modulului de calcul. Toate modificările se efectuează electronic, la locul instalării sistemului. Astfel, sistemul este perfect adaptabil diferitelor situații de aplicare a lui.

În al șaselea rând, sistemul permite vizualizarea în ansamblu a simptomatiei psihice a subiectului, afișând întreaga listă de probabilități, în formă procentuală, fapt care permite evaluarea nu doar a caracteristicilor patologice dominante, ci și a celor secundare. De asemenea, sistemul este prevăzut și cu un instrument de stocare a datelor, care permite prelucrarea lor statistică ulterioară, în vederea obținerii caracteristicilor dinamice de evoluție sau involuție a unei tulburări de personalitate. Obținerea datelor din sistem este prevăzută în sistemul său de raportare.

Testarea sistemului pe lotul de subiecți experimentali a demonstrat eficiența diagnosticării cu SEAD în proporție de 90% din cazurile cu diagnostic confirmat. Iar inovațiile științifice folosite în SEAD s-au dovedit a fi factorul determinant al reușitei acestei structuri electronice, deoarece am obținut un sistem diagnostic ce poate reda diagnosticarea intuitivă de care dau dovadă unii dintre cei mai buni specialiști, dar într-o formă accesibilă pentru toți.

Bibliografie:

1. American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Text Revision, 2000.
2. Georgescu M. Psihiatrie. Ghid practic, 1998.
3. Ionescu G. Tulburările personalității, Ed. Asklepios, 1989.
4. Kernberg O.F. Severe Personality Disorders: Psychotherapeutic Strategies, Yale University Press, 1984.
5. World Health Organisation, Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines, 1992.

Prezentat la 14.04.2010

STUDII ȘI CERCETĂRI: DIDACTICI PARTICULARE

IMPACTUL INSTRUIRII ASISTATE DE CALCULATOR ASUPRA CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI MATEMATIC

*Ilie LUPU, Liubov ZASTÎNCEANU**

Universitatea de Stat din Tiraspol

**Universitatea de Stat „A.Russo” din Bălți*

L'impact de la formation assistée par l'ordinateur sur la qualité de l'enseignement mathématique est influencé par de multiples facteurs: les caractéristiques générales de la méthode, le spécifique des mathématiques comme discipline d'études, les conditions de l'application de la méthode dans le contexte didactique, etc. L'examen de ces facteurs, accompagnés de la description de l'essence et des possibilités de leur réorientation permet, en dernière instance, l'obtention d'obtenir un effet positif dans l'enseignement mathématique.

Calitatea învățământului matematic este problema principală care se află permanent în vizorul cercetătorilor în domeniul didacticii matematice. Cercetările vizează un șir întreg de tematici care încep cu esența noțiunilor de calitate și eficiență a instruirii (E.Joița, I.Cerghit, I.Radu, V.Cojocaru), sensul particular al acestei noțiuni pentru disciplina de studiu „Matematica” (R.Descartes, I.Achiri, V.Cabac) finisând cu factorii ce influențează calitatea (E.Voiculescu, E.Cabac) și metodele de sporire a ei (I.Jinga, L.Ursu).

Actualmente, calitatea instruirii poate fi evaluată prin utilitatea socială și individuală a studierii disciplinei. La nivel social putem defini *calitatea instruirii matematice ca satisfacerea nevoilor societății în toate aspectele activității ei, care necesită utilizarea competențelor matematice.*

Una dintre metodele didactice moderne, care pretinde că influențează la maximum calitatea instruirii, în general, și a instruirii matematice, în particular, este instruirea asistată de calculator. Diferitele viziuni asupra esenței acestei metode didactice (S.Cristea, T.Bounegru etc.) pot fi sintetizate în aspect aplicativ astfel: *instruirea asistată de calculator reprezintă promovarea procesului educațional în toate aspectele lui în prezența sau cu ajutorul tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC) moderne, în particular, și în majoritatea cazurilor fiind vorba de calculatorul personal – personal computer (PC).* Utilizarea anume a acestei varietăți a TIC se datorează faptului că un calculator personal este relativ ieftin, este compatibil cu altă tehnică electronică, este cunoscut de majoritatea elevilor și maturilor și propune toate oportunitățile pentru optimizarea procesului educațional.

Unul dintre cele mai importante componente ale instruirii asistate de calculator sunt programele specializate, așa-zisele soft-uri educaționale. Soft-ul educațional reprezintă un program special elaborat pentru promovarea procesului educațional la o anumită disciplină de studiu. În funcție de sarcina didactică preponderentă, soft-urile educaționale se clasifică astfel: programe de instruire interactivă; programe de exersare (training); programe de simulare; programe de evaluare; jocuri didactice automatizate. Unele soft-uri educa-

ționale încadrează toate trăsăturile și funcțiile programelor enumerate și poartă denumirea de medii de instruire.

Ca metodă didactică modernă, care aplică TIC, instruirea asistată de calculator valorifică la nivel optim următoarele aspecte ale proiectării și realizării procesului educațional:

- organizarea informației conform cerințelor curriculare adaptabile la fiecare elev;
- provocarea cognitivă a elevului prin secvențe didactice și întrebări care vizează crearea situațiilor-problemă;
- asigurarea (auto)evaluării rezultatelor elevului prin intermediul soft-urilor de evaluare;
- realizarea unor sinteze recapitulative la finele studierii unei secvențe finite de conținut, cu posibilitatea organizării ei pe niveluri cognitive;
- asigurarea unor exerciții suplimentare de stimulare a creativității elevilor.

Utilizarea instruirii asistate de calculator în procesul educațional la matematică este una din cele mai de durată în comparație cu utilizarea acestei metode pentru studierea altor discipline școlare.

Evident, avantajele instruirii asistate de calculator ca metodă didactică de ordin general enumerate mai sus rămân valabile și în cazul instruirii matematice. Însă matematica ca știință și ca disciplină de studiu are caracteristici specifice, de care trebuie să se țină cont în procesul alegerii metodelor didactice utilizate. Printre ele putem enumera: nivelul foarte înalt de abstractizare al noțiunilor matematice, caracterul deductiv al științei, multitudinea de metode de rezolvare a problemelor, existența problemelor nestandarde și complicate, necesitatea dezvoltării unor deprinderi și priceperi matematice obligatorii etc.

Impactul utilizării instruirii asistate de calculator asupra calității învățământului matematic reprezintă un domeniu de cercetare în toate țările, începând cu momentul de apariție a acestei metode – adică din anii '60-'70 ai secolului trecut.

Avantajele și dezavantajele utilizării instruirii asistate de calculator în cadrul studierii matematicii se fac simțite imediat ce profesorul încearcă să aplice această metodă în activitatea sa profesională. Majoritatea profesorilor înțeleg că această metodă contribuie la eficiența instruirii, permite diversificarea strategiei didactice; conferă elevului un rol activ în procesul de învățare și îi oferă un ritm propriu etc. Problemele care apar, de asemenea, sunt destul de vizibile: dotarea insuficientă cu echipament; realizarea ideilor străine și imposibilitatea adaptării soft-urilor la situațiile concrete etc.

Un profesor care utilizează această metodă de puțin timp poate sesiza doar acele aspecte ale utilizării instruirii asistate de calculator, care sunt la suprafață. O cercetare mai profundă, o practică mai îndelungată stabilește existența unor situații-problemă destul de specifice pentru utilizarea instruirii asistate de calculator în cadrul învățământului matematic. În continuare vom trece în revistă câteva dintre aceste probleme, vom expune esența lor și vom încerca să propunem niște metode de soluționare.

1. Necesitatea ajustării formei de utilizare a metodei la caracteristicile psihopedagogice de vârstă a elevilor. Instruirea asistată de calculator este o metodă didactică cu caracter universal, dar caracteristicile psihopedagogice ale elevului la fiecare treaptă de învățământ sunt foarte diferite: un copil de vârstă preșcolară se află în stadiul cognitiv intuitiv, cel din ciclul gimnazial – în stadiul operațiunilor concrete, iar cel din liceu – în stadiul operațiunilor formale. În afară de aceasta, există limitări și din punct de vedere medical: timpul-limită de aflare a copilului de o anumită vârstă în fața calculatorului. De aceea este recomandabil ca pentru copiii de treaptă preșcolară și primară să se utilizeze forma frontală a acestei metode (variantea proiector) cu o durată de expunere limitată și soft-uri de tipul: jocuri didactice, prezentare interactivă, simulare. Pentru copiii din ciclul gimnazial și liceal de acum este permisă utilizarea instruirii asistate de calculator sub formă individuală, dar nu mai mult de o oră academică pe zi, fiind posibilă utilizarea tuturor tipurilor de soft-uri educaționale.

2. Dependența eficienței metodei de conținuturile studiate și de situațiile didactice. Numeroasele cercetări în domeniu au demonstrat că instruirea asistată de calculator poate fi utilizată eficient în cadrul studierii matematicii numai în anumite situații didactice:

- pentru prezentarea interactivă de cunoștințe noi;
- pentru formarea și fixarea unor priceperi și deprinderi matematice care sunt obligatorii tuturor elevilor;
- pentru simularea unor transformări matematice, algoritmi de calcul;
- pentru evaluarea diagnostică și formativă.

3. Dependența eficienței metodei de caracteristica și nivelul de cunoștințe a clasei. Experimentele pedagogice realizate pentru studierea impactului utilizării instruirii asistate de calculator asupra rezultatelor instruirii matematice au demonstrat următoarele: instruirea asistată de calculator este eficientă în special pentru nivelul de cunoștințe al elevilor exprimat de profesor prin notele 4-6. Elevii cu note mai joase de 4 de cele mai multe ori nu posedă aptitudini matematice și, pur și simplu, nu sunt în stare să însușească multe lucruri. Elevii cu note destul de mari la matematică sunt cointeresați de alte forme de instruire: lucrul independent pe hârtie, rezolvarea problemelor dificile și nestandarde, instruirea la distanță, plictisindu-se destul de rapid în timpul utilizării formelor standarde de instruire asistată de calculator. Astfel, în funcție de componența clasei, profesorul este nevoit să adapteze formele și frecvența de utilizare a acestei metode în cadrul orelor.

4. Necesitatea adaptării conținuturilor pentru utilizarea lor în cadrul instruirii asistate de calculator. Unul dintre motivele principale pe care le invocă profesorii de matematică, fiind întrebați de ce nu utilizează instruirea asistată de calculator, este lipsa de soft-uri educaționale gata elaborate, pe care le-ar putea utiliza la lecții. Dar în cadrul ultimelor sondaje efectuate în colectivele de profesori la cursurile de formare continuă de la Universitatea de Stat „A.Russo” din Bălți a apărut un alt motiv, care îl contrazice pe primul: profesorii care participă în cadrul proiectelor cu aplicarea instruirii asistate de calculator sunt nemulțumiți de calitatea programelor propuse: sunt prea complicate pentru elevi, nu corespund curriculei actuale etc. Într-o astfel de situație, evident, rămâne o singură soluție: profesorii trebuie să-și elaboreze singuri suporturile informaționale automatizate. Varianta optimală în această situație ar fi crearea prezentărilor Power Point proprii pentru promovarea lecțiilor combinate și lecțiilor de sistematizare a cunoștințelor. Conținuturile în acest caz se adaptează la posibilitățile aplicației și la necesitățile didactice ale profesorului.

Făcând o sinteză a celor expuse, putem concludiona:

- instruirea asistată de calculator reprezintă o metodă didactică generală care poate fi adaptată pentru studierea matematicii;
- cunoașterea avantajelor instruirii asistate de calculator pentru studierea matematicii ne permite să o utilizăm eficient și la momentul oportun al procesului educațional;
- cunoașterea dezavantajelor utilizării instruirii asistate de calculator în învățământul matematic ne permite soluționarea sau ocolirea acelor probleme care pot apărea în cadrul aplicării ei;
- instruirea asistată de calculator nu este o metodă universală pentru rezolvarea tuturor situațiilor și sarcinilor didactice care pot apărea la studierea matematicii.

În final, impactul instruirii asistate de calculator asupra calității învățământului matematic va fi unul pozitiv în condițiile aplicării raționale și motivate pedagogic a acestei metode.

Bibliografie:

1. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - București, 2001.
2. Cojocaru V.Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. - Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007. - 268 p.
3. Joița E. Eficiența instruirii. - București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998. - 300 p.
4. Lupu I., Cabac E. Factorii contextuali care influențează randamentul elevilor la matematică. - Bălți: Presa universitară bălțeană, 2008. - 178 p.
5. Noveanu E. Informatizarea învățării. Arie problematică. Curs de IAC. Caiet documentar Nr.1, 1993.
6. Noveanu D. Impactul utilizării computerului asupra învățării. Curs de IAC. Caiet documentar Nr.4, 1993.
7. Zastînceanu L. Prezentarea Power Point ca mijloc didactic pentru studierea matematicii. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Schimbarea paradigmei în teoria și practica educațională”. Coord. V.Guțu, 2009.
8. Zastînceanu L. Metodologia studierii elementelor de geometrie analitică prin intermediul calculatorului. Teză de doctor în pedagogie. - Chișinău, 2006. - 158 p.

Prezentat la 23.11.2009

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ A MATEMATICII ÎN LICEU

Iraida BRĂDULEAC

Universitatea de Stat din Tiraspol

Psycho-pedagogical analysis of school work in mathematics identifies those capabilities that they must form the students to successfully adapt the school environment. The positive changes in students mental structures and functions and personality and their structures are determined by effective learning.

Învățarea ocupă un loc central în cadrul dezvoltării psihice și al formării elevului, datorită faptului că prin învățare elevul dobândește noi comportamente.

Din punct de vedere psihologic, învățarea reprezintă o activitate predominant internă. Iată de ce condițiile (resursele) interne au un rol deosebit de important în desfășurarea ei. Învățarea se bazează pe totalitatea variabilelor psihologice numite resurse interne. Din multitudinea acestora, trei sunt mai importante, și anume, este vorba despre interesul cognitiv, capacitatea de învățare și deprinderile de muncă intelectuală.

1. *Interesul cognitiv – premisă a învățării*

Interesul cognitiv (sau interesul de cunoaștere) reprezintă o atitudine pozitivă, activă și perseverență față de anumite obiecte sau activități.

Relația dintre interesul de cunoaștere și procesul de învățare este o relație dialectică de interinfluențare.

2. *Interes de cunoaștere-învățare*

Un prim-efect pe care îl are interesul de cunoaștere asupra actului învățării se exprimă în stimularea și menținerea atenției, condiție psihologică esențială a oricărei activități conștiente, deci, și a învățării.

3. *Interes-eficiență în învățare*

Conceptul *eficiență* este extrapolat în domeniul învățământului economii. Spre deosebire de locul său de origine, unde se exprimă în costuri și câștiguri, în învățământ se operează cu valori de finalitate, exprimate în structuri și scopuri. S-a făcut această distincție, deoarece, operând cu asemenea valori, eficiența învățării se distinge substanțial de cea economică. „Câștigul”, în cazul instruirii și educării, nu este unul material, ci spiritual, prin intermediul căruia se va realiza, apoi, cel material. Așadar, fiind vorba de valorile de finalitate ce se realizează prin învățământ, eficiența se apreciază din următoarea perspectivă: nivelul de dezvoltare a conștiinței elevului, nivel exprimat în maturizarea sa psihică. Deci, un învățământ este eficient în măsura în care determină asemenea efecte asupra conștiinței elevului, conștiință ce se va manifesta în conduita și comportamentul său social și profesional, exprimate la niveluri elevate [2, p.7-8].

Învățarea umană apare ca un fenomen complex ce vizează dezvoltarea personalității în ansamblu, iar învățarea școlară este o formă particulară a învățării umane, ea realizându-se într-un cadru instituțional sub îndrumarea unor specialiști. Reușita ei depinde atât de *factorii interni*, cum ar fi capacitatea de învățare și nivelul de motivație a elevilor, cât și de *factorii externi*, cei mai importanți fiind calitatea predării, climatul din clasă și logica didactică. Învățarea va fi eficientă când, valorificând optim acești factori, va parcurge, în mod corespunzător, un șir de „evenimente” specifice, și anume: receptarea, înțelegerea, memorarea și actualizarea.

Privită sub aspectul ei general [2], eficiența presupune adecvarea subiectului la obiect („ascultarea” de legile dezvoltării lui). Pornind de la o asemenea teză, cu valoare de premisă majoră, eficiența actului instructiv-educativ este condiționată de măsura în care profesorul își adecvează comportamentul și strategiile educaționale ale elevului particularităților sale individuale.

Cu părere de rău, învățarea este adesea ignorată de profesori în timpul lecțiilor, majoritatea considerând că elevul trebuie să învețe acasă. Totuși, bazele învățării școlare se pun în clasă, sub îndrumarea profesorului, deoarece numai acesta îi cunoaște mecanismele și îi poate ajuta pe elevi să învețe eficient, fără a minimaliza, desigur, importanța învățării acasă.

Activitatea de predare-învățare este o activitate umană care poate fi eficientă sau mai puțin eficientă. Orice profesor militează, și este firesc să fie așa, pentru sporirea eficienței învățării, deoarece învățarea eficientă a devenit principalul factor de succes în viață și a obținut un spor considerabil de interes și atenție atât în mediul teoreticienilor instruirii și formării, cât și în cel al practicienilor ce activează în acest domeniu. Anume învățarea eficientă obține o pondere deosebită și sugerează strategii noi și efective de soluționare.

Eficiența despre care am vorbit până acum este una internă. Ea constituie o premisă pentru eficiența externă a învățământului. Asupra acesteia din urmă atrăgea atenția încă de la începutul secolului psihologul A. Binet: „Școala este apreciată prin consecințele sale postșcolare: ea nu are altă rațiune de a fi; ea nu se apreciază, sau se apreciază în mod incomplet, prin succesele obținute la examene sau concursuri” (după [2]). Dacă eficiența internă (psihopedagogică) este o condiție și o premisă pentru cea externă (socioeconomică), atunci aceasta din urmă constituie o validare a celei dintâi. Și numai în măsura în care școala a realizat o eficiență internă veritabilă, ea va fi confirmată și social. De aici și preocuparea școlii contemporane de a realiza un izomorfism cât mai ridicat între activitățile sale și cerințele activității sociale, idee ce reprezintă chintesența modernizării. Calitatea elevilor pregătiți pe băncile școlii este, în esență, indicele valoric al eficienței învățământului.

Așadar, se disting două concepte ale eficienței: *internă* și *externă*. Când se apreciază eficiența internă a învățării, se pune accentul pe volumul de cunoștințe și deprinderile însușite de elevi. Anume de aici apare necesitatea de un volum cât mai mare de cunoștințe. Predarea acestui volum de cunoștințe mereu în creștere, în aceeași unitate de timp (anul școlar) se face în detrimentul calității învățării, deoarece transformările pozitive în structurile și funcțiile psihice ale elevilor, precum și în structurile lor de personalitate sunt determinate de învățarea eficientă. Însă volumul cunoștințelor dobândite devine un balast, pe care „supapa miraculoasă” a uitării expulzează elevii, mai devreme sau mai târziu, dacă nu sunt realizate aceste transformări. Iată de ce se militează pentru un învățământ formativ, cu adevărat eficient. Profesorii care „pot vedea pădurea”, nu „copacii” pot fi numiți profesori eficienți, anume ei știu să selecționeze ceea ce este esențial din noianul de cunoștințe, iar esențialul este indicat tocmai de eficiența externă: cerințele socioeconomice.

