

ISSN 1857-2103

*Categoria C*

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(55)  
2012**

**Articolele incluse în prezentul număr al revistei au fost recomandate de subdiviziunile didactico-științifice primare ale USM și de 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.10 din 26 iunie 2012).**

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

© Universitatea de Stat din Moldova,  
2012

### **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 ȘLEAHTIȚHI, 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**

Ariadna STRUNGARU (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 mm<sup>2</sup>).

### **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 leguminis 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**

### **DESPRE NECESITATEA APROFUNDĂRII REFORMELOR PENTRU ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE**

***Loreta HANDRABURA***

*Ministerul Educației*

Ensuring equal opportunities is a matter which is more frequently included in the political and public agenda of the recent years. The society and the institutional rules are still of patriarchal culture, in which the political, economic, social supremacy are linked with male power. A country review in terms of ensuring equality between men and women shows that the approach should be a correlation between laws / regulations vs. standards and practices.

We have a national normative legal framework well balanced with the international and European one, which ensures gender equal rights and opportunities to participate in political and public life. There are intentional standards, partly achieved, because of structural barriers of cultural, economic and social nature, aiming at promoting women in decision-making positions. There are good practices as well, but inconsistent. There is an increasing need to deepen the reforms that would provide equal opportunities on the following issues: combating the violence against women, children and older persons; introduction of the budgetary procedures sensitive to the gender issues, based on concrete indicators, reducing the discrimination of women employment (particularly of those of reproductive age, women with small children).

Asigurarea egalității de șanse reprezintă un subiect care se regăsește tot mai frecvent pe agenda politică și publică din ultimii ani. Cert este însă că exponenții acestuia rămân să fie în continuare preponderent femeii din sfera ong-urilor și din zona politicului. Se întreține în continuare, astfel, percepția publică falsă că se vehiculează cu o problemă forțată, întreținută de un grup de promotoare într-o societate în care femeile și bărbații își acceptă condiția, rolurile și statutul și sunt egali în drepturi și șanse. Nu vom face trimitere la studii, analize plauzibile pe care le cunoaștem și care demonstrează dezechilibrele ce există între femeii și bărbați. Să facem o radiografie a propriei noastre experiențe de gen, pe care o avem fiecare ca femeii sau bărbați, ca feciori și fiice, ca mame și tați de fete și băieți. Tacit și uneori public recunoaștem discriminările, violența lingvistică și fizică în adresa noastră și, cel mai inechitabil – condiția limitativă în decizie și acțiune, pe care ți-o impune tatăl dar și mama pe alocuri, manualele școlare, mesajul mediatic, ulterior soțul, șeful, preotul și chiar statul prin legi și politici.

Chiar dacă societatea și regulile instituționale rămân încă tributare culturii patriarhale, în care supremația politică, economică, socială se asociază cu puterea masculină, îmi pun speranța, ca și multe persoane, că în timp va câștiga demersul unui parteneriat de gen în viața privată și publică. Or, fiecare dintre noi înțelege

foarte clar că are de câștigat familia, comunitățile și societatea în care nu există forme de dominare, coerciție, ci dialog, implicare, respect reciproc și decizii comune.

Analiza situației pe țară în ceea ce privește asigurarea egalității de șanse între bărbați și femei arată că abordarea trebuie să fie una corelativă între *legislație/reglementări vs standarde și practici*. Avem un cadru legal normativ național bine echilibrat cu cel internațional, european, *prin care se asigură genurilor dreptul și șansele de a participa în politică și în viața publică*. În programele și statutele partidelor se regăsește, într-o formulă sau alta, Recomandarea (2003, 2007) Comitetului de Miniștri către statele-membre/Consiliul Europei care prevede: „Participarea echilibrată a femeilor și bărbaților în procesul de luare a deciziilor în domeniile politic și al vieții publice reprezintă parte componentă a drepturilor omului și element al echității sociale, la fel și o condiție necesară pentru funcționarea mai eficientă a unei societăți democratice”.

Ce avem pe coordonata standarde, practici, mecanisme? Standarde de intenție, parțial realizate, din cauza barierele structurale de natură culturală, economică și socială în promovarea femeilor în funcții decizionale. Atestăm și practici pozitive, dar neconsecvente. Ne referim la desemnarea femeilor în funcții/organe de decizie ale structurilor teritoriale; abilitarea femeilor în APL ca tendință mai evidentă decât la nivelul APC; revizuirea curriculumului național și a unor manuale școlare din perspectiva unui demers al educației pentru echitate de gen; introducerea indicatorului de gen în analize și politici publice și a statisticii dezagregată de gen; o presă mai sensibilă la problemele și mesajul de gen. De ultimă oră este introducerea egalității de gen în practică printr-un set de instrumente prevăzute în reforma de descentralizare, care urmează să o implementăm.

Egalitatea de gen, echitatea și abilitarea femeilor capătă o importanță deosebită în dezvoltarea durabilă a unei societăți democratice. Aceasta este îndeosebi actuală în lumina angajamentelor statului de a atinge țintele Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului, precum și de a îndeplini prevederile comentariilor CEDAW către Moldova din 2000 și 2006. În acest sens, Guvernul Filat I a aprobat și *Programul național de asigurare a egalității de gen pentru anii 2010-2015*. Scopul acestuia rezidă în asigurarea promovării egalității de gen în viața economică, politică și socială a femeilor și bărbaților, aceasta constituind baza respectării drepturilor umane fundamentale ale tuturor cetățenilor țării. Toate aceste prevederi nu sunt puse în practică suficient de bine. Se resimte necesitatea aprofundării reformelor care ar conduce la asigurarea egalității de șanse pe următoarele probleme:

1. Republica Moldova rămâne a fi afectată de fenomenul violenței domestice împotriva femeilor, copiilor și bătrânilor și abia a început practica emiterii ordonanțelor de protecție. În acest context, trebuie să urmăm exemplul altor guverne în implementarea unei reforme ample privind intensificarea și eficiențizarea măsurilor cu caracter juridic și instituțional în domeniul prevenirii și combaterii violenței domestice, fără a aștepta recomandările critice și deciziile de condamnare din partea Comitetului CEDAW și a Curții Europene a Drepturilor Omului.
2. O altă practică progresistă din mai multe țări, relevantă pentru noi, este introducerea procedurii de bugetare sensibilă la dimensiunea de gen, bazată pe indicatori concreți, pentru a măsura și urmări cheltuielile autorităților publice pentru promovarea și asigurarea egalității de gen.
3. Un alt domeniu problematic din perspectiva egalității de gen este câmpul muncii. Femeile sunt discriminate la angajare (mai ales cele de vârstă reproductivă, femeile cu copii mici), dar și la salarizare și promovare, la acordarea concediilor de boală și a concediilor de îngrijire a copilului.
4. În plan politic, trebuie să constatăm o subreprezentare a femeilor în funcții politice. Tentativa timidă de a propune cota de 30% pentru listele candidaților înainte de alegerile locale a eșuat. Guvernarea, masiv dominată de bărbați, nu a promovat până la bun sfârșit inițiativa privind cotele de gen pentru listele candidaților. În rezultat, ratele de reprezentare a femeilor printre aleșii locali, în urma alegerilor generale locale din 2011, sunt joase, deseori sub 20%, astfel repetând situația tristă privind reprezentarea femeilor în Parlament (18%) și în Guvern (5%).

Consolidarea poziției femeilor în formațiunile politice și la guvernare trebuie să derive din acceptarea faptului că toate problemele se referă și la femei, și la bărbați, de aceea ambii trebuie să aibă acces la discutarea tuturor chestiunilor și întrebărilor, precum și la luarea deciziilor. Abilitarea politică și economică a femeilor trebuie să fie una firească și nu supravegheată, dirijată și controlată în continuare de bărbați mimând bunele intenții, fericind în continuare o parte din femei de pe poziția de suverani absoluți al lumii.

Echilibrul este calea spre succes și evoluție în orice domeniu și ecuație a vieții. Atunci când mecanismele de selecție și de promovare a oamenilor politici, a persoanelor de decizie din sectoarele reale ale economiei

vor începe să se apropie de ceea ce ar trebui să fie, adică de un model bazat pe valoare reală, pe competențe, pe muncă, pe echilibru (inclusiv de gen), abia atunci vom avea motive să sperăm la o aliniere la standardele ridicate de trai ale europenilor și „occidentalilor”. Abia atunci vom putea vorbi despre o democrație participativă reală într-o Moldova prosperă, cu bărbați și femei care fac proba competenței și a integrității.

**Bibliografie:**

1. Recomandarea Rec (2003)3 a Comitetului de Miniștri către statele membre privind participarea egală a femeilor și bărbaților în procesul decizional politic și public (Consiliul Europei) (Adoptată de Comitetul de Miniștri pe 12 martie 2003 la ședința Viceministrilor).
2. Hotărârea nr.933 din 31.12.2009 cu privire la aprobarea Programului național de asigurare a egalității de gen pe anii 2010-2015 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2010, nr.5-7.
3. Primul Raport Național asupra Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului: Hotărârea de Guvern nr.288 din 15.03.2005 // Monitorul Oficial al Republica Moldova, 2005, nr.45-50.

*Prezentat la 31.05.2012*

# STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

## PREMISE PSIHOLOGICE ȘI PEDAGOGICE ALE GHIDĂRII ÎN CARIERĂ

**Otilia DANDARA**

*Catedra Științe ale Educației*

Career guidance, as part of the educational process is necessary and important because it is based on psychological and pedagogical assumptions.

Psychological premises are outlined in the psychology of work that expresses the relationship between employee and his or her employment context.

In a relatively new aspect this relationship is expressed in terms of technological progress.

Psychological personality defines personality as both an internal and external relational system.

From the pedagogical perspective, education is regarded as an essentially phenomenon placed at base of world evolution.

Rapport between need and demand for education makes career guidance be required.

Identificarea reperelor teoretice din punct de vedere psihologic este destul de dificilă. Discernământul pentru o singură ramură/domeniu al psihologiei ne-ar plasa pe o pistă greșită, deoarece procesul complex de ghidare în carieră, în corelație cu complexitatea raporturilor dintre persoană și piața muncii, condițiile de viață, necesită o abordare intradisciplinară (abordări integrative în baza resurselor unor domenii din psihologie), precum și abordări interdisciplinare. Implicarea psihologiei în domeniul ghidării în carieră este destul de largă, încât, după cum menționa Dana Castro în *Les interventions psychologiques dans les organisations*, este necesară valorificarea posibilităților „psihologiei sociale, psihanalizei, psihologiei diferențiale care susțin acțiunea în vederea acompanierii/ghidării persoanei în alegerea traseului profesional” [1].

La o primă reflecție asupra problemei, putem apela la reperatele ce țin de psihologia muncii, însă acest domeniu este preocupat preponderent de relația: om/persoană-mediul de activitate profesională. Cu toate acestea, constatăm influența unor teorii ale psihologiei muncii care au constituit un reper considerabil în constituirea procesului de ghidare în carieră – taylorismul, ce-și pune drept scop optimizarea industrială prin selectarea reușită și constatarea compatibilității dintre persoană și activitatea sa profesională. În lucrarea sa de referință M.Popa lansează următoarele principii ale managementului științific:

1. Înlocuirea muncii bazate pe reguli institutive cu studiul științific al sarcinii muncii.
2. Selecția științifică, instruirea și formarea fiecărui muncitor, în loc de a-l lăsa să progreseze singur.
3. Cooperarea cu muncitorii pentru a se garanta respectarea metodelor științifice.
4. Împărțirea sarcinilor între manageri și muncitori, astfel încât primilor le revine sarcina de a promova principiile științifice, iar celorlalți – îndeplinirea sarcinilor de muncă [2].

Meritul lui F.W. Taylor a constat în promovarea ideii privind necesitatea implicării organizației/instituției în proiectarea și evoluția în carieră a persoanei. Din contextul psihologiei muncii putem valorifica preocuparea și reperatele teoretice ale relației dintre individ și organizație care constituie o problemă-cheie în ghidarea adulților în carieră. În condițiile creșterii complexității organizației/instituției, diversificării rolurilor profesionale în organizație, tendinței de integrare a diversității și complementarității funcționale a subdiviziunilor și fazelor de producere și desfășurare/oferire de servicii, rolurile profesionale au o conotație destul de complexă. Din



abordarea teoretică a analizei muncii, reflectate în lucrarea lui Panagides-Busch *Job Analysis Techniques*, prezentată în 2005, se desprind și idei-cheie necesare ghidării în carieră, precum:

- evoluția carierelor individuale;
- cerințele de instruire de bază;
- interacțiunile personale de serviciu;
- abilitățile și competențele individuale;
- cunoștințele specifice fiecărui loc de muncă;
- fixarea nivelului de exigență decizională [3].

Apreciind importanța fenomenului transferului terminologic, considerăm util a valorifica un concept al psihologiei muncii – fiabilitatea umană. Fiabilitatea umană descrie capacitatea unei persoane de a rezolva anumite sarcini în conformitate cu finalitățile planificate, rezistența la factori perturbatori și lipsa unor conduite care să compromită atingerea obiectivelor [4]. Această definiție generală face referire implicită la stabilitatea comportamentului uman, aflat sub influența unor surse de variabilitate.

Fiabilitatea umană se apreciază drept calitatea de a avea o atitudine pozitivă, de a fi responsabil de adoptarea unei linii de conduită care nu aduce prejudicii. Această idee-cheie o putem plasa la baza elaborării unui proiect de carieră și constituie esența managementului carierei.

Dacă privim autorealizarea profesională prin prisma succesului realizat în stabilirea unei compatibilități om-profesie, adaptarea persoanei la muncă constituie un proces cu substrat psihologic accentuat. De fapt, prin ghidarea în carieră educatorul susține educabilul în proiectarea carierei, astfel încât contextul profesional ales să favorizeze integrarea prin adaptarea la muncă. Din perspectiva acestei abordări, esența psihologică a adaptării este reflectată în teoria adaptării la muncă, cunoscută în literatura de specialitate ca Minnesota Theory Adjustment, enunțată de Dawis și Lofquist [5].

Din punctul de vedere al psihologiei muncii, adaptarea se produce valorificându-se două concepte: mediul de muncă, prin care se înțelege mediul organizațional care guvernează activitățile de muncă și personalitatea profesională, prin care se înțelege resursele și caracteristicile individuale angajate în procesul muncii.

Adaptarea este implicată în faza inițială a integrării într-un mediu de muncă și, ulterior, ori de câte ori apare o schimbare la nivelul acestuia, schimbări pot să apară și la nivel individual (maturizarea, modificări ale aspirațiilor și motivației personale etc.), afectând starea de adaptare și generând presiuni de reconfigurare a acesteia.

Atât mediul, cât și individul trebuie să continue să îndeplinească reciproc așteptările privind adaptarea la muncă, pentru ca interacțiunea să fie menținută. Gradul în care acest lucru se realizează poate fi numit „corespondență”.

Adaptarea la muncă este un proces de deținere și menținere a corespondenței. Adaptarea la muncă se manifestă prin satisfacția individului față de mediul său de muncă și prin satisfacția mediului de muncă față de aportul individului. Elementul „corespondenței, ca premisă a satisfacției individ-mediul de muncă”, este determinat în autorealizarea profesională, fapt care-l plasează drept criteriu de bază în opțiunea profesională. Abordarea psihologică a individului în mediul organizațional are drept fundament presupunerea elementară că atât individul, cât și organizația vor „funcționa mai eficient” cu cât vor fi mai bine potriviți [6].

În scopul sporirii concordanței au fost formulate anumite reflecții de către W.C. Borman și R.J. Klimosky (Borman W.C., Klomosky R.J. *Stability and Change in industrial and Organizational Psychology*. - In *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology* (vol.12): John Wiley&Sons, 2003).

Autorii au formulat următoarele supoziții:

- ✓ Atât organizația (mediul de muncă) cât și individul sunt entități relativ consistente și neschimbătoare, fiecare dintre ele pot fi evaluate identificându-se caracteristicile, astfel încât pot fi selecționate fie persoane potrivite pentru o anumită organizație, fie organizații potrivite pentru anumite persoane.
- ✓ Atât organizația, cât și persoana pot fi modificate pentru a fi aduse la numitor comun.  
Persoanele pot fi modificate prin procese de formare și instruire.

Din cele relatate până acum constatăm că concordanța/potrivirea nu este doar o stare, ci un proces [7]. Ideile expuse *supra* orientează spre necesitatea alegerii/opțiunii profesionale în baza „potrivirii/compatibilității”, dar exprimă și condițiile psihologice de obținere a fenomenului prin intervenția educațională.

Fenomenul integrării sociale, ca finalitate a ghidării în carieră, este abordat din perspectiva necesității asigurării unei vizibilități a relațiilor sociale, a unei protecții persoanei contra atacului altor membri ai orga-

nizației, din perspectiva necesității formării, susținerii și dezvoltării competențelor, prin transmiterea unei culturi a meseriei și prin achiziționarea deprinderilor [8].

Reperere psihologice ale ghidării în carieră își demonstrează importanța prin necesitatea susținerii persoanei și acordării ajutorului în depășirea ambiguităților și incertitudinilor. Unul dintre obiectivele ghidării constă în depășirea indeciziilor în raport cu traseul profesional.

Pornind de la reperere psihologiei muncii, care are ca obiect de studiu relația dintre organizație și persoană, accentul preocupărilor devine persoana, deoarece ghidarea în carieră își începe preocupările de la evoluția reprezentărilor [9]. Prin ghidarea în carieră sunt aduse date, informații noi sau sunt restructurate datele/informațiile deja cunoscute. Informația are scopul de a dezvolta sensul discernământului beneficiarului și de a crea o viziune integrată despre el însuși și despre traseele profesionale posibile. Conștientizăm, deci, necesitatea repererilor teoretice/epistemologice ale psihologiei personalității, care abordează personalitatea, după cum se exprimă M.Golu, „ca un sistem dinamic deschis” [10]. În acest context este pusă în aplicare paradigma integraționist sistemică, în care se recunoaște și se operează atât cu partea, cât și cu întregul, fără a reduce partea la întreg sau întregul la parte [11].

Pentru procesul de ghidare în carieră, ținând cont de esența și specificul fenomenului, o importanță deosebită are orientarea dinamică, ce se întemeiază pe admiterea caracterului devenit și evolutiv al organizării interne a personalității și a principiului variabilității temporare individuale. Esențial din punct de vedere psihologic este să se pună în evidență, să se caute și să se descopere legitățile dinamicii situaționale și temporale ale comportamentului [12].

Orientarea dinamică are la bază trei ipostaze: internalistă, proiectiv-externalistă și interacționistă.

Dacă ipostaza internalistă are la bază teoria instructuală a lui W.M. Dugoll și se bazează pe descărcările energetice spontane care se produc în interiorul inconștientului, ipostaza proiectiv-externalistă este bazată pe teoria câmpurilor lui K.Lewin, conform căreia dinamica personalității este imprimată din afară sub acțiunea câmpurilor externe. Sub influența acestora individul își identifică obiectul-scop, asupra căruia își proiectează tendința determinată actualizată. Ipoteza interacționistă se bazează pe teoria sistemelor. Dinamica unui sistem este o funcție de timp. Personalitatea o apreciem drept un sistem dinamic de autoreglare, evolutiv, căruia îi sunt caracteristice cele trei segmente ale dinamicii: ascendent, staționar și descendent [13].

Cele prezentate exprimă esența personalității dată de către G.Allport: „Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic” [14].

Din perspectiva repererilor teoretice enumerate, o importanță deosebită au relația și interacțiunea. Poate fi stabilită o concordanță logică, non-întâmplătoare, între gradul de complexitate și diversitate internă a unui sistem și diversitatea tipologică a relațiilor care-l definesc [15]. Relațiile pot fi impuse și constante (ca, de exemplu, rolurile profesionale) și relații liber-opționale (ca, de exemplu, comunicarea cu grupurile spontane).

Reciprocitatea relaționării face ca personalitatea să nu fie și să nu se opună ca o entitate singulară lumii, ci să ființeze circumscrisă și integrată în aceasta. Respectiva constatare este esențială pentru analiza și interpretarea raportului dintre solicitările interne și cele externe, dintre individ și mediul său sociocultural în care trăiește.

În funcție de raportul de forțe care se stabilește pe plan psihic intern (atât la nivel conștient, cât și inconștient) între ipseitate și alteritate, personalitatea se va caracteriza printr-un grad de inserție și integrare socioculturală mai mare sau mai mic [16]. Numai luată într-un context relațional specific personalitatea își va dezvălui și va pune în evidență disponibilitățile, trăsăturile și capacitățile sale, prin care tinde efectiv să se integreze și să se afirme în lume.

O posibilitate de realizare a potențialului individual este realizarea prin carieră, care în esență constă în crearea unui spațiu relațional, definibil prin tot cu ceea ce individul interacționează în decursul realizării funcțiilor/rolurilor profesionale, acesta constituind un spațiu relațional efectiv. Spațiul relațional are un caracter relativ și tranzitoriu – constatare teoretică ce argumentează necesitatea ghidării permanente a persoanei în scopul susținerii în procesul de schimbare a ipostazelor profesionale. Deoarece mediul socioeconomic și profesional, piața muncii, este într-o continuă schimbare, personalitatea trebuie să-și mențină câmpul relațional în concordanță cu aceste schimbări. În acest context constatăm și adevărul că fiecare persoană are propriul său „spațiu relațional” prin care se deosebește de ceilalți itemi și prin care se definește pe sine în mod esențial [17]. Pornind de la anumite reperere și considerații metodologice comune, ghidarea în carieră are drept scop susținerea persoanei în proiectarea carierei, care este un proces individualizat.

Importante pentru sistemul personalității sunt legăturile terțiare. Spre deosebire de cele secundare, care au la bază stimulenți concreți, acestea se formulează pe baza sensului, prin raportarea la stările proprii de motivație și la un ansamblu de norme și etaloane axiologice, elaborate și instituite sociocultural, ca factori reglatorii externi.

Însă, spre deosebire de științele exacte, în psihologia personalității trecerea de la un model general la „cazul individual” nu este niciodată rectilinie și corespondența niciodată perfectă [18].

O altă idee-cheie, pe care o desprindem din psihologia personalității și pe care o plasăm la baza metodologiei de ghidare în carieră, este că personalitatea constituie un sistem real cu cea mai dezvoltată și diversificată capacitate de autoreglare. Prin autoreglare înțelegem proprietatea sistemului de a controla efectele acțiunilor sale și de a folosi informația despre aceste efecte pentru perfecționarea și optimizarea acțiunilor următoare. Nu în zădar considerăm că factorul-cheie în proiectarea carierei este persoana însăși și toate direcțiile, acțiunile-finalități le identificăm cu acțiunile persoanei (autoinformarea, autocunoașterea potențialului individual, autoformarea sistemului de valori, autopromovarea). Utilizăm în acest context reperele teoretice emise de M.Golu, conform cărora autoreglarea poate fi: homeostatică/de stabilizare, de optimizare și de dezvoltare [19].

Esența procesului de proiectare a carierei și implicarea în acest proces pe parcursul întregii vieți are la bază fenomenul psihologic al personalității ca sistem intrinsec activ, apt să răspundă nu doar la stimulii externi, ci și să întreprindă acțiuni pe cont propriu, în virtutea unor stări interne de necesitate și a unor scopuri deliberat formulate.

Din perspectiva abordărilor pedagogice, desprindem câteva circumstanțe care justifică necesitatea ghidării în carieră.

Educația, ca fenomen, generează condiții de fuzionare a condițiilor sociale și individuale.

În contextul perioadei pe care o parcurgem, fiind influențată de evoluția tehnico-științifică, educația, începând cu a doua jumătate a sec. al XX-lea, a cunoscut o expansiune considerabilă exprimată într-un proces profund și semnificativ.

Din perspectiva aprecierii ponderii/importanței, educația a influențat schimbul/raportul fenomenelor esențiale/de esență ce au avut loc în lume. Dacă secole în șir ea a fost considerată drept efect al dezvoltării/evoluției economice și sociale, în ultimele decenii premisele condiționării s-au schimbat. În raportul UNESCO din anii '70 se stipula: „Dacă aruncăm o privire de ansamblu asupra evoluției în timp a fenomenului educativ, constatăm cu ușurință că progresele educației însoțesc pe cele economice și, în consecință, evoluția tehnicilor de producție, fără a fi prea ușor de diferențiat cauzalitățile respective în complexitatea interacțiunii lor” [20]. Această teză este susținută și în lucrarea lui Ph.Coombs, care pune la îndoială vechea teorie precum că dezvoltarea economică și cea socială sunt procese ce se deosebesc/sunt diferite, și prima o posedă pe a doua. Autorul consideră că evoluția acestor aspecte este inseparabilă și că se condiționează reciproc [21].

Vom aborda educația ca condiție primordială a umanului, ca fenomen de esență pus la baza existenței lumii, ca proces determinant al dinamismului social. Toate aspectele analizate anterior din perspectivă filosofică, sociologică și psihologică au la bază educația – fenomen de sorginte pedagogică.

După cum menționa V.Pâslaru, educația răspunde principiilor totalității, plinității, universalității și perezității [22].

Importanța fenomenului educațional este determinată de însăși caracteristica de esență a educației: educația are caracter perfectibil. Caracterul perfectibil al educației se extinde, datorită universalității sale, asupra tuturor sferelor vieții și societății. „Educația este suficientă sieși, adică însăși educația arată societății cum trebuie să fie aceasta, care trebuie să fie atitudinea societății față de educație, precum și cum trebuie să fie omul și societatea” [23].

Scopul principal al educației – ameliorarea calității umane, ameliorarea calității vieții. Doar că în perioada contemporană, când lumea a făcut un salt în diversitate, complexitate și viteză, în educație s-au produs schimbări de ordin cantitativ și calitativ, deoarece finalitățile acestui proces s-au schimbat în concordanță cu rezultatele așteptate: omul de la care se cere deținerea unor altor dimensiuni ale ipostazei intelectuale, morale și practice. Potențialul uman trebuie să corespundă și chiar să avanseze evoluția tehnologiilor moderne. Devine din ce în ce mai complex procesul de integrare socială (socioprofesională), se multiplică și se diversifică fenomenul excluderii sociale. Pe piața muncii se accentuează fenomenul necorespunderii cererilor activității profesionale cu capacitățile și competențele indivizilor. Problema nu se rezolvă în baza criteriului cantitativ și acest criteriu nu mai este unul de bază în stabilirea sau pronosticarea potențialului pieței muncii. După cum men-

ționează A.Toffler, contextul actual de viață a dat naștere persoanei „non-tranzabile” [24]. Perioada industrială a lansat ideea intertranzabilității pieselor, situație care s-a transmis și asupra poziției profesionale (evident, și sociale) a angajatorilor. Datorită revoluției tehnico-științifice, angajații devin din ce în ce mai puțin intertranzabili. Pentru a corespunde cerințelor socioprofesionale, este nevoie de o investiție în educația persoanei; or, acest proces devine din ce în ce mai costisitor și de durată. Acest fenomen generează o schimbare considerabilă în structura și în raporturile relaționale ale macrosocialului în contextul căruia crește rolul educației.

Cerințele sociale sunt originea nevoilor/trebuințelor educaționale. Dacă ne întoarcem la esența funcționalității procesului educațional (calitatea educației – calitatea vieții), determinăm că nivelul de calitate a educației este direct proporțional cu capacitatea societății de a răspunde creșterii nevoii/nevoilor educative (de educație). Ph.Coombs consideră că cererea de educație și nevoile educaționale nu sunt sinonime. Nevoile sunt uneori superioare cererii sociale de educație, reciproc, cererea poate fi superioară nevoilor. Din aceste considerente, conceptorii procesului educațional, factorii decizionali trebuie să proiecteze educația pentru a preîntâmpina și rezolva problemele de neconcordanță [25].

Reieșind din creșterea permanentă a complexității procesului educațional, precum și din relația dintre educație și societate (rolul educației în societate), determinăm necesitatea prezentării unor tendințe ale educației care s-au conturat în ultimele decenii:

a) Dezvoltarea educației considerată la scară planetară tinde să preceadă nivelul dezvoltării societății.

b) Educația trebuie să-și propună în mod conștient să pregătească oamenii pentru tipuri de societate care încă nu există. Secole în șir educația a avut funcția să reproducă societatea existentă, dar această mutație se explică cu ușurință, dacă se compară stabilitatea relativă a societăților trecute cu evoluția accelerată a societății contemporane.

c) Înlătură unele produse ale educației (a educației instituționalizate). Acest fenomen de ordin economic, social, psihologic se explică prin faptul că accelerația evoluției tinde să accelereze decalajul care există normal între structuri, pe de o parte, și infrastructuri și suprastructuri, pe de altă parte [26].

Aceste tendințe au ca finalitate dezvoltarea umană. În context actual, perspectiva asupra dezvoltării umane depășește modul îngust, utilitar de a privi educația, care are alt scop decât acela de a furniza economiei mână de lucru calificată: ea (educația) trebuie pusă/axată pe ideea că ființa umană nu este mijlocul, ci însăși justificarea dezvoltării [27]. Unul dintre principalele scopuri ale educației este să ajute mentalitatea să-și țină sub control propria dezvoltare.

După cum menționa G.Văideanu, este necesar să acordăm atenție educației și calității ei. Deoarece pe termen lung, prin educație, se rezolvă toate tipurile de probleme, asigurându-se progresul temeinic al unei societăți [28].

Ca fenomen social ce asigură evoluția societății, putem identifica anumite caracteristici ale educației.

a) Problematika educației este complexă și trebuie tratată în termeni de complexitate. Ea nu se supune unor măsuri despartate, eterogene, pripite, ci pretinde strategie globală, flexibilă anticipativă.

b) Avertismentul complexității îi privește pe toți factorii educaționali, iar avertismentul subtilității este dedus din faptul că educația este un efort de modelare și automodelare a spiritelor [29].

Aprecierea educației ca conexiune a tendințelor interne și externe, orientarea spre persoană și de la persoană ne îndreaptă spre elucidarea funcțiilor acestui fenomen la nivel funcțional-structural și la nivel contextual. Prezentarea educației la nivel funcțional-structural reflectă esența procesului din perspectiva de formare-dezvoltare permanentă a personalității. Din această perspectivă, educația constituie consecința socială a activității de formare-dezvoltare a personalității. S.Cristea identifică caracterul obiectiv al educației, ale cărei funcții sunt traduse în practica socială prin acțiuni pedagogice concrete, prin intermediul finalităților educației, care au și un caracter subiectiv, în sensul că sunt elaborate periodic prin diferite decizii macrostructurale și microstructurale [30].

Perspectiva abordării educației determină atât funcțiile acesteia, cât și structura procesului educațional. S.Cristea menționează că, datorită complexității sale ontologice, dar și epistemologice, educația reprezintă „o structură invizibilă a realității sociale”, dincolo de evidențele sale aparente care întreprinde, pe de o parte, descriptivismul centrat asupra comportamentelor externe, iar, pe de altă parte, spiritul fenomenologic înclinat spre extrapolarea impresiilor interne; din această perspectivă, cele mai importante elemente ale structurii procesului educațional sunt educatorul și educatul [31].

Din punctul de vedere al corelației funcționale dintre actanții și elementele esențiale (de bază) ale procesului educațional (educatorul și educatul), distingem o structură de funcționare: finalitățile, conținutul, tehnologiile, evaluarea.

Dacă abordăm educația ca eveniment (anterior am abordat-o ca fenomen) social, stabilim necesitatea concretizării/determinării situației educaționale, ajungem să conturăm contextul educațional, cadru în care se desfășoară educația. Această perspectivă vine dinspre câmpul psihosocial și se contopește în ambianța educațională. După cum remarcă S.Cristea, „situația educativă rezultă din diferite contexte și este condiționată de calitatea spațiului pedagogic, de timpul pedagogic, de stilul pedagogic existent sau promovat la nivelul societății sau al comunității de referință” [32].

Punând în lumină aceste două perspective de esență ale educației, constatăm orientarea de esență a fenomenului și evenimentului social, care are drept misiune formarea personalității umane în și pentru societate. Determinante în acest sens sunt formarea mentalității ce incumbă sistemul de atitudini și valori, la nivel de direcționare și atribuire a sensului comportamentului/acțiunilor, precum și a sistemului de cunoștințe și capacități ce atribuie funcționalitate și utilitate socială acțiunilor. Din această perspectivă, putem stabili dimensiunile educației:

- educația ca valoare;
- educația ca sistem;
- educația ca proces;
- educația ca rezultat [33].

Educația ca valoare și ca rezultat sunt niște dimensiuni ale esenței, iar educația ca proces și ca sistem constituie dimensiunile acțional-funcționale și contextuale ale educației. Interdependența dintre aceste dimensiuni este incontestabilă. Ipostazele de premisă și efect se condiționează reciproc și alternează în funcție de etapa evenimentului. Calitatea educației determinată de aceste dimensiuni rezidă în abordarea integrativă. Drept reper teoretic în acest sens este teoria integralității, dedusă și conturată conceptual de T.Callo: „A integra înseamnă a aduna părțile în așa mod încât rezultatul să depășească suma acestor părți” [34]. Parafrazând definiția, ne exprimăm opinia că integrarea dimensiunilor educației constă în conexiunea și fuzionarea acestora prin intercondiționare și susținere reciprocă. Această intercondiționare și fuziune generează supravaloarea/valoarea adăugată a educației exprimată prin calitatea educației, fenomen ce produce evoluția calitativă a societății. Dereglarea fuzionării dimensiunilor educației generează stări de criză, incertitudine, deoarece societatea este lipsită de mecanismul ce produce „saltul social”, promovarea acesteia într-o ipostază relativ nouă.

Esența teoriei integralității este reflectată în criteriile integralității, evidențiate de către Л.Василевский și П.Полян:

- a) funcționalitatea, adică posibilitatea de a îndeplini anumite funcții (de dezvoltare, de îmbunătățire);
- b) caracterul unitar, totalitatea unui substrat sistemic, caracterul continuu al dezvoltării și funcționalitatea sistemului în timp și spațiu;
- c) caracterul emergent, care presupune diferența dintre suma și elementele sale componente;
- d) caracterul autonom care indică o anumită limitare a sistemului, evidențiată în cadrul mediului său al suprasistemului;
- e) caracterul obiectiv al granițelor;
- f) integralizarea care reflectă caracterul, complexitatea și intensitatea legăturilor din cadrul sistemului. În cazul când se schimbă un element, pot să se producă schimbări în alte elemente componente sau chiar ale sistemului în ansamblu;
- g) caracterul homeostatic, care presupune o siguranță funcțională în interrelaționarea cu mediul ambiant sau cu supersistemul, caracteristic nu unui element, ci sistemului în întregime ca integralitate [35].

Supoziția lui Șt.Buzănescu asupra integralității reflectă esența educației în raportul ipostazelor *intern* – *extern*, din punctul de vedere al procesului: *educator-educat*, din punctul de vedere al contextului: *mediu educațional* – *influență educativă*. Conform lui Șt.Buzănescu, integralitatea comportă o intrare în rezonanță a sistemului integrator, cel în care are loc integrarea cu sistemul integrativ, cel care se integrează [36]. Fuziunea sistemului integrator (concepția educațională, sistemul educațional, procesul educațional) cu sistemul integrativ (omul) generează rezultatul și valoarea educației, care au rol atât de finalitate, cât și de premisă, condiționând persistența educației în timp și spațiu.

Cu toate că am remarcat corelația și interdependența subsistemelor în sistem și a elementelor componente în subsisteme și dificultatea identificării elementului de „start” în acest circuit complex, insistăm asupra unui (sau unor) elemente ce au caracter dinamizator preponderent la nivel structural-funcțional, dar și la nivel contextual.

Acest element atribuie sens și funcționalitate educației și este influențat de fundamentul conceptual ce reperează fenomenul și evenimentul educațional pe anumite considerații teoretice – paradigme. Conceptul de paradigmă în accepția kuhneniană se încadrează în teoria științei, axată pe empirismul logic. În accepția lui T.S.Kuhn, paradigma se caracterizează prin rezultate și metode puternice care atrag adepții (ce constituie o comunitate științifică) și formulează suficiente probleme de rezolvat [37].

O paradigmă nu poate fi pur și simplu echivalată cu o teorie; alături de constatări teoretice, paradigma oferă soluții eficiente la problemele științifice. Cercetarea într-un domeniu este paradigmatică atunci când există mai multe școli științifice concurente.

C.Bîrzea generalizează ideile kuhneniene și deduce că paradigma este o teorie dominantă, dar găsește în scrierile lui Platon și sensul de model și exemplu pentru paradigmă [38].

Pedagogia, ca știință a educației, este considerată de către autor o știință a modelelor [39]. Începând cu sfârșitul secolului al XIX-lea, cu accentuare pe parcursul sec.XX, realitatea educațională (cu preponderență cea formală) a avut la bază o paradigmă, care a influențat toate elementele fenomenului și evenimentului educațional. După cum se exprimă S.Cristea, la momentul actual abordăm problemele educației prin prisma pedagogiei postparadigmatice, un domeniu teoretico-practic care a renunțat la modele deduse în baza unei abordări teoretice, situație în care conceptualizarea procesului educațional și practica educațională nu se reperează rigid și integral pe o singură teorie și nu urmează un singur model „clasic” și „neclasic”, ci admite (în virtutea necesităților) fuziunea elementelor/considerentelor diferitelor abordări, evident a celor compatibile, ce promovează în esență linii directorii ce nu se contrazic, dar se completează reciproc. T.Callo identifică și cauza/premisa schimbării unei paradigme durabile: schimbarea modelului realității, care generează comportamentul ființei umane [40]. Deoarece astăzi nu putem identifica drept reper teoretic un „model pur”, derivat dintr-o teorie a educației, suntem înclinați a adera la ideea expusă de T.Callo, precum că astăzi putem vorbi de o paradigmă integralistă, social-umanistă, energetică și activizantă [41]. Această aderare ne permite acceptarea diverselor abordări teoretice în scopul „construirii” unei viziuni conceptuale și deducerea unor soluții practice pentru rezolvarea problemelor actuale a unui aspect important al educației – ghidarea omului spre autorealizare și recunoaștere socială reflectate în integrare soioprofesională.

#### Referințe:

1. Castro D. Les interventions psychologiques dans les organisations. - Paris: Dunod, 2004, p.64.
2. Popa M. Introducere în psihologia muncii. - Iași: Polirom, 2008,
3. Ibidem, p.37.
4. Ibidem, p.185.
5. Ibidem, p.256.
6. Ibidem, p.257.
7. Ibidem, p.258.
8. Castro D. Les interventions psychologiques dans les organisations. - Paris: Dunod, 2004, p.61.
9. Ibidem, p.66.
10. Golu M. Dinamica personalității. - București: Paideea, 2005, p.20.
11. Ibidem, p.30.
12. Ibidem, p.31.
13. Ibidem, p.33.
14. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
15. Ibidem, p.41.
16. Ibidem, p.44.
17. Ibidem, p.49.
18. Ibidem, p.52
19. Golu M. Dinamica personalității. - București: Paideea, 2005, p.74.
20. Faure E. A învăța să fii. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974, p.23.
21. Coombs Ph. La crise mondiale de l'éducation. - Bruxelles: De Boeck Universite, 1989, p.19.
22. Pîslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. - Chișinău: Civitas, 2003, p.52.
23. Ibidem.

24. Toffler A. Puterea în mișcare. - Prahova: Antet, 1995, p.214.
25. Coombs Ph. La crise mondiale de l'education. - Bruxelles: De Boeck Universite, 1989, p.36.
26. Faure E. A învăța să fii. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974, p.54-55.
27. Delors J. Comoara lăuntrică. Raport către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în secolul XXI. - Iași: Polirom, 2000, p.64.
28. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. - București: Editura Politică, 1988, p.64.
29. Ibidem, p.66.
30. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Litera Internațional, 2003.
31. Ibidem, p.81.
32. Ibidem, p.84.
33. Гершунский Б. Философия образования для XXI века. - Москва: Совершенство, 1998, с.34.
34. Callo T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. - Chișinău: CEP USM, 2007, p.10.
35. Ibidem, p.12.
36. Ibidem, p.16.
37. Hügli H. Filosofia în secolul XX. Vol.2. - București: ALL, p.443.
38. Bîrzea C. Arta și știința educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, p.96-97.
39. Ibidem, p.128.
40. Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. - Chișinău, Pontos, 2010, p.15.
41. Ibidem, p.17.

*Prezentat la 31.05.2012*

## STRATEGIILE DIDACTICE ÎN STRUCTURA PARADIGMEI EDUCAȚIONALE

**Vladimir GUȚU, Marta VICOL**

*Catedra Științe ale Educației*

The article approaches the concept of teaching strategy from postmodern perspective by comparing the terms "teaching technology", "teaching methodology", "teaching method". This approach has allowed the establishment of relations and interconnections between the concepts mentioned above.

„Strategia didactică”, ca și „tehnologia didactică”, este unul dintre cele mai des discutate subiecte în teoria și practica educațională modernă, căruia i se atribuie mai multe definiții și abordări.

D’Hainaut fundamentează strategiile didactice din perspectiva a trei niveluri:

- ✓ la nivelul politicilor educative (nivelul macrosistemului educațional), strategia înseamnă definirea măsurilor potrivite care duc la realizarea țelurilor respectivelor politici (orientări fundamentale ale educației);
- ✓ la nivelul intermediar (nivel de gestiune a conținuturilor sau administrației, sistemul mezosistemului educațional), strategiile privesc personalul care ia decizii: directori de instituții, șefi catedră etc.;
- ✓ la nivelul acțiunii (nivel „tehnic” sau pedagogic, al microsistemului procesual), strategia este înțeleasă ca realizare a acțiunii zilnice de predare-învățare, ce va duce la realizarea obiectivelor. Deciziile, precum și aplicarea lor, aparțin direct unei și aceleiași persoane – cadrului didactic [1].

Studiul nostru se concentrează pe analiza strategiilor ce operează la cel de-al treilea nivel al proceselor de predare-învățare, deci a strategiilor didactice propriu-zise, unde strategia este privită ca o ipoteză de acțiune.

Strategiile didactice sunt demersuri acționale și operaționale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării învățării, ale schimbărilor de atitudini și de conduite în contextele didactice diverse, particulare. Strategia cuprinde specificări și delimitări acționale, în vederea eficientizării procesului de transmitere a informațiilor și de formare a capacităților intenționate. Strategia constituie o schemă procedurală astfel dimensionată, încât să prefigureze o realitate educațională în condiții ce se pot modifica. Ea presupune o îngemănare de intenții, de resurse, de modalități de activare a acestora, de combinare și suscitare a unor dispozitive „productive” de cunoaștere, de mobiluri, de credințe, de valori.

Strategia didactică presupune mai multe dimensiuni:

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

În sprijinul unei asemenea interpretări vin și precizările formulate de Gaston Mialaret în *Vocabulaire de l’education* (Paris: PUF, 1979): strategia „este știința sau arta de a combina și de a coordona acțiunile în vederea atingerii scopului. Ea corespunde unei planificări pentru a ajunge la un rezultat în acord cu obiectivele de atins și cu mijloacele examinate pentru a le atinge”.

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

În mod asemănător, prin strategie se înțelege:

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



- „combinarea și organizarea cronologică a ansamblului de metode și de materiale alese pentru a atinge anumite obiective”;
- „ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat, începând de la organizarea materială și alegerea suporturilor până la determinarea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare. Toate acestea vor depinde de obiectivele propuse a fi atinse și de fazele formării trăite de subiect” [5];
- „combinarea specifică, oportună, conjuncturală de metode, mijloace, forme de organizare, resurse materiale și temporale, tipuri de învățare” [6];
- „strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe studenți să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu studenții, în vederea realizării cu eficiență a învățării” [7].

Același autor, C.L. Oprea, privește strategiile didactice ca:

- „adoptare a unui anumit mod de abordare a învățării (prin problematizare, euristică algoritmică, factual–experimentală etc.);
- „opțiune pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeele, mijloacelor de învățământ, formelor de organizare a elevilor”;
- „modul de programare (selectare, ordonare și ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor și etapelor (evenimentelor) proprii procesului de desfășurare a cursului dat” [8].

Indicând un sens orientativ al traseului optim de parcurs în atingerea obiectivelor, strategiile didactice se caracterizează prin flexibilitate, adaptându-se la situațiile și condițiile apărute spontan. Această restructurare adaptivă depinde în mare măsură de creativitatea și de spontaneitatea cadrului didactic, de capacitatea acestuia de a sesiza rapid punctele slabe și de a remedia în timp util erorile.

The American Heritage Dictionary of the English Language (1969) scoate în evidență faptul că folosirea strategiilor în educație implică măiestrie și artă sau „o capacitate (abilitate, pricepere) în folosirea lor” și sugerează că „profesorii trebuie să învețe această artă”.

Mai precis, prin strategie putem înțelege „un sistem de operații pe termen lung, multidimensionale și interactive”:

- pe termen lung: strategiile se disting aici de tactici, care se concep pe termen scurt, ele implicând în mod clar evoluția viitoare;
- multidimensionale: deciziile nu se reduc la simple optimizări, ci pun în joc seturi întregi de obiective, mijloace și constrângeri;
- interactive: deciziile sunt luate încercând să se anticipeze inițiativele și reacțiile participanților la activitate (ale studenților) [9].

Prima constatare care rezultă din cercetarea și documentarea științifică asupra strategiilor didactice a fost aceea a plurității semantice a conceptului.