Privind lucrurile din perspectivă psihologică, eficiența învățării „o constituie grăbirea – fără a o forța însă – dezvoltării psihice a elevului, adică trecerea lui mai timpurie la un stadiu superior de dezvoltare psihică” [3, p.226]. Iar dezvoltarea psihică se exprimă în „transformarea efectelor învățării într-o serie de produși psihici (de trăsături, atitudini, înclinații, stări, interese, aptitudini), ce arată de fiecare dată, în cadrul diferitelor perioade de timp și al diferitelor tipuri de solicitări, cât de „evoluat” sau de „matur” este elevul în raport cu condițiile activității lui” [4, p.112].

Valoarea, nivelul (performanța) și eficiența învățării, susține I. Bontaș [1, p.86], sunt influențate de anumite condiții. Printre acestea pot fi menționate:

- ◆ *Nivelul și particularitățile individuale ale elevului:*
 - trăsăturile de temperament;
 - capacitățile intelectuale;
 - particularitățile afective, voluntare și caracteriale;
 - motivațiile;
 - aptitudinile, înclinațiile, interesele, aspirațiile.
- ◆ *Volumul, calitatea și inteligibilitatea (accesibilitatea) cunoștințelor.*
- ◆ *Transferul de cunoștințe.* Iradierea ideatică reciprocă a cunoștințelor, sporește nivelul și calitatea învățării.
- ◆ *Exercițiul. Sistemul de repetiții.* Repetițiile teoretice și practice, sistematice, judicioase alese și efectuate la intervale optime constituie condiții importante pentru învățarea eficientă și fiabilă.
- ◆ *Calitatea strategiilor de predare-învățare,* a mijloacelor, metodelor și formelor de activitate didactică.
- ◆ *Competențele profesionale, pedagogice și moral-cetățenești ale profesorilor.*
- ◆ *Calitatea vieții școlare.*
- ◆ *Caracterul sistemic al competențelor procesului de învățământ:* obiective, conținuturi, mijloace, metode și forme de activitate didactică, relațiile profesor-elev.
- ◆ *Calitățile influențelor socioculturale:*
 - dezvoltarea culturii, a cărții, a acțiunii cultural-artistice, gradul de cultură, de readaptare și implicare a membrilor societății în cultură;
 - calitatea relațiilor în familie, școală și societate;
 - varietatea, valoarea și calitatea conținuturilor și acțiunilor mass-media: radio, televiziune, presă, edituri, expoziții etc.

Sensul schimbărilor în didactica actuală este orientat spre formarea de competențe, adică a acelor ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, care permit identificarea și rezolvarea unor probleme specifice, în contexte diverse. Învățarea nu mai poate avea ca unic scop memorarea și reproducerea de cunoștințe: în societatea contemporană o învățare eficientă presupune explicarea și susținerea unor puncte de vedere proprii, precum și realizarea unui schimb de idei cu ceilalți.

Apare întrebarea: ce îl îndeamnă pe elev să învețe matematica? Această întrebare trebuie să și-o pună fiecare profesor de matematică, întrucât fără o motivație adecvată, elevul nu va depune nici un fel de efort

intelectual sau fizic. Reușita la matematică depinde de existența unor motive suficient de puternice, care să-l orienteze pe elev spre asimilarea matematicii și să-l susțină în învingerea dificultăților apărute în calea desfășurării acestei activități. Profesorul caută să cunoască motivele care – împreună cu aptitudinile, temperamentul, caracterul etc. – contribuie la determinarea conduitei și a reușitei sau nereușitei elevului, pentru a-l înțelege pe elev, pentru a-l instrui și educa în mod adecvat.

Firește [5], studiul matematicii pare să corespundă unei trebuințe învățate, derivate; ea poate fi un instrument util în satisfacerea altor sarcini. Deci, problema de bază este: cum ajunge elevul la „trebuința de matematică”. Utilitatea practică și socială a matematicii uneori pare a fi un scop prea îndepărtat pentru a fi eficient și aplicabil. Recompensa și pedeapsa sunt motive mai „accesibile” profesorului. Dar aceste motive sunt extrinsece față de activitatea matematică. În cazul motivației extrinsece, elevii desfășoară acțiunea nu pentru plăcerea pe care le-o provoacă însăși acțiunea, ci pentru anumite consecințe pe care le doresc. Vorbim de motivație extrinsecă, de exemplu în cazul aceluși elev care rezolvă probleme de matematică, nu pentru plăcerea intelectuală ce i-o provoacă această activitate, ci pentru dorința de a lua o notă mare. Există însă neîndoiește un număr de elevi – caracterizați prin motivație intrinsecă – pentru care activitatea matematică în sine este plăcută și interesantă, indiferent de scopurile mai mult sau mai puțin îndepărtate care pot fi realizate prin intermediul ei. În cazul acestor elevi, bucuria cunoașterii, plăcerea intelectuală generată de creșterea posibilităților mintale, conștientizate de elev prin rezolvarea cu succes a diverselor probleme, este forța internă care orientează și susține eforturile elevului în învățarea matematicii. Motivația este intrinsecă atunci când însăși efectuarea activității aduce în mod nemijlocit satisfacția.

Mulți profesori au înțeles eficiența motivației intrinsece în activitatea școlară. Dar până când nu se cunoaște mai profund natura și complexitatea motivelor intrinsece, până când nu găsim căile de creare a motivelor care rezidă în însuși conținutul matematicii, în loc să fie activități plăcute, pot rămâne o corvoadă pentru mulți elevi, care le abandonează imediat după ce obțin nota urmărită.

Perspectiva motivațională din care învață elevii este decisivă pentru eficiența învățării: ei trebuie să vadă nu ceva mult și greu de asimilat și care poate declanșa teama de a nu putea, teama de insucces sau senzația de incapacitate, ci să-și autosugereze și autostimuleze permanent încrederea în sine cu ideea că pot și trebuie să reușească, că rezultatele cunoașterii umane – cunoștințele – reprezintă bunul cel mai de preț al omenirii și singura cale de dezvoltare și îmbogățire a propriei personalități. Cea mai inteligentă cale de a reuși este condiționarea pozitivă a elevilor în raport cu conținuturile de învățare.

Deci, cele mai importante aspecte psihopedagogice care contribuie la dezvoltarea motivației școlare sunt:

- ◆ acceptarea unui punct de vedere realist privind aspectele reale ale funcționalității motivației elevilor;
- ◆ evaluarea minuțioasă a motivelor învățării, emoțiilor, sentimentelor cognitive și sarcinilor; este necesară crearea situațiilor de predare în care elevul trăiește sentimentul succesului; succesul va deveni factor motivațional;
- ◆ dezvoltarea impulsului cognitiv în condițiile dezvoltării în plan paralel a emoțiilor și sentimentelor cognitive; orice activitate aplicativă are nevoie de un element de surpriză, de contrast, de inedit, capabilă să producă o disonanță cognitivă;
- ◆ punerea în funcțiune a unui nivel adecvat al motivației legat de trebuințe, performanțe, de nivelul de aspirație, de autocunoaștere și autoevaluare;
- ◆ utilizarea competițiilor, a întrecerilor ca situații didactice motivogene;
- ◆ dezvoltarea motivației cognitive în interrelație cu capacitatea de trăire și înțelegere a semnificațiilor valorice ale cunoștințelor care îi va conștientiza pe elevi că nici unul dintre aspectele valorice nu se pot desprinde de subordonarea socială, nu pot fi indiferente față de idealurile umanității, ci doar puse în slujba omului [6, p.68].

Deci, învățarea devine eficientă doar atunci, când profesorul ține cont de legitățile vieții psihice și de particularitățile proceselor psihice angrenate în efortul elevilor de a înțelege și a progresa.

Referințe:

1. Bontaș I. Pedagogia generală. - București: Editura ALL, 1995.
2. Drăgan I., Partenic A. Psihologia învățării. - Timișoara: Ed. Excelsior, 1997.
3. Drăgan I. Eficiența învățământului și evaluarea ei din perspectivă psihopedagogică și socială // Analele Universității din Timișoara. Seria „Științe Sociale”. Vol.II, fasc. 1-2, 1977.
4. Golu M., Dicu A. Introducere în psihologie. - București: Ed. Științifică, 1972.
5. Kulcsar T. Factorii psihologici ai reușitei școlare. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1978.
6. Mahu V. Problematizarea și motivația în procesul de instruire. - Chișinău: Știința, 1992.

Prezentat la 14.05.2010

BAZELE METODOLOGICE DE UTILIZARE A SISTEMULUI ELECTRONIC INTEGRAT *MAPLE* LA STUDIAREA MATEMATICII

Violeta OSIPOV

Universitatea de Stat din Tiraspol

The use of new computational technologies in education, particularly the use of electronic integrated systems of mathematics in the process of teaching, becomes an actual problem within the modern society. Modern pedagogy and psychology is directed towards the teaching process oriented to personality, when the student becomes the main subject in the teaching-learning process. The student uses as a source of information not only the books, but computers too. Such an approach leads to the development of a new computerized learning paradigm.

În condițiile informatizării societății tot mai actuală devine problema încadrării noilor tehnologii computaționale în învățământ și, în mod particular, utilizarea sistemelor electronice integrate matematice (SEIM) în procesul de predare a matematicii. În domeniul pedagogiei și psihologiei moderne un accent deosebit în predare se pune pe abordarea orientată spre personalitate, individ, când studentul sau elevul devine subiectul de bază în procesul de predare-învățare. În condițiile moderne studentul utilizează în calitate de sursă de informație nu numai manualul, dar și computerul. O astfel de abordare a condus la elaborarea unei paradigme noi, computerizate de studiere. Aceasta denotă că procesul de studiere a matematicii în universități necesită implementarea unei metode corespunzătoare motivată științific.

Această metodologie centrată pe elev/student își găsește concretizarea în aplicarea pe scară largă a unor așa-zise metode activ-participative. În aceste metode sunt incluse toate metodele care pot condiționa o „învățare activă”, ce oferă libertate în activități și spontaneitate. Metodele care conduc spre formele active ale învățării, adică spre învățarea euristică (explorativă), învățarea prin rezolvarea de probleme (rezolvarea alternativelor), învățarea prin acțiune, învățarea creativă ș.a.

„Datorită noilor tehnologii computerizate, cunoștințele sunt întotdeauna la dispoziția celor care doresc să le aibă, în timp ce capacitățile intelectuale se câștigă greu” [3].

Problema principală a profesorului în cadrul paradigmei noi de studiere trebuie să devină acordarea unui spațiu optimal studenților pentru studiul individual.

Elaborarea modelului metodologic de studiere a matematicii cu ajutorul SEIM îl percepem ca o problemă didactică de utilizare a SEIM în procesul de predare a matematicii și considerăm că modelul trebuie să corespundă următoarelor cerințe:

- principiile de elaborare a modelului corespund pozițiilor de bază și concluziilor cercetării științifico-teoretice;
- elaborările metodice ale modelului pot fi utilizate în orice instituție de învățământ superior cu profil real-tehnic la predarea cursului de matematică;
- modelul presupune utilizarea lucrărilor de laborator orientate spre studierea și cercetarea diferitelor compartimente ale cursului de matematică.

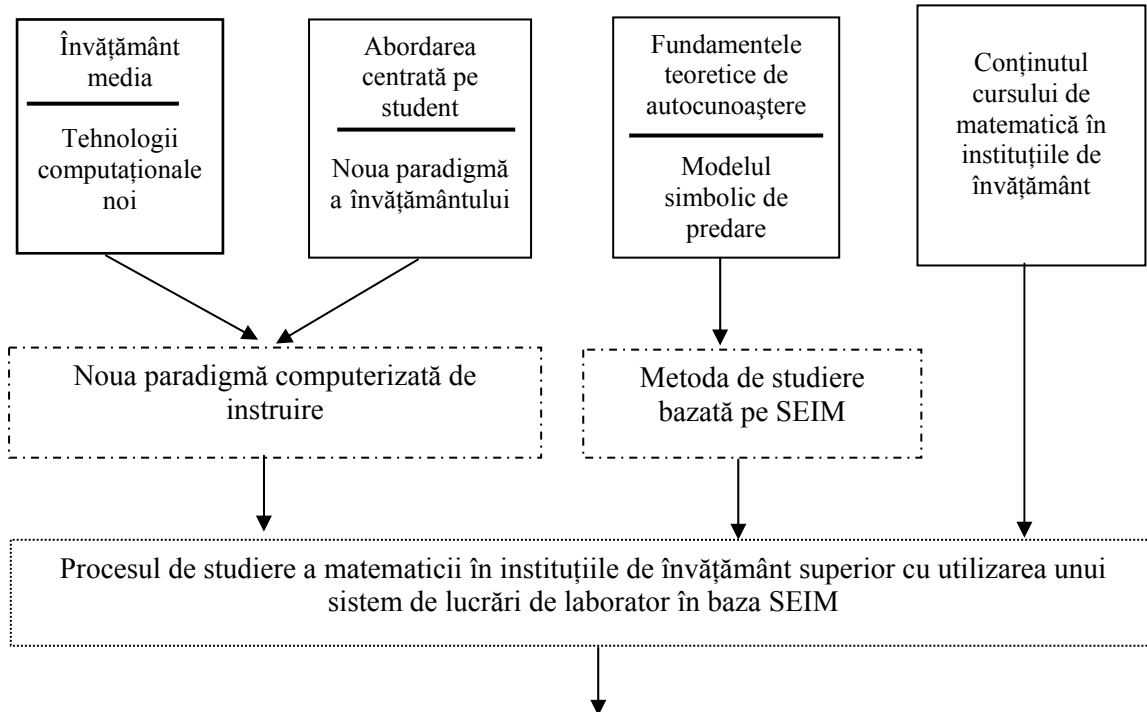
Modelul metodologic include prezentarea bazelor științifice a complexului metodic de predare, programa și recomandări practice.

Baza metodologică și teoretică a modelului este una din principalele concepții ale științelor reale moderne – concepția metodei sistemice, abordarea centrată pe student, fundamentele teoretice de autocunoaștere, modelul simbolic de predare, ce corespunde metodei de studiere bazată pe SEIM, precum și conținutul cursului de matematică în instituțiile de învățământ, ce corespund standardului învățământului superior de stat.

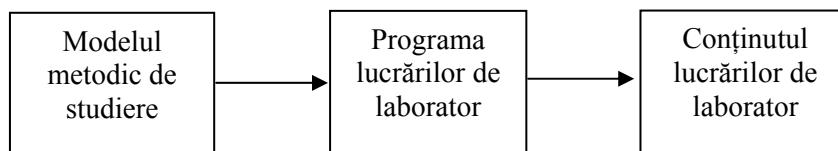
Prin analiza sistemică a obiectelor și a fenomenelor din mediul înconjurător se subînțelege o astfel de metodă prin care ele sunt cercetate ca părți sau elemente ale unui învățământ integrat. Aceste părți sau elemente, combinându-se între ele, denotă caracteristici noi, integrale ale sistemului, care lipsesc la unele elemente aparte.

În schema 1 prezentăm abordarea științifico-teoretică pentru crearea unui complex metodic de predare în baza SEIM.

METODA SISTEMICĂ

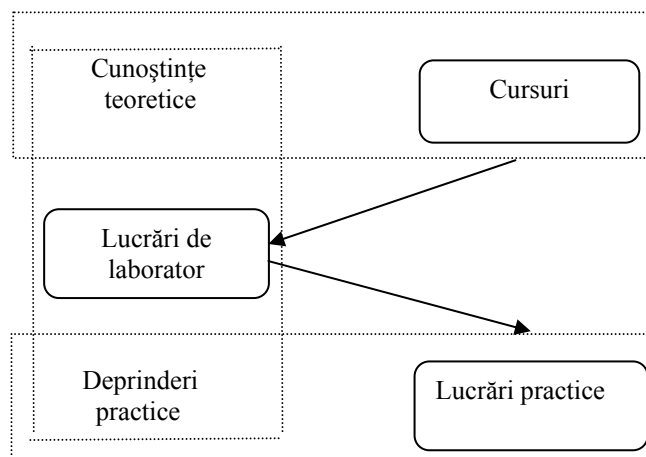


Complexul metodic de predare în baza SEIM



Schema 1. Complexul metodic de predare în baza SEIM.

Metoda sistemică cere analiza în unitate a conținutului și procesului de studiere, care se află în concordanță. Rezultatul acestei uniuni este prezentat în schema 2.



Schema 2. Metoda sistemică.

Cunoștințele dobândite constituie baza teoretică a cursului. Abilitatea rezolvării problemelor matematice concrete se formează la lucrările practice. Lucrările de laborator devin inelul de legătură dintre cunoștințele teoretice ale studentului și abilitățile sale practice. Cu ajutorul SEIM se fixează informațiile comune, dobândite la lecții. În același timp, o parte din probleme de tip practic pot fi rezolvate în mod efectiv cu ajutorul computerului: automatizarea unor transformări dificile, ilustrarea obiectelor grafice ș.a. Având la îndemână lucrările de laborator pe baza SEIM ca legătură între materialul corespunzător pentru cursuri și lecții practice, precum demonstrează rezultatele cercetării experimentale, studierea cursului de matematică în instituțiile de învățământ superior se ridică la un nivel mult mai înalt și calitativ.

Din punct de vedere al metodei sistemice, lucrările de laborator trebuie, la rândul lor, să creeze un sistem. Ar fi oportun să se discute despre un sistem de lucrări de laborator cu utilizarea SEIM ca o integritate stabilită, ce constă din compartimente care, din punct de vedere metodologic, sunt metode de studiere pe baza SEIM. Compartimentele sunt: lucrarea de laborator, ca mod de desfășurare a lecției; conținutul lucrării, care este alcătuit conform materialului teoretic și practic. O astfel de abordare ia în considerare toate componentele procesului de învățământ; obiectiv, de conținut, logic, epistemologic, aspecte ale activității administrative, adică toate componentele cele mai cunoscute, accentuate de știința modernă, ceea ce garantează sistemului de lucrări de laborator o oarecare integritate și permit menționarea unei noi calități, și anume, formarea de abilități de utilizare a noilor tehnologii informaționale pentru efectuarea cercetărilor matematice și, ca urmare, creșterea nivelului de pregătire a studenților, amplificarea independenței de cunoaștere ș.a.

Trebuie să ținem cont, însă, că rezultatele cercetărilor psihopedagogice demonstrează că cunoștințele noi se formează nu numai prin modul aditiv (adică nu adăugarea simplă a cunoștințelor noi peste cele vechi), dar prin perfecționarea celor precedente, negarea ideilor neadecvate, abordarea noilor întrebări, înaintarea ipotezelor.

Studentul vine în școala superioară cu un anumit bagaj de cunoștințe la matematica elementară, acumulate în școală sau în instituțiile de învățământ profesionale medii, care aici sunt completate, aprofundate, sistematizate. În calitate de cunoștințe noi la studierea cursului de matematică în instituțiile de învățământ superior vom considera cunoștințele în utilizarea metodelor computerizate de cercetare a obiectelor (subiectelor) matematice prin intermediul SEIM.

Astfel, un reper pentru procesul modern de învățământ este nu numai formarea de cunoștințe noi, dar și perfecționarea celor vechi (acumulate anterior). Aceasta denotă necesitatea stimulării prin orice mijloace a activității de cunoaștere a studenților, utilizând moduri variate de organizare a cursului de studiu, diferite metode de prezentare a informației de studiu ș.a.

Evident, o astfel de abordare a procesului de învățământ necesită prezentarea tuturor componentelor sale, a unor cerințe anumite psihologo-didactice.

Cerințele privind conținutul de formare profesională:

- studentul trebuie să tindă spre dobândirea de noi cunoștințe, fără a se limita la metodele vechi de cercetare a obiectelor matematice;
- cunoștințele noi trebuie să fie clare, ca studentul să-și poată imagina conținutul lor. Verificarea și analiza cunoștințelor obținute, stabilirea legăturii și combinarea cu cunoștințele căpătate anterior se efectuează în cadrul lucrărilor de laborator cu utilizarea SEIM;
- cunoștințele noi trebuie să fie puse în aplicare, fiind observat avantajul lor. Utilizarea SEIM la rezolvarea problemelor matematice face posibilă economisirea timpului pentru calcule și transformări, în mod concret și poate fi prezentat rapid obiectul grafic investigat, ceea ce permite aprofundarea conținutului de studiu.

Cerințele față de predare:

- stimularea studenților în a-și exprima presupunerile, ipotezele și verificarea lor cu ajutorul SEIM;
- demonstrarea eficacității efectuării investigațiilor matematice cu ajutorul SEIM; a-i învăța pe studenți să efectueze investigații similare la rezolvarea problemelor (efectuarea temelor);
- încurajarea studenților spre cercetarea (investigarea, analiza) problemei matematice și verificarea ei cu ajutorul SEIM;
- crearea condițiilor pentru analiza propunerilor studenților într-un mediu liber, degajat, prin dezbateri în grupuri mici;
- asigurarea posibilității de a utiliza SEIM la rezolvarea problemelor profesionale cu conținut matematic.

Cerințele privind studierea:

- studentul își alege singur modul de lucru cu materialul de studiu, precum și modul de cercetare și analiză;
- studenții se familiarizează cu multe fenomene noi în cadrul efectuării lucrărilor de laborator;
- lucrările de laborator au scopul de a-i impune pe studenți să-și planifice individual investigarea, să hotărască și să decidă aspectele acesteia, precum și să presupună care ar putea fi posibilele rezultate;
- fiecare student studiază individual, descrie și interpretează datele, pe care le-au obținut împreună cu alți studenți, în aceeași măsură, la lecții în formă de noțiuni și raporturi generalizate;
- rezultatul unei lucrări de laborator constă în formarea unei idei clare despre obiectul cercetat.

Sistemul lucrărilor de laborator cu utilizarea SEIM va putea fi aplicat cu succes dacă vor fi respectate unele principii. Principiile cunoscute în aceste condiții sunt interpretate pe nou. Fiind respectate, ele pot fi integrate organic în lucrările de laborator, în procesul de predare a matematicii în instituțiile de învățământ superior.

În continuare enumerăm câteva dintre ele:

- *principiul de formare științifică* – constă în trecerea de la fenomen la esența privind studierea obiectului. Învățarea matematicii cu ajutorul SEIM presupune organizarea corectă a gândirii studentului de la fenomen la esență, ceea ce dă posibilitatea explicării aprofundate a legităților matematice;
- *principiul accesibilității* – reprezintă legătura dintre abilitățile studentului și cunoștințele noi. În calitate de mediu pentru stabilirea acestor legături trebuie să servească nu numai manualul, dar și computerul, care contribuie la accentuarea individualității cognitive a studentului;
- *principiul studierii didactice* – presupune utilizarea modelelor, imaginilor senzoriale în procesul de studiere a materialului și constituie mediul de formare a abstracției. Principiul presupune utilizarea computerului care permite vizualizarea obiectelor grafice;
- *principiul studierii active* – determină înțelegerea conștientă a materialului de studiu. Lucrările de laborator cu utilizarea SEIM condiționează un nivel înalt de activitate de cunoaștere, deoarece studentul dobândește individual cunoștințe de matematică. Aceasta se datorează unei motivații înalte;
- *principiul durității studierii* – se axează pe formarea cunoștințelor solide (durabile) prin stabilirea unor legături reciproce între materialul teoretic și practic. O astfel de interacțiune se stabilește în cadrul lucrărilor de laborator cu utilizarea SEIM;
- *principiul abordării individuale* – asigură efectuarea lucrării de laborator în mod individual, permite revenirea la întrebările care sunt mai dificile. Pentru determinarea structurii interne a fiecărei lucrări de laborator este necesară respectarea unor principii suplimentare. Ele determină un sistem de sarcini pentru studierea unei teme concrete;
- *principiul invariant* – denotă că la lucrările de laborator cu utilizarea SEIM poate fi cercetată orice relație matematică studiată la cursul de matematică superioară;
- *principiul de paralelism* – cere studierea în mod paralel a cursului de matematică la seminare, lecții practice și la lucrările de laborator cu utilizarea SEIM;
- *principiul repetării conținutului* – se referă la actualizarea repetată a unui și aceluiași material. Studierea unor întrebări aparte de matematică are loc în primul rând la seminare, apoi la lucrările de laborator și lecțiile practice;
- *principiul de nelimitare* – constă în volumul nelimitat al materialului de studiu. La lucrările de laborator cu utilizarea SEIM pot fi analizate diferite compartimente de matematică, chiar și cele care nu intră în programa de studiu a instituției de învățământ superior;
- *principiul tipului unic* – constă în rezolvarea unui număr stabilit de exerciții (probleme) asemănătoare, pentru a forma la studenți abilități solide. Astfel de situații variabile vor permite SEIM să evite neajunsurile caracteristice *tipului unic*, deoarece treptat scade atenția și respectiv mărindu-se probabilitatea de a comite greșeli. De exemplu, la efectuarea lucrării de laborator nr.6 se propune rezolvarea a 10 ecuații matriceale. Particularitatea rezolvării lor cu utilizarea SEIM este următoarea: trebuie aleasă programa pentru rezolvarea unei ecuații, obținându-se rezultatul, se schimbă matricea, astfel pot fi obținute rezultatele celorlalte matrice;
- *principiul repetării continui* – se caracterizează prin includerea unor sarcini din compartimentele anterioare în sistemul de tip unic de exerciții din tema nouă. Scopul este intensificarea atenției, accentuarea activității

de gândire. De exemplu, sarcinile lucrării de laborator nr.7 „Sisteme de ecuații liniare” sunt alcătuite respectând principiul tipului unic. În timpul rezolvării lor este repetat materialul din lucrările de laborator anterioare ce au legătură cu efectuarea operațiilor cu polinoame și operații cu matrice. Astfel se obține o repetare sistemică continuă a materialului;

- *principiul comparării* presupune sublinierea asemănărilor și deosebirilor noțiunilor, interacțiunea lor prin metoda alternării exercițiilor, operații directe și inverse. Acest principiu este ilustrat prin utilizarea funcției Factor (descompune polinomul în factori) și Extend (descompune ecuația) în lucrarea de laborator nr.1. Utilizarea funcțiilor date la una și aceeași expresie au rezultate diferite;
- *principiul completitudinii* – sistemul de exerciții satisface principiul completitudinii, dacă el asigură o însușire bună a temei studiate și permite eliminarea posibilităților de asocieri eronate. Utilizarea acestui principiu în sistemul de lucrări de laborator propus condiționează rezultatul pozitiv al experimentului.

Luând în considerație principiile enumerate, a fost alcătuit un sistem de lucrări de laborator la cursul de matematică pentru studenții anului întâi cu profil tehnic. Pe baza acestuia pot fi alcătuite în același mod lucrări de laborator pentru predarea matematicii după programa anului doi.

Fiecare lucrare de laborator constă dintr-o parte teoretică prescurtată în care se redau noțiunile de bază și formulele utilizate la efectuarea lucrării și modul de îndeplinire a lor la computer. La elaborarea părții teoretice, referitoare la studierea cursului de matematică, au fost utilizate manuale și lucrări didactice la matematică ale următorilor autori: I.Lupu [4, 6, 7], A.Moloșniuc, P.Chirilov, I.Șcerbațchi [9] și alții, de asemenea, manuale și ghiduri de utilizare a sistemului electronic integrat Maple: Maplesoft, Keith Geddes, В.П. Дьяконов, D.Lica [5, 8], Gh.Căpățână [2] ș.a.

La alcătuirea exercițiilor și problemelor la partea practică au fost folosite culegerile de probleme ale autorilor A.Costaș, I.Șcerbațchi [9] și alții.

La fiecare lucrare de laborator sunt prevăzute întrebări pentru recapitulare. Ele au rolul de a sistematiza și a generaliza cunoștințele acumulate în urma efectuării lucrării.

Verificarea și evaluarea însușirii materialului de către student, formarea de aptitudini și abilități, sunt elementele principale ale procesului de studiu. Prezentarea raportului este forma de verificare a efectuării lucrării. Perfectarea corectă a raportului și răspunsul oral la întrebările puse de către profesor fac posibilă analiza privind însușirea materialului matematic și aptitudinile de utilizare a SEIM la studierea matematicii.

Referințe:

1. Bounegru T. Instruirea computerizată. - Chișinău: CEP USM, 2001.
2. Căpățână Gh., Lica D., Marin V., Micula S., Teodorescu N. Produsul programat Maple în matematici. - București: Editura BREN, 2005.
3. Cerghit I. Metode de învățămînt. - Iași: Polirom, 2006.
4. Diligul G., Lupu I. Funcții, ecuații și inecuații cu modul. - Chișinău: Lumina, 1993.
5. Lica D., Teodorescu N. Maple: sistem electronic de calcule matematice. - București: Editura MatrixRom, 2004.
6. Lupu I. Practicum de rezolvare a problemelor de matematică. - Chișinău: CEP USM, 2002.
7. Lupu I. Metodica predării matematicii. - Chișinău: Liceum, 1998.
8. Osipov V. Maple pentru studenți. - Chișinău: Univers Pedagogic, 2006.
9. Șcerbațchi I. Curs de analiză matematică. - Chișinău: UTM, "Tehnica-Info", 2000.
10. Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. - Москва: Знание, 1986.

Prezentat la 06.07.2010

PARTICULARITĂȚI PSIHOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII VORBIRII DIALOGATE LA STUDENȚI ÎN PROCESUL DE PREDARE A LIMBII FRANCEZE

Valeria DUCA

Catedra Limba Franceză

L'article examine quelques particularités psychologiques importantes du développement de l'expression orale dans l'enseignement de la langue française. Parler est avant tout un procès psychique et constitue une des manifestations essentielles de la vie psychique de l'homme, voilà pourquoi l'organisation des activités de développement de la parole dans l'aspect psychologiques devient aujourd'hui une nécessité. Les structures psychologiques comme: la conscience, la motivation, la nécessité, l'intention de communication sont envisagées en temps que prémisses obligatoires dans la démarche didactique en cause.

Problematika dezvoltării vorbirii dialogate a fost întotdeauna centrul de interes al didacticienilor, iar astăzi, în plin secol al comunicării și plurilingvismului, dezvoltarea vorbirii dialogate la ora de limba franceză la specialitățile neprofil devine o necesitate vitală. De multe ori reușita profesională a studentului după absolvirea facultății este dictată de nivelul de cunoaștere a limbii străine, iată de ce didactica modernă a limbilor străine își îndreaptă în prezent tot arsenalul de metode, tehnici și procedee spre atingerea obiectivului de a-i face pe studenți să dialogheze într-o limbă străină.

Predarea vorbirii dialogate este un proces de lungă durată care se bazează pe un șir de principii psihologice și lingvo-didactice respectarea cărora favorizează obținerea unui randament sporit în pregătirea lingvistică a specialiștilor în devenire. Evaluarea importanței aspectului psihologic în dezvoltarea vorbirii dialogate este premisa obligatorie de la care pornește acest demers didactic.

Vorbirea, prin însăși natura sa, este în primul rând un proces psihologic și constituie una dintre manifestările esențiale ale vieții psihice a omului, de aceea organizarea activităților didactice în corespundere cu legitățile psihologice care intervin în acest caz este indispensabilă. În același timp, studiarea datelor psihologice impun crearea unei metodologii de dezvoltare a vorbirii dialogate care ar permite obținerea unui rezultat maximal prin folosirea unui spațiu de timp minimal.

Cunoașterea unei limbi străine se caracterizează prin folosirea intuitiv-inconștientă a mijloacelor fonetice, lexicale și gramaticale ale limbii, iar învățarea limbii străine are loc în condițiile unui mediu favorabil și din necesitatea vitală de a supraviețui în acest mediu. Iată de ce în procesul de pre-

dare a vorbirii dialogate prin intermediul lecției, în special, un loc important îi revine principiului conștientizării.

И.А. Зимняя concepe fenomenul conștientizării ca pe o premisă a formării competențelor în predarea-învățarea limbilor străine. În dezvoltarea vorbirii, conform opiniei acestui autor, conștientizarea se realizează în două etape:

a) *conștientizarea regulii lingvistice*, prin care se execută activitatea de vorbire;

b) *conștientizarea acelor operații intermediare* prin care se formează competența de vorbire, adică conștientizarea programului de acțiune.

Cu toate acestea, prima etapă de conștientizare trebuie să precede procesului de formare a competențelor. A doua etapă a conștientizării se realizează în procesul de formare a competenței [1, p.148]. Această conștientizare în activitatea de vorbire corespunde la nivel psihic cu mecanismul general de controlare a activităților realizate. Importanța conștientizării în predarea-învățarea vorbirii este subliniată și de В.А. Апрѐмов, care este de părerea că „în formarea competențelor de vorbire rolul decisiv îi revine înțelegerii și nu repetării” [2, p.247].

Analizând mecanismul vorbirii din perspectivă psihologică, savantul rus Н.И. Жинкин [1, p.106] concepe vorbirea ca pe o totalitate de procese și fenomene care pot fi cuprinse într-o ierarhie a nivelurilor, dintre care cele mai generale sunt „primirea și emiterea” informației. Н.И. Жинкин distinge în interiorul acestor niveluri trei procese principale ale mecanismului de vorbire:

a) *Conștientizarea*, în combinare cu două verigi complementare – analiza și sinteza în procesul de prelucrare a materialului lingvistic;

b) *memoria* – de asemenea, în combinație cu două verigi complementare – memorie de lungă durată (permanentă) și de scurtă durată (operativă);

c) *sinteza preventivă* – care se va reflecta în îmbinarea a două verigi complementare a oricărui segment al lanțului vorbirii.

Teoria lui Н.И. Жинкин despre mecanismul vorbirii descrie fenomenul vorbirii ca pe un proces integrat datorită ierarhiei componentelor acestuia. Raportate la predarea limbilor străine, aceste operații psihice interne determină gradul de asimilare a materialului didactic de către studenți și calitatea informației acumulate. Conștientizarea rapidă și calitativă a informației predate și memoria dezvoltată eficientizează procesul de predare-învățare a vorbirii dialogate. Memoria îi permite studentului actualizarea rapidă a cuvintelor „depozitate”, iar conștientizarea corectă, imediată a informației face ca dialogul să progreseze coerent.

În contextul predării limbilor străine, conștientizarea „este o stare permanentă, deoarece elevul, exprimându-se într-o limbă străină, mobilizează toate competențele și cunoștințele sale, el este capabil să folosească permanent mijloacele lingvistice. Conștientizarea se înrudește cu identificarea, punctul de plecare spre înțelegere [3, p.51], iar înțelegerea după cum se știe este dovada reușitei dialogului.

Abordarea vorbirii dialogate prin prisma principiului conștientizării a generat apariția metodei practice a conștientizării sau metoda cognitivă în predarea limbilor străine. Dezvoltată de psihologii-didacticieni ruși în anii '60 ai sec. XX (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Зимняя ș.a), această metodă presupune dezvoltarea competențelor de vorbire prin însușirea modelelor lexico-gramaticale necesare în vorbire și care odată conștientizate devin automatizate ca urmare a exercițiilor practice. Aceiași cercetători au fost printre primii care au susținut importanța relației limbă/vorbire-gândire în predarea limbilor străine. Într-adevăr, dacă e să ne bazăm pe principiul legăturii indisolubile dintre limbă/vorbire și gândire, atunci activitatea de vorbire în limba străină este strâns legată de activitatea de gândire a studentului, de aceea dezvoltarea competenței de a vorbi în limba străină trebuie să aibă loc în același timp cu dezvoltarea competenței de a gândi în această limbă, misiune destul de greu de îndeplinit.

Privită ca cea mai complexă funcție psihică a omului, gândirea coordonează cu funcționarea semnalelor verbale care sunt purtătoare de informație, de semnificație. Pentru a gândi, deci, într-o limbă străină, studentul trebuie să posede, în primul rând, acele sensuri pe care le conțin cuvintele. Un antrenament serios asupra semnificațiilor lexemelor permite ancorarea lor în memoria studentului, pe de altă parte, prin procesul de conștientizare are loc integrarea unităților lexicale în fluxul de vorbire.

Gândirea își extrage conținuturile din stocurile memoriei și le reactualizează selectiv în raport cu cerințele momentului, iată de ce în procesul de dezvoltare a vorbirii dialogate un rol aparte îi revine corelației gândire-memorie. Gândirea este studiată de cele mai multe ori în interacțiune cu memoria, deoarece domeniul vorbirii „este acel domeniu în care memoria și gândirea se intersectează și trec una în alta uneori pe neobservate, încât este dificil să determinăm ce aparține memoriei și ce gândirii în această activitate de vorbire” [4, p.33].

În această ordine de idei, memoria intervine ca „un depozit pasiv al urmelor” [5, p.176] și se dovedește a fi importantă prin faptul că toate modelele de formare ale vorbirii sunt stocate anume în memorie. Studiul proprietăților memoriei favorizează înțelegerea legităților de asimilare și stăpânire a unei limbi. În procesul de intercomprehenție al vorbitorilor, memoriei îi revine un loc aparte. О.В. Положишникова, prezentând cele două tipuri de memorie – de scurtă durată și de lungă durată, consideră că pentru înțelegerea vorbirii în limba străină este nevoie de a reține imediat mijloacele lingvistice. „Cu ajutorul memoriei de scurtă durată se extinde cadrul interpretării vorbirii, iar cu cât mai larg este acest cadru, cu atât mai profundă devine înțelegerea vorbirii. Memoria de scurtă durată dă posibilitate receptorului să-și concentreze atenția nu atât asupra cuvintelor aparte, cât asupra grupurilor de cuvinte și asupra propozițiilor” [6, p.181]. În același timp, cercetătoarea este de părere că odată ce posibilitățile memoriei de scurtă durată sunt restricționate de o limită care întrecută aduce o scădere a capacității de memorare imediată, profesorul trebuie să fie atent și să nu depășească această limită. Complicarea structurii lingvistice a propoziției face dificilă recepționarea vorbirii și, totodată, înțelegerea corectă a mesajului acesteia.