Iată cum sunt definite strategiile didactice de către diverși autori:

- „ansamblul de resurse și metode planificate și organizate de profesor în scopul de a permite elevilor să atingă obiectivele date. Persoanele, localurile, materialele și echipamentele formează resursele, în timp ce modurile de intervenție (abordare), formele pedagogice și tehnicile pedagogice constituie metodele” [10];
- „un ansamblu de forme, metode, mijloace tehnice și principii de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturile în vederea atingerii obiectivelor” [11];
- „ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat, începând de la organizarea materială și alegerea suporturilor până la determinarea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare. Toate acestea vor depinde de obiectivele propuse a fi atinse și de fazele formării trăite de subiect” [12];
- „un ansamblu de acțiuni și operații de predare-învățare în mod deliberat structurate sau programate, orientate în direcția atingerii, în condiții de maximă eficacitate, a obiectivelor prestabilite” [13];
- „o acțiune decompozabilă într-o suită de decizii-operații, fiecare decizie asigurând trecerea la secvența următoare pe baza valorificării informațiilor dobândite în etapa anterioară. În acest sens, strategia devine un model de acțiune în acțiune, care acceptă *ab initio* posibilitatea schimbării tipurilor de operații și succesiunea lor” [14];

- „un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete ale acesteia, la parametri de calitate superioară” [15];
- „ansamblul de decizii vizând desfășurarea procesului instructiv-educativ, în vederea atingerii unor obiective, decizii adecvate situației concrete (factorilor care influențează asupra rezultatelor proiectate)” [16];
- „mod de abordare și rezolvare a sarcinilor concrete de instruire” [17];
- în sens general, strategia poate fi definită ca „știința sau arta de a combina și coordona acțiunile în vederea atingerii unui scop. Ea corespunde unei planificări pentru a ajunge la un rezultat, propunând obiective de atins și mijloace vizate pentru a le atinge” [18].

În viziunea lui Crenguța Oprea, strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi/studenti să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii/studentii în vederea realizării cu eficiență a învățării [19].

Analiza diferitelor abordări și definiții ale „strategiilor didactice” constată că metodele constituie nucleul/componenta de bază a acestui concept. În științele educației, metoda se referă la calea ce trebuie urmată, drumul ce conduce la atingerea obiectivelor educaționale [20]. Metoda are un caracter multifuncțional, în sensul că poate fi aplicată ca instrument didactic de sine stătător și poate fi aplicată în combinație cu alte metode, construind o tehnologie didactică.

Totodată, poate participa simultan sau succesiv la realizarea unui sau mai multor obiective educaționale.

Metoda se aplică printr-un ansamblu de operații concrete, numite procedee. „Procedeele didactice reprezintă o secvență a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei” [21].

Interpretarea conceptelor „metodologie didactică”, „tehnologie didactică”, „strategie didactică”, „metodă didactică” ne-a permis să deducem locul și rapoartele/conexiunile acestora în paradigma educațională.

1. În paradigma tradițională, „strategia didactică” se subordonează tehnologiilor didactice și metodologiei didactice (în sens larg al cuvântului). Schematic, această subordine poate fi prezentată astfel:

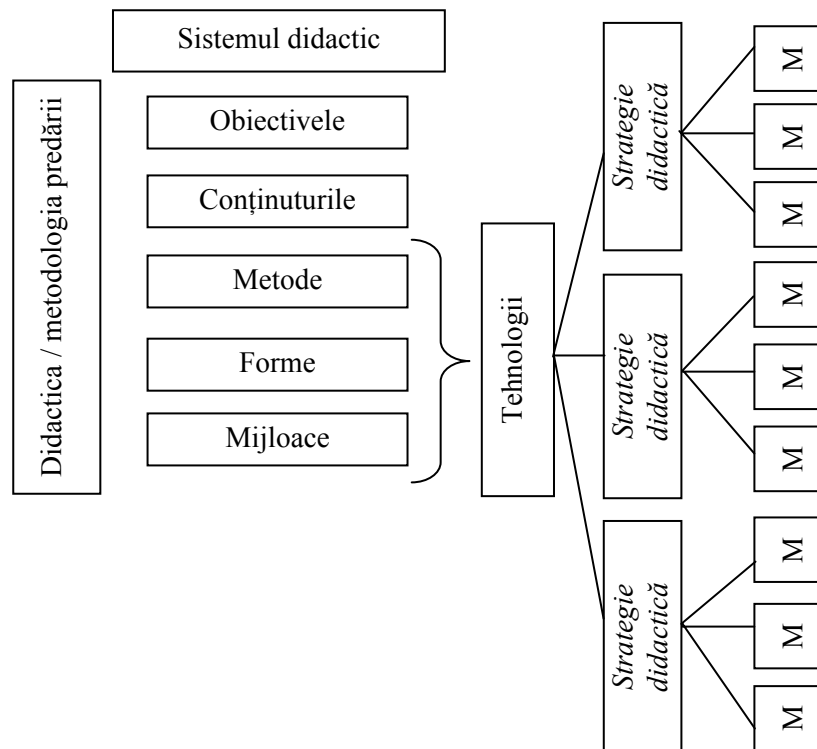
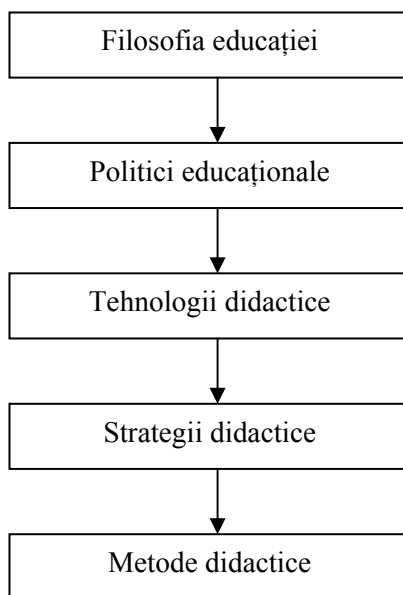


Fig.1. Strategii didactice versus tehnologii didactice.

În paradigma modernă, strategiile didactice reprezintă o constituentă subordonată tehnologiilor didactice și politicilor educaționale (Fig.2.)



**Fig.2.** Strategia didactică în structura paradigmei moderne a educației.

Trebuie de menționat că în literatura de specialitate în limba rusă noțiunea de „strategie didactică” nu se regăsește. Conceptul „tehnologie didactică” în acest caz acoperă și cel de „strategie didactică”.

În alte cazuri, conceptul „strategie didactică” este echivalent cu conceptul „metode generale de învățământ”. Nu se aplică în literatura rusă nici termenul „metodologie didactică”, în sensul îngust al cuvântului – ansamblul metodelor și procedeele utilizate în procesul de învățământ [22].

În același timp, pe larg se folosesc noțiunile „metodica/metodologia particulară” și „didactica particulară” sau „metodica predării unei discipline”.

**2.** Din perspectivă liniară, raporturile dintre conceptele analizate pot fi prezentate astfel:

1) Metodologia predării/învățării unei discipline se constituie dintr-un ansamblu de tehnologii didactice orientate la atingerea obiectivelor generale ale disciplinei. În același timp, o „metodologie a unei discipline” poate fi echivalentă cu o tehnologie de predare-învățare a unei discipline.

2) Tehnologia didactică, la rândul său, se constituie dintr-un ansamblu de strategii didactice, fiind orientată la atingerea obiectivelor generale și de referință ale disciplinei date. În același timp, o tehnologie didactică poate fi echivalentă cu o strategie didactică într-un context finalizat.

3) Strategia didactică se constituie dintr-un ansamblu combinat de metode în interacțiune. De regulă, în interiorul unei strategii didactice metodele se pot reordona, în funcție de exigențele exterioare și contextele concrete, ceea ce face ca una și aceeași metodă să poată dobândi trăsăturile și dimensiunile unei strategii didactice. Strategiile didactice sunt orientate la atingerea obiectivelor generale și de referință (formarea competențelor transdisciplinare și specifice). Trebuie de menționat că prin intermediul unei strategii didactice pot fi atinse mai multe obiective, însă poate fi atins și numai un obiectiv.

4) Metodele didactice se constituie dintr-un ansamblu de procedee și sunt orientate spre atingerea obiectivelor de referință și a celor operaționale. Ca și în cazul strategiilor didactice, unele metode pot dobândi trăsăturile unui procedeu în contextul altei metode, și invers, un procedeu poate să preia funcția unei metode.

Analiza teoretică a abordărilor cu privire la conceptele „metodologie didactică”, „tehnologie didactică”, „strategie didactică”, „metodă didactică” ne-a permis să identificăm trăsăturile și particularitățile acestor concepte, prezentându-le prin comparație în Tabelul ce urmează.

Tabel

## Metodologii / tehnologii, strategii, metode didactice: plan comparativ

Nr. crt.	Metodologia / didactica particulară	Tehnologia didactică	Strategia didactică	Metoda didactică
1.	Se subordonează didacticii generale	1. Se subordonează: a) în paradigma tradițională – didacticii centrale și didacticii particulare (metodologii de predare-învățare-evaluare); b) în paradigma tehnologică – filosofiei educației și a politicilor educaționale.	1. Se subordonează tehnologiilor didactice	1. Se subordonează strategiilor didactice
2.	Metodologia este privită: a) în sens restrâns – ca ansamblu de metode și procedee didactice aplicate în procesul de predare-învățare; b) în sens larg – ca ansamblu de teorii, principii, reguli și mijloace aplicabile diverselor discipline și forme de instruire. Unii autori (M.Ionescu, V.Chis, S.Cristea) pun semn de egalitate între „metodologie” și „didactica generală”.	2. Tehnologia didactică este privită: a) în sens restrâns, în două accepțiuni: • ansamblul mijloacelor audiovizuale utilizate în practica educațională; • tehnologia predării-învățării unei discipline concrete; b) în sens larg: • ca domeniu al științelor educației; • ansamblul structural al strategiilor didactice puse în aplicare printr-o strânsă corelare a acestora cu obiectivele, conținuturile și formele de instruire. Unii autori (S.Crsitea) de fapt atribuie metodologiei și tehnologiei didactice aceleași sensuri.	2. Strategia didactică este abordată în două sensuri: a) ca concept teoretic, sau o manieră de abordare a învățământului pentru realizarea unor obiective prestabilite; b) ca concept practic, combinarea metodelor într-o structură operațională / procedurală.	2. Metoda didactică se aplică într-un sens – cale eficientă de organizare și desfășurare a procesului educațional în corelare cu celelalte componente ale instruirii.
3.	Metodologia didactică (în sens larg) reprezintă o formă superioară a normativității pedagogice care fundamentează și asigură reglarea predării-învățării-evaluării la nivelul unei sau mai multor discipline de studiu.	3. Tehnologia didactică (în ambele sensuri) reprezintă o formă specifică și superioară a normativității didactice care asigură reglarea și realizarea unui proces de învățare.	3. Strategia didactică (în ambele sensuri) reprezintă o formă specifică a normativității pedagogice care asigură reglarea și realizarea atât a întregului proces, cât și a unor secvențe de învățare.	3. Metoda didactică realizează funcția sa normativă prin reglarea unor secvențe mari de învățare, precum și a întregului proces în structura strategiilor didactice.

Nr. crt.	Metodologia / didactica particulară	Tehnologia didactică	Strategia didactică	Metoda didactică
4.	Metodologia didactică (în sens larg) este orientată la formarea competențelor transdisciplinare și specifice disciplinei (la nivel de abordare teoretică).	4. Tehnologia didactică este orientată la formarea competențelor transdisciplinare, specifice disciplinei (la nivel de abordare procesuală).	4. Strategia didactică este orientată la formarea competențelor transdisciplinare specifice disciplinei și celor numite „subcompetențe”.	4. Metoda didactică este orientată la formarea cunoștințelor, capacităților, atitudinilor (constituenților competențelor).
5.	Clasificarea metodelor / didacticilor se realizează în conformitate cu criteriile: <ul style="list-style-type: none"> <li>istorice (tradiționale, moderne);</li> <li>pe arii curriculare (metodologia predării științelor socioumanistice);</li> <li>pe discipline (metodologia predării matematicii);</li> <li>pe concepte psihologice de învățare (structuriste, umaniste etc.)</li> </ul>	5. Clasificarea tehnologiilor didactice se realizează în baza principiilor generale și celor specifice. La nivel de principii generale, sunt relevante trei tipuri de tehnologii: tehnologia comunicării didactice, tehnologia cunoașterii pedagogice, tehnologia creativității pedagogice. La nivel de principii specifice: tehnologiile didactice de tip euristic, de tip algoritmatizat, problematizat etc. (există mai multe abordări cu privire la clasificarea tehnologiilor didactice).	5. Clasificarea strategiilor didactice se realizează în raport cu aceleași criterii ca și clasificarea tehnologiilor didactice (ca și în cazul tehnologiilor, există mai multe clasificări ale strategiilor didactice).	5. Clasificarea metodelor didactice are la bază atât criteriile aplicate pentru clasificarea strategiilor didactice, cât și criteriile specifice: forma de organizare, funcția didactică specifică etc.
6.	Statutul, conceptul de bază al metodologiei (alături de alte temeuri) se determină de tipul dominant al tehnologiilor didactice aplicate în cadrul acestei metodologii.	6. Statutul și conceptul de bază al tehnologiei didactice (alături de alte temeuri) se determină de tipul dominant al strategiei didactice aplicate în cadrul acestei tehnologii.	6. Statutul și conceptul de bază al strategiei didactice (alături de alte temeuri) se determină de metoda documentată aplicată în cadrul strategiei didactice.	

Pentru cercetarea noastră, important este să deducem următoarele **concluzii**:

1. Strategia didactică reprezintă o modalitate de abordare a învățământului și se subordonează paradigmatic tehnologiei didactice, care, la rândul său, este subordonată politicilor educaționale și filosofiei educației (abordare modernă) și metodologiei predării-învățării-evaluării (abordare tradițională). În viziunea noastră, între aceste două abordări nu există contradicții esențiale. În același timp, tendința în dezvoltarea științelor educației este cea de abordare modernă/teleologică a învățământului bazată pe o nouă filosofie a educației (umanistică, formativă, valorică).

2. Strategiile didactice reprezintă un ansamblu de metode în interacțiune și integrate într-o paradigmă procedurală pentru realizarea obiectivelor curriculare/competențelor generale și specifice.

3. Strategiile didactice rezumă două opțiuni: una – pentru un anumit mod de abordare a învățării (de exemplu: prin problematizare, algoritmatizare, cercetare etc.), a doua – pentru un anumit mod de selectare și combinare a metodelor în cadrul unor forme de organizare a procesului de învățământ.

4. Strategia didactică preia denumirea metodei dominante selectate în mod conștient și fundamentat pentru atingerea obiectivelor preconizate. Strategia didactică poate prelua și funcția unei „tehnologii didactice”

promovată de politicile educaționale respective. Cu alte cuvinte, tipologia „tehnologiei didactice” poate fi stabilită de jos în sus (metoda – strategie didactică) și invers (tehnologia didactică – strategia didactică – selectarea metodelor).

5. Promovarea și dezvoltarea conceptului de „strategie didactică” este motivată, în primul rând, de necesitatea optimizării actului educațional și aplicării abordării unui învățământ interactiv centrat pe cel ce învață. În acest context sunt abordate și așa-numitele „strategii didactice interactive”.

**Referințe:**

1. D'Hainaut L. Programe de învățământ și educație permanentă. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p.86.
2. Cucuș C. Pedagogie. Ediția a II-a. - Iași: Polirom, 2006, p.282.
3. Parent J., Nero Ch. Elaboration d'une strategie d'enseignement. - Quebec: SPU, Universite Laval, 1981.
4. Ionescu M., Chiș V. Strategii de predare-învățare. - București: Editura Științifică, 1992, p.9.
5. Nunziati G. Pour construire un dispositif d'évaluation formative // Cahiers pédagogiques, 1990, nr.280.
6. Ungureanu D. Educație și curriculum. - Timișoara: Eurostapa, 1999, p.16.
7. Oprea C.L. Strategii didactice interactive. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
8. Noveanu E. ș.a. Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale din învățământ. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983, p.59.
9. Gazier B. Strategiile resurselor umane. - Iași: Institutul European, 2003, p.9.
10. Parent J., Nero Ch. Elaboration d'une strategie d'enseignement. - Quebec: SPU, Universite Laval, 1981.
11. Ionescu M., Chiș V. Strategii de predare-învățare. - București: Editura Științifică, 1992, p.6.
12. Nunziati G. Pour construire un dispositif d'évaluation formative // Cahiers pédagogiques, 1990, nr.280.
13. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. - București: Aramis, 2002, p.276.
14. Potolea D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. - În: Structuri, strategii și performanțe de învățământ. - București: Editura Academiei Române, 1989, p.144.
15. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău: Litera Educațional, 2002, p.350.
16. Noveanu E. ș.a. Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale din învățământ, - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983, p.58.
17. Albușescu I., Albușescu M. Predarea și învățarea disciplinelor socioumane. - Iași: Polirom, 2000, p.80.
18. Mialaret G. (sous direction). Vocabulaire de l'éducation. Education et Sciences de l'éducation. - Presses Universitaires de France, 1979, p.414.
19. Oprea C.L. Strategii didactice interactive. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006, p.26.
20. Cucuș C. Pedagogie. Ediția a II-a. - Iași: Polirom, 2006, p.286.
21. Ibidem, p.287.
22. Ibidem, p.286.

*Prezentat la 05.06.2012*

## STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE ÎN CONTEXTUL COMUNICĂRII DIDACTICE

**Marta VICOL**

*Catedra Științe ale Educației*

Approaching the interactive teaching strategies we are concerned with the general issues of the educational paradigm reform with reference to the dimension of the teaching-learning-assessment, highlighting active-participatory nature of the learners and the possibility of cooperation and effective communication.

Această abordare se axează pe cercetările lui J. Piaget cu referire la câmpul interacțional în care subiectul își construiește cunoștințele și se dezvoltă în contextul procesului general de autoreglare. Ideea-cheie a acestui demers constă în corelarea/interacțiunea dintre cultura/cunoștințele prealabile și conflictul cognitiv. În acest sens, studentul își realizează cunoașterea prin interacțiune dintre concepțiile prealabile și informația pe care o acumulează.

Interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căreia cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma în una nouă, personală și interiorizată.

În sens constructivist, cel care învață reconstruiește sensuri prin explorarea conținutului educațional, rezolvând probleme și/sau aplicând cunoștințele dobândite în situații noi. Teoria constructivistă a învățării are în vedere dezvoltarea abilităților de comunicare între acei care învață prin promovarea strategiilor didactice interactive axate pe lucrul în grup.

Strategiile didactice interactive, ca strategii de grup, presupun munca în colaborare a studenților organizați pe microgrupuri sau echipe de lucru în vederea atingerii unor obiective preconizate (soluții la o problemă, crearea de alternative). Se bazează pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare și învățare, stimulează participările individuale, antrenând subiecții cu toată personalitatea lor (abilități cognitive, afective, volitive, sociale). Solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile, părerile colegilor, dezvoltând capacitățile autoevaluative. Sunt strategii de interacțiune activă între participanții la activitate (student-student, student-profesor).

Strategiile didactice interactive presupun crearea unor programe care să corespundă nevoii de interrelaționare și de răspuns diferențiat la reacțiile studenților. Interactivitatea în clasă (face-to-face) se referă atât la promovarea relațiilor inter- și intragrupale, cât și între profesor și student. În cazul învățământului la distanță (Internet), interactivitatea se constituie într-un „soft care răspunde într-o manieră diferențiată la reacțiile celui care învață” [1].

Strategiile didactice interactive au în vedere provocarea și susținerea învățării active, în cadrul căreia cel ce învață acționează asupra informației pentru a o transforma în una nouă, personală, proprie. În sens constructivist, folosind aceste strategii, profesorul îl determină pe student să devină răspunzător în calitate de participant la procesul de construire a sensurilor informaționale, prin rezolvări de probleme, prin explorări și cercetări sau aplicând ceea ce a dobândit în contexte noi, diferite.

Interacțiunea socială (interactivitatea) favorizează emergența conflictelor sociocognitive, stimulative pentru învățare, modifică reprezentările personale și favorizează două principii de învățare:

- 1) primul principiu este dedus din constructivismul piagetian: prin intermediul acțiunii asupra obiectelor se modifică schemele de asimilare – acomodare – echilibrare (conflict cognitiv);
- 2) al doilea principiu este dedus din psihologia socială a dezvoltării: confruntarea punctelor de vedere poate să opereze transformări ale reprezentărilor prin conflict sociocognitiv și restructurare cognitivă [2].

Numeroase studii de specialitate demonstrează superioritatea strategiilor didactice cooperante față de cele competitive și individuale în dezvoltarea proceselor cognitive superioare, a abilităților de comunicare, în îmbunătățirea motivației, a stimei de sine, în dezvoltarea personalității. Plecând de la această premisă, am analizat învățarea prin cooperare ca strategie pedagogică ce încurajează studenții să lucreze împreună în microgrupuri în vederea îndeplinirii unui scop comun, în comparație cu învățarea prin competiție, ca practici care se întâlnesc în școala contemporană, ambele fiind necesare.

Deoarece strategiile didactice interactive presupun și activități desfășurate în microgrup, ne-am pus următoarele întrebări:

- Când învățarea este mai productivă, atunci când studenții lucrează singuri sau atunci când se află în grup?
- Ce diferențe apar în interacțiunea dintre studenți și în calitatea procesului de învățare, datorită relațiilor de colaborare sau celor competitive dintre ei?

Răspunsurile ne-au determinat să analizăm factorii favorizanți ai învățării prin cooperare, precum și pe cei care îngreunează activitatea în grup.

Plecând de la ideea, conform căreia profesorul are un rol decisiv în crearea contextului de interrelaționare dintre studenți, am propus o serie de competențe necesare susținerii învățării prin cooperare, cum ar fi: competențe energizante, empatică, ludice, organizatorice, interrelaționale, alături de cele științifice, psihopedagogice, metodice, manageriale și psihosociale.

Un alt concept propus de C.Oprea este cel referitor la învățarea interactivă care se realizează în relație cu ceilalți și cu materialul de studiu, având la bază procese de construcție și deconstrucție creativă, inovatoare. Ea apare ca urmare a eforturilor individuale și colective prin intermediul interacțiunii dintre studenți și/sau dintre studenți și profesori – pe de o parte și dintre student și conținutul de învățat – pe de altă parte. Învățarea interactivă vizează schimburile sociale în dobândirea noului, stimulând construirea și redefinirea sensurilor, receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accentul pe realizarea conexiunilor între noțiuni și solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională.

Așa cum s-a afirmat anterior, interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căreia cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma în una nouă, personală și interiorizată. În sens constructivist, cel care învață „reconstruiește sensuri prin explorarea mediului înconjurător/educativ, rezolvând probleme și/sau aplicând informația dobândită în situații noi.

Din acest punct de vedere, **principiile care stau la baza construirii strategiilor interactive** sunt:

1. Studenții își construiesc propriile înțelesuri și interpretări ale conținuturilor instruirii.
2. Scopurile instruirii sunt discutate, negociate, nu impuse.
3. Sunt promovate alternativele metodologice de predare-învățare-evaluare.
4. Activitățile de învățare vor solicita informații transdisciplinare și analize multidimensionale ale realității.
5. Evaluarea va fi mai puțin criterială și mai mult reflexivă, integrând metode alternative de evaluare.
6. Sunt promovate învățarea prin descoperire și rezolvarea de probleme [3].

Învățarea interactiv-creativă este un proces de creare, de semnificații vizavi de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale studentului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, capacități), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii.

Concluzionând asupra celor relatate până aici, putem spune că interactiv este individul care interrelaționează direct cu ceilalți, pe de o parte, sau cu materialul de studiu, pe de altă parte, prin procese de acțiune transformatoare și de filtrare cognitivă, de personalizare a conținuturilor de învățat.