Ambele tipuri de memorie sunt relevante în realizarea actului de vorbire. Implicarea studentului în actul de vorbire este posibilă numai atunci când în memoria de lungă durată a acestuia se păstrează ferm mijloacele lingvistice. Tranziția lexemelor din memoria de scurtă durată în cea de lungă durată în urma exercițiilor practice reprezintă o condiție de bază în atingerea obiectivului final de a-i face pe studenți să dialogheze în limba străină. La ora de limba franceză, activitățile de dezvoltare a vorbirii dialogate trebuie combinate cu activitățile care stimulează creșterea eficienței memoriei. Anume stocul memoriei și competența de repro-

ducere a acestuia determină gradul de însușire a tehnicilor de vorbire dialogată, iar îmbunătățirea performanțelor memoriei va duce după sine îmbunătățirea performanțelor de vorbire dialogată.

Alături de fenomenele gândirii și memoriei, motivația, necesitatea și intenția - compartimente ale psihologiei, reprezintă alte surse utile pentru didactica limbilor străine. Sub aspect psihologic, mecanismul vorbirii este descris de psiholingvistul Н.И. Жинкин ca un proces al cărui realizare trece prin trei niveluri: „Primul nivel corelează cu *faza de motivație și impulsioneare* a activității de vorbire, *al doilea nivel* – cu *cea de orientare și investigare* (sau *analitico-sintetică*) și *al treilea* – cu *faza de realizare* a activității de vorbire. Momentul inițial al funcționării mecanismului vorbirii îl reprezintă apariția necesității și a intenției comunicative. Momentul final este efectul acustic” [1, p.108].

Mecanismul declanșării vorbirii este descris și de А.А. Леонтьев în opinia căruia activitatea de vorbire corespunde structurii oricărui act intelectual și cuprinde următoarele etape: „*etapa de motivare* a exprimării → *etapa de intenție* de exprimare (de programare, de plan) → *etapa de realizare* a intenției (a planului) → *etapa de comparare* a realizării intenției cu însăși intenția” [5, p.133]. Astfel, vorbirea derivă dintr-o consecutivitate de procese psihice interne a căror importanță nu poate fi nicicum neglijată din moment ce aceasta ar conduce inevitabil la insuccesul demersului didactic propus.

Dacă actul de vorbire este declanșat de stimuli interni sau externi, atunci necesitatea este factorul intern primar care îl impulsionează pe acesta. Actul de vorbire se naște din necesitate, or, anume necesitățile impun omul să întreprindă o acțiune. Necesitatea este acea structură psihică a studentului care trebuie luată în calcul în desfășurarea activităților de vorbire dialogată dacă vizăm obținerea unui comportament lingvistic adecvat. Ea parcurge aceleași etape în psihicul partenerilor lingvistici și direcționează în dependență de acestea linia tematică a dialogului: „*apariția necesității* → *confruntarea necesității cu obiectul vorbirii* – cu *ideea vorbitorului* → *trăirea emotivă a acestei necesități*, adică *interesul* → *regularea volitivă a necesității* → *menținerea interesului și alte fenomene ale sferei emoțional-volitivă ale existenței psihice a omului*” [1, p.110].

Caracterul variabil al necesității se conturează în desfășurarea vorbirii dialogate pentru că semnalul informativ pe care vorbitorul îl primește de la interlocutor, modifică necesitatea inițială, înlocuind-o cu alta. Această alternanță a necesităților menține „viu” dialogul, iar dispariția lor încheie activitatea de vorbire. Raportată la procesul dezvoltării vorbirii dialogate în limba străină, această structură psihică influențează succesul sau eșecul utilizării tehnicilor de dezvoltare a vorbirii dialogate.

În legătură strânsă cu necesitatea se află o altă structură psihică importantă în dezvoltarea competențelor de vorbire dialogată la studenți – motivația. Necesitatea și motivația se poziționează la același nivel al mecanismului vorbirii descris ceva mai sus și de cele mai multe ori se confundă. Motivul în sine este un interes, o necesitate de cunoaștere, iar motivul declanșării vorbirii va fi satisfacerea unei necesități.

Descrisă în psihologie ca unul dintre factorii care declanșează conduita, motivația este definită drept „un principiu de forțe care incită oamenii să-și atingă scopul” [5, p.170]. Raportată la pedagogie, motivația este indisolubil legată de activitatea de cunoaștere și presupune o atitudine a studentului orientată spre atingerea unui scop. În cadrul vorbirii dialogate, acest scop va fi – realizarea comunicării. Motivația este imboldul necesar pentru a antrena studenții în activitatea de vorbire, iar în procesul de învățare, studentul prin motivație memorizează mai repede și conștientizează mai profund materialul. Astfel, orientarea corectă a motivelor interne de vorbire dialogată eficientizează procesul de dezvoltare a competențelor de vorbire dialogată. În aceeași ordine de idei, И.А. Зимняя afirmă că în activitatea de vorbire, în calitate de motivație internă apare necesitatea cognitiv-comunicativă a studentului: „Motivul intern al activității de vorbire intră în structura acestei activități determinând-o și direcționând-o. În legătură cu aceasta, în fața profesorului apare mai întâi de toate sarcina de a crea, a menține și a ridica motivația internă în predarea vorbirii în limba străină” [7, p.76].

Motivația se află în legătură strânsă cu personalitatea vorbitorului, cu emoțiile și dorințele lui, cu gândirea lui, care și ea apare din diferite motive. Astfel, exprimarea orală, în special când are loc schimbul de replici cu un interlocutor, este de cele mai multe ori îngreunată de barierele psihologice care intervin din partea vorbitorului. Aceste bariere se exprimă prin trăiri emoționale negative și provoacă apariția sentimentelor de frică, rușine, neliniște, autoapreciere scăzută. Motivația este un factor care facilitează trecerea barierele psihologice, făcând posibilă activitatea de vorbire. O motivație internă puternică înlătură sentimentele negative ale studentului și-i permite să înceapă și să mențină dialogul pentru ca să-și satisfacă necesitatea de comunicare și de cunoaștere.

Intenția de comunicare, ca etapă a mecanismului de realizare a vorbirii, derivă din sfera motivațională a psihicului unui individ și este un factor de comunicare care determină comportamentul verbal al acestuia.

Prin intermediul intenției comunicative, locutorul se integrează în actul de vorbire, așa încât „*intenția comunicativă* determină rolul vorbitorului ca participant al comunicării și indică scopul concret al exprimării acestuia: dacă el întreabă, afirmă sau cheamă, dezaprobă sau aprobă, dă un sfat sau cere etc. Cu alte cuvinte, intenția comunicativă reglementează comportamentul verbal al partenerilor comunicării” [1, p.71]. De aici și importanța intenției de comunicare în vorbire: intenția în calitate de component al activității de vorbire redă scopul acestei activități printr-un act verbal și în același timp va fi nemijlocit în legătură cu situația și condițiile de realizare ale vorbirii. Importanța intenției ca parte a conținutului situației de vorbire este confirmată de existența variantelor de verbalizare ale unei intenții. Determinarea structurilor de exprimare verbală a intenției de comunicare este astăzi o prioritate în dezvoltarea vorbirii dialogate.

Vorbirea dialogată, după cum se știe, se realizează în condițiile prezenței obligatorii a cel puțin doi interlocutori. Aceștia au alternativ rolul de vorbitor și ascultător și sunt legați printr-un ansamblu de semnificații tematice comune care stabilesc un climat psihologic comun. Ideea este subliniată și de T.Slama-Cazacu care afirmă că „la originea dialogului propriu-zis stă necesitatea de a asocia la ceva pe partener, de a-l face să participe la propria stare psihică, fie și numai prin transmiterea unei informații: cunoașterea și comunicarea sunt strâns legate” [8, p.91]. Așadar, studentul trebuie să-și concentreze atenția nu numai asupra asimilării diferitelor mijloace lingvistice necesare în activitatea de vorbire, el trebuie să posede acele tehnici care în situații de vorbire diverse, să-l ajute să mențină „viu” dialogul. Aceste tehnici țin atât de buna organizare a replicilor – coeziunea și coerența lor – cât și de funcția fatică a acestora, orientată spre stabilirea și menținerea contactului dintre parteneri. Câteva probleme sunt de luat în calcul pentru a menține un climat psihologic favorabil: termenii de adresare, folosirea pronumelor „tu” sau „vous”, intonația, gradul de familiaritate al limbii, distanța interpersonală și altele. Într-un act de vorbire concret, interlocutorul este pus în situația „să reacționeze pozitiv la solicitările izvorâte din aceeași necesitate de interacțiune pe care o simte și partenerul său” [8, p.92].

Dezvoltarea vorbirii dialogate în limba franceză la studenții specialităților neprofil nu se reduce desigur numai la particularitățile psihologice analizate mai sus. Aceste câteva repere, în opinia noastră, reprezintă premisa unui demers didactic de dezvoltare a vorbirii dialogate la studenți în predarea limbii franceze. Abordarea corectă a acestor structuri psihologice în proiectarea tehnicilor de dezvoltare a vorbirii dialogate duce după sine în mod sigur ameliorarea comportamentelor lingvistice ale studenților.

Referințe:

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - Москва: Просвещение, 1985.
2. Артёмов В. А. Психология обучения иностранным языкам. - Москва: Просвещение, 1969.
3. Cuq J.-Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. - Paris: Clé International, 2003.
4. Бородулина М.К., Карлин А.Л. Обучение иностранному языку как специальности. - Москва: Высшая школа, 1982.
5. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - Москва: Наука, 1969.
6. Психология в обучении иностранному языку. Сборник статей. - Москва: Просвещение, 1967.
7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - Москва: Просвещение, 1991.
8. Slama-Cazacu T. Dialogul la copii. - București: Editura Academiei Republicii Populare Române, 1964.

Prezentat la 31.03.2010

CONȚINUTUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT LA LIMBA ROMÂNĂ PENTRU ALOLINGVI ȘI MOTIVAREA COMUNICATIVĂ

Estela STARICOV

Catedra Științe ale Educației

On traite des contenus d'enseignement du roumain aux non-Roumains dans une perspective communicative. On analyse les constituants de celle approche: les aspects linguistique (le discours sous forme de textes), psychologique et méthodologique.

În procesul delimitării conținutului de învățământ la limba română pentru elevii/studentii alolingvi noi distingem următoarele elemente constituente: 1) *lingvistic*; 2) *psihologic*; 3) *metodologic*.

1. Pentru a defini conținutul disciplinei limba română pentru alolingvi fără a ține cont de raportul dintre științele apropiate, lingvistica și metodică, de raportul dintre limbă și vorbire, este imposibil. Lingvistica este știința despre limbă ca fenomen social bazată pe un sistem de coduri pe care oamenii îl aplică în procesul de comunicare. Metodică limbii studiază problemele ce țin de o anumită limbă. Lingvistica studiază normele limbii, adică utilizarea mijloacelor limbii, uzul acestora. Lingvistica cercetează structura fonetică, morfologică, sintactică a limbii, precum și aspectul lexical și cel stilistic.

Metodică limbii române pentru alolingvi trebuie să țină cont de dihotomia **limbă-vorbire** (limba ca un sistem de mijloace necesare pentru comunicare, de reguli de utilizare, iar vorbirea ca realizare a sistemului glotic în actul concret al vorbirii) [1]. Fiecare dintre aceste două componente ale unui întreg dispun de anumite unități. Drept unități ale limbii servesc fonemele, morfemele, unitățile lexicale, unitățile sintactice, unitățile frazeologice, propozițiile, frazele, macrotextul. Drept unități de vorbire servesc cele care, în funcție de conținutul comunicării, apar ca cele mai potrivite (cuvinte, expresii, propoziții), adică cele pe care le rostim pentru a comunica, pentru a fi înțeleși de alții. Aceste unități sunt organizate, ținând cont de caracterul lor semantic și comunicativ.

Stabilind conținutul de învățământ la limba română pentru alolingvi, apare întrebarea: îi învățăm pe studenți limba sau a vorbi? Este în prezent un adevăr recunoscut în metodică: însușirea unei limbi nematerne trebuie să înceapă cu însușirea deprinderilor de a înțelege și a comunica în limba-țintă.

Însușirea limbii ca fenomen lingvistic trebuie să asigure studenții cu cunoștințe din sistemul limbii (fonetic, lexical, gramatical), dar trebuie să-i și instruiască pentru a se folosi de acest sistem pentru a comunica în anumite situații de vorbire. Studenții/elevii pot însuși regulile de declinare a substantivelor, de conjugare a verbelor, dar nu pot comunica cel puțin elementar. Ei pot declina, de exemplu, pronumele personale (circa 100 de forme), dar nu au deprins mecanismul de utilizare fluentă a acestei categorii: în ce context se utilizează, de exemplu, formele de pronume, persoana I: *eu, mine, mă, m-, mie, îmi, mi-, -mi* etc. Aceste forme nu sunt dintre cele pasive în actul comunicării. Ele, sintactic, au funcție de obiect direct sau indirect al comunicării: *El merge cu mine. El mă vede. Ajută-mă, te rog. El m-a auzit. Mie îmi aduce. Adă-mi, te rog. El mi-a adus.*

Deoarece selectarea unui minim de elemente gramaticale ca unități ale vorbirii în stare să pună în mișcare mecanismul comunicării fluente este foarte dificilă, în procesul predării limbii române în grupele alolingve profesorul deseori evită a aplica unitățile de vorbire ca elemente prin care studentul deprinde capacitățile de a alcătui, de sine stătător, și de a folosi în vorbire noi unități comunicative, limitându-se la însușirea unor fraze-model, a unor șabloane ale vorbirii. Dar și acest mod de însușire a comunicării este defectuos, pentru că nu asigură însușirea limbii române, deoarece scopul final, cel de a se exprima în limba română, nu poate fi atins fără ca studentul să posede capacitățile de a alcătui prompt, în conformitate cu situația concretă de vorbire, cu scopul comunicării, îmbinările și propozițiile (frazele) necesare. Or, însușirea abilităților de comunicare în limba română este posibilă numai dacă procesul de învățământ se efectuează prin unitățile de vorbire, până ce li se formează studenților sistemul celei de a doua limbi.

Din cele afirmate mai sus, primul element component al conținutului de învățământ este cel lingvistic. Prin componentul lingvistic de învățământ înțelegem materialul de limbă, un minim riguros selectat (fonetic,

lexical și gramatical), modelat prin anumite unități de vorbire și dozat într-o ordine bine motivată metodic, în corespundere cu necesitatea comunicării. Unitățile de vorbire în metodică limbii se prezintă ca unități de învățământ. Acestea se pot prezenta, de exemplu, ca tipuri de schimbare a formelor de substantive în conformitate cu scopul comunicării, de schimbare a formelor de verbe pentru a exprima o acțiune reală care se săvârșește în prezent, s-a săvârșit în trecut sau se va săvârși în viitor, o acțiune care exprimă o poruncă, un îndemn, o cerință, o acțiune posibilă, o acțiune care depinde de o condiție etc., precum și un alt model de vorbire, model de propoziție, frază, de dialog etc. Aceste unități de învățământ trebuie să fie formulate și prezentate în curriculumul de învățământ, apoi și în manualele școlare și în cele destinate studenților alolingvi.

Pentru procesul de învățământ este o practică vicioasă faptul că în curriculum se introduc unități de vorbire, sau mai bine-spus, unități ale sistemului limbii. Astfel, într-un curriculum pentru clasa a X-a, la conținuturi gramaticale este prevăzută o astfel de „unitate” la pronunție cum e „Pronunțarea sunetelor sau grupurilor de sunete conform normelor ortoepice” [2]. Această formulare determină un întreg domeniu al lingvisticii, numit ortoepia. Elevii, studenții, profesorii nu au posibilitate astfel să se inspire în procesul selectării unităților de învățământ la pronunția sunetelor în limba română. Ei sunt lăsați să se descurce singuri.

Un segment al vorbirii, începând cu pronunția unui sunet și terminând cu un enunț (propoziție, frază, dialog sau monolog), după cum se știe, în metodică se prezintă drept o unitate de învățământ. Firește, selectarea acestor unități de învățământ, dozarea și succesiunea lor în timp se efectuează în conformitate cu necesitățile comunicării.

Drept component lingvistic al conținutului în domeniul pronunției la limba română pentru elevii alolingvi nu pot fi identificate unități și „dozate” în modul cum se procedează în curriculumul citat mai sus „Pronunția sunetelor și grupurilor de sunete conform normelor ortoepice” [3], „unitate” recomandată pentru toate clasele lexicale (a X-a – a XII-a). Acest element în curriculum este prezentat la „Conținuturi gramaticale” (sic!), iar în despărțitura „D. Model de structurare a conținuturilor la limba română” unitățile de învățământ lipsesc cu desăvârșire.

Un asemenea curriculum nu poate servi în procesul de învățământ ca reper pentru organizarea metodic bine concepută a materiei de predare cu stimularea a interesului la elevi, prin urmare, pentru formarea motivației didactice. În procesul de instruire a elevilor, a căror limbă maternă este rusa, noi trebuie să cunoaștem asemănările și, mai ales, deosebiriile dintre sistemele fonetice ale celor două limbi. Dificultatea însușirii modului de pronunție a sunetelor ține de sunetele care în limba rusă lipsesc (diftongul [oa], consoana [ġ]), sau care se pronunță altfel. Ținând cont de această situație, pentru însușirea pronunției în limba română se vor stabili astfel de unități metodice de predare a pronunției:

- pronunția vocalelor [e], [i] după consoanele [j], [ʃ], [tʃ], [z]: *a jertfi, a jigni, a ședea, șef, șervet, șes, șir, țeavă, țel, a ține* (spre deosebire de limba rusă, în care [e] și [i] se pronunță ca [ă] și [â]: *железо, жена, шеф, шесть, шина, цех, цирк* etc.);
- pronunția vocalelor [ă], [â] după consoanele postlingvale [c], [g]: *cărți, călcâi, cămașă, cămin, a căuta, găină, a găsi, câine, câmp, când, cântă, gât* etc.;
- pronunția lui [o] protonic: *boboc, bogat, bolnav, coborî, comandă, monolog, obosit, a observa, odată, a povesti* etc. (în limba rusă [o] protonic se pronunță aproape ca [a]: *больеть, болото, большой, вода, дорога, молот, обед, обещать, обратно* etc.);
- pronunția diftongului [oa]: *doare, floare, moară, poartă, oaie, roată, soare, soacră, toamnă* etc. (în limba rusă diftongul [oa] lipsește) ș.a.m.d.

Un obstacol serios în procesul de generare a elementelor motivaționale intradidactice îl constituie și modul de prezentare în curriculum (dar și în manualele pentru elevii alolingvi) a conținuturilor gramaticale. Și aici se atestă unități ale sistemului limbii, în schimbul unităților metodice ale segmentelor vorbirii. La elaborarea acestor unități metodice se ține cont de volumul de învățământ (se selectează minimul gramatical în stare să asigure comunicarea în limba română, dar și să faciliteze procesul de învățământ), de dozarea și succesiunea lor (nu este lipsită de importanță modul cum urmează în timp unitățile de învățământ: de la segmentele cele mai simple ale vorbirii până la formularea unui enunț, dialog sau monolog).

În procesul comunicării cotidiene vorbitorii au nevoie să comunice anumite lucruri, o acțiune reală, care se săvârșește, s-a săvârșit sau se va săvârși, un îndemn, o poruncă (exprimate prin formele de imperativ ale verbului), o acțiune ce depinde de o condiție (forme de condițional), o acțiune posibilă (conjunctivul) etc. Ținând cont de aceste necesități ale vorbirii practice, se selectează unitățile metodice ale vorbirii.

Pentru a exprima prin cel mai simplu enunț o acțiune reală a unui subiect (de exemplu, **subiect+predicat**), noi trebuie să selectăm un minim al conținutului gramatical cum ar fi:

a) pentru a exprima subiectul acțiunii se identifică cele mai frecvente forme de substantive cu articolul nehotărât sau hotărât, pronumele personale, nehotărâte (toate formele la cazul nominativ);

b) pentru a exprima acțiunea reală a subiectului se selectează:

- Cel mai frecvent tip al paradigmei verbului la indicativ prezent (tab.1).

Tabelul 1

Sing.	1.	-Ø	cânt
	2.	-i	cânți
	3.	-e(ă)	cântă
Pl.	1.	-m	cântăm
	2.	-ți	cântați
	3.	-Ø,ă	cântă

- Cele mai frecvente aspecte ale timpului trecut, unul care exprimă o acțiune împlinită până la momentul vorbirii și terminată (perfectul compus), alta, de asemenea, împlinită până la momentul vorbirii, dar neterminată (imperfectul).
- O formă pentru a exprima o acțiune ce urmează să se împlinescă după momentul vorbirii (tipul: a voi+ infinitivul fără morfemul *a*).
- Forme prin care se caracterizează subiectul sau se identifică cu un alt obiect (*El este elev*), sau i se atribuie anumite însușiri (*Elevul este harnic*).

Aici am prezentat numai câteva unități metodice pentru a exprima mai multe segmente ale vorbirii ce țin de cele mai elementare mijloace de construire a unui enunț. Ținând cont de scopul comunicării, se stabilesc și celelalte unități didactice ale vorbirii, avansând de la simplu la mai complicat.

O practică vicioasă în metodică limbii române este faptul de a nu acorda atenția cuvenită și metodic bine concepută conținutului gramatical de învățământ.

În curriculumul de limba română (curriculumul, în fond, este respectat în procesul predării și elaborării manualelor) pentru clasa XI, la compartimentul „Model de structurare a conținuturilor la limba română. Gramatica în plan funcțional” [4], sunt scoase la întâmplare și tot la întâmplare este prezentată succesiunea elementelor gramaticale: condițional+conjunctiv; substantivul (ce unități metodice ale vorbirii nu se știe – n.n.); verbul condițional+conjunctiv (se repetă! – n.n.); verbul condițional+conjunctiv (din nou condițional+conjunctiv – n.n.); timpul viitor (care anume?); substantivul, cazul genitiv; adjectivul; interjecția; pronumele personale în acuzativ; gradele de comparație ale adjectivelor; construcțiile cu verbe la conjunctiv; ortografia numelor proprii de origine străină; pronumele personale în dativ; construcțiile cu verbe la conjunctiv; prepoziția; construcțiile cu verbe la imperativ; aspectele timpului trecut (repetare); gradele de comparație ale adjectivelor (repetare).

Din materia de învățământ la „Gramatica în plan funcțional” se trag următoarele concluzii:

- autorii nu fac distincție între unitățile sistemului limbii, unități ale vorbirii și unități metodice de învățământ;
 - în schimbul unităților metodice se prezintă denumirile unor categorii gramaticale cum ar fi: substantivul, timpul viitor, adjectivul, interjecția, gradele de comparație ale adjectivelor, pronumele personale în dativ, prepoziția etc.;
 - se prezintă teme generale (substantivul, adjectivul, interjecția etc.);
 - ca unitate metodică nu poate fi prezentată astfel de temă cum ar fi *pronumele personale în dativ* (ne-maivorbind de temele generale de tipul *substantivul*), pentru că formele pronumelor personale (accentuate și neaccentuate) depind de o anumită situație a vorbirii. Din această cauză unitățile metodice de predare/însușire a formelor de pronume la dativ trebuie să fie următoarele:
- a) formele care exprimă obiectul direct al acțiunii:
- pronumele personale neaccentuate pe lângă verbele la indicativ prezent; imperfect, viitor (*mă vede, mă vedea, mă va vedea, te va chema* ș.a.m.d.);
 - pronumele personale neaccentuate pe lângă un verb la perfectul compus (*el m-a văzut, eu te-am chemat, eu l-am chemat, ei ne-au chemat* ș.a.m.d.);

b) formele care le exprimă obiectul indirect al acțiunii:

- pe lângă verbele la indicativ prezent, imperfect, viitor (*el îmi aduce, el îți aducea, eu îi voi aduce* etc.);
- pe lângă verbele la perfectul compus (*el mi-a spus, eu ți-am spus, el îi va spune* etc.).

Prin urmare, un segment al vorbirii în metodică limbii române pentru alolingvi trebuie să se prezinte prin unități de învățare.

În procesul selectării conținutului lingvistic de învățare la disciplina limba română pentru elevii alolingvi se ține cont de sociolingvistică, care studiază raportul dintre limbă și societate, dintre limba și cultura poporului, limba fiind, totodată, o formă de manifestare a culturii. De aceea, a învăța o limbă nematernă nu înseamnă a învăța numai modul de exprimare a gândurilor, ea fiind și o sursă de informații despre cultura națională a poporului majoritar al țării, a cărei limbă se învață. Limba, altfel-spus, are două funcții: comunicativă (asigură comunicarea dintre oameni) și de purtătoare a culturii. Astfel, însușirea capacităților de vorbire în limba-țintă prin cultură și civilizație se realizează prin introducerea în materialul de vorbire a celor mai variate texte despre istoria poporului, geografia țării, monumentele arhitecturale, dovezi ale trecutului glorios al poporului nostru, cultura noastră, cu cele mai adânci rădăcini în cultura universală. Prin aceste texte se cultivă dragostea față de popor, unul dintre cele mai vechi din Europa, față de plaiul natal, față de cultura și civilizația poporului, acesta constituind un bun mijloc de educare în spiritul adevăratului patriotism, iar acest fapt, la rândul lui, generează motivarea pentru învățare.

2. În procesul identificării conținutului de învățământ nu putem nega nici rolul psihologiei, știința care „se ocupă cu studiul proceselor și al particularităților psihice” (DEX). Deoarece vorbirea este o formă de activitate a omului, activitatea de vorbire, în procesul definirii conținutului de învățământ trebuie să țină cont și de structura activității de vorbire a omului, de procesele mentale, de operațiile și acțiunile care au loc în timpul audierii și vorbirii. Ca rezultat al efectuării actului de vorbire se formează mecanismul vorbirii. Aceasta și generează înțelegerea unui mesaj auzit sau citit, generează segmente de exprimare în vorbirea scrisă sau orală. În activitatea studenților la lecția de limba română se însușesc unități ale segmentelor de vorbire, rând pe rând, prin care studenții/elevii însușesc limba, își îmbogățesc cunoștințele nu numai cu unități de vorbire, ci și cu multă informație cognitivă, iar, ca rezultat, își formează mecanismul vorbirii.

În psihologie activitatea de vorbire este definită ca un proces al interacțiunii dintre componentele ei. Aceste componente sunt următoarele:

- participanții la comunicare (cine cu cine comunică);
- scopul comunicării;
- conținutul tematic (temele, situațiile de vorbire, mijloacele de exprimare);
- mijloacele extralingvistice și paralingvistice folosite într-o anumită situație de vorbire.

Numai prin cele mai variate și raționale activități de vorbire se poate ajunge la realizarea unui dialog sau monolog. Ca rezultat al activității de vorbire se formează deprinderi ortoepice, lexicale și gramaticale. Formarea unor deprinderi de vorbire este, totodată, și rezultatul unei activități creatoare în care este prezent elementul intelectual și cel emoțional.

Prin urmare, dezvoltarea deprinderilor la elevi/studenți de a aplica în procesul comunicării o limbă nematernă, în cazul nostru limba română, constituie compartimentul psihologic al conținutului de învățământ.

3. Al treilea element component al conținutului constă în participarea activă a elevilor/studenților în procesul însușirii noilor cunoștințe, a obținerii noilor deprinderi de comunicare în limba română, participarea activă în procesul audierii, vorbirii orale și scrise. Studentul trebuie să fie obișnuit a învăța rațional și productiv în limba română, idee promovată de L.M. Fridman, care afirmă că „una dintre problemele centrale este de a-l înzestra pe elev cu capacitățile și deprinderile necesare de a învăța rațional [5].

E vorba de elementul component al conținutului numit metodologic. Elevii/studenții trebuie să fie obișnuiți a observa fenomenele limbii pe care o învață, să însușească regulile de pronunție, în special particularitățile care se deosebesc de cele din limba maternă, formele morfologice de îmbinare a cuvintelor, de alcătuire a enunțurilor. Prin citire, prin alcătuirea formelor și enunțurilor studenții sunt învățați să „vadă” particularitățile de pronunție în limba română care pot fi reprezentate vizual, prin exteriorizări ale vorbitorului în procesul pronunțării sunetelor. Astfel, de exemplu, la pronunția vocalei **o** protonic (în cuvinte de tipul *boboc, copil, motor, noroc* etc.) buzele se rotunjesc (ca pronunția lui **o** din cuvintele în limba rusă: тот, мой, вот etc.). Se compară (buzele rotunjite) cu pronunțarea vocalei **o** protonic din limba rusă (în cuvintele de tipul:

бобёр, восток, дорогой, колоть, командир, копать etc.) în care poziția buzelor este alta. Buzele nu sunt rotunjite, deoarece [o] protonic nu este labial în limba maternă, ci se pronunță aproape ca [a].

Printr-o prezentare vizuală a paradigmei declinării substantivelor poate fi facilitată mult însușirea regulii în cauză. În baza unui tip de declinare a substantivelor elevul/studentul „vede” schimbarea formei de caz a substantivelor în limba română (tab.2, 3):

Tabelul 2

a)	N.A.	G.D.	b)	N.A.	G.D.
	un elev	unui elev		elevul	elevului
	niște elevi	unor elevi		elevii	elevilor
	o casă	unei case		eleva	elevei
	niște case	unor case		elevule	elevelor

Din cele două tabele simple studenții „văd” că la declinarea substantivelor se schimbă numai forma articolului:

Tabelul 3

a) singular

Cazul	Nehotărât		Hotărât	
	masc.	fem.	masc.	Fem.
N.A.	un...	o...	...l(le)	...a
G.D	unui...	unei...	...lui	...ei

b) plural

Cazul	Nehotărât		Hotărât	
	masc.	fem.	masc.	fem.
N.A.	niște...	niște...	...i	...le
G.D	unor...	unor...	...lor	...lor

Studenții/elevii sunt instruiți să aplice această regulă pe care o „văd” în față la aproape toate substantivele din limba română.

Astfel de materiale sunt incluse în cele mai variate suporturi didactice pentru limba română, iar studenții trebuie obișnuiți să deprindă aceste reguli „vizuale” și să le aplice în practica vorbirii cotidiene a limbii pe care o însușește.

Din cele expuse mai sus, conchidem că acest element component al conținutului de învățământ, formarea la studenți a deprinderilor de a însuși rațional regulile limbii la nivel funcțional, deprinderi de a utiliza productiv manualele și suporturile didactice, este deosebit de important în procesul de învățământ. Elementul metodologic al conținutului poate condiționa motivația intradidactică a învățării limbii române de către studenții alolingvi.

În concluzie, se poate afirma cu certitudine că definirea conținutului de învățământ pentru elevii/studenții alolingvi este o problemă din cele mai stringente. De soluționarea acesteia depinde într-o mare măsură formarea motivației intradidactice atât de necesară în procesul predării–însușirii limbii române de către alolingvi.

Referințe:

1. Introducere în lingvistică. Ediția a III-a. - București: Editura Științifică, 1972, p. 26-27.
2. Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul liceal. Clasele a X-XII-a (școala alolingvă). - Chișinău, 2006, p.13.
3. Ibideim.
4. Ibideim, p. 22-23.
5. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. - Москва, 1987, с.26.

Prezentat la 20.05.2010

ELUDAREA CONCEPTELOR ERONATE ÎN FIZICĂ ÎN CADRUL CURSURILOR OPȚIONALE

Daniel Ovidiu CROC NAN

Universitatea de Stat din Tiraspol

From an expert point of view, misconceptions are false solutions a student develops as a response of hypotheses. Misconceptions have varied sources and different intensities of the way they govern the mental model of student mind. These, could determine different actions a teacher develops to help students to overpass them. During the implementation of an optional named „Elements of Biophysics” to 17-18 years old students, I identified different kinds of misconceptions. Two of these are evoked in this work, one as a result of the extrapolation of calculus developed during a learning experience, the other one as a lack of enough information the student has to develop a hypothesis. The way I succeeded in surpassing these misconceptions was also resumed. Even if many works determined lists of physics misconceptions established for students of different ages, the integrated optional - the optional as a new discipline - is not the case. In these situations, only the teacher’s experience is the main factor in the success of misconceptions identification, as a first step to theirs exceed.

Concepte eronate – surse

Din studiile întreprinse în ultimele decenii [1, 2, 3, 4] s-a evidențiat că la baza unui număr semnificativ de probleme pe care le întâmpină un elev în învățarea fizicii stau conceptele eronate. Incluse cu efort în modelul său mental [5], conceptele eronate pot fi considerate piedici majore în însușirea modelului disciplinei, așa cum apare acesta în mintea expertului. Conceptele eronate au surse variate de proveniență. Ele pot fi externe sau interne actului educațional exercitat în școală. Din cadrul primei categorii pot fi menționate: noțiunile preconcepuate – concepte din popor devenite cutume datorită experienței de fiecare zi; opiniile neștiințifice – includ explicații din alte surse decât cele științifice (religie, mitologie etc.); neînțelegerile conceptuale – având originea în informații științifice furnizate într-un mod care nu confruntă elevul cu paradoxuri rezultate din relaționarea acestora cu unele noțiuni preconcepuate sau opinii neștiințifice; neînțelegeri conceptuale de limbaj – datorate utilizării unor cuvinte care au un înțeles în vorbirea de zi cu zi și alta în context științific; concepții factual incorecte – învățături eronate la vârste fragede care se regăsesc mai târziu, deoarece nu sunt expuse confruntărilor.

Dacă acestea sunt considerate surse tradiționale ale conceptelor eronate, dintre sursele moderne poate fi menționată mass-media (ziare, reviste, TV, internet, cinematografie etc.) care adesea, în goană după senzațional, introduce direct sau la nivel subliminal concepte eronate. Un exemplu în acest sens poate servi conservarea impulsului. Unele filme de acțiune ne-au obișnuit cu scene în care eroul împușcă un personaj negativ. În urma ciocnirii cu glonte, cel din urmă este aruncat la câțiva pași înapoi, suficienți pentru a sparge o fereastră și a cădea de la etajul clădirii în care are loc acțiunea. O scenă de acest tip demonstrează ignorarea unuia dintre principiile de bază ale fizicii, și anume, legea conservării impulsului. Potrivit acestui principiu, impulsul total al unui sistem izolat se conservă. Ca urmare, dacă inițial trăgătorul se află în repaus, adică, sistemul trăgător–pistol are impulsul zero, impulsul trebuie să rămână același și după tragere. În momentul tragerii impulsul sistemului se redistribuie între glonte și erou, cel din urmă suferind odată cu pistolul o mișcare de recul. Presupunând că masa eroului și a personajului negativ sunt aproximativ egale, în condițiile în care cel din urmă este aruncat de impactul cu glonte la distanță după cum povesteam scena din film, ar trebui ca și eroul, în momentul tragerii, să sufere un recul similar, ceea ce în cele mai multe cazuri nu se întâmplă.

Cea de-a doua categorie de surse ale conceptelor eronate sunt cele interne școlii. Una dintre surse poate fi chiar profesorul, dacă explicațiile lui suferă de prea mare lejeritate. De exemplu, o exprimare de genul: „Vara, Polul nord este îndreptat spre Soare în timp ce iarna este îndepărtat de acesta.” Profesorul se referea la axa de rotație a Pământului, dar imaginea zugrăvită prin cuvintele sale ar putea sugera elevului o mișcare oscilatorie a axei de rotație între cele două poziții.

O altă sursă de erori pot fi manualele. Informațiile, adevărate sau false, sunt trecute dintru-un manual în altul răspândindu-se. Cu cât apare în mai multe manuale, cu atât informația devine mai credibilă și are șanse să apară în și mai multe, ducând la o proliferare exponențială. Informația poate fi preluată de alți și alți autori

care, fără a o mai verifica, o vor reproduce conferindu-i o și mai mare credibilitate. Cauzele care determină strecurarea unor concepte eronate într-o carte pot fi multiple. Un caz ce poate fi ușor imaginat este acela în care, autorul, fiind elev, a întâlnit eroarea ca atare în cărțile după care a învățat. Aceasta (eroarea) a fost stocată în modelul său mental și, în lipsa unei confruntări care să o scoată la lumină și care să-l oblige la probarea validității, a rămas în stare latentă, neutră până a fost apelată și utilizată sub impresia de a nu comporta riscuri [6]. O posibilitate de apariție a unei erori în cazul manualelor de fizică o constituie vechimea surselor bibliografice utilizate. Drept urmare a înnoirii permanente a științei, a rafinării conceptelor sau chiar a modificării unora dintre acestea, pot apărea concepte eronate din concepte altădată considerate corecte. Odată receptate de elev, conceptele eronate au toate șansele să găsească un teren fertil acreditat de convingerea acestuia în corectitudinea exemplară a manualului. În această bază, elevul nu filtrează informația, nu-și pune întrebări asupra ei, nu o examinează comparând-o cu cea provenită din alte surse, iar informația devine în timp, prin adopție, un concept eronat. Profesorii trebuie să fie atenți la astfel de capcane pe care le poate întâlni elevul său, semnalându-i eroarea și argumentându-i varianta corectă de răspuns.

Modelul mental al disciplinei și conceptul eronat

În cadrul fizicii o mare parte a învățării se face prin analogie. Elevul își construiește cunoașterea prin ceea ce i se oferă. Oferta interacționează cu modelul său mental asupra disciplinei putând determina sau nu dezvoltarea acestuia. Modelul mental se dezvoltă gradat, iar înțelegerea unei probleme determină la rândul ei înțelegerea altor probleme, dacă acestea sunt oferite în corelația și gradația potrivită. Baza conceptuală a acestui model al învățării este dată de constructivism prin lucrările filozofului John Dewey [7] și ale unor psihologi precum: Lev Vygotsky [8], Jean Piaget [9,10] sau Jerome Bruner [11, 12]. Ei propun, în diferite variante, modele în care elevul își construiește activ cunoașterea în context social. Radish [13], de pildă, urmărind cercetările cognitive asupra procesului de învățare din ultimele decenii, consideră că „oamenii tind să-și organizeze experiențele și observațiile în modele mentale”. În acest proces, elevul ca purtător al unor experiențe de învățare anterioare nu-și însușește o simplă listă de conținuturi. El utilizează conținuturile integrându-le în structuri complexe pentru a le putea identifica ulterior și a le corela cu alte conținuturi, acumulate în secvențe de învățare anterioare.