Revenind la specificul strategiilor interactive de grup desfășurate față în față, propunem o clasificare și o listă de metode și tehnici de activitate în microgrupuri în virtutea faptului că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente (a se vedea Fig.1).

În această ordine de idei, strategiile didactice interactive sunt, în primul rând, cele de învățare prin cooperare și colaborare. C.Oprea evidențiază părțile forte ale strategiilor didactice interactive bazate pe cooperare și colaborare:

- interrelațiile dezvoltă capacitățile sociale de comunicare și de adaptare la regulile grupului;
- succesele înregistrate în soluționarea colectivă a problemelor sunt mai mari;
- sunt stimulate gândirea critică, creativă și laterală;
- dezvoltă încrederea în propriile puteri;
- promovează o atitudine pozitivă, respectul reciproc și toleranța;
- motivează participarea activă și implicarea în sarcina colectivă.

*Învățarea prin cooperare* este o strategie pedagogică ce încurajează studenții să lucreze împreună în microgrupuri în vederea îndeplinirii unui scop comun.



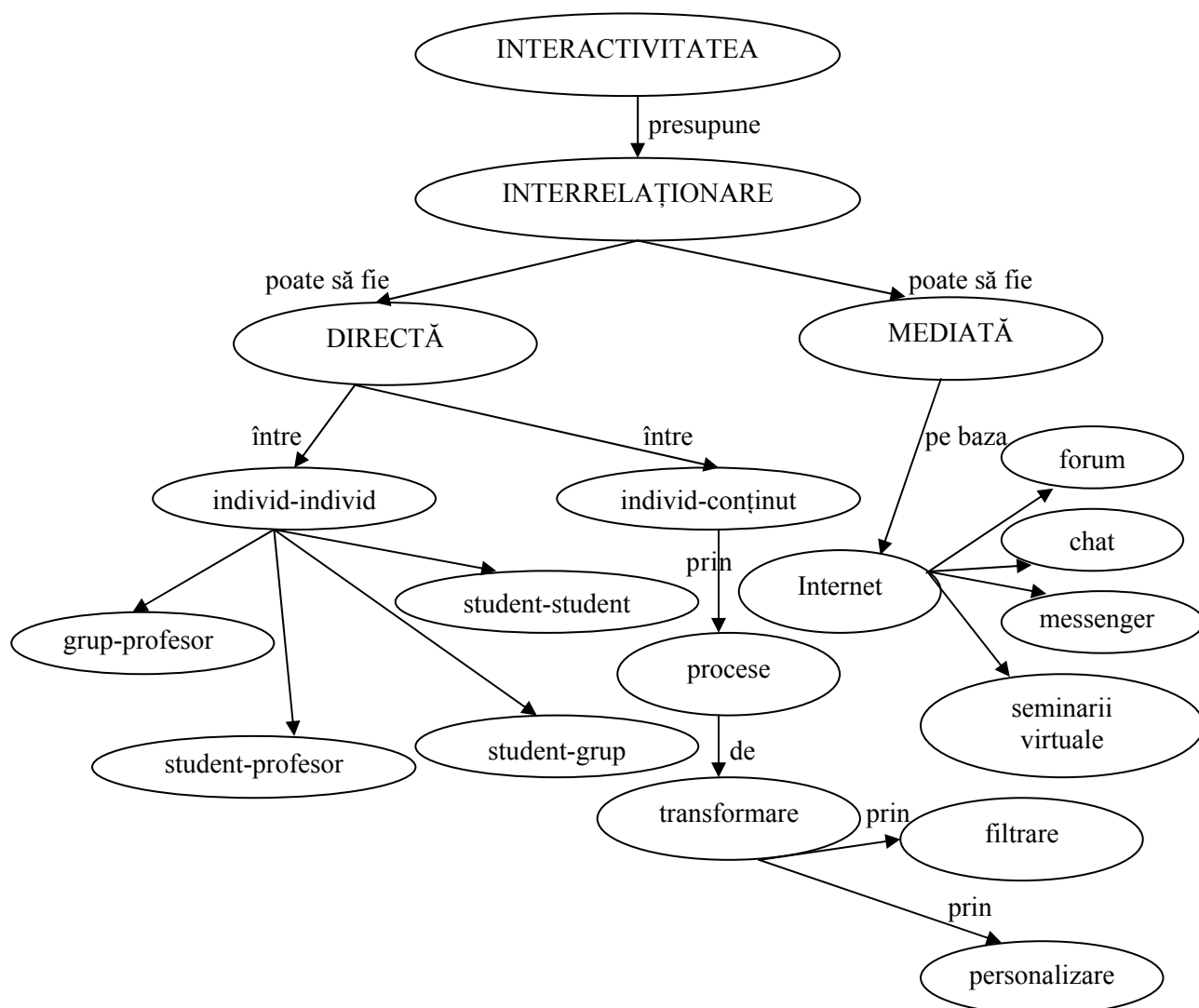


Fig.1. Harta conceptuală a conceptului de interactivitate [4].

Noțiunea *învățare prin cooperare* este adesea folosită ca sinonim al *învățării prin colaborare*. Aceasta din urmă este o strategie care implică elevii să susțină învățarea în grup sau în echipă, dezvoltă responsabilitatea individuală în contextul interdependenței relaționale, în cadrul căreia membrii descoperă informații și se învață reciproc. Sfera de cuprindere este mult mai largă, astfel încât învățarea prin colaborare integrează învățarea prin cooperare (a se vedea Fig.2).

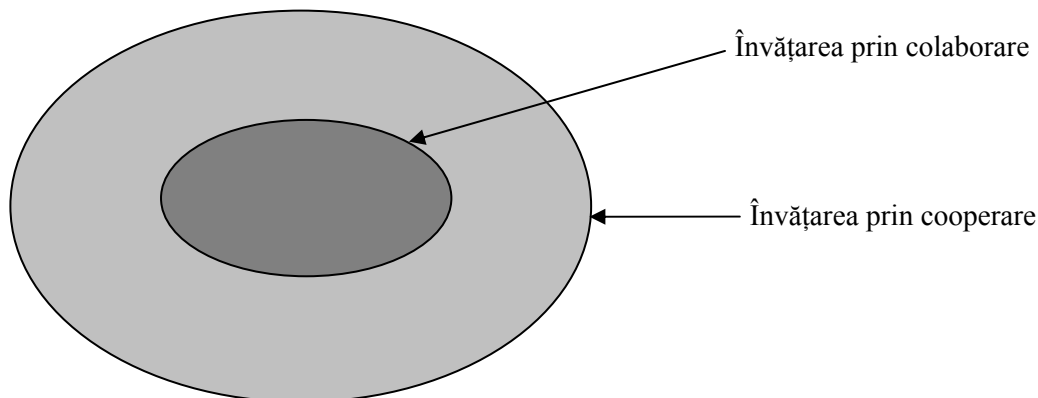


Fig.2. Relația dintre învățarea prin colaborare și învățarea prin cooperare.

Atât învățarea prin colaborare, cât și cea prin cooperare accentuează importanța implicării elevului în propriul proces de învățare. Atunci când se folosesc aceste strategii, importante sunt modalitățile de grupare a indivizilor pentru a asigura o interdependență pozitivă, menținând responsabilitatea individuală, rezolvând conflictele de grup, stimulând implicarea în sarcină și conducând către un proces interactiv de învățare.

**Colaborarea** este o „formă de relații” între studenți, ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și efectiv.

**Cooperarea** este o „formă de învățare”, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu durată variabilă care rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați [5]. Învățarea prin cooperare presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane (studenți, profesori) în atingerea scopurilor comune prin influențe, de care beneficiază toți cei implicați.

**Colaborarea** se axează pe relațiile implicate de sarcini, iar cooperarea – pe procesul de realizare a sarcinii [6].

Învățarea prin cooperare este bazată pe următoarele principii:

1. Interdependența pozitivă, conform căreia succesul grupului depinde de efortul depus în realizarea sarcinii de către toți membrii. Studenții sunt dirijați către un scop comun, stimulați de o apreciere colectivă, rezultatul fiind suma eforturilor tuturor.
2. Responsabilitatea individuală, care se referă la faptul că fiecare membru al grupului își asumă responsabilitatea sarcinii de rezolvat.
3. Formarea și dezvoltarea capacităților sociale, stimularea inteligenței interpersonale, care se referă la abilitatea de a comunica cu celălalt, de a primi sprijin atunci când ai nevoie, de a oferi ajutor, la priceperea de a rezolva situațiile conflictuale. Studenții sunt învățați, ajutați, monitorizați în folosirea capacităților sociale colaborative care sporesc eficiența muncii în grup.
4. Interacțiunea față în față ce presupune un contact direct cu partenerul de lucru, aranjarea scaunelor în clasă astfel încât să se poată crea grupuri mici de interacțiune, în care studenții să se încurajeze și să se ajute reciproc.
5. Împărțirea sarcinilor în grup și reflectarea asupra modului cum se vor rezolva sarcinile de către fiecare membru în parte și de către colectiv [7].

În învățarea prin cooperare se respectă principiile egalitarist, antiierarhic și antiautoritar, precum și toleranța față de opiniile celorlalți, evitându-se etichetarea. Profesorul se integrează în activitatea colaborativă a studenților, putând fi unul dintre membri, oferindu-le ajutor ori animând și stimulând activitatea. Agenții educaționali se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri.

Strategiile didactice interactive care au la bază desfășurarea învățării prin cooperare oferă studenților ocazia de a-și concretiza nevoia de a lucra împreună, într-un climat colegial de întraajutorare și de sprijin reciproc. Grupul dă posibilitatea testării ideilor, revizuirii opiniilor și dezvoltării inteligenței interpersonale. Lucrul în echipă acoperă neajunsurile învățării individualizate, acordând o importanță considerabilă dimensiunii sociale, prin desfășurarea proceselor interpersonale.

Cooperarea asigură o relație deschisă între parteneri, dezvoltă atitudini și comportamente bazate pe încredere, favorizând formarea atitudinii pozitive față de învățare și față de universitate. Munca în echipă are efecte semnificative asupra personalității studenților, prezența partenerilor de interacțiune constituind un stimulent intelectual și un declanșator al schimbului de opinii și informații. Soluțiile emise pot suferi în cadrul grupului îmbunătățiri și ajustări, analiza critică dezvoltând capacitățile autoevaluative ale participanților. Productivitatea sporită pe unitatea de timp, apreciată prin numărul de dificultăți rezolvate și după gradul lor de complexitate, recomandă folosirea strategiilor de învățare prin cooperare în aulă. La aceasta se adaugă și calitatea mai bună a răspunsurilor, instalarea unui climat motivant de lucru, caracterizat printr-o tensiune crescută pentru finalizarea sarcinii comune.

Învățarea prin cooperare valorizează schimburile intelectuale și verbale și mizează pe o logică a învățării care ține cont de opiniile celorlalți [8].

Învățarea prin cooperare solicită efort intelectual și practic atât din partea studenților, cât și din partea profesorului care coordonează bunul mers al activității. Utilizând strategia învățării prin cooperare, profesorul trebuie să dețină următoarele competențe:

- **competența energizantă:** are în vedere capacitatea profesorului de a-i face pe studenți să dorească să se implice în activitate, în rezolvarea problemei date. Studenții trebuie încurajați și stimulați să nu se oprească la prima soluție descoperită, ci să se antreneze în căutarea de soluții alternative;

- **competența empatică:** presupune abilitatea profesorului de a lucra cu studenții, reușind să se transpună în situațiile pe care aceștia le parcurg. În acest mod, profesorul își va cunoaște mai bine discipolii și va îmbunătăți comunicarea cu ei;
- **competența ludică:** se referă la capacitatea profesorului de a răspunde mesajului studenților săi prin măiestrie, favorizând integrarea elementelor ludice în activitatea de învățare pentru a o face mai atractivă și pentru a întreține efortul intelectual și fizic al studenților;
- **competența organizatorică:** are în vedere abilitatea cadrului didactic de a organiza colectivul în echipe de lucru, de a menține și a impune respectarea regulilor care privesc învățarea prin cooperare, în grup. Totodată, profesorul este cel care poate interveni în situații limită, în situații de criză, aplanând conflictele și favorizând continuarea activității în direcția dorită. El menține legătura dintre intervențiile participanților și subiectul discuției, evitând devierile;
- **competența interrelațională:** presupune disponibilități de comunicare cu studenții săi, menită să dezvolte la aceștia abilitățile sociale necesare integrării optime în colectiv. Toleranța și deschiderea față de nou, precum și încurajarea originalității răspunsurilor studenților, vor avea ca efect crearea de disponibilități asemănătoare studenților săi în relațiile cu ceilalți.

Alături de aceste competențe, nu trebuie neglijate cele necesare și specifice tuturor cadrelor didactice:

- competențele științifice, care se referă la corectitudinea științifică, la calitatea, structurarea, logic internă, și la transpoziția didactică a conținuturilor care vor contribui la atingerea obiectivelor stabilite și la dezvoltarea la studenți a structurilor operatorii, afective, motivaționale, volitive și acționale;
- competențe psihopedagogice și metodice, prin care se asigură eficiența psihopedagogică a demersurilor instructiv-educative, logica didactică, profesorul mediind legătura studentului cu obiectul de învățământ;
- competențele manageriale și psihosociale ce țin de managementul educațional și de organizarea relațiilor sociale în grupul de studenți.

Rolurile profesorului se redimensionează și capătă noi valențe, depășind optica tradițională prin care el era doar un furnizor de informații. În organizarea învățării prin cooperare el devine un coparticipant, alături de student, la activitățile desfășurate. El însoțește și încadrează studentul în actul de cunoaștere. Dimensiunile procesului de învățământ (predare-învățare-evaluare) capătă, în cazul strategiilor de lucru în echipă, valențe formative și formatoare, încurajând progresul individual și colectiv, personal și social.

Strategiile didactice interactive se bazează în special pe formele colective (grupale), pe cele desfășurate în microgrupuri sau în perechi. Activitățile care au la bază „predarea frontală se caracterizează printr-o activitate sporită a profesorului care limitează foarte mult activitatea studentului, situație în care comunicarea dintre aceștia și, cu atât mai mult, cooperarea au loc în afara predării” [9].

Activitățile colective au la bază legăturile de interdependență dintre membrii comunității (grupului de studenți) respective, care devin surse generatoare de energii „favorabile intercomunicării și cooperării sau colaborării în activitate” [10]. De asemenea, predarea bazată pe activitățile desfășurate în microgrupuri (echipe) „oferă subiecților posibilitatea să colaboreze între ei, să participe la discuții și dezbateri, la activități de cercetare, de realizare de microproiecte și jocuri de rol etc.”

#### Referințe:

1. Raynal F., Rieunier A. Pedagogie: dictionnaire des concepts cles. Appretissages formation et psychologie cognitive. - Paris: E.S.F., 1997, p.174-175.
2. Ibidem, p.159.
3. Oprea C.L. Strategii didactice interactive. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
4. Ibidem, p.13.
5. Handrabura L. Învățarea prin cooperare: ipoteze de lucru // Didactica Pro, 2003, nr.1 (17), p.50.
6. Oprea C.L. Strategii didactice interactive. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
7. Ibidem.
8. Ibidem, p.157.
9. Geissler E. Mijloace de educație. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977, p.114-135.
10. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. - București: Aramis, 2002, p.205.

Prezentat la 05.06.2012

## CONCEPTUALIZAREA FORMĂRII COMPETENȚELOR DE CONSILIERE PSIHOPEDAGOGICĂ LA CADRELE DIDACTICE

**Valeria PASCARU-GONCEAR**

*Catedra Științe ale Educației*

The efficient increment of the education target, finally, is a quick and easy integration in social life and activity. Such integration is the result of the combination of the general interests of the society with the personal ones, so every person could achieve in socially useful activity the maximum of his possibilities. Following, the pupils' preparation is made not just strictly from the point of view economic needs, but from the ample perspective of every pupil's personality development. The idea of "education for all" or better to say, the education adapted for every pupils needs – is orientated to the teacher's competence for the adaptation of a diversity of subjects, of the support of its acquisitions, of motivation for obtaining the superior performance and development of abilities for continuous education.

Psycho-pedagogical counseling, as it is now, is a social phenomenon, more than any other profession. It is probably one of the few activities that offer an interdisciplinary effort and an ensemble of visions on the pupil, student at present, adult and specialist tomorrow.

În Republica Moldova au fost introduse măsuri de reformă a sistemelor de educație în conformitate cu schimbările sociale, politice și economice. Este important ca și sistemul de formare a profesorilor să răspundă evoluțiilor curriculumului, tehnologiei didactice, mijloacelor didactice, materialelor educaționale pe care profesorii trebuie să fie pregătiți să le folosească adecvat. Pentru ca aspectele anterioare să fie cu succes implementate, este necesară dezvoltarea unor noi competențe ale viitorilor profesori.

În contextul că termenul *competență* are înțelesul de abilitate de a satisface scopurile educației, *competența cadrului didactic* în acțiunea educativă desemnează abilitatea de a se comporta într-un anumit fel într-o situație pedagogică [1].

Pregătirea cadrelor didactice în vederea dezvoltării competențelor de consiliere psihopedagogică presupune asimilarea unor repere teoretice și aplicative, implică dezvoltarea unor atitudini și abilități fundamentale, fără de care activitatea acestora nu poate duce la efectele conturate de finalitățile educației.

Prezența sau lipsa competențelor de consiliere psihopedagogică la profesori poate exercita o influență decisivă asupra dezvoltării personalității celui ce învață. Astfel, cadrul didactic având competențe de consiliere psihopedagogică poate ajuta elevul să-și modifice cogniția și comportamentul, să-și gestioneze trăirile afective, să-și îmbunătățească relațiile cu ceilalți, să ia decizii și să-și asume responsabilități pentru a-și rezolva singur problemele, atingând nivelul optim de funcționare a propriei personalități. Pedagogului îi revin responsabilități sporite în ceea ce privește asigurarea securității fizice și psihice a elevilor și realizarea unor activități care să determine schimbări evolutive, adaptative și inovatoare ale acestora. De asemenea, este necesară asumarea de către acesta a respectării unui sistem de valori și a unui cod deontologic. Deci, atât formarea profesională, cât și anumite trăsături ale personalității cadrului didactic determină prezența competențelor de consiliere psihopedagogică și eficiența activității sale. În acest context, consilierea psihopedagogică a elevilor trebuie realizată de către profesorii abilitați pentru astfel de activități în cadrul orelor de diriginție (și nu doar), unde îi vor ajuta pe elevi să identifice obiectivele și să abordeze soluțiile legate de: cunoașterea și imaginea de sine; dezvoltarea competențelor de comunicare; dezvoltarea abilităților sociale; promovarea sănătății și a stării de bine; prevenția dispoziției afective negative, a neîncrederii în sine, a situațiilor de criză; atitudinea pozitivă față de propria persoană; consiliere vocațională; controlul stresului; tehnici de învățare eficientă; dezvoltarea creativității, valorizarea potențialului propriu; managementul timpului ș.a.

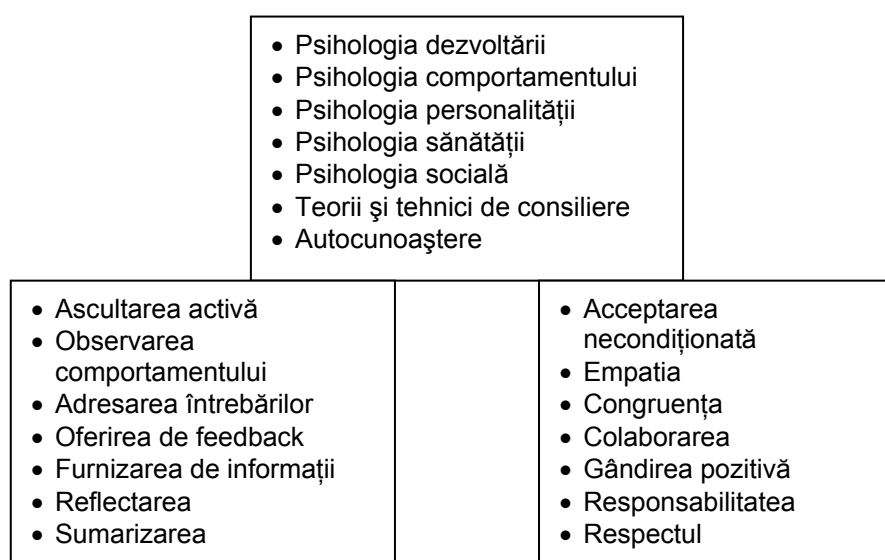
Solicitări din partea profesorilor de a beneficia de activități pentru dezvoltarea acestor competențe la cursurile de formare continuă sunt extrem de puține, iar motivele sunt multe, polii motivaționali situându-se în zona lipsei de bani, a unui program încărcat, a neînțelegerii necesității acestor activități sau chiar a refuzului de a se apropia de această știință.

Cu toate acestea, activitățile de consiliere psihopedagogică rămân a fi o realitate necesară. Diferențele dintre clasele sociale, diferențe care devin dureros de evidente în spațiul restrâns al școlilor și liceelor și care au la bază situația financiară a părinților, implicit vestimentația, telefoanele mobile, se pot aplana prin inter-

mediul specialiștilor, iar ecourile acestora în spațiile domestice pot fi remediate și ele. Mutațiile din societate și din familia contemporană (problemele economice, problemele de relaționare între părinți și copii, timpul redus petrecut cu familia, redistribuirea rolurilor, suportul social și emoțional redus, supraîncărcarea profesională a părinților sau munca în străinătate etc.) determină mai multe probleme emoționale la copii decât în trecut. La acestea se adaugă presiunea grupului, riscul consumului de droguri și al altor forme de dependență, metodele educative slabe, inconstante, supraîncărcarea școlară, disfuncțiile în evaluare și notare, frica de examene etc., constituindu-se în adevărați stresori pentru elevi care, din păcate, uneori evită confruntarea cu „problema” prin fuga de la ore.