Un concept eronat, care într-un mod sau altul a putut fi inclus într-o astfel de structură, poate crea elevului probleme în încercarea acestuia de a-și acomoda noile concepte. Unul dintre modurile prin care profesorul poate veghea la o construcție corectă a modelului mental al disciplinei este de a preveni apariția unor astfel de situații prin cunoașterea de principiu a conceptelor eronate ce pot apărea, a conținuturilor sensibile în a le da naștere și ale modului lor de manifestare. Dacă pentru capitolele studiate în fizică la liceu există la ora actuală liste de concepte eronate identificate de elevi, ceea ce-l poate face pe profesor să se aștepte și la variante mai mult sau mai puțin subtile ale acestora, în cazul opționalului ca disciplină nouă, integrată, un astfel de avantaj nu există. Mai mult, în acest caz pot apărea concepte eronate din toate domeniile care își aduc contribuția la structurarea programei. Aceasta face ca rolul profesorului, în identificarea și eludarea conceptelor eronate la elev, să devină și mai important.

Conceptul eronat în opționalul integrat

Ca orice alt domeniu al științei, predarea fizicii în liceu, indiferent dacă este vorba de curricula de trunchi comun sau de un opțional proiectat de profesor, este expusă riscului de a introduce în modelul mental al elevului concepte eronate. Curricula de tip opțional „Elemente de biofizică”, pe care am propus-o și am aplicat-o în clasa a XII-a (elevi de 17-18 ani), a avut în vedere completarea programei la fizică și dezvoltarea unei tematici orientate spre dinamica viului, ca sistem și componente, pe de o parte, și, spre aplicații ale fizicii în tehnologia medicală și de cercetare fundamentală a structurilor biologice, pe de altă parte. Opționalul a vizat deschiderea de noi orizonturi atât elevilor care urmăreau dezvoltarea unei cariere medicale sau de cercetare în domeniul biologic, cât și celor ce vizau o carieră tehnică. Construcția acestei curricule a avut ca disciplină-cadru fizica, în baza căreia au fost dezvoltate aplicații de biologie, chimie și calcul matematic. În acest sens, posibilitățile de apariție a conceptelor eronate s-au multiplicat. Aceasta impune din partea profesorului care dezvoltă opționalul o atenție crescută la elementele pasibile de a induce concepte eronate. Sursele acestora pot fi variate, dar o situație deosebită o prezintă conceptele eronate datorate extrapolării unor rezultate calculate în timpul predării sau a unei informații insuficiente a elevului pentru ca acesta să-și poată dezvolta propriile

raționamente. Iată două exemple de concepte eronate întâlnite la elevii din liceu în cadrul derulării opționalului „Elemente de biofizică” și modul în care a fost soluționată depășirea acestora.

Primul exemplu se referă la fenomenul de difuzie. În cadrul discuțiilor care au urmat experimentării difuziei unui colorant într-un pahar cu apă, am întrebat elevii dacă fenomenul apare și la celelalte stări de agregare. Răspunsul a fost afirmativ. Am solicitat elevilor să dea câteva exemple sau să formuleze idei de experimente care ar dovedi fenomenul. Unul dintre elevi a afirmat că putem efectua un experiment simplu, preparând o cafea. Mirosul acesteia se va simți imediat și în camera vecină. Am solicitat opinia clasei cu privire la experiment. Doar doi elevi au susținut fără echivoc că în acest caz este vorba de convecție, dar nici ei nu au reușit să motiveze de ce exemplul nu este indicat în cazul difuziei. Majoritatea elevilor clasei au considerat că, de vreme ce este clar că agitația termică determină difuzia moleculelor odorizante ale cafelei printre cele ale aerului din cameră, pare logic că difuzia este fenomenul ce condiționează răspândirea mirosului. La întrebarea „De ce nu ar putea fi utilizat fenomenul de convecție?”, după cum au afirmat colegii lor, majoritatea au răspuns că „ar putea fi vorba și de convecție, dar mai degrabă de ambele”. Am insistat să aflui care dintre fenomene ar avea un aport mai mare, răspunsul înclinând spre difuzie. De ce elevii au răspuns astfel?

La studiul teoriei cinetico-moleculare a gazului ideal, pe care o reamintisem de curând în cadrul cursului, am calculat viteza termică a oxigenului diatomic pentru o temperatură a camerei de 293 K. Din calcul am obținut:

$$\bar{v} = \sqrt{\frac{3RT}{\mu}} = \sqrt{\frac{3 \cdot 8,31 \text{ J/molK} \cdot 293 \text{ K}}{32 \cdot 10^{-3} \text{ kg/mol}}} = 478 \text{ m/s},$$

unde R este constanta reală a gazelor, iar μ este masa molară.

Elevii și-au amintit rezultatul, susținând că și alte molecule au viteze termice mari. Într-adevăr, calculând viteza termică a moleculelor de 2-furil-metan-tiol ($\text{C}_8\text{H}_8\text{OS}$) cu masa moleculară de 114, unul dintre ingredientele de aromă ale cafelei, viteza termică obținută, la aceeași temperatură, a fost:

$$\bar{v} = \sqrt{\frac{3RT}{\mu}} = \sqrt{\frac{3 \cdot 8,31 \text{ J/molK} \cdot 293 \text{ K}}{114 \cdot 10^{-3} \text{ kg/mol}}} = 253 \text{ m/s}.$$

Până în acest moment rezultatul părea a da dreptate adeptilor difuziei ca fenomen responsabil de răspândirea mirosului, având în vedere că vitezele curenților de convecție sunt cu mult mai mici. Dar la o viteză atât de mare ca cea obținută în acest calcul ar rezulta că timpul după care am simți mirosul cafelei la o distanță de 3 metri, de pildă, ar fi de numai 0,01 secunde, adică aproape instantaneu. Aici a apărut problema, elevii fiind de acord că mirosul nu se răspândește atât de rapid.

În acest caz era clar că ne aflăm în fața unui concept eronat, care poate apărea de cele mai multe ori dacă calculele efectuate în cadrul teoriei cinetico-moleculare se rezumă la cel al vitezei termice. Evident, argumentul privind vitezele termice calculate anterior era greu de contestat fără a recurge la alte calcule.

Plecând de la exemplul moleculei de oxigen, am propus elevilor să calculăm intervalul mediu de timp dintre două ciocniri. În ipoteza gazului ideal lipsa interacțiunii dintre molecule la distanțe mari face ca mișcarea acestora între două ciocniri să fie uniformă. Calculând distanța medie dintre moleculele de oxigen la concentrația la care acestea se găsesc în aer am obținut $3,34 \cdot 10^{-9} \text{ m}$, ceea ce conduce la un interval de timp între două ciocniri de doar $7 \cdot 10^{-12} \text{ s}$.

Mai departe am utilizat un program de calculator (fig.1) care modela agitația termică a unui ansamblu de molecule. Elevii au fost de acord că în urma ciocnirii, direcția moleculei se schimbă și că semnificația acestui fapt asupra mișcării particulei denotă că drumul acesteia, într-o mare populație de particule, este complet haotic.

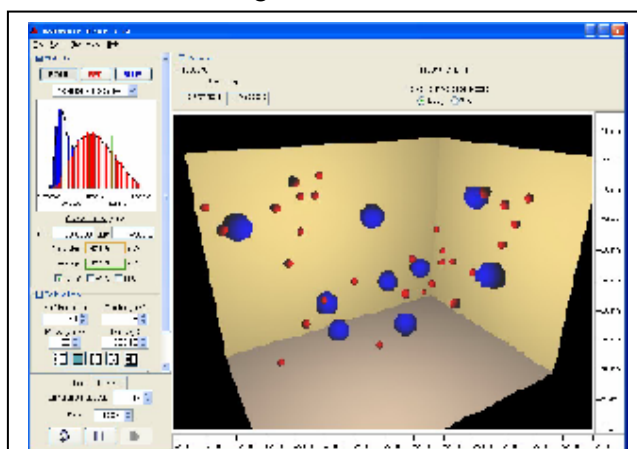


Fig.1

În acest moment le-am reamintit elevilor că la calculul relației presiunii unui gaz ideal am presupus că moleculele au viteze variate, dar că media acestor viteze este viteza termică.

Utilizând cunoștințele elevilor despre probabilități, i se poate induce elevului ideea că nu toate vitezele sunt la fel de probabile și că este posibil ca cel mai mare număr dintre particule să aibă viteze apropiate de viteza medie. Este momentul în care am introdus forma distribuției gaussiene (fig.2) și potrivit graficului am demonstrat că procentul de particule care se deplasează pe o direcție x față de poziția

inițială este proporțional cu: $e^{-\frac{x^2}{4Dt}}$, unde D este constanta de difuzie (cu dimensiune de m^2/s) a cărei valoare depinde de particula care difuzează și mediul de difuzie.

Utilizând drumul liber mediu în aer și teorema echipartiției, am calculat cu elevii că într-un minut este de așteptat ca molecula de 2-furil-metan-tiol să se deplaseze aproximativ 9 mm. Aceasta înseamnă că am putea aștepta ca molecula să parcurgă o distanță de trei metri într-o cameră în circa 6 ore, mult peste ceea ce constată experimental oricine prepară o cafea. Din acest calcul am tras concluzia că în pofida vitezei termice mari, nu difuziei i se datorează posibilitatea de a simți rapid mirosurile, ci convecției.

Acest exemplu a condus la formularea de către elevi a conceptului eronat privind rolul major al difuziei în răspândirea mirosului în aer. Doar aprofundarea înțelegerii fenomenului prin utilizarea distribuției gaussiene a vitezelor și al caracterului haotic al mișcării a permis depășirea acestui concept eronat.

Cel de-al doilea exemplu se referă la discuția despre natura laminară sau turbulentă a circulației sângelui. Plecând de la ideea că circulația sângelui în sistemul arterial are la bază pompa pulsatorie a acestuia de către inimă, majoritatea elevilor au înclinat spre ideea unei curgeri turbulente. Doar câțiva elevi au opinat că o astfel de curgere n-ar putea fi benefică pentru sistemul aortic.

Rezolvarea problemei în cadrul opționalului a avut la bază studiul capitolului de dinamică a fluidelor (scos din programa de fizică de trunchi comun). În cadrul temei elevii au obținut cunoștințe despre curgerea laminară și turbulentă și a trecerii de la un tip de curgere la altul – calculul numărului lui Reynolds.

În continuare, rezolvarea problemei s-a axat pe calculul aproximativ al vitezei maxime a sângelui în aortă. Pentru aceasta am aplicat legea conservării energiei. Energia furnizată de inimă (lucrul mecanic) în timpul contracției ventriculare, $L = \Delta pV$, nu este cheltuită în totalitate pentru circulația sângelui. O parte din aceasta constituie energia potențială a presiunii sângelui, altă parte apare sub formă de energie elastică a pereților aortei, iar a treia parte este disipată în sistem.

$$L = K + U_{\text{pres sânge}} + U_{\text{pereți}} + E_{\text{disipată}}$$

Prin K am notat energia cinetică a sângelui. În continuare am făcut câteva aproximări. Diferența de presiune Δp este diferența dintre presiunea maximă și cea reziduală ventriculară (datorită faptului că ventriculele nu se golesc complet); considerând o presiune maximă sistolică de 120 mmHg și o presiune reziduală de 9 mmHg, diferența de presiune în ventricul este de 111 mmHg.

Volumul (V) de sânge pompat în aortă în timpul contracției ventriculare este de circa 80 cm^3 . Aceasta înseamnă un lucru mecanic de circa 1,18J per contracție ventriculară. Dar numai aproximativ 70% din acest lucru mecanic este efectuat înainte ca viteza sângelui să-și atingă maximum. Astfel, energia disponibilă pentru a pune în mișcare sângele cu viteză maximă este de aproximativ 0,8 J.

Energia potențială a sângelui crește cu presiunea de la nivelul diastolic (80 mmHg) la cel sistolic (120 mmHg) cu o diferență de presiune de 40 mmHg. Folosind 70% din volum, înseamnă că 0,3 J de energie se regăsesc sub formă de energie potențială în presiunea crescută a sângelui.

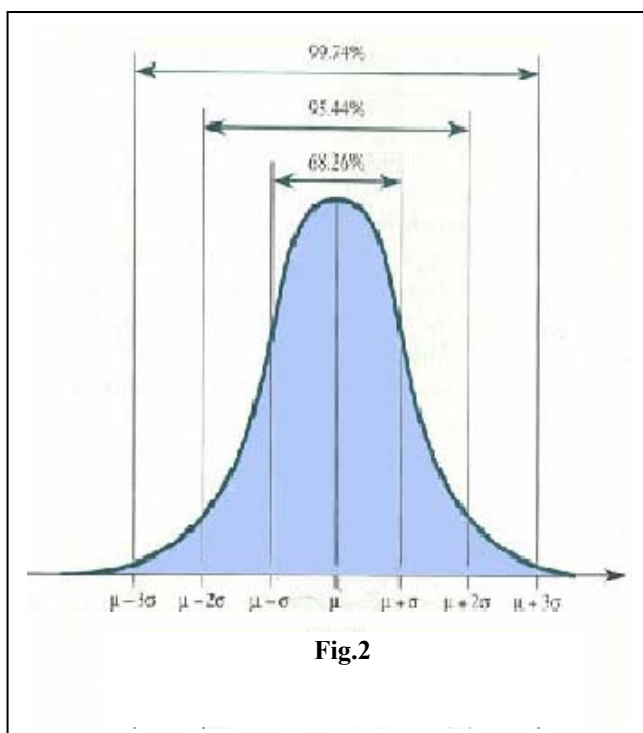


Fig.2

Întinderea pereților arteriali acumulează o energie potențială de 0,0025 J la o constantă elastică a pereților $k = 12500 \text{ N/m}$ și o variație a razei aortei de 0,2 cm. Această energie este eliberată de aortă în urma contracției care imprimă curgerea sângelui în restul sistemului. După cum rezultă din calcul, această energie este neglijabilă comparativ cu ceilalți termeni ai ecuației.

Pentru a calcula energia disipată, am utilizat ecuația Poiseuille privind calculul pierderii de presiune de-a lungul aortei, apoi am calculat energia disipată utilizând volumul disponibil. Debitul de sânge, presupunând 72 bătăi pe minut, este de $96 \text{ cm}^3/\text{s}$. Raza medie a aortei este de 1,25 cm, iar lungimea de aproximativ 30 cm. Din aceste presupuneri găsim o diferență de presiune pe aortă de 12 Pa. Aceasta înseamnă o disipare de aproximativ 10^{-3} J , valoare la care disiparea de energie în aortă poate fi ignorată.

Pentru calculul vitezei am aplicat relația conservării energiei ignorând termenii referitori la energia elastică și disiparea de energie: $K = L - U_{\text{pres.sânge}}$, unde: $K = \frac{mv^2}{2} = \frac{1}{2} \rho \cdot (0,7V)v^2$. Termenul $(0,7V)$ este volumul de sânge disponibil în timpul unei singure bătăi. Din calcul am obținut: $v = 4,25 \text{ m/s}$ (valoarea este aproximativă – ea oferă informații asupra ordinului de mărime al vitezei maxime în aortă).

Viteza obținută este surprinzător de mare. Este ea însă suficientă pentru a determina curgerea turbulentă a sângelui? Pentru a răspunde la această întrebare, elevii au calculat numărul lui Reynolds pentru a observa dacă acesta atinge valoarea 2000, valoare aproximativă de la care începe trecerea de la curgerea laminară la cea turbulentă. Aplicând expresia de calcul a numărului lui Reynolds pentru viteza sângelui în aortă, rezultă:

$$R_e = \frac{\rho D v}{\eta} = 28000, \text{ unde } v \text{ este viteza, iar } D \text{ este diametrul aortei. Valoarea găsită indică prezența turbulențelor în aortă, dar nu este clar pentru cât timp } R_e \text{ rămâne la fel de mare. Dacă numărul lui Reynolds nu are o valoare mare un timp suficient de lung pentru a forma curenți macroscopici nu ne putem aștepta la detecția unor turbulențe. Timpul necesar formării turbulențelor poate fi exprimat: } t_a = \sqrt{\frac{\eta \Delta t V}{K}}, \text{ unde } \Delta t \text{ este timpul unei bătăi a inimii; } K \text{ este energia cinetică a sângelui, iar } V \text{ este volumul disponibil. Utilizând rezultatele calculului anterior am obținut: } t_a = 0,7 \text{ ms.}$$

Lungimea vârtejului care se poate forma în acest interval de timp este dată de relația: $l_a = \left(\frac{\eta^3 \Delta t V}{\rho^2 K} \right)^{1/4}$. Valoarea lungimii obținute, $l_a = 5,2 \cdot 10^{-3} \text{ cm}$, denotă formarea unor mici vârtejuri care se disipă în timp foarte scurt. Aceste calcule aproximative indică un curent aortic practic laminar, dar la limita micilor turbulențe.

Depășirea unor concepte eronate care pot apărea în timpul orelor de fizică, inclusiv a celor de opțional, nu este întotdeauna facilă, după cum se poate observa și din exemplele selectate. Pentru a face acest lucru, trebuie furnizat elevului cadrul de confruntare a conceptelor. Confruntarea poate fi declanșată odată cu identificarea conceptului eronat. Ea se poate efectua prin intermediul întrebărilor care să-i solicite elevului argumentarea propriilor afirmații. De multe ori, simpla confruntare nu este suficientă, ea trebuind dublată de informații suplimentare care să lărgească cadrul de operare al elevului cu conceptul dat.

Din practică a rezultat că nu orice tip de concept poate fi identificat și corectat. Dacă concepțiile factual incorecte și neînțelegerile conceptuale de limbaj sunt adesea corectate chiar de către elev, în cazul noțiunilor preconcepute sau a opiniilor neștiințifice corectarea este dificilă și ineficientă. Conceptele eronate formate în legătură cu diferite fenomene ale naturii pot fi corectate. Dar, înainte de a fi corectat, un concept eronat trebuie recunoscut. Există astăzi liste cu concepte eronate curențe la elevii de diferite vârste, care pot fi consultate de profesorul de fizică astfel, încât acesta să fie avertizat, înainte de începerea orei, de posibilitatea existenței sau apariției unui concept eronat legat de tematica dezbătută. Această cunoaștere prealabilă oferă profesorului posibilitatea de pretestare a conceptelor pe care elevul le are asupra problemei în discuție, putând planifica, acolo unde un concept eronat este identificat, modul de deconstructare și eludare a acestuia. În cazul conceptelor eronate care pot apărea la elevi, ca urmare a dezvoltării în școală a unui curs de tip opțional, ar trebui ca, în măsura în care aria de aplicare a acestora se lărgește, profesorii care le aplică să semnaleze, prin forumuri, schimburi de experiență sau prin oricare alte surse, exemplele de concepte eronate pe care le-au identificat și modalitățile prin care le-au soluționat. În acest fel, treptat, s-ar putea constitui un ghid de bună practică al aplicării opționalului de tip integrat și s-ar putea intensifica atenția celor interesați să-l dezvolte în mediile școlare.

Nu există rețete perfecte de identificare a unei anumite tipologii de concepte eronate, dar, în mod rațional, acestea pot fi observate pe parcursul procesului de predare-învățare prin întrebările pe care, un profesor antrenat să asculte ce spune elevul, le pune acestuia. Interviuul, chestionarul sau problematizarea sunt câteva dintre posibilitățile de acțiune în vederea identificării conceptului eronat. Metoda aplicată de profesor într-un anumit caz particular poate depinde de particularitățile de vârstă ale elevului, de backgroundul științific și experiența acestuia, dar și de experiența profesorului în aplicarea unuia sau altuia, sau chiar a mai multor instrumente de evaluare consecutive. Identificarea erorilor de tip științific cu care elevul se confruntă este doar primul pas. Ea semnaleză profesorului necesitatea abordării atente a subiectului și dezvoltarea lui în situații variate care să-i ofere puncte de ancorare în mentalul elevului. Aceste intrări pot să-i faciliteze proiectarea și aplicarea unor activități utile atât deconstrucției modelului mental afectat de un concept eronat, cât și eludarea acestuia în vederea construirii unui model mental corect al disciplinei.

Bibliografie:

1. Posner G.J., Strike A., Hewson P.W., Gertzog W.A. Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change; *Sci. Educ.*, 66:2, 211-227, 1982.
2. Ausubel D.P., Novak J.D., Hanesian H. *Educational Psychology: A cognitive view*, a II a ediție. - New York: Holt, Reinhart & Winston, 1968, p.519-564.
3. Novak J. D. Concept learning in science. *Theory into Practice*. College of Education. Ohio State University, 1971, 10(2), p.129-133.
4. Novak J.D. The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them. <http://cmap.coginst.uwf.edu/info>.
5. Redish E.F. The implications of cognitive studies for teaching physics // *Am. J. of Physics*. - 1994. - No62(6). - p.796-803.
6. Crocnan D.O. *Concepte eronate în fizică*. - București: Meteor Press, 2003.
7. Dewey J. *Democracy and education*. - N.Y.: Free Press, 1966.
8. Vygotsky Lev S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. - Cambridge: MA Harvard Univ. Press, 1978.
9. Piaget J. *The child's conception of the world*. - N.Y.: Harcourt, Brace Jovanovich, 1929.
10. Piaget J. *The science education and the psychology of the child*. N.Y.: Grossman, 1970.
11. Bruner J. *The process of education*. - Cambridge: MA Harvard Univ. Press, 1960.
12. Bruner J. *Toward a theory of instruction*. Cambridge: MA Harvard Univ. Press, 1966.
13. Redish E.F. The implications of cognitive studies for teaching physics // *Am. J. of Physics*. -1994. - No62(6). p.796-803, 1994.

Prezentat la 17.12.2009

NOTE METODICE: TRANSPUNEREA SCENICĂ A UNUI OBICEI POPULAR

Diana BUNEA*Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice din Chișinău*

The university course of traditional customs is taught at the traditional canto faculty since already fifteen years. The main purpose of this subject is to study the musical repertoire of the Romanian customs and to stage a piece of some custom. In this article the author is proposing different methods of achieving these purposes, broaching also a couple of problematic moments.

Cursul universitar *Obiceiuri populare* inițiat de Gleb Ceaicovschi-Mereșanu este predat la specialitatea canto popular deja de mai bine de cincisprezece ani. Pe parcursul acestei perioade au fost elaborate scenarii și puse în scenă spectacole după un larg repertoriu al obiceiurilor populare, printre care cele calendaristice de iarnă – Colindatul, Căprița, Căluțul, Șezătoarea; de primăvară-vară – Lăzărelul, Caloianul, Călușarii; din ciclul familial – principalele ceremonialuri nupțiale, ritualuri și genuri din folclorul copiilor și folclorul păstoresc. Majoritatea spectacolelor au fost foarte bine apreciate și au avut succes, deși au rămas a fi reprezentații „pentru o singură zi”, în virtutea caracterului didactic al acestora.

În cadrul acestui curs universitar este preconizată studierea tuturor obiceiurilor populare românești, accentul fiind pus pe elementul practic, pe apropierea maximă a studenților de ritualul propriu-zis. *Partea teoretică* include materiale grupate după mai multe aspecte cum sunt *originea, modul, timpul și locul desfășurării, componența și specificul cetelor, clasificarea, particularitățile zonale și locale, trăsăturile poetice și muzicale, stilul interpretării* ș.a.

Printre principalele *obiective practice* ale disciplinei se enumeră:

- studierea unui *repertoriu muzical* cât mai divers al obiceiurilor,
- alcătuirea unor *scenarii* după acestea și, la anul IV,
- *punerea în scenă* a unui obicei popular sau al unui fragment al acestuia, în baza unui scenariu alcătuit de fiecare absolvent.

Aceste cerințe, conforme cu programul de studiu, necesită posedarea unor calități și depunerea unor eforturi deosebite atât din partea studenților, cât și din partea profesorului. Este evident că spectacolul de licență prezentat de către studenți reprezintă nu doar rezultatul studiilor, ci și al unui destul de mare volum de lucru adăugător, efectuat pe parcursul celor patru ani de studiu. Și aici avem în vedere, în primul rând, eforturile personale, constante ale studenților care, în timpul vacanțelor, pleacă în expediții folclorice, colectând folclor și diferite informații cu caracter etnografic, la obiectul dat. Este îmbucurător faptul că multe dintre spectacolele realizate au fost montate după materialele expedițiilor studențești. Aceste materiale, alături de cursul teoretic, practic (repertoriu) și studiul surselor bibliografice, constituie baza întregului proces de studiu la această disciplină.

Pregătirea unui spectacol după un obicei popular include mai multe etape:

I. Etapa preliminară – se va acorda o atenție sporită următoarelor elemente:

1. Studierii detaliate a tuturor *componentelor extramuzicale* specifice obiceiului popular: modul și forma de desfășurare, anotimpul, timpul și locul interpretării, componența cetei, interpretării, costumele și „recuzita” populară, contextul social sau familial, implicațiile funcționale și semantice ale obiceiului.

2. Studierii *componentelor muzicale* ale obiceiurilor: a textelor și a conținutului acestora, a melodiilor și structurilor morfologice, a repertoriului diferențiat pe vârste și zone sau subzone folclorice, analizei melodiilor din punct de vedere interpretativ și stilistic.

3. Una dintre condițiile primordiale în crearea unui scenariu după un obicei popular este *respectarea autenticității sursei folclorice*, prin care înțelegem, în primul rând, sesizarea tuturor elementelor originale, „neaoșe”, definitorii ale vieții rurale, a comunității tradiționale, delimitarea acestora de tot ce este străin, suprapus, modernizat; mai apoi – documentarea riguroasă asupra modului de desfășurare a obiceiului, în prezent și în trecut – fapt care presupune nu doar anchetarea și interviuarea, înregistrarea obiceiului direct de la „sursă”, ci și studierea materialelor bibliografice și a repertoriului, inclusiv din culegerile de folclor și

din materialele de arhivă. Anume respectarea autenticității este o condiție de bază a realizării unui astfel de spectacol. Una din *metodele* recomandate și utilizate cu succes de către studenți, după cum am arătat mai sus, este cercetarea pe teren - interviuarea, anchetarea, înregistrările video-audio, în timpul expedițiilor folclorice.

II. Etapa alcătuirii scenariului – presupune întâi de toate:

1. *Elaborarea unei dramaturgii și stabilirea personajelor*, conform modului de desfășurare a obiceiului sau al unui fragment al acestuia; schițarea în scris a scenelor și a dialogurilor principale, trasarea unor linii (principale și secundare) de subiect, delimitarea unor momente certe de ritual (și, eventual, de nonritual).

E de menționat că în acest proces sunt absolut necesare marcarea și accentuarea în scenariu a momentelor esențiale ce țin de *funcționalitatea obiceiului*. Mai mult - dacă scenariul permite formarea unor astfel de dialoguri - să fie inclus, cât se poate de detaliat și explicit, un „mesaj informațional”, adresat publicului, care ar conține date despre „sensul” ritualului și importanța lui în viața socială sau personală a actanților, „rosturile” lui benefice, augurale etc. Toți participanții la interpretarea unui ritual, alături de spectatori, fără de care – fapt extrem de important de accentuat aici – nu poate avea loc acesta, se situează, în astfel de momente, „în afara timpului”, conștientizând „suflul profund național” al obiceiului, în convingerea că participă și contribuie la păstrarea și transmiterea acestui valoros patrimoniu popular generațiilor viitoare.

2. *Cunoașterea și respectarea unui șir întreg de reguli și principii ce țin de dramaturgie, scenografie, actorie și regie* – reguli inerente, totodată, și a structurilor oricărui obicei popular, ca spectacol „unic în diversitatea sa”, ce are profunde caractere ale sincretismului arhaic. Astfel, studentul trebuie să dea dovadă de prezența unor aptitudini speciale, să se „transpună” în lumea satului, să o privească, oarecum, cu ochi de „dramaturg”, „scenarist” etc. El va aborda o viziune amplă și de ansamblu asupra întregului, va fixa momentele esențiale ale ritualului, va generaliza și, totodată, va detalia și evidenția anumite segmente verbal-muzicale, va crea o galerie de personaje „vii”, conturând caracterul fiecăruia, notând fiecare replică din cadrul dialogurilor ș.a.m.d. De asemenea, studentul trebuie să cunoască subtilitățile limbii vorbite, dar și a celei literare. Astfel, pe lângă o foarte bună cunoaștere a obiceiurilor și a variantelor regionale, „dramaturgul” – student trebuie să mai știe să îmbine într-un mod cât mai firesc și desăvârșit, cât mai insesizabil, mai autentic posibil fiecare din aceste momente.

3. Un alt moment este legat și de *alegerea și pregătirea costumelor, detalizarea recuzitei*, care are deseori un caracter ritualic (acestea pot fi diferite obiecte sau chiar bucate speciale, utilizate în cadrul unui obicei – colaci, flori, buchete, inele, daruri, spice sau boabe de grâu, steag al cetii ș.a.; mai apoi – sarmale, pilaf, balabuște, babă, turte cu mac, plăcinte etc.).

4. O atenție specială se va acorda *proiectării scenografice*, stabilirii mobilierului și a interiorului „casei mari” unde de multe ori se poate desfășura obiceiul. Spre exemplu, în ceremonialurile nupțiale este necesară prezența zestrei (perne, țolișoare, covoare mari sau scoarțe mai mici etc.), ca unul din momentele esențiale ale obiceiului. Remarcăm aici că de fiecare dată, toate aceste recuzite și chiar mobilier au fost aduse de către studenți sau profesor de la țară, de la persoane care mai știu a confecționa, păstrând și prețuind valorile populare. Anume de acest element depinde în mare măsură frumusețea și caracterul spectacular al reprezentației. Studenții își dau toată străduința și deseori aduc în scenă adevărate „perle etnografice”.

5. *Selectarea repertoriului muzical-poetic și intercalarea acestuia în scenariu*. Partea muzicală, de fapt, reprezintă „miezul” spectacolului. Există o mulțime de variante ale unui și aceluiași obicei, ele fiind diferite de la sat la sat, de la ceată la ceată, de la o interpretare la alta. Această etapă este deseori cea mai dificilă pentru studenți, pentru că implică mai mulți factori. În acest moment, profesorul trebuie să intervină, ținând sub observație acest proces. Este mai mult decât necesar ca repertoriul muzical al unui obicei montat în scenă să provină dintr-o singură zonă folclorică sau chiar să fie din unul și același sat.

O altă latură a acestei etape este și respectarea *contextului interpretării* - corespunderea conținutului textului cântat cu ceremonialul respectiv, păstrând astfel o legătură organică între textul vorbit și cel cântat. Dialogurile, frazele din cântece nu trebuie să fie banale, sterile, „de umplutură”, ci să poarte un caracter firesc, să fie interesante, informative (poate chiar explicative, spre exemplu, să conțină o „învățătură” a unui personaj mai în vârstă, o amintire a acestuia, adresată celor tineri etc.) și nu în ultimul rând să conțină - în funcție de obicei - și o anumită tentă umoristică, o „vorbă de duh” care este prezentă în majoritatea obiceiurilor populare.

În afară de aceasta, este foarte important faptul că aceste melodii vor fi *interpretate de studenții însăși*, deci, ele trebuie să corespundă și caracterului artistic, capacităților vocale, diapazonului acestora.

III. Cea de-a treia etapă include punerea în scenă a spectacolului, proces ce implică, la rândul său, câteva faze:

Distribuirea rolurilor (a textelor și a melodiilor); *precizarea detaliilor legate de costume și recuzită*; lucrul asupra *mișcării în scenă* și - dacă este prevăzut de scenariu - asupra *elementului coregrafic*. În continuare, urmează *lucrul migălos asupra textului* (vorbirea, accentele, intonația, pauzele, intercalarea textului cu interpretarea melodiilor etc.) și *racordarea mișcării scenice cu textul, muzica și dansul* integrate în spectacol.

O problemă aparte care apare odată cu această fază constă în faptul că alcătuirii de scenariu este limitat în a-și alege protagoniștii dintre studenții de la canto popular, unde, se știe, numărul fetelor depășește pe cel al băieților. Deci, deja din faza de alcătuire a scenariului, absolvenții trebuie să țină cont și de acest fapt. În unele cazuri, pot fi incluși și actori sau dansatori invitați.

Printre dificultățile ce apar în această etapă se enumeră și cea legată de faptul că, deși studenții de la canto popular au în programul de studiu unele obiecte ce țin de actorie (care apar și dispar periodic din program) ei, totuși, sunt „orientați” spre o activitate de soliști, aceste discipline fiind tratate ca secundare. Aceste probleme se discută de mai mulți ani, însă până acum nu s-a găsit soluția optimală pentru „funcționarea” reală a acestora.

Astfel, ajungând la anul IV, la montarea scenică a spectacolului de licență privind obiceiurile populare, studentului deseori îi este foarte greu să aplice cunoștințele acumulate la obiectele de profil actoresc și să le racordeze la cerințele înaintate față de obiectivele propuse la ritualuri. Una dintre soluții, credem, ar fi conlucrarea, pe parcursul anilor de studiu, a profesorilor ce predau, pe de o parte, disciplinele obiceiuri, canto popular, folclor muzical și, pe de alta, disciplinele de profil teatral, desfășurarea unor „laboratoare de creație” etc.

Practica demonstrează că mulți dintre absolvenții noștri devin și conducători de ansambluri folclorice, care, în activitățile lor, presupun și montarea unor spectacole folclorice. Deci, noțiunile elementare ale artei scenice - arta vorbirii, regie și dramaturgie, mișcare scenică, dans – sunt absolut necesare pentru viitoarele lor activități. Unii consideră că un spectacol popular adevărat nu cere să fii actor, regizor, scenarist sau dansator profesionist și, desigur, vor avea dreptate într-o anumită măsură. Totuși, condiția de instituție superioară de învățământ presupune, în primul rând, și condiția educării unor profesioniști în domeniu. Astfel, așa cum cântarea populară are nevoie de o instruire profesionistă, așa și disciplina *Obiceiuri populare* necesită o abordare serioasă, profesionistă, atât din partea profesorilor, studenților, dar și a factorilor de decizie. În această ordine de idei, astăzi se impune introducerea în programul de studiu a cântăreților de muzică populară, a unor obiecte de profil actoresc și regizoral, care să conțină, cel puțin, un minimum de noțiuni și informații în domeniu. Considerăm acestea ca fiind absolut necesare pentru absolvenții de la canto popular, în orice activitate legată de profesia pe care și-au ales-o. De altfel, secția canto academic dintotdeauna a avut în programul de studiu toate aceste discipline.

Rezultatul final al acestui proces extrem de migălos, care cere de la echipa profesor-studenți o abordare cât se poate de serioasă, competentă, profesionistă și, nu în ultimul rând, de suflet, a unui obicei popular adus în scenă, este spectacolul de licență, care se desfășoară an de an, la academia noastră. Să nu uităm că publicul este, în ultimă instanță, cel care-și spune cuvântul în aprecierea acestuia. Astfel, protagoniștii au și misiunea de a informa, de a forma gustul și de a completa cunoștințele spectatorului, depunându-și pentru aceasta tot sufletul, toată dragostea de țară și de neam, de cultura lui populară.

Bibliografie:

1. Bârlea O. Metoda de cercetare a folclorului. - București: Editura pentru literatură, 1969. - 325 p.
2. Ciobanu Gh. Folclorul muzical și continuitatea poporului român // REF. - 1988. - Nr.4. - P.299-311.
3. Constantinescu N. Conceptul de text folcloric // REF. - 1983. - Nr.1.
4. Cosma V. Două milenii de muzică pe pământul României. - București, 1977.
5. Fochi A. Estetica oralității. - București: Editura Minerva, 1980. - 414 p.
6. Imagini și permanențe în etnologia românească. - Chișinău: Editura Știința, 1992. - 371 p.
7. Popescu A. Obiceiurile populare – acte de comunicare // REF. - 1985. - Nr.1. - P.26-36.
8. Vrabie Gh. Folclorul. Obiect, principiu, metodă, categorii. - București: Editura Academiei RSR, 1970. - 555 p.

Prezentat la 29.06.2010

EDUCAȚIA ADULȚILOR

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН В ОБЩЕСТВЕ

Ирина ВАРБАН

Институт непрерывного образования

Sistemul de valori profesionale a individului nu constituie o educație formată pentru totdeauna. Scopul de bază al învățării continue îl constituie îmbogățirea potențialului creativ al personalității pe tot parcursul vieții.

The phenomenon of future education and development of the adult is treated as a new condition of society and personality. Outstripping tendencies in the educational system are closely associated with appearance of innovations in the education of adults.

Современное производство требует от человека высокой профессиональной компетентности, необходимой для освоения новых технологий и наукоемких производств. Возрастают требования к социальной и профессиональной мобильности, а следовательно, и к уровню интеллектуального развития, к профессиональной культуре, к способности учиться на протяжении всей жизни. Нарастающая общая и структурная безработица, быстрое устаревание ранее полученных знаний, изменение профиля деятельности многих предприятий выдвигают перед обучением взрослых новые задачи:

- снижение уровня безработицы;
- рациональное профессиональное ориентирование высвобождающихся специалистов;
- активное упреждение событий на рынке труда.

Запоздалое реагирование на динамично меняющиеся требования общественной практики – характерная черта современного этапа развития обучения взрослых. Значимой тенденцией в этом смысле является постепенное перенесение акцента с повышения трудовой квалификации на целостное развитие личности, понимание ею окружающей действительности, овладение установками, знаниями и умениями, необходимыми для продуктивной, творческой, приносящей удовлетворение жизнедеятельности в изменяющемся обществе.