Orice proces de consiliere psihopedagogică trebuie să implice asumarea de către consilier a respectării unui sistem de valori. Astfel, după A.Băban [2], pregătirea consilierului încorporează asimilarea unor repere teoretice și aplicative, precum și dezvoltarea unor abilități și atitudini fundamentale care pot fi numite componente ale competențelor de consiliere psihopedagogică și ar putea fi reprezentate în următorul model:

### *Cunoștințe (a ști)*



### *Abilități (a ști să faci)*

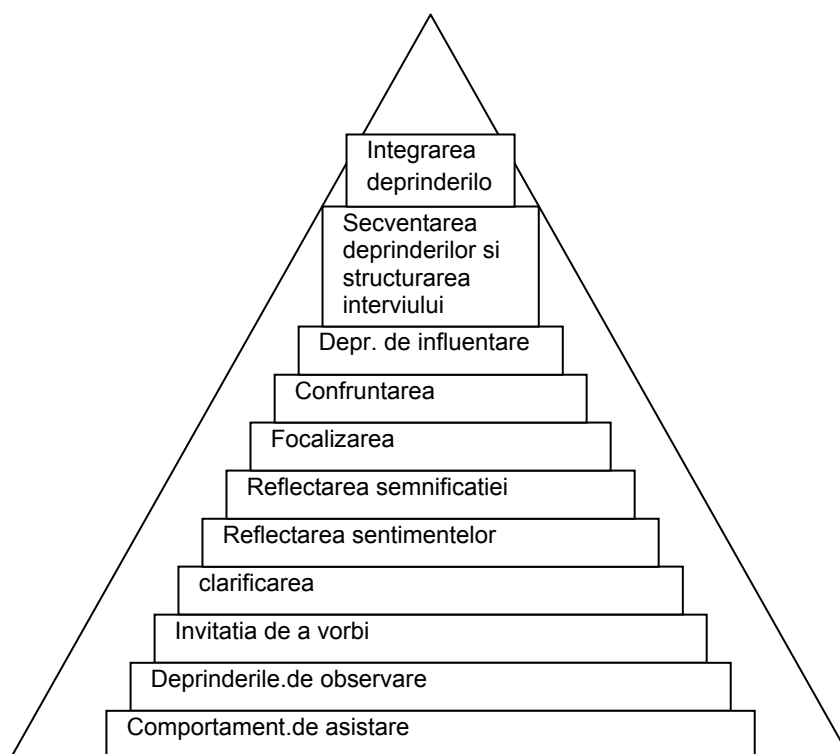
### *atitudini (a ști să fii)*

**Fig.1.** Pregătirea consilierului psihopedagog.

După E.Ivey și N.Gluckstern, unui consilier îi sunt necesare deprinderile fundamentale de asistare și deprinderile și strategiile fundamentale de influențare. Deprinderile fundamentale de influențare au scopul de a ajuta spre găsirea mai multor alternative de sprijin. Ele vizează modul în care consilierul poate determina consiliatul să gândească și să acționeze într-un mod diferit.

Deprinderile consilierului sunt organizate într-o formă ierarhică piramidală. Ideea de la care se pleacă este că prima etapă constă în construirea unei baze solide pentru ca mai apoi să se treacă la competențe mai avansate necesare consilierului. Or, studenții, viitoarele cadre didactice, prin intermediul metodologiei de dezvoltare a competențelor de consiliere psihopedagogică trebuie să interiorizeze aceste deprinderi.

Comportamentul de asistare și observare a clientului sunt deprinderi care formează baza unei comunicări eficiente, dar nu întotdeauna este indicat ca programul să înceapă cu formarea lor. Acestea constau în abordarea unui comportament verbal și nonverbal potrivit din punct de vedere cultural și individual, fiind central în procesul acordării de sprijin. Acest fapt implică ascultarea și încurajarea clientului să vorbească liber. Un alt aspect este acela că consilierul trebuie să fie atent la detalii: manifestările comportamentale ale clientului. Întrebările deschise ajută clientul să exploreze problemele și să vorbească mai mult. Întrebările închise conduc la răspunsuri focalizate, de obicei, scurte. Clarificarea constă în încurajări, parafrazăre, sumarizare.



**Fig.2.** Ierarhia microdeprinderilor [3].

- Încurajările sunt scurte răspunsuri, cum ar fi încuviințările prin mișcări ale capului și cuvintele sau propozițiile scurte.
- Parafrazarea oferă clientului un feedback cuprinzând esența a ceea ce s-a spus. Ea oferă posibilitatea de verificare a acurateții cu care ascultăm și determină clientul să treacă la o altă topică.
- Sumarizarea oferă clientului un feedback cuprinzând esența unor fraze lungi ce descriu comportamente, gânduri, emoții. Deprinderea este utilă pentru a clarifica ceea ce s-a întâmplat în segmentele-cheie ale interviului, la începutul și sfârșitul interviului.

Reflectarea sentimentelor și a semnificației identifică și oferă clientului un feedback despre experiența sa emoțională. Explorarea emoțiilor este de bază în a ajuta clientul să ia o decizie și să acționeze în sensul ei.

Consilierul psihopedagog se va focaliza pe situația cu care se confruntă clientul. Strategiile de focalizare trebuie să fie utilizate pentru realizarea unei examinări absolute, complete a experiențelor de viață ale clientului.

Confruntarea este punctarea acurată a discrepanțelor individului. Ea stă la baza multor orientări în consiliere. Un consilier eficient se confruntă cu situațiile direct și deschis.

Pentru ca o sesiune să fie bine organizată, este nevoie de a respecta trei stadii: (1) definirea problemei; (2) generarea soluțiilor posibile; (3) decizia de aplicare. În activitatea de consiliere psihopedagogică acestea sunt extinse în cinci stadii ale interviului. Interviul de cinci pași va ajuta consilierul psihopedagog să organizeze ședințele de consiliere. Implicațiile sale într-un act de comunicare cu subiectul consiliat au următoarele direcții:

- sugerează și îndrumă autocunoașterea;
- echilibrează raportul dintre aspirații, capacități, posibilități;
- previne inadaptația școlară și profesională;
- intervine pentru reducerea, eliminarea și corectarea indeciziilor;
- întărește opțiunile și deciziile corecte.

Există trei competente de bază relaționate cu integrarea deprinderilor:

1. Capacitatea de a conduce un interviu folosind doar deprinderile de asistare și secvența fundamentală de ascultare. Aceasta este o competență de bază, urmărită în programul deprinderilor fundamentale de asistare.
2. Capacitatea de a conduce un interviu, echilibrând diferite deprinderi de asistare și influențare, folosind structura celor cinci pași.

3. Capacitatea de a determina o acțiune specifică a consiliatului, ca rezultat al interviului cu el [4].

Folosind eficient deprinderile de ascultare și influențare, consilierul psihopedagog poate ajuta consiliatul să descopere semnificația situației cu care se confruntă, pentru ca apoi să acționeze pentru a schimba.

După I.Al. Dumitru, pentru a dezvolta competențe de consiliere psihopedagogică, profesorului îi sunt necesare calități precum: (1) interesul pentru oameni; (2) comunicativitate în relațiile cu oamenii; (3) sensibilitate la sentimentele celuilalt; (4) toleranță; (5) gândire analitico-sintetică; (6) autocontrol; (7) creativitate; (8) spirit realist; (9) flexibilitate; (10) simț al umorului [5].

Analizând cu atenție funcțiile și sarcinile cerute unui cadru didactic cu competențe de consiliere psihopedagogică, descoperim că acesta va trebui în final să devină, după caz (simultan sau succesiv): educator, confident, bun ascultător, facilitator, mediator, formator, manager, negociator, mentor ... și enumerarea nu se încheie aici. Deci, învățarea modului de a-și modifica cognițiile și comportamentul în funcție de context sau situație pentru a se adapta și încadra mai eficient în societate, de a stabili relații cu ceilalți, de a dobândi și opera cu tehnici de soluționare a conflictelor inter- și intrapersonale se realizează prin aportul nemijlocit al profesorilor și educatorilor. Ele se dezvoltă pe parcursul școlarității prin activitățile de instruire-educare și prin activitățile de consiliere psihopedagogică. Aceste două activități au scopuri comune: acordarea de sprijin și ajutor celor aflați în procesul de instruire-învățare.

După I.Al. Dumitru, există diferențe între activitățile profesorului fără competențe de consiliere psihopedagogică și cele ale profesorului cu competențe de consiliere psihopedagogică, aducând argumente în vederea diferențierii acestora. Un argument ar fi faptul că profesorul instruește și este centrat cu precădere pe conținutul instruirii, pe când profesorul cu competențe de consiliere psihopedagogică facilitează realizarea învățării eficiente și durabile de către fiecare persoană, focalizându-și atenția pe cel ce învață. Primul fiind preocupat de ceea ce trebuie să știe elevul, în timp ce al doilea – de modul cum pot fi învățate, de către fiecare persoană, anumite cunoștințe, formate abilități și competențe, într-un mod neproblematic, de beneficiul obținut de fiecare persoană în urma parcurgerii unor experiențe de instruire-învățare [6].

Un alt argument este acela că profesorul propune elevilor un anumit mod de prezentare și înțelegere a științei; profesorul cu competențe de consiliere psihopedagogică abilitază și instrumentează persoana cu metode și tehnici prin care aceasta să asimileze, în manieră proprie, știința.

Fiind specialist în realizarea sarcinii de instruire, profesorul este preocupat de predarea unor conținuturi, adresându-se grupului de elevi într-un mod nediferențiat, în vreme ce profesorul cu competențe de consiliere psihopedagogică este specialist în probleme socioumane, fiind preocupat de traseul individual al fiecărui elev.

Apare întrebarea: nu ar fi oare mai eficientă munca profesorului dacă acesta ar avea competențele de consiliere psihopedagogică? În lipsa acestor competențe, activitatea sa în clasa de elevi poate deveni nu doar ineficientă, inutilă, dar și dăunătoare, în cazul când alegerea metodelor și tehnicilor de lucru nu este în conformitate cu disponibilitățile elevilor.

Un profesor cu competențe de consiliere psihopedagogică trebuie să cunoască modalitățile de comunicare prin care, pe de o parte, profesorul se poate face mai bine înțeles de către elevi și, pe de altă parte, îi poate ajuta să se deschidă mai mult față de el. În același timp, exersarea acestor modalități, de exemplu la orele de dirigenție sau în cadrul lecțiilor, îi poate ajuta pe elevi să comunice mai eficient între ei, înlăturând conflictele cu colegii. Aceste modalități de comunicare sunt de altfel foarte simple, mulți dintre noi utilizându-le în mod spontan.

Necesitatea consilierii psihopedagogice în unitățile de învățământ este extrem de importantă în sensul identificării elementelor comportamentale de tip suicid sau a oricăror altor probleme cu care se confruntă elevii. Aceste probleme sunt diverse și apar, în special, în zona relației părinte-copil, profesor-elev. Neînțelegerile survenite ar putea produce probleme grave pentru dezvoltarea și formarea personalității elevului.

Primul pas al consilierii psihopedagogice este stabilirea unei relații de încredere și a unei relații de lucru confidentiale în activitatea fie cu grupurile de elevi, fie în activitatea individuală.

Pasul următor este de a-i ajuta pe elevi să-și analizeze și să înțeleagă propriile sentimente, gânduri, comportamente relaționate de învățare și propria dezvoltare, ajutându-i să-și rezolve problemele, să-și dezvolte deprinderile constructive de coping, de a lua decizii.

Misiunea unui profesor cu competențe de consiliere psihopedagogică este de a se implica într-un act de comunicare cu elevii sau, în particular, cu elevul solicitant de servicii de consiliere în următoarele direcții:

- sugerează și îndrumă autocunoașterea;

- echilibrează raportul dintre aspirații, capacități, posibilități;
- previne inadaptarea școlară și profesională;
- intervine pentru reducerea, eliminarea și corectarea indeciziilor;
- întărește opțiunile și deciziile corecte.

Unii ar putea să neglijeze rolul competențelor de consiliere psihopedagogică pentru profesori, susținând că există specialiști: psihopedagogi, psihologi, asistenți sociali care își desfășoară activitatea urmărind aceleași scopuri. Bineînțeles, este un adevăr pe care nu dorim să-l contestăm, dar pe cât de eficientă va fi activitatea câtorva psihopedagogi sau psihologi într-o școală în care învață cel puțin de 10 ori mai mulți copii, care necesită grijă și receptivitate atunci când au nevoie de susținere? Iar realitatea este aceea că doar o mică parte din cei mai îndrăzneți se adresează psihologului sau specialistului. De aceea, accentul cade primordial pe activitatea pedagogului și pe receptivitatea acestuia la nevoile elevilor săi.

Un alt aspect important al necesității dezvoltării competențelor de consiliere psihopedagogică la profesori ar fi acela că un astfel de specialist va realiza activitatea în cadrul orelor la disciplină, va comunica cu elevii și va contribui la autocunoașterea și valorificarea resurselor acestora, astfel încât numărul elevilor anxioși, cu nevoie școlară sau cu alte probleme de personalitate, va scădea simțitor.

Unui profesor cu competențe de consiliere psihopedagogică îi pot fi atribuite o serie de însușiri, cum ar fi: curajul, prudența, tăria de caracter, luciditatea gândirii, robustețea intelectuală, decizia de a acționa. Este foarte important ca el să stăpânească arta conversației, ceea ce i-ar scoate în evidență nu doar nivelul de informare, competența, inteligența, ci și calitățile sale umane care-l vor face atractiv pentru persoanele cu care comunică. Artă conversației presupune aptitudini specifice pe care profesorul cu competențe de consiliere psihopedagogică și le modelează pe măsură ce dobândește experiență.

A fi documentat, a ști ce se petrece în viața cotidiană este tot atât de important ca și aptitudinea de a te adapta interlocutorului, demonstrându-i că ai capacitatea să abordezi diverse subiecte sau cu tact și corect problema propriu-zisă. Capacitatea de a purta o conversație presupune știința de a te exprima, de a ști ce, cum și când să spui ceva, ținând seama de interlocutor, de vocabularul care este bine a fi utilizat cu acest prilej. Orice exprimare stereotipă, incorectă din punct de vedere gramatical și săracă în nuanțe denotă un nivel de intelectualitate redus și poate afecta sensul conversației.

Important este și faptul că un profesor cu competențe de consiliere psihopedagogică va conlucra și colabora mult mai eficient cu specialistul psihopedagog sau psihologul, va ști să comunice constructiv cu părinții elevilor sau cu colegii de breaslă pentru a găsi cele mai avantajoase soluții de rezolvare a necesităților elevilor.

Poate că în nici o altă profesie nu contează atât de mult personalitatea și comportamentul specialistului ca în activitatea de dascăl. Atitudinea pedagogului față de elev manifestată în comportament și comunicare influențează asupra formării imaginii de sine a acestuia și se răsfrânge asupra formării personalității lui. Autoritatea pedagogului bazată pe un control agresiv asupra celor ce învață aduce la consecințe dezastruoase (retragere în sine, violență, agresivitate, comportament deviant). Relațiile dintre cadrele didactice și discipoli trebuie să fie de colaborare, iar profesorul să aibă rolul de mentor și îndrumător al activității elevului. În cazul când apar probleme în interacțiunea pedagogică, profesorul trebuie să dispună de un arsenal de tehnici neagresive care nu lezează demnitatea celui ce învață [7].

Profesorul modern nu mai este cel ce propune elevilor un anumit mod de înțelegere a științei, nu este cel care indică ce e mai bine și mai eficient din punctul său de vedere, ci este persoana care propune metode și tehnici prin care elevul, în dependență de necesitățile sale și de personalitatea sa, le va asimila, în manieră proprie. Este foarte important ca profesorul să fie preocupat de traseul individual al fiecărui elev, ajutându-l să-și dezvolte personalitatea prin valorificarea la maximum a potențialului intelectual. Deci, în activitatea sa el va porni de la premisa că fiecare elev are o serie de disponibilități ce trebuie actualizate, iar el, profesorul, este cel care va ajuta elevul să-și conștientizeze aceste disponibilități, pe care le va valorifica în activitatea sa.

Cu toate că 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, care 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 doar unii se ambiționează și se ridică la nivelul celor puternici; o bună parte din ei devin însă 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 din problemele a căror soluționare este posibilă în cazul în care profesorii având competențe de comunicare necesare în activitatea lor de consiliere psihopedagogică ar putea eficientiza procesele de comunicare ce se desfășoară în contextul școlar.

În dezvoltarea și menținerea stării de bine un rol important au familia și școala; însă, de cele mai multe ori, aceste instituții generează și întrețin condiții nefavorabile. Astfel, ele subminează încrederea în sine a copiilor, îngredesc autonomia și independența elevilor, șablonizează individualitățile, inițiază competiții neproductive în detrimentul cooperării, induc percepții amenințătoare asupra lumii și vieții. Focalizarea exclusivă a școlii pe latura intelectuală și pe performanțele elevilor sunt căi de diminuare a stării de bine și de creștere a riscului pentru disfuncții sau boli fizice și psihice.

Pentru dezvoltarea unor atitudini și valori dezirabile, cadrul didactic trebuie să creeze elevilor situații de învățare menite să dezvolte astfel de atitudini, să se descurce în situații conflictuale date de opinii/atitudini diferite între indivizi sau între individ și societate, să evalueze dezvoltarea atitudinilor și valorilor la elevi.

În vederea eficientizării procesului de învățământ, cadrul didactic trebuie să abordeze și strategii de tip managerial în clasă, exploatând la maximum resursele disponibile. Nivelul eficienței activităților cadrului didactic în clasă poate fi exprimat ca un raport între rezultatele obținute și resursele disponibile. Este important a identifica resursele „latente”, potențiale, uneori prea puțin exploatate de către cadrele didactice. Autoritatea profesorului nu se reduce la posesia cunoștințelor de specialitate, ci derivă și din capacitatea acestuia de a alterna strategiile didactice, adaptându-le sistemelor educaționale, de a repartiza responsabilități elevilor (apelând chiar și la delegare), de a mobiliza elevul spre cooperare, de a purta un dialog real profesor-elev.

Conform organizării actuale, pregătirea pentru cariera didactică se produce în paralel, intersectându-se cu cea științifică – de specialitate, de-a lungul anilor de studii la universitate. Întrebarea ce anume determină un cadru didactic să fie mai eficient decât altul în activitatea sa profesională persistă, iar posibilele răspunsuri ar putea conduce la evidențierea unor calități, competențe ale acestora. Profesorii trebuie să fie nu doar specialiști în ce privește instruirea, ci și specialiști în probleme socioumane.

Dacă se mai consideră normal faptul că profesorul trebuie să fie centrat cu precădere pe conținutul instruirii, atunci este necesar a depăși această „normalitate”, plasând accentul pe necesitățile celui ce învață. Profesorul trebuie să fie preocupat de modul cum pot fi acumulate cunoștințele, cum pot fi dezvoltate abilitățile, competențele de către fiecare elev și într-un mod cât mai eficient.

Formarea competențelor de consiliere psihopedagogică prin modulul consiliere psihopedagogică completează registrul competențelor de specialitate ale profesorului. În această considerație, formarea competențelor de consiliere psihopedagogică la studenți, viitoare cadre didactice, devine posibilă de realizat prin predarea/învățarea/evaluarea disciplinei și solicită, pe de o parte, formarea unor capacități, deprinderi, abilități, atitudini profesionale la nivelul discursului didactic, iar, pe de altă parte, dezvoltarea comportamentelor relaționale, facilitând, astfel integrarea viitorilor profesori în școala modernă. Este important ca sarcina educației și instrucției să fie formarea personalității corespunzătoare idealului educativ al societății noastre.

#### Referințe:

1. Albu E. Manifestări tipice de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. - București: Aramis, 2002, p.180.
2. Băban A. (coord.). Consilierea educațională. - Cluj-Napoca, 2001, p.45.
3. Ivey Allen E., Gluckstern N. Abilitățile consilierului – abordare din perspectiva microconsilierii. - București: Risoprint, 1999, p.117.
4. Ibidem, p.187.
5. Guțu VI. (coord.) Psihopedagogia centrată pe copil. - Chișinău: CEP USM, 2008, p.13.
6. Ibidem, p.14.
7. Chiru M. Asistența psihopedagogică. - În: Orientarea școlară și profesională a tinerilor rezidenți în zone defavorizate socioeconomic și cultural. - București: ISE, 2001.

Prezentat la 05.06.2012

## ETAPELE DEZVOLTĂRII UMANE ÎN SENS ONTOGENETIC.

## ABORDARE DIN PERSPECTIVA LUI JEAN PIAGET

*Cristina-Viorica DODU*

*Școala „Pictor Nicolae Grigorescu” Nr.1, Titu (România)*

Onto-genetically, human development means going through some mono-directional phases, from the biological to the cognitive development, followed by the emotional-affective development, to end with the socio-moral and the psycho-dynamic one. The biological development represents the sum of all morphological and physiological transformations that take place throughout one's life. The cognitive development - as part of development as a whole - consists in a forming, shaping and completion process of knowledge structures, which also includes other sides of development (emotional, affective, social, moral, psycho-dynamic). The emotional-affective side is the part which consists of alterations of the capacity to have emotions and feelings during childhood and adolescence, subjectively felt as satisfaction or dissatisfaction, pleasure or the lack of it, close-ups-rejections, individually or as a group.

The socio-moral development refers to taking-up some social and moral norms and rules by a person in order to regulate behavior. The psycho-dynamic development means body motion acquisition both in quantity and in quality along the ontogenetic process, more frequently in the first years of life.

To sum up, the child needs to reach to a specific level of socialization where not only the psycho-dynamic development itself would suffice, but also a means of perceiving and considering the qualities of the people he/she is in direct contact with, in order to fit and cooperate effectively with people around.

Piaget's theory has been, is and will remain a general approach to the cognitive development, implicative both in education and in social development.

**A. Dezvoltarea biologică** reprezintă totalitatea transformărilor morfologice și fiziologice ce au loc pe tot parcursul vieții.

În lucrarea *Biologie și cunoaștere* Jean Piaget evidențiază că dezvoltarea este un fenomen biologic ce constă în interacțiunea organismului cu mediul în trecerea de la un stadiu la altul. Caracteristica principală a organismului copilului este marea sa capacitate de creștere și dezvoltare.

Prin creștere se înțelege mărirea masei diferitelor organe și a întregului corp (aspectul cantitativ), în timp ce dezvoltarea se referă la schimbările morfologice și funcționale care au loc în țesuturi și organe, în întregul organism. În acest sens, am putea spune că factorul principal al dezvoltării biologice îl constituie satisfacerea nevoilor organismului în relație cu factorii de mediu, sociali și educaționali.

Organismul uman se dezvoltă în acord cu un anumit plan genetic, în timp ce structurile fizice se maturizează diferit.

Astfel, dezvoltarea biologică influențează dezvoltarea psihică de-a lungul ontogenezei. Aceasta se află în relații cu celelalte forme ale dezvoltării umane (psihică, socială).

Rolul sistemului nervos central și, în primul rând, al scoarței cerebrale se manifestă, pe de o parte, în reglarea și unirea activităților tuturor celorlalte organe și sisteme, iar, pe de altă parte, în stabilirea echilibrului și a relațiilor organismului cu mediul înconjurător. În acest sens, sistemul nervos se dezvoltă atât în direcția diferențierii și creșterii morfologice a celulelor țesutului nervos, cât și în direcția perfecționării lor funcționale. Dezvoltarea psihicului are loc sub influența mediului social, a educației, a activității copilului, factori care determină în ultimă analiză conținutul vieții sale psihice.

Evidențiem că personalitatea umană se formează și prin combinarea factorilor ereditari cu cei socioculturali. Personalitatea devine astfel o rezultată a datelor și dispozițiilor prezente în programul genetic, dar și a obișnuințelor, cunoștințelor și capacităților achiziționate. Dezvoltarea psihică și structura personalității reprezintă o simbioză de formare și autoformare, de mișcare și autodeplasare.

Există multe criterii care țin de dezvoltarea biologică ce au fost studiate de numeroase persoane pentru a diferenția ciclurile vieții, ca de exemplu: ritmul creșterii staturale și ponderale, dezvoltarea fizică, schimbarea și deteriorarea danturii, modificarea condițiilor alimentare, maturizarea sexuală și regresia acesteia etc.

Menționăm că factorii din mediul fizic și social sunt considerați factori exogeni ai dezvoltării umane care au rol de condiție a evoluției acesteia; o condiție pe cât de indispensabilă, pe atât de importantă. Această direcție

este stimulatoare și uneori direcționează dezvoltarea către dimensiuni negative din perspectiva devenirii omului ca personalitate.

**B. Dezvoltarea cognitivă**, ca parte a dezvoltării, constă într-un proces de formare, dezvoltare și perfecționare a structurilor de cunoaștere. Aceasta include și alte laturi ale dezvoltării: emoțional-afectivă, socio-morală, psihomotorie.

Dezvoltarea cognitivă reprezintă procesul continuu de transformări cantitative și calitative trecând de la cunoștințe primare, slab diferențiate, la niveluri superioare, bine diferențiate și specializate; de la simplu la complex sau de la inferior la superior. În acest sens, are loc trecerea de la senzații la percepții, de la reflectări neesențiale ale obiectelor la cele esențiale și generale ale acestora, ceea ce echivalează cu dezvoltarea cognitivă a omului.

Lucrările lui Jean Piaget *Psihologia inteligenței, Psihologia copilului* scot în evidență modul în care autorul a fost preocupat de dezvoltarea metodelor gândirii și limbajului la copii, examinând la aceștia conceptele de număr, spațiu, geometrie, logică, realitate fizică, judecată morală.

Psihologul elvețian Jean Piaget a considerat că, explorând mediul lor înconjurător, copiii ajung la propriile concepții cognitive asupra realității. Prin continua interacțiune cu mediul ce-i înconjoară ei pot stimula, adăuga, rearanja, regla, direcționa concepțiile despre lume, ritmul de desfășurare a activităților devenind mai rapid, în timp ce activitatea intelectuală mai intensă. În acest mod, copilul își dezvoltă capacitatea de înțelegere, dar și orizontul intelectual și cultural.

Prin tehnica sa de cercetare, Piaget a constatat că dezvoltarea psihică a copiilor prezintă o evoluție stadială. Ordinea stadiilor este întotdeauna aceeași: de la stadiul senzorio-motor la preoperațional, la stadiul operațiilor concrete și al operațiilor formale. Conform gândirii piagetiene, stadiul anterior este întotdeauna integrat pe un alt plan în stadiul următor, care, la rândul său, se constituie ca premisă funcțională pentru etapa care urmează. În fiecare etapă, funcționarea cognitivă a copilului este diferită din punct de vedere cantitativ și afectează performanțele copilului într-o gamă largă de situații.

Fiecare dintre stadii se constituie ca expresie a unui echilibru stabil între diferitele componente ale vieții psihice. În acest mod, Jean Piaget definește echilibrul proceselor și funcțiilor psihice ale copilului ca:

- ✓ „organizare” sub formă de structuri, de scheme psihologice necesare copilului pentru interacțiunea cu lumea;
- ✓ „adaptare” ca formă de echilibru între asimilare și acomodare: „echilibrul fiziologic sau morfologic între asimilare și acomodare presupune o conservare a trecutului sau „memorie” și conduce la anticipări diverse care largesc câmpul acomodării” [1]. În acest sens, echilibrul piagetian se înscrie între schemele de organizare a structurilor, prin procesul de asimilare și acomodare.

În lucrarea *Instruire și învățare*, autorul Ioan Neacșu analizează pe larg teoria dezvoltării cunoștințelor și operațiilor intelectuale la J.Piaget. Conform autorului, „teoria echilibrărilor progresive, a asimilării și acomodării, este de esență cognitivă și își propune explicit o interpretare originală a stadialității dezvoltării inteligenței umane” [2].

Ca și Piaget, Jerome Bruner în lucrarea *Pentru o teorie a instruirii* evidențiază faptul că dezvoltarea intelectuală ar putea explica sensul învățării umane pe diferite trepte ale ontogenezei sale. În acest sens, vom enunța în continuare principiile formulate de Bruner pentru înțelegerea naturii dezvoltării intelectuale, care valorifică substanța constructivismului piagetian într-o perspectivă nouă socioculturală [3]:

- dezvoltarea se caracterizează printr-o mai mare independență a răspunsului față de natura imediată a stimulului;
- dezvoltarea depinde de interiorizarea evenimentelor într-un „sistem de stocare”, care corespunde mediului;
- dezvoltarea intelectuală implică o mare capacitate a individului de a exprima prin cuvinte și simboluri ceea ce a făcut sau ceea ce va face;
- dezvoltarea intelectuală se bazează pe o interacțiune sistematică și contingentă între un îndrumător și cel ce învață;
- predarea (instruirea) este facilitată de limbaj;
- dezvoltarea intelectuală se caracterizează prin creșterea capacității subiectului de a opera simultan cu mai multe alternative, de a tinde spre urmărirea mai multor succesiuni de fapte în aceeași perioadă de timp și de a-și repartiza timpul și atenția corespunzător cu aceste solicitări multiple.

Evoluția intelectului uman la Piaget a ținut seama de trei direcții care au fost încadrate în teoria psihogenezei operațiilor intelectuale:

- a) biologică, centrată asupra aspectelor fizice și mentale specifice individului uman (legate de reflexe și de răspunsurile instinctive, adaptarea la situație prin asimilare și acomodare);
- b) etapizarea stadiilor privind dezvoltarea cognitivă pe care o persoană o parcurge cu necesitate în timpul copilăriei și adolescenței și, legată de aceste stadii, analiza problemelor privind cunoașterea și gândirea;
- c) evoluția intelectuală care prezintă nivelul cel mai înalt de funcționare care poate să apară în timpul unui stadiu.

În *Psihologia inteligenței, Psihologia copilului, Psihologie și pedagogie* Piaget evidențiază mai multe caracteristici ale operațiilor intelectuale:

- o acțiune interiorizată și transformată în acțiune mentală;
- un grup de acțiuni organizate într-un sistem;
- reversibilitatea (prin inversiune și reciprocitate);
- transferabilitatea, în care „stările sunt de acum înainte subordonate transformărilor, iar acestea, fiind descentrate de acțiunea proprie pentru a deveni reversibile, dau seamă atât de modificările în variațiile lor compensate, cât și de invariantul implicat de reversibilitate” [4].

Procesul evolutiv leagă structurile nivelului senzorio-motor inițial de operații concrete, cu trecerea printr-o perioadă preoperatorie (2-7 ani). Această perioadă preoperatorie prezintă o asimilare sistematică a propriei acțiuni (joc simbolic, non-conservări, precauzalitate), ce pregătește asimilarea operatorie.

Conform lui Jean Piaget, egocentrismul ontologic este capital pentru înțelegerea universului infantil, este cheia realității și a cauzalității la copil: „Precauzalitatea și finalismul derivă din acest egocentrism, acestea constau în a confunda legăturile cauzale și fizice cu legăturile de motivație psihologică. Animismul și artificialismul sunt justificările acestor legături primitive. Dinamismul integral, de care meteorologia și fizica micuțului sunt impregnate, se fac prin intermediul reziduurilor acestor convingeri inițiale” [5].

În timp ce dezvoltarea cognitivă capătă noi accente la vârsta pubertății, gândirea din punct de vedere structural trece la maturitate prin evoluția de la stadiul operațiilor concrete (intuitive) la cel al operațiilor formale, propoziționale (abstracte, formal-logice).

Jean Piaget evidențiază în numeroasele sale lucrări faptul că evoluția intelectuală a copilului între 11-15 ani realizează o etapă cum ar fi desprinderea de concret. Preadolescența este tocmai această eliberare a concretului în folosul intereselor orientate spre trecut și spre viitor, „vârsta marilor idealuri” care se adaugă la adaptările prezente ale realului. Planul afectiv și social al preadolescenței este condiționat de o transformare a gândirii care face posibilă manipularea ipotezelor și raționamentelor în propozițiile desprinse de constatarea concretă și actuală. Printr-o diferențiere a formei și conținutului, subiectul devine capabil să raționeze asupra unor propoziții considerate la început ipoteze, apoi trage concluziile necesare din adevăruri posibile. Acest lucru este numit de Piaget „începutul gândirii ipotetico-deductive sau formale”, esențială pentru dezvoltarea cognitivă. Analiza gândirii după vârsta de 11-12 ani se face prin abstractizări constructive și reflectante.

Pe lângă dezvoltarea gândirii, celelalte procese psihice cunosc deja transformări diferite calitativ de cele ale etapei anterioare – percepția rămâne analitică, se dezvoltă fiind deja mai bine organizată, în timp ce analiza și sinteza intervin activ în limbaj, memorie, imaginație, reprezentare, învățare. Astfel, memoria logică apare ca o necesitate, elevul încercând structurarea materialului în unități spre a fi fixat și reținut mult timp. Imaginația creatoare primează asupra celei reproductive.

Totodată, limbajul devine mai precis, cuprinzând termeni specifici pentru această perioadă, în timp ce voința elevului este orientată spre atingerea unui scop. Dezvoltarea limbajului influențează activitatea de învățare a copilului, deoarece aceasta este un proces a cărui desfășurare depinde de capacitatea subiectului de a-și comanda și controla verbal propriile acțiuni. „Deîndată ce apare limbajul, socializarea gândirii se manifestă prin elaborarea conceptelor, relațiilor și prin constituirea de reguli, ceea ce înseamnă că are loc o evoluție structurală” [6].

Viața afectivă înregistrează și ea transformări semnificative, încep să se formeze sentimentele morale, intelectuale, artistice, estetice.

**C. Dezvoltarea emoțional-afectivă** este latura dezvoltării constând în modificări ale capacității de a avea emoții și sentimente în timpul copilăriei, adolescenței și care sunt trăite subiectiv ca satisfacții sau insatisfacții, plăcere-neplăcere, apropiere- respingeri individuale sau în grup. În acest sens, am putea spune că evoluția afectivă și socială a copilului se face odată cu înaintarea în vârstă, iar aspectele afective, sociale și cognitive ale conduitei sunt indisociabile.

Afectarea primară a copilului este strict legată de instinctul de apărare a organismului, este un dat al speciei cuprins în programul ereditar. Copilul mic este înclinat să atribuie părinților noțiuni pe care religia le atribuie divinității: „sfințenie, atotputernicie, omnisciență, veșnicie și chiar ubicuitate” [7]. În acest mod, sentimentul de bunătate, dragoste, admirație, entuziasm, compasiune, veselie, precum și ura, invidia, gelozia, disprețul sunt dobândite social ca urmare a interacțiunii subiectului cu societatea.

Pentru Jean Piaget afectivitatea constituie „energetica conduitei, ale căror structuri corespund funcțiilor cognitive, iar dacă energetica nu explică structurarea, și nici inversul, nici una dintre cele două nu va putea funcționa fără cealaltă” [8]. Altfel spus, componenta afectivă reprezintă elementul fundamental al educației. Între componentele afective, cele cognitive și comportamentale se stabilesc anumite relații.

În perioada de 1-3 ani conduita copilului se caracterizează prin impulsivitate, instabilitate și independență. După această etapă urmează o cooperare cu adultul, bazată pe o anume disciplină a conduitei afective a copilului, pe înțelegerea unor interdicții pe care copilul începe să le pună singur, constituindu-se conștiința de sine. Pentru preșcolar, pe lângă contradicția dintre trebuința de autonomie a copilului și interdicțiile manifestate de adult față de el, apare și legătura cu instituțiile statului și personalul din interior. La această vârstă apar stări de vinovăție, de mândrie, de pudoare (la 4-5 ani), iar pentru Piaget este evident că „la nivelul operațiilor concrete se constituie noi relații interindividuale, de natură cooperativă, și nu există nici un motiv pentru ca ele să se limiteze la schimburile cognitive, pentru că aspectele cognitive și afective ale conduitei sunt indisociabile” [9].

Copilul imită acțiunile părinților, utilizează diferite caracteristici ale mamei și tatălui pentru a se descrie pe sine: „Copilul nutrește pentru adult în general, și în primul rând pentru părinții săi, acel sentiment esențial generat dintr-un amestec de teamă și afecțiune, care se numește respect” [10]. Piaget definește respectul ca un fapt primar în relațiile afective dintre copilul mic și adulți și explică docilitatea copilului și constituirea unor reguli imperative. La vârsta de 7-8 ani se disociază componentele respectului, iar această desfacere ajunge la amestecuri de afecțiune și de ostilitate, de simpatie și de agresivitate, de gelozii.

Conform gândirii piagetiene, sentimentele de vină din vremea copilăriei și după aceea sunt legate, „cel puțin sub formele lor cvasinevrotice, de aceste ambivalențe, mai mult decât de acțiunea simplă a consemnelor și a respectului inițial” [11].

La vârsta preadolescenței, copilul fiind capabil de raționamente ipotetico-deductive, își poate însuși cu ușurință valorile culturii, dezvoltându-și, în același timp, conștiința și conduita morală, pe când la adolescenți viața afectivă este din ce în ce mai intensă, iar interesele profesionale se fixează mai bine.

**D. Dezvoltarea sociomorală** se referă la preluarea și interiorizarea de o persoană a unor norme și reguli sociale și morale ca factor de reglare a conduitei. Darwin considera că cea mai mare deosebire dintre om și animal rezidă în acest simț moral, care este înnăscut, nu dobândit. Referitor la aceasta am putea spune că nu toți oamenii sunt educabili în aceeași măsură – fiecare are gradul său de educabilitate.

În istoria psihopedagogiei s-au înregistrat păreri diferite privind posibilitățile educației de a interveni pozitiv în construcția dimensiunii morale a personalității. Au existat, de altfel, teorii potrivit cărora copilul poate moșteni, prin ereditate, trăsăturile morale pozitive sau negative ale părinților. Faptul că unii copii prezintă trăsături morale asemănătoare cu cele ale părinților (conștiinciozitate sau tendință spre superficialitate, bunătate sau răutate, altruism ori egoism) nu se explică prin ereditate, ci, mai degrabă, prin influența mediului familial asupra copilului care, cel puțin la această vârstă, are o acută tendință de a imita. Referitor la aceasta Piaget afirmă că „atunci când copilul imită un act inteligent executat de altcineva sau înțelege după un surâs sau după o expresie de nemulțumire intențiile altuia, nu se poate vorbi despre un schimb de idei, care duce la modificarea structurii lor” [12].

În *Judecata morală la copil*, Piaget evidențiază că de la o vârstă fragedă se poate exercita o influență pozitivă din perspectiva dezvoltării componentei morale a personalității. În jurul vârstei de 3 ani, copilul are tendința de „a se impune” în mediul lui prin cunoscutele atitudini negativiste și prin numeroasele întrebări puse încă de dragul întrebării și nu din curiozitatea așteptării unui răspuns. Oricât ar fi de gingași, copiii de această vârstă nu trebuie să fie încurajați în manifestarea cu constanță a unor astfel de comportamente, pentru că tendința de a le reține ca permanente în conduită poate căpăta conotații atitudinale mai târziu.

Impresiile izvorâte din lumea înconjurătoare (familie, grădiniță, grup de joacă) se vor constitui treptat ca material din care se vor dezvolta reprezentările și sentimentele morale cu urme pentru întreaga viață: „Viața socială, care pătrunde în clasă prin colaborarea efectivă a elevilor și prin disciplina autonomă a grupului, reprezintă morală în acțiune, așa cum munca activă reprezintă inteligența materializată într-un anumit act.

Cooperarea conduce la un ansamblu de valori speciale, ca ale justiției bazate pe egalitate și cele ale solidarității organice” [13].

La adolescent gândirea devine din ce în ce mai independentă și creativă, spiritul de observare fiind mai dezvoltat. Aceștia observă lumea și apoi decid ceea ce este bine din punct de vedere moral. În acest sens, învățarea este un complicat proces psihic, care prezintă ca scop o dezvoltare morală adecvată, achiziționarea unor noi experiențe, formarea unor noi capacități, atitudini și deprinderi care să permită individului rezolvarea unor situații problematice și optimizarea relațiilor sale cu mediul. Dar, datorită atitudinilor, omul poate să selecteze din mediul exterior fenomenele, procesele și obiectele personale, în timp ce în conștiința individului reprezintă un anumit tip de comportament legat de modelul de activitate. În strânsă legătură și interdependentă funcțională cu noțiunile, judecățile, sentimentele și convingerile morale, atitudinile formează componente structurale ale conștiinței morale a personalității umane. Deci, atitudinile se formează și se dezvoltă în cadrul procesului de educație, de socializare a indivizilor. Cât despre dezvoltarea socială, Piaget afirma că: „viața socială creează ansamblul regulilor practice și al cunoștințelor elaborate în mod colectiv și care se transmit de la o generație la cea următoare” [14].

În concepția piagetiană, atât la copil, cât și la adult apăreau două tipuri psihologice de echilibru social:

- unul bazat pe constrângerea vârstei, care exclude egalitatea și solidaritatea „organică” și care canalizează egocentrismul individual;
- altul bazat pe cooperare, care se sprijină pe egalitate și solidaritate [15].

Ideea centrală pe care o dezvoltă Piaget în *Judecata morală la copil* și care va reveni în lucrările sale ulterioare este aceea a rolului cooperării în „refularea egocentrismului” și de interiorizare a regulilor de conduită.

Concluziile sale pedagogice se refereau la eficiența metodelor de educare sub forma „muncii pe echipe” și a „autogovernării”.

**E. Dezvoltarea psihomotorie** se referă la achizițiile cantitative și calitative ale mișcărilor corpului realizate pe parcursul ontogenezei, mai frecvente în primii ani de viață. La vârsta de aproximativ un an copilul își perfecționează mersul independent, poate merge cu spatele, poate urca scările, poată să sară și să se cațere.

Dezvoltarea motricității capătă un caracter exploziv, deoarece copilul se află într-o permanentă mișcare. Am putea spune că cel mai important aspect legat de dezvoltarea psihomotorie este jocul sau activitatea ludică.

Conform cercetărilor lui Piaget, copilul se joacă atât cu obiectele, cât și cu adultul, prin joc mișcările și conduita lui încep să se coreleze, să se subordoneze unor intenții, ceea ce implică organizarea conduitei. „La originea sa sensorio-motorie, jocul nu este decât o pură asimilare a realului la eu, în sensul dublu al termenului: în sensul biologic al asimilării funcționale, care explică de ce jocurile de exercițiu dezvoltă efectiv organele și conduitele, și în sens psihologic – al unei încorporări a lucrurilor în activitatea proprie” [16]. Între 2 și 3 ani încep să apară elemente de cooperare a copilului în joc, cooperare care se consolidează pe măsură ce copilul crește. Apar relații între copii socializate prin joc. Aceste relații pe care le pot stabili copiii prin joc pot fi pasive, active (de exemplu, când împrumută jucăria altui copil sau ajută pe alt copil) sau agresive (atunci când lovește fără motiv, ia cu forța jucăriile altui copil). La vârsta de trei ani jocul este încă legat de obiecte și de manipularea lor. Interesul copilului pentru adulți, pentru interrelaționarea cu ei dă naștere la forme noi ale activității ludice. „Regula motorie este un fel de legitate experimentală sau de regularitate rațională și un ritual ludic” [17].

În joc copilul vine în contact cu ceea ce este nou pentru el, învață, astfel, să se comporte, capătă informații despre lume, despre sine, se bucură sau se întristează când pierde sau se ambiționează să câștige. Jocul devine un instrument al educației sociale și morale. În jocul cu subiect și rol se facilitează receptarea unor aspecte legate de frustrare și regulile de viață socială.

Dar, începutul vieții școlare îi solicită copilului atât efort intelectual, cât și rezistență fizică (de exemplu, copilul practică anumite jocuri sportive). Dezvoltarea psihomotorie continuă și la vârsta pubertății și adolescenței, în acord cu modificările de ordin anatomo-fiziologic, dar și cu factorii sociali și educaționali.

Pentru a se putea integra și coopera eficient cu persoanele din jur, copilul trebuie să atingă un anumit nivel al socializării în care nu este suficientă numai dezvoltarea psihomotorie, ci și o modalitate de percepere și considerare a calităților celor cu care vine în contact.

Teoria lui Piaget a fost, este și va rămâne o abordare generală a dezvoltării cognitive cu implicații atât pentru educație, cât și pentru dezvoltarea socială.

**Referințe:**

1. Piaget Jean. Biologie și cunoaștere. - Cluj: Dacia, 1971, p.187.
2. Neacșu Ióan. Instruire și învățare. - București: Editura Științifică, 1990, p.30.
3. Bruner Jérôme. Pentru o teorie a instruirii. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970, p.15-17.
4. Piaget Jean, Inhelder Bárbel. Psihologia copilului. - Chișinău: Cartier, 2005, p.100.
5. Ibidem, p.177.
6. Piaget Jean. Construirea realului la copil. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976, p.296.
7. Piaget Jean. Reprezentarea lumii la copil. - Chișinău: Cartier, 2005, p.389.
8. Piaget Jean, Inhelder Bárbel. Psihologia copilului. - Chișinău: Cartier, 2005, p.114.
9. Ibidem, p.115.
10. Piaget Jean. Psihologie și pedagogie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972, p.159.
11. Piaget Jean, Inhelder Bárbel. Psihologia copilului. - Chișinău: Cartier, 2005, p.124.
12. Piaget Jean. Construirea realului la copil. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976, p.296.
13. Piaget Jean. Psihologie și pedagogie - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972, p.161.
14. Ibidem, p.60.
15. Piaget Jean. Judecata morală la copil. - Chișinău: Cartier, 2006, p.357.
16. Piaget Jean. Psihologie și pedagogie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972, p.138.
17. Piaget Jean. Judecata morală la copil. - Chișinău: Cartier, 2006, p.108.

*Prezentat la 24.04.2012*

## EVOLUȚIA PSIHOLAGICĂ A STADIILOR DEZVOLTĂRII COGNITIVE ÎN VIZIUNEA LUI JEAN PIAGET

**Cristina-Viorica DODU**

Școala „Pictor Nicolae Grigorescu” Nr.1, Titu (România)

Jean Piaget believes that for the development of cognitive skills the most important thing is how the child thinks. Therefore, his theory used observations taken from children of different ages by a method he called „clinical”.

Based on these clinical observations, which led to theoretical conclusions, Piaget described the development of intelligence as a sequence of stages (sensory-dynamic, pre-operational, concrete operations and formal operations), divided into sub-stages. J.Piaget believes that child development occurs in these criteria-determined stages.

Stages occur in a fixed order and are irreversible: once a student enters a new stage, he thinks in ways that characterize the stage regardless of the level of task and the context the task is presented. New forms of more complex structure and operation become available in every stage. In the last stage thinking is complete, with openings made as meaning to the probability of higher scientific knowledge.

Piaget's stage theory remains a landmark and a solid, invaluable starting point for education.

Este esențial să amintim afirmația întâlnită în *Encyclopedia of education*, 2004: „Stadiile de dezvoltare pe care Piaget le-a observat și le-a conceptualizat sunt date în mod extins ca moduri de tratare în partea de introducere în fiecare text de carte din psihologie și psihologia educației și dezvoltării” [1].