В переходные для общества периоды, когда происходит ломка стереотипов, пересмотр взглядов, изменение убеждений, современному человеку особенно необходима гуманистическая социокультурная подготовка. Для людей, сформировавшихся в духе непротиворечивости и непреложности основных законов их жизни, это означает подлинную жизненную драму. В попытке заместить в своем сознании прежние ценности они в поиске новых "богов". Одни находят внешнюю опору в религии, в конформизме, другие готовы найти ее в "сильной личности", которая освободит их от необходимости самостоятельно мыслить и принимать решения. Таким образом, современная образовательная и социокультурная ситуация крайне неблагоприятна как для развития личности, так и общества в целом. На смену "застойному" единству, заидеологизированности пришло многообразие, не связанное ни с единством целей, ни с общей гуманистической ориентацией.

Опережающие тенденции в функционирующей системе непрерывного обучения взрослых зарождаются объективно и независимо от нас, они обусловлены появлением инноваций в обучении взрослых, модернизацией всей системы образования эксклюзивными (прорывными) образовательными проектами.

Феномен опережающего непрерывного обучения и развития взрослого в условиях современного социума трактуется как стратегическая, системообразующая, доминирующая идея, как конструктивное изменение объектов, субъектов и обстоятельств, как появление принципиально нового качественного состояния человека и общества в целом.

В опережающем непрерывном обучении взрослого как субъекта заложена идея осознания им себя как целостной (полноценной, «здоровой»), самодостаточной и ответственной личности, профессионально и социально компетентной.

Идея опережающего непрерывного обучения взрослых может быть сформулирована следующим образом: *уровень и качество обучения участников социальной практики и производства (педагогического в том числе) должен опережать уровень развития самой практики*. Другими словами, не столько образование должно обслуживать существующее производство, сколько последнее должно достигать уровня и качества образования его участников.

Реализация идей опережающего непрерывного обучения взрослых может осуществляться на нескольких уровнях:

- *на государственном уровне*, где непрерывное обучение взрослых должно функционировать в зоне потенциального развития страны, служить опережающим фактором развития социально-экономической сферы общества, создавать условия для развития опережающего уровня образования различных категорий населения;

- *на индивидуально-субъектном уровне* саморазвития личности, предполагающем актуализацию инвариантных компонент образования, необходимых конкретному человеку для опережающего переориентирования в профессиональной сфере, в системе управления, организации взаимодействия субъектов, а также в подготовке программ в вузах, содержащих не только конкретные знания, но и условия для непрерывного самоформирования определенных характерологических качеств человека

Методология непрерывного обучения взрослых выстраивается из анализа реальных потребностей и тенденций развития человека и требует интеграции принципов, способов, форм организации теоретической и практической деятельности.

Педагогика, направленная специально на взрослых и потребности их возрастной группы, называется *андрагогикой*. Ноулз М.Ш. сформулировал основные положения андрагогики [5]:

1. Взрослому человеку, который обучается, – обучающемуся (а не обучаемому), принадлежит ведущая роль в процессе обучения.
2. Он, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению.
3. Взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения.
4. Взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям.
5. Процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают его, либо способствуют его развитию.
6. Процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах.

Непрерывное обучение в рекомендациях Генеральной конференции Международной организации труда «Развитие людских ресурсов: образование, подготовка кадров и непрерывное обучение» (2004 г.) характеризуется следующей дефиницией: непрерывное обучение охватывает всю учебную деятельность, предпринимаемую в течение всей жизни, для развития компетентности и квалификации. Непрерывное обучение предполагает продолжение обучения в течение всей жизни человека, так как невозможно получение образования раз и навсегда, без его постоянного развития и совершенствования. Непрерывное обучение имеет своей целью наиболее полное удовлетворение образовательных потребностей личности, которые являются как выражением ее стремления к наиболее полной самореализации, так и следствием воздействия быстро меняющегося мира.

Среди принципов устойчивого развития, провозглашенных ООН, особое место занимает принцип непрерывного обучения граждан в течение всей их жизни. «Эта цель связана с решением важнейшей проблемы человечества – недоиспользованием каждым предыдущим поколением своего ресурса, опыта и творческой энергии созидания. Непрерывное обучение, и прежде всего обучение взрослых, служит средством систематической актуализации накапливаемых в мире знаний, обеспечивает рост человеческого потенциала, позволяет людям максимально и наиболее эффективно реализовать себя в процессе жизнедеятельности» [6].

Учителя, будучи профессионалами в интеллектуальной области, обладают потенциалом для непрерывного обучения на протяжении жизни. Э.Л. Трондайк отмечал, что «кривая способности к учебе» снижается очень медленно в период от 22 до 45 лет, и для низшего интеллекта она снижается не быстрее, чем для высшего» [7]. Кроме того, взрослый человек имеет устоявшиеся ментальные модели, положительный для него как индивидуума опыт социального поведения, профессиональной деятельности и т.д. Однако этот опыт устаревает, индивидуальные ментальные модели входят в противоречие с общими (корпоративными) целями, навыками и требованиями, что обуславливает трудности в обучении взрослого человека, когда необходимо не только «привитие» нового, но и «удаление» старого, изжившего себя [5].

Идея непрерывного обучения в школе фокусируется на учителе, его личности, желаниях и способностях, разностороннему развитию которых уделяется основное внимание. В качестве главной цели непрерывного образования рассматривается *пожизненное обогащение творческого потенциала личности*.

Проведенный опрос учителей лицея им. Б.П. Хаждеу в мун.Кишинэу в 2005 году показал, что только 6% респондентов считают удовлетворительным свое непрерывное обучение, 63% считают, что необходимо улучшить своё непрерывное обучение, а 31% считают, что необходимо радикально изменить систему непрерывного обучения (рис.1).

Анализ различных программ непрерывного обучения учителей показал, что оптимальными являются программы с временным периодом до года, т.к. «благодаря такой продолжительности программы учитель может прогнозировать необходимость в повышении будущей профессиональной квалификации и заранее получить те знания, которые понадобятся в обозримом будущем» [8].

Учителя отдают предпочтение тем программам, где можно учиться без отрыва от основной деятельности, где учебные материалы специально разработаны для обучения взрослых людей и где есть возможность обучения в любой географической точке при наличии компьютера и доступа в Интернет и т.д.

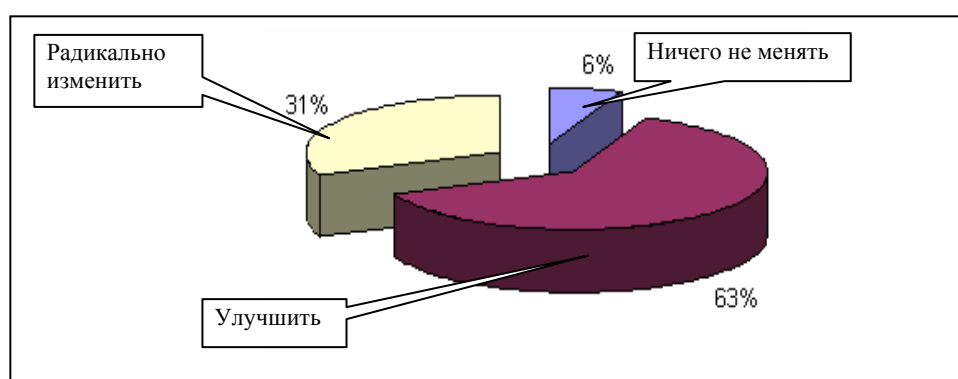


Рис.1. Отношение к системе непрерывного обучения у учителей лицея им. Б.П. Хаждеу мун. Кишинэу.

При проектировании непрерывного обучения педагогов в современной школе следует учитывать, что этот процесс ориентируется на целостное развитие учителя как личности и на повышение возможностей его трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире; его содержание составляет опыт приобретения знаний и их практического применения, пути и способы самостоятельного их добывания, поиска и открытия; самообразование – как "личностный опыт", как компонент содержания образования. Доминируют продуктивные, активно-творческие методы обучения, предполагаю-

щие самостоятельную и творческую деятельность проблемно-практического характера. В результате учитель должен быть подготовленным к универсальной деятельности, обладать сформированными познавательными запросами и духовными потребностями, уметь самостоятельно планировать и реализовывать намеченные цели [8].

В настоящее время во многих странах идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство [6]. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, обусловленными внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям и способствовать гармоничному вхождению современного учителя в информационное общество. Компьютерные технологии призваны стать не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, существенно повышая его эффективность.

Синтез дидактики и кибернетики создал новую дидактическую систему, широко используемую в непрерывном обучении взрослых, – дистанционное обучение, получившее в обществе высокое признание благодаря своим преимуществам, таким как:

- целостность – система целей, методов, средств, форм и условий;
- воспроизводимость – реализуема в условиях типичного образовательного учреждения при необходимом и достаточном минимуме материальных средств, людских ресурсов и времени;
- адаптивность – процесс обучения согласуется с личностью обучающегося, с условиями его места проживания и жизнедеятельности;
- психологическая обоснованность – связь педагогической технологии с психологией;
- экономическая целесообразность – приобретает первостепенное значение при нынешних материальных условиях учителя и недостаточном финансировании сферы образования;
- научность – опора на последние достижения педагогической науки, научно обоснованные и экспериментально проверенные дидактические нововведения, данные из смежных с дидактикой областей знаний;
- гибкость – обеспечение возможности непрерывного обновления содержания обучения;
- контролируемость – наличие компонентов в системе, обеспечивающих качественную оценку результатов реализации технологии обучения на всех его этапах и оперативное корректирование хода образовательного процесса.

Опережающая стратегия современных подходов в системе непрерывного обучения взрослых заключается в *осознании нового предмета исследования*, который актуализируется в непрекращающемся развитии в собственно созданной системе самообразования взрослого человека как создателя культуры, социума и, прежде всего, самого себя как духовной и интеллектуальной личности [1].

Социальное опережение заключается в необходимости накопления так называемого и профессионального, и «человеческого капитала», прежде чем возникнет необходимость в их востребованности и непосредственном практическом применении [2].

Литература:

1. Горшкова В.В. Образование взрослых в контексте социально-институциональных перемен // Журнал Образование без границ, 2004.
2. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и образование взрослых // Образование без границ, 2004.
3. Елизарова Е.Н. Образование взрослых в России: проблемы и приоритеты развития // Образование без границ, 2004.
4. Капитанская А.К. Особенности образования взрослых. - Москва, 2000.
5. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. - Москва, 1970.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. - Москва: Школа-Пресс, 1994.
7. Nonaka Ikujiro and Hirotake Takeuchi. The Knowledge-Creating Company. - New York, Oxford University Press, 1995, p.59.
8. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. - С.-Петербург, 1996.

Prezentat la 20.06.2010

CUPRINS

Coordonate ale reformei educaționale

Gheorghe CIOCANU

AUTONOMIA UNIVERSITARĂ: DECLARAȚIE, DEZIDERAT SAU REALITATE 5

Loretta HANDRABURA, Valentina BODRUG-LUNGU

DIMENSIUNEA DE GEN ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI 9

Tatiana CALLO

SECULARIZAREA ȘTIINȚEI PEDAGOGICE ÎNTR-UN PROCES DE UE-izare 17

Galina MARTEA

EVOLUȚIA SCHIMBĂRILOR ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ȘI CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ 23

Studii și cercetări: Științe ale educației

Larisa CUZNEȚOV, Mariana ZAHARIA

FUNDAMENTE ȘI STRATEGII DE VALORIFICARE A RELAȚIEI ȘCOALĂ–FAMILIE–COMUNITATE
ÎN CONTEXTUL FORMĂRII IMAGINII INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN MEDIUL RURAL 25

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

INTERCULTURALITATEA CA DIMENSIUNE ACTUALĂ A CURRICULUMULUI
PEDAGOGIC UNIVERSITAR 30

Argentina CHIRIAC

PROIECTAREA CROSS-CURRICULUMULUI EDUCAȚIEI INTERCULTURALE 36

Olga DUHLICHER

POSTMODERNISMUL – CADRU AL DIVERSITĂȚII EDUCAȚIONALE 41

Svetlana SEMIONOV

PROFILURI DE AUTOREGLARE A ÎNVĂȚĂRII LA STUDENȚII PSIHOPEDAGOGI 47

Elvira GRÎU

SEMNIFICAȚIILE STILULUI DE CONDUCERE ÎN PROCESUL IMPLEMENTĂRII DE
CALITATE A CURRICULUMULUI ȘCOLAR 53

Nina SOCOLIUC

MODALITĂȚI DE FORMARE A COMPETENȚELOR PEDAGOGICE
LA CADRELE DIDACTICE DIN CICLUL PRIMAR 60

Tatiana RUSULEAC

ASPECTE TEORETICE PRIVIND STRUCTURA ȘI CONȚINUTUL SISTEMULUI
COMPETENȚELOR DE REZOLVARE A PROBLEMELOR PENTRU CLASELE PRIMARE 64

Viorelia LUNGU, Tatiana REPIDA

EDUCAȚIA PROSPECTIVĂ – O NOUA ÎNȚELEGERE A RAPORTULUI: TRECUT–PREZENT–VIITOR ... 69

Viorelia LUNGU

CALITATEA ȘI PERFORMANȚA RESURSELOR UMANE – OBIECTIVE ALE EDUCAȚIEI
PROSPECTIVE ÎN CADRUL UNIVERSITAR 75

<i>Ludmila DARII, Elena OZEROVA</i>	
CARACTERIZAREA PSIHOCOMPORTAMENTALĂ A COPIILOR DOTAȚI DIN CICLUL PRIMAR	85
<i>Ludmila DARII, Ana DABIJA</i>	
FACTORII CE CONDIȚIONEAZĂ SUCCESUL ȘCOLAR	91
<i>Ирина ВАРБАН</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА	96
<i>Tatiana REPIDA</i>	
PROBLEMATIZAREA ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ȘTIINȚELOR EDUCAȚIEI (cadru teoretico-aplicativ)	101
<i>Ионуț VLADESCU</i>	
CONCEPTUALIZAREA ÎNVĂȚĂRII SITUATIVE DIN PERSPECTIVA COMUNICĂRII DIDACTICE	106
<i>Liuba CIOBANU-MOCANU</i>	
ÎNTREBAREA – ELEMENT DE BAZĂ AL COMUNICĂRII	112
<i>Corina NEGARA</i>	
FORMAREA ÎNȚĂLĂ A PROFESORULUI DE INFORMATICĂ: ASPECTE DIDACTICE	120
<i>Liliana SARANCIUC-GORDEA</i>	
PREVEDERI PRIVIND FORMAREA ÎNȚĂLĂ A CADRELOR DIDACTICE CA TRANSMIȚĂTORI AI VALORILOR ECOLOGICE SOCIETĂȚII	127
<i>Rodica PRODAN</i>	
COMPETENȚA DE A LUA DECIZII MANAGERIALE	131
<i>Valeria PASCARU-GONCEAR</i>	
IMPACTUL COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ASUPRA ACTIVITĂȚII DE CONSILIERE	139
<i>Людмила ДАРИЙ</i>	
К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	143
<i>Aliona AFANAS</i>	
O VIZIUNE ASUPRA SISTEMULUI DE VALORI	152
<i>Maria BRAGHIȘ</i>	
PRACTICI DE OPTIMIZARE A PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL LA TREAPTA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR	157
<i>Vitalii BOLBOCEANU</i>	
MEDIA ȘI EDUCAȚIA TINERILOR	165
<i>Angela TELEMAN</i>	
ACCEPȚIUNI ȘTIINȚIFICE ALE INTERFERENȚEI EDUCAȚIEI ECOLOGICE ȘI ȘTIINȚELOR NATURII ÎN CLASELE PRIMARE	172
<i>Victoria COJOCARU, Elena Roxana TICUȚĂ</i>	
PROBLEMA ANTREPRENORIALITĂȚII DIN PERSPECTIVA EXPERIENȚELOR EDUCAȚIONALE	179
<i>Elena Roxana TICUȚĂ</i>	
CADRUL CONCEPTUAL AL ACȚIUNII EDUCAȚIONALE DE FORMARE A COMPETENȚELOR ANTREPRENORIALE	187
<i>Cristina-Viorica DODU</i>	
COORDONATE EPISTEMOLOGICE ÎN VIZIUNEA LUI PIAGET	193

Studii și cercetări: Psihologie

Ana SÎRBU

RELAȚIA DINTRE STRESUL PSIHIC ȘI MECANISMELE DE APĂRARE
LA ADOLESCENȚI DIN PERSPECTIVA DE GEN 199

Natalia COJOCARU

PSIHOLOGIA MASELOR: DE LA GUSTAVE LE BON LA SERGE MOSCOVICI 203

Светлана ТОЛСТАЯ

РОЛЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПРОЦЕССЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ 207
РАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН

Людмила АНЦИБОР, Светлана КОНСТАНТИНОВА, Татьяна МЯСНИКОВА

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООТНОШЕНИЯ И УРОВНЯ НРАВСТВЕННОГО
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 212

Tatiana TURCHINĂ, Irina LICA

ANDROGINIA PSIHICĂ ȘI STAREA SUBIECTIVĂ DE BINE LA CELIBATARI 219

Mihaela NEGRU

PERSPECTIVE EUROPENE ÎN SELECȚIA DE PERSONAL 225

Aliona PALADI

DIMENSIUNI ALE INTELIGENȚEI APRECIATIVE: STILUL APRECIATIV 232

Inga RUSU

DIMENSIUNEA AFECTIVĂ A COMUNICĂRII ÎN DIADA CONJUGALĂ 236

Galina PRAVIȚCHI

ASPECTE PSIHOLOGICE ALE ÎNGRIJIRII PALIATIVE 242

Diana ȚOPA

UN NOU MODEL DE DIAGNOSTICARE A TULBURĂRIILOR SPECIFICE DE PERSONALITATE 248

Studii și cercetări: Didactici particulare

Ilie LUPU, Liubov ZASTÎNCEANU

IMPACTUL INSTRUIRII ASISTATE DE CALCULATOR ASUPRA CALITĂȚII
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI MATEMATIC 257

Iraida BRĂDULEAC

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE EFICIENTĂ
A MATEMATICII ÎN LICEU 260

Violeta OSIPOV

BAZELE METODOLOGICE DE UTILIZARE A SISTEMULUI ELECTRONIC
INTEGRAT MAPLE LA STUDIAREA MATEMATICII 263

Valeria DUCA

PARTICULARITĂȚI PSIHOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII VORBIRII DIALOGATE
LA STUDENȚI ÎN PROCESUL DE PREDARE A LIMBII FRANCEZE 268

Estela STARICOV

CONȚINUTUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT LA LIMBA ROMÂNĂ PENTRU ALOLINGVI
ȘI MOTIVAREA COMUNICATIVĂ 272

Daniel Ovidiu CROC NAN

ELUDAREA CONCEPTELOR ERONATE ÎN FIZICĂ ÎN CADRUL CURSURILOR OPȚIONALE 277

Diana BUNEA

NOTE METODICE: TRANSPUNEREA SCENICĂ A UNUI OBICEI POPULAR 283

Studii și cercetări: Educația adulților

Ирина ВАРБАН

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ
СОЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН В ОБЩЕСТВЕ 286

Formatul 60×84¹/₈.
Coli de tipar 36,6. Coli editoriale 41,8.
Comanda 330. Tirajul 100 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60. Chișinău, MD 2009