Piaget considera că pentru dezvoltarea abilităților cognitive cel mai important lucru este cum gândește copilul. Tehnica sa de cercetare a fost să îi pună la încercare pe copii prin sarcini simple care necesitau soluții și explicații. De asemenea, Piaget considera că toți copiii trec prin aceleași stadii ale dezvoltării în aceeași ordine. În fiecare stadiu, dezvoltarea cognitivă a copilului este diferită din punct de vedere calitativ, iar în ultimul stadiu este desăvârșită gândirea, cu deschideri realizate după sensul probabilității cunoașterii științifice superioare. Există patru stadii de dezvoltare cognitivă conform modelului lui Piaget:

1. **Stadiul senzoriomotor** (reprezintă primii doi ani de viață);
2. **Stadiul preoperațional** (cuprinde vârsta între 2-6/7 ani);
3. **Stadiul operațiilor concrete** (cuprinde vârsta între 7-11/12 ani);
4. **Stadiul operațiilor formale** (după 12 ani-adult).

**Stadiul senzoriomotor** – prezintă caracteristici esențiale: gândirea este limitată la domeniul acțiunilor copilului. Aceasta este o reflectare diferențiată de realitatea nemijlocită și premerge limbajului. În acest sens, în lucrarea *Psihologia copilului*, Piaget afirma că „oricare ar fi criteriile inteligenței care sunt adoptate (tatonarea dirijată potrivit lui Claparede; înțelegerea subită după Kohler sau K.Buhler), toată lumea este de acord în a admite existența unei inteligențe înaintea limbajului” [2].

În lucrările *Psihologia inteligenței* (p.14-15, 33-34), *Psihologia copilului* (p.16-21), precum și în multe alte lucrări ale sale, Jean Piaget prezintă șase substadii de constituire treptată a inteligenței:

- a) reflexe simple (înnăscute);
- b) primele obiceiuri și reacții circulare primare;
- c) reacții circulare secundare;
- d) coordonarea reacțiilor circulare secundare;
- e) reacții circulare terțiare, nouate și curiozitate;
- f) internalizarea schemelor.

În primul substadiu, „*reflexe simple*” (de la o zi la o lună), copilul folosește reflexe cum ar fi apucarea și suptul, care evoluează în primele scheme adaptative. Aceste scheme sunt importante, deoarece reprezintă baza de la care pornește o dezvoltare ulterioară, dar pot fi modificate prin procese de asimilare și acomodare.

În al doilea substadiu, „*primele obiceiuri și reacții circulare primare*” (1-4 luni), copilul învață să coordoneze senzațiile și cele două tipuri de scheme (obiceiuri și reacții circulare primare). O reacție circulară primară reprezintă încercarea copilului de a reproduce un eveniment care s-a produs accidental (ex.: suptul degetului mare). Aceste conduite continuă pe cele din primul substadiu prin acelea legate de reflexul de a privi, a asculta, a striga, a apuca, dar nu sunt încă legate de scopuri (a apuca pentru a arunca, pentru a balansa).



Schemele ce implică aceste moduri senzoriale de gust, miros, auz, văz, pipăit sunt orientate mai mult spre corpul copilului, decât pe acțiunile asupra mediului.

O concluzie educațională descrisă în acest sens constă în aceea că familia trebuie să asigure copilului un mediu bogat în stimuli, interactivitate între părinți și copil cu accent pe exerciții perceptive-mnezice, dar și pe manipularea obiectelor.

În al treilea substadiu, al „*reacțiilor circulare secundare*” (4-8 luni), copiii devin conștienți de lucrurile din afara propriului lor corp, acestea fiind mai orientate spre obiect. Acest substadiu este caracterizat printr-o conduită aproape intenționată a subiectului de apucare a obiectelor vizuale. De exemplu, un copil de 4-5 luni poate să tragă cordonul care atârna în fața lui pe acoperământul leagănului, dar și alte obiecte ce se pot vedea în spațiul propriu. Copilul repetă conduita sa prin reacții circulare ce ajung la deprindere. După 5 luni se formează gestul de a apuca al copilului, care poate să prindă obiectele și să le ducă la gură. Acest tip de mișcări prezintă un caracter voluntar. Din punct de vedere cognitiv, cea mai importantă achiziție a acestei perioade este prezența obiectului permanent. Copilul înțelege că obiectul continuă să existe chiar dacă el nu mai poate fi văzut. În jurul vârstei de 8 luni copilul își dezvoltă comportamentul de căutare a obiectului ieșit din câmpul lui vizual, iar schemele sunt direcționate spre explorarea mediului.

În lucrarea *Cognition-Brain and consciousness*, autorii Bernard J. Baars și Nicole M. Gage evidențiază că pentru Piaget una dintre cele mai cuprinzătoare tendințe de dezvoltare a creierului a fost permanența obiectului în conștiința copilului: „permanența obiectului reprezintă abilitatea de a reține un obiect în minte după ce el a fost ascuns de un alt obiect” [3]. În acest sens, Piaget a constatat că:

- până la 7 luni copiii greșesc în corectitudinea reamintirii unui obiect ascuns după o perioadă scurtă de amânare;
- peste 7 luni copiii încep să aibă succes pentru o anumită sarcină, la amânări succesive. Unitățile cognitive ale acestui substadiu sunt premergătoare la ceea ce Piaget a numit clase sau concepte la copii de 2 ani și mai mari, deoarece includ și clasificarea.

Conceptul pe care Piaget îl folosește este „schema complexă” (cuprinde un număr de scheme). În acest sens, schema complexă apare pentru obiectele de scuturat, care include schemele simple pentru „zângănituri” și „clopoței”. Asimilarea recognitivă în forma jocului repetat cu un obiect arată că un copil este conștient că obiectul există.

În al patrulea substadiu, de „*coordonare a reacțiilor circulare secundare*” (8-12 luni), schemele formate prin reacții secundare se coordonează între ele conferind acțiunii un scop (apucare, lovire, zguduire a obiectului etc). În analiza făcută de Piaget la acest substadiu sunt prezente schemele de asimilare construite prin asimilarea experiențelor noi la schemele anterioare și acomodarea acestora prin coordonări din ce în ce mai rapide.

În acest sens, Piaget definește „reacțiile secundare ca niște conduite a căror singură apariție caracterizează un stadiu dat, dar care se conservă sub formă de substructuri în stadiile următoare” [4]. Tot acum comportamentul intențional al copilului implică abilitatea acestuia de a distinge mijloacele de scopuri, dar pot înțelege și permanența obiectelor. De altfel, și complexitatea jocului este mărită, dar copilul încă nu este capabil să caute și să găsească un obiect ascuns după un paravan în fața sa.

În al cincilea substadiu, al „*reacțiilor circulare terțiare, al noutății și curiozității*” (12-18 luni), copilul explorează noile posibilități ale obiectelor și realizează noi scheme și acțiuni ale acestora: „pentru prima dată copilul se adaptează la situații necunoscute nu numai folosind schemele dobândite anterior, dar căutând și găsind noi mijloace” [5]. În analiza lui Piaget acest substadiu descrie o inteligență senzoriomotorie fără reprezentări, fiind legată de o acțiune și de coordonările acesteia. Piaget definește schemele senzoriomotorii ca „organizări senzoriomotrice apte de aplicarea la un grup de situații anologice, dovedind astfel asimilări reproductive (repetarea aceluiași activități), recognitive (recunoașterea obiectelor, atribuindu-le o semnificație în funcție de schemă) și generalizatoare (cu diferențieri) în funcție de situațiile noi” [6].

În timpul ultimului substadiu, de „*internalizare a schemelor*” (18-24 luni), copilul devine capabil pentru prima dată de reprezentări mentale. Gândirea lui devine simbolică. Copilul prezintă o mai bună percepție și adaptare la elementele mediului înconjurător, devine atras de tot ceea ce vede. Stăpânirea mersului dezvoltă spiritul investigativ, lărgindu-se totodată câmpul de acțiune. Potrivit concepției piagetiene, copilul este cel care merge în întâmpinarea obiectului, încearcă să-l asimileze potrivit schemelor sale. În caz de reușită și prin feedback pozitiv, schema este întărită. Astfel, se ajunge ca obiectul să reziste sau să reacționeze surprin-

zător: copilul fiind constrâns la o reajustare, numită de Piaget *acomodare*. Structurile operatorii, schemele perceptivă, schema obiectului se dezvoltă în mod special.

Din cele de mai sus putem sintetiza următoarele concluzii pedagogice în legătură cu stadiul în curs:

- învățarea rezultă din interacțiunile senzoriomotorii ale copiilor cu mediul înainte de apariția limbajului;
- prin noțiunea de schemă, din care rezultă asimilarea și acomodarea, Piaget prezenta activitatea endogenă a subiectului deschisă spre un câmp de interacțiuni constructive cu mediul. Schemele senzoriomotorii se vor reelabora în planul reprezentării în scheme progresiv operatorii – de la cele simbolice spre scheme intuitive; scheme ale operațiilor concrete și scheme ale operațiilor formale;
- stadiul, copiii dobândesc abilitatea de a construi lumea, iar structurile operatorii ale inteligenței se elaborează în primii doi ani ai dezvoltării copilului.

**Stadiul preoperațional** – corespunzător învățământului preșcolar și școlar, urmărește prelungirea acțiunilor senzoriomotorii în operații logice. Stadiul gândirii preoperatorii cuprinde două substadii:

- preconceptual (2-4 ani);
- intuitiv (4-7 ani).

Neil J.Salkind în lucrarea *Child development* (2002) prezintă stadiul preoperațional al lui Piaget ca egocentric, în care copiii percep lumea diferit față de adulți. O ilustrare clasică a acestui stadiu a fost performanța copiilor în experimentul lui Piaget și Inhelder cu trei munți. Copiii au văzut o imagine tridimensională a acestor trei munți din perspectivă particulară. Fiecare munte a fost ușor diferit ca formă și a avut un obiect de referință mic distinctiv în vârf (de exemplu, vârful bisericii). Sarcina copiilor a fost de a indica o imagine bidimensională ce reprezenta ceea ce altă persoană observase dintr-un punct diferit. Copiii au fost lipsiți de succes în observarea imaginii din perspectiva altei persoane. Ei adesea au ales imaginea munților așa cum au văzut-o din propria perspectivă.

În primul substadiu, „preconceptual”, principala rezultată a dezvoltării operaționale o constituie consolidarea limbajului și a semnelor verbale: „Preconcepțiile sunt noțiunile legate de copil de primele semne verbale, a căror folosire o capătă. Particularitatea acestor scheme constă în faptul că ele rămân la jumătatea drumului, între generalitatea conceptului și individualitatea elementelor care îl compun, fără a o atinge nici una, nici cealaltă” [7].

Această idee o întâlnim și în lucrarea *Psihologia educației*, în care Dorina Sălăvăstru menționează că „de la apariția limbajului și până la patru ani Piaget distinge perioada inteligenței preconceptuale, caracterizată prin preconcepții, iar în planul raționamentului în formare, prin transducție sau raționament preconceptual” [8].

În lucrarea lui Piaget și B.Inhelder *Psihologia copilului* sunt descrise cu o apariție aproape în același timp: imitația amânată, jocul simbolic, desenul, folosirea imaginii mentale ca acțiune interiorizată, dar și limbajul [9].

Imitația amânată debutează în absența modelului, fără să implice reprezentarea în gândire.

La Piaget, prin activitatea de joc preșcolarul poate transforma realul prin asimilare la nevoile lui, constituindu-se un scop în sine; imitația devine astfel acomodare la modelele din mediu. Preșcolarul se poate familiariza cu semnificația socială a acțiunilor adulților, poate reflecta și reproduce lumea și societatea în forme accesibile mijloacelor de acțiune de care dispune la un moment dat. În acest sens, realul este asimilat prin includerea unor operații ale copilului în alte acțiuni decât cele sesizabile. De exemplu, preșcolarul se joacă „de-a ascunselea”, „de-a doctorul”, reproduce acțiunea de a face injecții, dar acțiunea acestuia nu este concretă. La preșcolar, sfera cognitivă este limitată la obiecte concrete, apoi jocul simbolic, desenul și limbajul se consolidează ca „instrument” al construcției psihice cognitive.

Așadar, jocul simbolic a constituit pentru Piaget principalul argument în prim-planul tezei sale că dezvoltarea gândirii precede dezvoltarea limbajului, iar acesta depinde de achizițiile făcute la nivelul inteligenței senzoriomotorii.

În jurul vârstei de 3 ani copilul atinge o fază superioară de dezvoltare a limbajului, acesta devenind instrument al gândirii. Preșcolarul folosește cuvinte și construcții verbale pentru a se putea raporta la diversitatea lumii materiale, spirituale. Gândirea este bazată pe reprezentări, devine capabilă de operații primare.

Operativitatea reprezentativă se poate realiza în prezența operațiilor intelectuale și a limbajului exterior: „în vreme ce inteligența senzoriomotorie procedează prin acțiuni succesive din aproape în aproape, gândirea ajunge, grație limbajului, la reprezentări de ansamblu simultane” [10].

În substadiul „intuitiv” (4-7 ani), gândirea va conduce copilul de la faza simbolică sau preconceptuală până în pragul operațiilor. Acesta este caracterizat prin capacitatea preșcolarului și a școlarului mic de a rezolva corect sarcini de stabilire și conservare a corespondențelor între mărimi, relații de echivalență. În

experimentele lui Piaget, preșcolarul de 4-5 ani era pus în situația de a „vedea ceea ce gândește”. De exemplu, pus în fața evaluării unui kilogram de mere, comparativ cu unul de cireșe, preșcolarul va opta pentru al doilea, nesusizând egalitatea dintre cele două. De aceea, preșcolarul nu este capabil de reversibilitate, el rămâne încă legat de percepțiile imediate. Acest lucru a fost demonstrat de Piaget prin experimentele privind conservarea substanței, greutateii și a volumului. Gândirea copilului este influențată de intuiție. De exemplu, pentru a remarca conservarea substanței, copilului i se prezintă două bucați (bile) egale de plastilină, după care una dintre ele este rulată sub forma unui bastonaș. Copilul este întrebat dacă bastonașul are aceeași cantitate de plastilină ca și bila și i se cere să argumenteze răspunsul. În acest stadiu, copiii, în răspunsurile date, apreciază că în bastonaș există mai multă plastilină, pentru că este mai alungit. De asemenea, am putea spune că în acest stadiu conservările sunt incomplete pentru a putea înțelege invarianții din fizică: masă, volum, lungime, viteză, suprafață; cauzalitatea este încă „participativă”.

În acest stadiu gândirea copilului prezintă caracteristici proprii:

- este *egocentrică* (copiii consideră că lumea este așa cum o văd ei). În *Encyclopedia of School Psychology* egocentrismul piagetian apare ca „o caracteristică comună a modurilor de gândire a tinerilor copii. Deși poate contribui la atitudinea sau comportamentul egoist, egocentrismul nu este sinonim cu egoismul” [11]. Cercetările au demonstrat că atunci când cerințe minime sunt plasate în percepția copilului și în abilitățile memoriei de scurtă durată, egocentrismul este redus;
- judecata lui este perceptivă, centrată pe motivație concretă, imediată;
- cauzalitate, copiii cred că obiectele neanimate au viață-animism; raționamentul lor este precauzal;
- identitatea este construită progresiv, chiar dacă aspectele exterioare se schimbă, copiii rămân aceiași. Această identitate calitativă, ca și permanența obiectului, reprezintă o teorie piagetiană bazată pe importanța cunoașterii invarianților din mediu;
- apariția noțiunii de număr la copil are loc progresiv și începe de la această vârstă prin calcule simple;
- ireversibilitate, exprimă incapacitatea copilului din stadiul preoperațional de a face operații mentale reversibile.

Caracteristicile gândirii preoperaționale le comentează și Ioan Neacșu în lucrarea *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Educația presupune încă din primele momente ale vieții necesitatea asigurării unor condiții optime pentru învățare, iar influențele acesteia sunt hotărâtoare.

Vârsta preșcolară este considerată de Piaget ca o temelie a construcției personalității copilului, a dezvoltării structurilor sale de adaptare creativă la mediu. Tot acum se structurează instrumentele principale, capacitățile instrumentale de bază care facilitează învățarea școlară.

**Stadiul operațiilor concrete** – se prezintă ca apariția structurilor operatorii propriu-zise, cu proprietățile sale:

- *descentrare*, capacitate de a reține mental mai multe aspecte ale unei situații simultan;
- *clasificare*, capacitate de a grupa obiecte pe baza unor trăsături comune;
- *conservare*, înțelegerea faptului că obiecte sau seturi de obiecte rămân neschimbate, chiar și atunci când își modifică aparența;
- *reversibilitate*, termen piagetian pentru puterea operațiilor de a corecta potențialele tulburări și a ajunge la soluții corecte ale problemelor și
- *tranzitivitate* (capacitate de a combina logic relații, pentru a deduce concluzii, de exemplu: dacă  $A > B$  și  $B > C$ , atunci  $A > C$ ). Gândirea concret-operațională a elevului va fi stimulată prin sarcini care „presupun utilizarea instrumentelor intelectuale ale educatorului, precum și operarea cu noțiuni elementare (biologice, matematice, istorice, geografice), care-l vor ajuta pe elev să realizeze o primă ordonare mintală a lumii ce-l înconjoară” [12].

În acest sens, am putea spune că lecțiile de „științe”, istorie și geografie la clasele mici obișnuiesc elevii să caute și să găsească cauzele fenomenelor, să stabilească legături între acestea, să asimileze ceea ce este esențial, să clasifice, să facă inducții și deducții, dezvoltând astfel gândirea lor logică.

Așa cum a arătat Piaget în lucrările sale *Psihologia copilului*, *Biologie și cunoaștere*, *Epistemologie genetică*, cooperarea între elevi și schimbul de păreri între aceștia duc la dezvoltarea capacității intelectuale, esențială în rezolvarea problemelor. De exemplu, spre vârsta de 7-8 ani se poate vorbi de operații logico-aritmetice. La 7-8 ani un elev știe să ordoneze, să clasifice, să recenzeze cantități de materie, de lungime și ajunge la noțiuni de conservare referitoare la aceste conținuturi, chiar dacă va fi incapabil de aceleași operațiuni în ceea ce privește importanța cu semnificațiile lor. Doi ani mai târziu el va putea face și acest lucru, dar nu și pentru volum [13-15]. Două aspecte trebuie semnalate aici:

- gândirea rămâne legată de situații concrete, de obicei reale sau de imagini ale acestora;
- operația se desfășoară în plan mental (intern) prin raportare la scheme mentale.

Acum elevul poate concepe că fiecărei acțiuni îi corespunde o acțiune inversă ce permite revenirea la starea anterioară. Fiind capabil de reversibilitate, elevul ar putea surprinde și invarianta, adică ceea ce este constant și identic în lucruri. La această vârstă persoana este capabilă de conservarea substanței, a greutateii și a volumului.

În lucrarea lui Piaget *Psihologia copilului* procesul de conservare apare într-o anumită ordine și îl găsim în conținuturi determinate, precum: „conservarea substanței la 8 ani, conservarea greutateii la 9-10 ani, iar conservarea volumului la 11-12 ani” [16].

Robin Harwood, Scott A. Miller și Ross Vasta, în *Psihologia copilului*, prezintă procesul conservării materiei în concepția lui Piaget astfel: „Conservarea este realizarea faptului că proprietățile cantitative ale obiectelor: număr, cantitate, lungime, masă (greutate) nu se modifică prin schimbările asupra înfățișării sau poziției lor, pe când în teoria piagetiană „conservarea” este o realizare specifică perioadei operaționale concrete” [17].

Dorina Sălăvăstru, în *Psihologia educației*, evidențiază faptul că „reversibilitatea gândirii se manifestă în jurul vârstei de 8 ani, iar prin experimentele piagetiene referitoare la conservări se subliniază caracterul operator al gândirii copilului” [18]. Ideea pe care o subliniază constă în aceea că operațiile sunt denumite de Piaget ca „acțiuni interiorizate sau interiorizabile, reversibile și coordonate în structuri totale”.

Din punct de vedere pedagogic, operațiile piagetiene sunt folosite în acțiunea mentală a copiilor pentru rezolvarea de probleme pe baza raționamentului logic. Aceste operații sunt organizate în structuri, numite de Piaget „grupări” [19], care realizează pentru prima dată echilibrul dintre asimilarea lucrurilor la acțiunea subiectului și acomodarea schemelor subiective la modificările lucrurilor. Privită astfel, trecerea de la acțiune la operație poate fi interpretată ca o construcție specifică. Această construcție prin „grupări” specifice a operațiilor concrete „este nu altceva decât o continuare a procesului care debuta cu funcția simbolică și dezvoltarea desprinderii din ce în ce mai avansată a capacităților de reprezentare și semnificare de contactul nemijlocit cu realul” [20].

Astfel, elevul poate sistematiza datele, poate asimila informația, o poate structura în conformitate cu schemele operative învățate. Acesta însă nu poate descrie sistematic tot ceea ce se poate produce. Raționamentul său este progresiv de la cauză spre efect.

Începând cu vârsta de 9-10 ani, operațiile logico-matematice și cele spațiale ajung prin generalizări și echilibrarea lor la o extindere și utilizare maxime, dar sub formă de operații concrete, referitoare la obiecte și transformări reale [21].

De altfel, cum afirma Piaget, „cunoașterea constă în esență nu numai în dobândirea și acumularea de informații, dar mai cu seamă în organizarea și reglarea lor prin sisteme de autocontrol care se orientează spre adaptări, spre rezolvarea problemelor” [22].

**Stadiul operațiilor formale** – gândirea depășește stadiul operațiilor concrete și intră în stadiul operațiilor abstracte (propoziționale). Gândirea preadolescentului poate opera corect și în absența obiectelor concrete, devenind capabilă de operații abstracte, de operații asupra operațiilor sau, cum spunea Piaget, „operații la puterea a doua”. Aplicându-se la propoziții, la ipoteze, aceasta poate deduce adevărul prin calcul logic, formal: „Puterea de a forma operații asupra operațiilor este aceea care permite cunoașterii să depășească realul și îi deschide calea nelimitată a posibilităților cu ajutorul combinatoricii” [23].

Două achiziții importante trebuie semnalate în acest stadiu:

- ✓ Desprinderea gândirii de obiecte care constă în eliberarea relațiilor de ordine (serierile) și a clasificărilor de legăturile lor concrete, intuitive; astfel, structurile operatorii se dezvoltă;
- ✓ Logica propozițiilor, combinatorica, care presupune operații de gradul al doilea (permutări, combinări), ca și grupul celor două reversibilități INRC (coordonarea reversibilităților prin inversiune și prin reciprocitate) [24,25].

În acest stadiu crește abilitatea de a folosi raționamente formale logice și matematice. În acest sens, Piaget afirma că o întregă combinatorică operatorie devine posibilă la vârsta adolescenței, ca rezultat al desprinderii gândirii de obiecte: „Adolescentul suprapune logica propozițiilor peste cea a claselor și relațiilor și elaborează, astfel, puțin câte puțin un mecanism formal, fundat pe structurile de grup și rețea ale celor 4 transformări; acestea îi permit să reunească în același tot inversiunea și reciprocitatea...” [26]. Inversiunea și reciprocitatea formează prin coordonare grupul comutativ al celor patru transformări INRC, care „transformă operatorii înșiși pe unii în alții”: N (negația); R (reciprocitatea), C (corelativitatea-simetrice negației),

I (transformarea identică). De exemplu, disjuncția  $p \vee q$  ne dă, prin negație  $\overline{p} \bullet \overline{q}$ , prin reciprocitate,  $p \perp q$  (incompatibilitatea), iar prin corelativitate,  $p \bullet q$ . Combinatorica oferă gândirii posibilități nelimitate de sistematizare a realului în structuri ordonate, logice.

Piaget evidențiază că la această vârstă este posibil să se lase mai mult loc gândirii independente a elevului, ca învățământul să se desfășoare într-un „spirit experimental și o învățare a științelor fizice bazată mai mult pe căutare și descoperire decât pe repetare” [27].

În stadiul operațiilor formale devine posibilă alegerea unor conținuturi fundamentale ale educației intelectuale, care îl determină pe elev să facă apel la diferite metode și procedee de învățare în disciplinele de studiu. Alegerea conținuturilor fundamentale ale educației asigură „orientarea aptitudinilor și a atitudinilor generale ale elevului spre domenii de bază: științe exacte, socioumanistice, tehnologie, reprezentând cultura de profil, corespunzătoare unor domenii mari ale cunoașterii științifice, premisa viitoarelor specializări socioprofesionale” [28].

Pentru Piaget, structurile operatorii formale constituie o logică formală în care raționamentele ipotetico-deductive sunt fondate pe operațiuni intrapropoziționale de clase, relații de ordine și interpropoziționale care constau din operații efectuate asupra altor operații sau din „operații la puterea a doua.”

Teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget presupune patru stadii care se desfășoară aproximativ la aceleași vârste pentru diferiți copii și fiecare stadiu se construiește pe cel precedent. De asemenea, stadiile au loc într-o ordine fixă și sunt ireversibile: odată ce un elev intră într-un nou stadiu, acesta gândește în modurile care caracterizează acel stadiu, indiferent de nivelul sarcinii și de contextul în care sarcina este prezentată. Gândirea implică atât reversibilitate și dezvoltare intelectuală, cât și noțiunea de echilibru din ce în ce mai stabil, căruia îi corespunde o reversibilitate din ce în ce mai mobilă.

Teoria stadială a lui Piaget rămâne punct de reper și punct de plecare solid pentru educație, de valoare inestimabilă.

#### Referințe:

1. Encyclopedia of education. - U.S.A.: Macmillan Reference, 2004, p.1894.
2. Piaget Jean, Inhelder Barbel. Psihologia copilului. - Chișinău: Cartier Polivalent, 2005, p.14.
3. Baars J. Bernard, Gage M. Nicole. Cognition, Brain, And Consciousness. - Amsterdam: Elsevier Ltd., 2007, p.431.
4. Piaget Jean. Nașterea inteligenței la copil. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973, p.217.
5. Ibidem, p.276.
6. Piaget Jean. Epistemologie genetică. - Cluj: Dacia, 1973, p.16.
7. Piaget Jean. Psihologia inteligenței. - București: Editura Științifică, 1965, p.172.
8. Sălăvăstru Dorina. Psihologia educației. - Iași: Polirom, 2004, p.40.
9. Piaget Jean, Inhelder Barbel. Psihologia copilului. - Chișinău: Cartier Polivalent, 2005, p.57-91.
10. Ibidem, p.88.
11. Lee W. Steven. Encyclopedia of School Psychology. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005, p.187.
12. Noveanu Eugen (coordonare generală). Științele educației. Dicționar enciclopedic. Vol.I, II. - București: Sigma, 2007, p.923.
13. Piaget Jean. Epistemologie genetică. - Cluj: Dacia, 1973, p.30-44.
14. Piaget Jean. Biologie și cunoaștere. - Cluj: Dacia, 1971, p.190-195.
15. Piaget Jean, Inhelder Barbel. Psihologia copilului. - Chișinău: Cartier Polivalent, 2005, p.98-108.
16. Ibidem, p.100.
17. Haward Robin, Miller A. Scott, Vasta Ross. Psihologia copilului. - Iași: Polirom, 2010, p.299.
18. Sălăvăstru Dorina. Psihologia educației. - Iași: Polirom, 2004, p.41.
19. Piaget Jean, Inhelder Barbel. Psihologia copilului. - Chișinău: Cartier Polivalent, 2005, p.101.
20. Negreț Ion. Psihologie genetică și educație. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1980, p.86.
21. Piaget Jean. Epistemologie genetică. - Cluj: Dacia, 1973, p.39-44.
22. Piaget Jean. Biologie și cunoaștere. - Cluj: Dacia, 1971, p.68.
23. Piaget Jean. Epistemologie genetică. - Cluj: Dacia, 1973, p.45.
24. Piaget Jean. Psihologia inteligenței. - București: Editura Științifică, 1965, p.45.
25. Piaget Jean, Inhelder Barbel. Psihologia copilului. - Chișinău: Cartier Polivalent, 2005, p.131-139.
26. Piaget Jean. Psihologia inteligenței. - București: Editura Științifică, 1965, p.44.
27. Piaget Jean. Psihologie și pedagogie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972, p.48.
28. Cristea Sorin. Fundamentele pedagogiei. - Iași: Polirom, 2010, p.216.

## TEHNOLOGIILE INFORMAȚIONALE CA SUPORT INDISPENSABIL PENTRU UN ÎNVĂȚĂMÂNT EFICIENT

*Mihail PAIU*

*LCȘ „Dezvoltarea politicilor educaționale”*

L'article est consacré à la mise en place des TIC à l'école en tant qu'instrument clé pour l'efficacité du système éducationnel. On présente un court aperçu historique visant les étapes de mise en œuvre, les approches du curriculum TIC, ainsi que les concepts et les problèmes concernant les TIC dans un système éducationnel.

Problema „calculatoarelor în educație” a devenit centrul de interes pentru factorii de decizie în politici educaționale la începutul anilor 1980, atunci când prețul la calculatoare a devenit destul de accesibil pentru publicul larg. Încurajate de politicile naționale și, de multe ori, conduse de teama de a pierde cursa în tehnologia informației și comunicării, multe țări au decis să creeze propriul brand de microcalculatoare (BBC, Acorn, Tomson, UKNT, Corvet) și să le distribuie în școli. Mai târziu, la sfârșitul anilor 1980, cuvântul „calculator” a fost înlocuit prin termenul „tehnologia informației” (IT), marcând o sporire a interesului față de tehnica de calcul, pentru capacități de stocare și prelucrare de date. Termenul „TIC” (Tehnologia Informației și Comunicării) a apărut în jurul anului 1992, atunci când e-mail a devenit disponibil pentru publicul larg.

Introducerea computerelor în sistemul educațional a generat mari așteptări: a face educația mai eficientă și a spori motivația pentru învățare. Însă, a fost constatată o dezamăgire profundă a politicienilor, deoarece numeroasele studii efectuate au indicat faptul că computerul a fost folosit mai mult ca un supliment la curriculumul existent, integrat în procesul de învățare ca o disciplină tradițională. Aproximativ între 1992 și 1995, investițiile efectuate în hardware, dezvoltarea profesională a personalului și de cercetare în domeniul TIC s-au redus. Cu toate acestea, odată cu apariția Internetului, politicienii au demonstrat un nou interes în domeniul TIC. În același timp, promovarea ideii că într-o societate informațională sistemele de educație ar trebui să pregătească cetățenii pentru o învățare de-a lungul vieții a adus rezultatele sale. Teza dezvoltată în acest sens a fost următoarea:

- Sub impactul TIC, multe companii vor deveni societăți informaționale (termenul „societate informațională” este adesea asociat cu alte noțiuni, precum „economie a cunoașterii”, „societate de învățare” etc.);
- În aceste societăți informaționale, cetățenii vor avea competențe noi, care încă nu au fost dezvoltate și formate (sau sunt insuficient formate) în sistemele tradiționale de învățământ;
- Inovațiile educaționale sunt necesare pentru a dezvolta aceste noi competențe cu sprijinul TIC și pentru a găsi un echilibru între obiectivele vechi și cele noi ale educației.

Ținând cont de cele menționate, este necesar ca educația să se centreze mai mult pe modalitățile de a oferi elevilor și studenților oportunități pentru ca aceștia să-și formeze noi competențe (autonomie de învățare, competențe de comunicare, de rezolvare a problemelor, munca în echipă, prin diverse tehnici de comunicare sincronă și asincronă etc.). De asemenea, este important ca această abordare să fie parte indispensabilă a unui sistem școlar care pune accentul pe autonomia și responsabilitatea elevului/studentului în procesul de învățare.

De la finele secolului al XX-lea, multe țări s-au angajat, din raționamente logice, în proiecte inovatoare în domeniul educației:

- Într-o societate bazată pe cunoaștere tehnologiile se dezvoltă, iar cunoștințele se învechesc ca durată de valabilitate;
- Deoarece specializarea tinde să devină (sau devine) tot mai îngustă, lucrul în echipa va deveni din ce în ce mai necesar;
- În cadrul educației de bază, cetățenii trebuie să fie pregătiți pentru învățarea pe tot parcursul vieții prin implementarea tehnicilor de bază pentru a lucra împreună și pentru realizarea de proiecte;
- Inovațiile în domeniul educației sunt indispensabile educației de bază pentru a răspunde acestor noi provocări. Acestea valorizează importanța pedagogică în abordarea didactică a facilităților oferite de TIC, cu accent pe elev/student, fiind tot mai mult dirijate de acestea, iar cadrele didactice joacă tot mai mult rolul de tutore.

Prin urmare, spre deosebire de anii 1980, când tehnologiile au fost prezentate în școală ca o nouă disciplină pentru a fi studiată de elevi, pentru a-i învăța despre tehnologii este mai oportun ca TIC să se dezvolte ca un instrument care facilitează realizarea reformelor educaționale, necesare schimbărilor la nivel de sistem (național sau regional), școală și sală de clasă.

Implementarea TIC nu este în prezent o simplă cerere, aceasta este impusă pentru a contribui la procesul de învățare al elevilor [1]. Astfel, răspunsul la întrebarea „Cum ar trebui să fie utilizate TIC în procesul de predare și învățare, astfel ca acestea să contribuie la învățarea centrată pe elev/student?” devine tot mai important. Răspunsul la această întrebare poate varia în funcție de punctul de vedere cu privire la integrarea TIC în procesul educațional. Aceste puncte de vedere sunt, în general, luate în două grupuri. Primul este punctul de vedere tehnologic, care susține integrarea infrastructurilor și sistemelor tehnologice în mediul educațional; al doilea este punctul de vedere pedagogic, care sprijină integrarea TIC în materiale și programe educaționale în termeni și principii sociali de învățare [2]. Convergența punctelor pedagogice și tehnologice sprijină conexiunea eficientă între tehnologiile adecvate pentru conținuturi și principiile pedagogice la proiectarea mediilor de învățare. În consecință, profesorii trebuie să știe de ce și cum să folosească aplicațiile TIC și resursele acestora. Cu toate acestea, s-a observat că, deși profesorii au declarat că cred în beneficiile de integrare a TIC, ei nu știu cum să realizeze acest lucru. Bazându-ne pe premisa că „procesul de integrare TIC ar trebui să consolideze învățarea elevilor/studentilor”, trebuie de menționat că utilizarea eficientă a TIC în cadrul activităților didactice depinde de gradul de conștientizare de către cadrele didactice a potențialului TIC în procesul de predare și învățare, de selecția adecvată a materialelor pentru elevi, de realizarea normelor de gestionare a timpului pentru depășirea dificultăților întâmpinate în timpul lecțiilor, în care tehnologia sprijină mediul de învățare [3].

În general, există trei moduri de abordare a curriculumului TIC:

1) „învățarea TIC” se referă la cazul în care TIC este un subiect de studiu separat, ca o introducere la TI (sau TIC), informatică teoretică și o inițiere în tehnologia informației;

2) „învățare cu TIC” – cazul în care TIC, inclusiv multimedia, Internetul vor servi ca suport pentru îmbunătățirea procesului de predare sau vor înlocui alte mijloace media, fără a schimba strategiile și metodele de predare-învățare;

3) „de învățare prin TIC” – TIC este un instrument indispensabil și integrat într-un curs/program, fără de care este imposibil a preda sau asimila acest curs/program.

În ceea ce privește integrarea TIC în curricula școlare, orientările politice și strategiile de implementare a acestora, ele variază considerabil în funcție de faptul dacă aceste curricula implică o anumită abordare pedagogică, presupunând dispunerea de tot mai mult timp pentru învățarea independentă, pentru a lucra la un proiect etc. În cazul curriculumului tradițional și al proceselor didactice tradiționale (bazate pe tehnici de repetiții și de predare frontală, în cazul în care toți elevii lucrează în același ritm și la aceleași conținuturi), este probabil că utilizarea TIC va fi limitată la activități foarte structurate, efectuate în temei de profesor (profesor de sprijin pentru toate activitățile din clasă sau de remediere rezervate pentru unii elevi), fără mari oportunități pentru a provoca curiozitatea elevilor/studentilor. În cazul utilizării unui curriculum fix în procesul de aplicare a TIC – cursuri obligatorii în domeniul TIC, integrate în curriculum – sau a procedurilor de evaluare specifice prin utilizarea explicită a TIC, acestea pot stimula sau inhiba anumite utilizări ale TIC de către profesori sau de către elevi/studenti. Invers, în cazul în care elevul/studentul decide care metode de învățare va aplica, se va recurge și la alte forme de utilizare a TIC pentru a promova noi practici didactice. Aceasta va necesita ca profesorii care au competențe în domeniul TIC să fie pregătiți și din punctul de vedere al practicilor inovatoare de predare. Utilizarea TIC în programa de bază (trunchiul comun) sau în activitățile extracurriculare va afecta deciziile politice cu privire la eventualele ajustări/adaptări necesare pentru a fi introduse în curriculumul formal.

Una dintre problemele cele mai presante pentru planificatorii în educație constă în evaluarea impactului TIC asupra rezultatelor procesului de învățare (inclusiv, dar care nu se limitează doar la cunoștințele în domeniul TIC), atunci când elevii părăsesc școala. Este o problemă foarte dificilă atât în abordare, cât și în rezolvare. În cazul în care metodele de evaluare a rezultatelor elevilor/studentilor sunt relativ bine înțelese și acceptate în programele școlare tradiționale, abordările inovatoare de predare în contextul învățării pe parcursul întregii vieți solicită metode cu totul noi în cadrul învățământului de bază. Metodologia tradițională de evaluare se bazează în principal pe criterii standardizate. În cazul noilor didactici, sunt necesare tehnologii noi de evaluare/adaptate pentru elevi/studenti, dar și de context, care să evalueze abilitățile de a rezolva probleme reale.

Principalele probleme ce apar în termeni de performanțe ale elevilor/studentilor:

1. Care sunt performanțele academice esențiale pentru cetățenii secolului XXI?
2. Care ar fi dovada impactului utilizării TIC asupra rezultatelor școlare?

Orice remaniere sau reformă care vizează integrarea TIC în programele școlare ar trebui să ia în considerare următoarele chestiuni:

- În ce măsură reforma poate și ar trebui să ia în considerare evoluția tehnologică rapidă a TIC?
- Care sunt contribuțiile TIC la schimbarea rolului elevului și al profesorului în sistemul educațional?
- În ce măsură practicienii din domeniul educației au adoptat conceptul învățării pe parcursul întregii vieți și care este impactul acestuia asupra educației?
- Care sunt elementele curriculumului tradițional suprimate/reduce pentru a face loc conținutului și proceselor didactice noi?

Așa cum este acceptat, infrastructura TIC includ hardware, software și conexiunea de rețea, menținând ideea expusă anterior că TIC sunt utilizate nu doar pentru a facilita „învățarea TIC”, dar și pentru a facilita „învățarea cu TIC” și „învățarea prin intermediul TIC”.

Collis [4] distinge mai multe dimensiuni importante de clasificare a infrastructurii TIC în educație:

- Ca dimensiune autonomă, spre deosebire de dimensiunile de distribuire a energiei electrice: în funcție de software-ul care este disponibil doar pe plan local sau accesat de la distanță prin intermediul Web, Intranet sau Internet);
- Ca dimensiune de producere, spre deosebire de dimensiunea de consum: în funcție de materialele digitale care sunt create de către elevi/studenti și profesori sau de alte persoane și care sunt accesibile pentru elevi/studenti și cadrele didactice;
- Ca dimensiune structurată, spre deosebire de dimensiunea controlată de către elev: în funcție de o cale de învățare predefinită care este încorporată în hardware (lecții private și simulări), sau că TIC sunt utilizate ca medii de explorare, cum sunt enciclopediile sau ale resurse articulate în hyperlink-uri.

În ceea ce privește planificarea resurselor educaționale, este necesar de răspuns la următoarele întrebări:

- Ce tipuri de echipamente trebuie utilizate și în ce măsură?
- Care sunt infrastructurile TIC necesare pentru o navigare cât mai armonioasă și în condiții de siguranță on-line?
- Care sunt cele mai utile sfaturi pentru a ghida internauții în utilizarea Internetului și cum pot ei asigura întreținerea acestuia?

Răspunsurile la aceste întrebări depind de conținutul altor componente. De exemplu, în cazul în care curriculumul promovează o învățare centrată pe elev/student și asistată de TIC, acest lucru va avea un impact decisiv asupra numărului de echipamente pe care o școală trebuie să le aibă disponibile, precum și de asigurarea accesului pentru elevi de la domiciliu, dar și de parametrii tehnici, de amplasarea acestui echipament în școală. La fel de important este și faptul că cadrele didactice sunt dispuse pentru integrarea TIC în educație.

Este un fapt bine cunoscut că dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este un element-cheie pentru integrarea cu succes a TIC în procesul de predare și învățare. Potrivit lui Carlson [5], profesorii rămân ușierii accesului elevilor/studentilor la oportunitățile educaționale oferite de tehnologie; aceștia nu trebuie ignorați. Mai mult, în procesul de formare a cadrelor didactice doar competențele tehnice în utilizarea tehnologiei nu sunt de ajuns. Profesorii au nevoie de dezvoltare profesională în aplicarea pedagogică a acestor competențe pentru a îmbunătăți procesul de predare și învățare. Punctul de plecare al unei clase digitale este profesorul. Profesorii trebuie să fie instruiți în mod eficient în ce privește folosirea tehnologiei pentru planificarea instruirii elevilor/studentilor. Rolul profesorului a fost subtil schimbat: din unicul „furnizor” de cunoștințe – într-un facilitator al procesului de explorare independentă de către elev/student a lumii în expansiune a cunoașterii. Astăzi, învățarea pe parcursul întregii vieți a devenit un factor determinant și crucial al succesului.

Profesorii joacă un rol esențial în adoptarea și implementarea TIC în educație, fiind pilonul principal în procesul de învățare. Studiile anterior efectuate [6] au constatat că lipsa de cunoștințe și abilități la cadrele didactice în domeniul TIC a fost un obstacol major în implementare, subliniindu-se astfel necesitatea de a asigura o formare continuă a profesorilor în acest domeniu. Este cunoscut faptul că introducerea calculatoarelor în școli este mult mai simplă decât implementarea noilor tehnologii educaționale. Această inovare complexă este o mare provocare pentru cadrele didactice în activitatea lor cotidiană. Conceptul definit privind implementarea TIC în educație implică reforme educaționale care atribuie roluri noi profesorilor și elevilor/studentilor,



mai multe responsabilități directe în învățare. Profesorii vor consilia și îndruma elevii într-un proces de învățare mai autonom și independent, exercitând un control sporit asupra gradului de asimilare a programelor de studii. Pregătirea cadrelor didactice pentru aceste noi funcții este o provocare majoră pentru dezvoltarea personalului din învățământ, deoarece formarea inițială trebuie să meargă mână în mână cu dezvoltarea profesională. Este esențial ca profesorilor să li se creeze toate posibilitățile pentru actualizarea periodică a cunoștințelor și abilităților în domeniul TIC, pentru schimbul de opinii cu privire la dezvoltarea programelor și practicilor pedagogice privind integrarea tehnologiilor în domeniul educației.

Dacă profesorii constituie obiectivul principal în dezvoltarea profesională, ei nu sunt singurii care au nevoie de formare profesională suplimentară pentru a gestiona implementarea TIC în școli. În primul rând, numărul și diversitatea materialelor tehnologice în școli necesită prezența specialiștilor coordonatori și sprijin tehnic. Suportul tehnic și pedagogic este vital pentru a asigura aplicarea eficientă a TIC.

La fel de important este un alt aspect de dezvoltare profesională: consolidarea abilităților de management educațional în domeniul TIC, în special în dezvoltarea profesională a managerilor școlari care joacă un rol-cheie în evoluția structurilor și în conducere. Managerii școlari decid implementarea resurselor (de personal, infrastructură), precum și evaluarea personalului care activează în școală. În unele țări, dezvoltarea profesională a managerilor școlari constituie prima prioritate în strategia de implementare națională a TIC.

Principalele chestiuni pe care planificatorii din educație trebuie să le abordeze în dezvoltarea profesională și de sprijin:

- Care sunt noile competențe pe care trebuie să le posedate cadrele didactice pentru a face față schimbărilor induse de implementarea TIC?
- Care sunt principalele obstacole în implementarea TIC și în dezvoltarea profesională?
- Care sunt cerințele pentru dezvoltare profesională care vor produce efectul dorit asupra practicilor pedagogice?
- Care sunt modelele de dezvoltare profesională adoptate pe parcursul ultimilor ani?

Ca și orice schimbare care poate influența practicile educaționale, schimbarea organizațională poate avea succes numai în cazul în care aceasta este parte componentă a altor priorități instituționale. Studiile de caz efectuate în mai multe țări cu privire la implementarea TIC în școli denotă că scopul și viziunea asupra unui astfel de proiect au fost foarte diferite, chiar și în școlile care au fost ferm orientate spre inovarea practicilor educaționale [7]. Deși se poate considera că o schimbare nu întotdeauna aduce modificarea priorităților sau concepția actuală a educației, ea este ușor de pus în aplicare. Însă, conform studiilor de caz realizate [8], dacă o schimbare legată de implementarea TIC în școli este operată fără a se ține cont de contextul socioeconomic, ea are toate șansele de a eșua. Este evident că schimbarea curriculumului în contextul unui nou concept de învățare necesită o schimbare totală în practicile de predare, în cultura educațională și cea organizațională. Școala trebuie să devină o „organizație de învățare”, adică o organizație care anticipează provocările și schimbările viitoare și care adoptă o strategie orientată spre reînnoire și dezvoltare permanentă. În acest sens, aspectele centrale se referă la următoarele chestiuni:

- Care sunt dificultățile structurale majore, pe care trebuie să le confruntăm, dacă dorim ca școala să devină un teren privilegiat pentru învățarea pe parcursul întregii vieți?
- Care sunt condițiile esențiale pe care trebuie să le îndeplinească școala ca să devină organizație de învățare?
- Care sunt calitățile specifice de leadership pentru a facilita punerea în aplicare a TIC în curricula școlară și punerea în aplicare a inovațiilor digitale durabile?

Dacă ne referim la politicile și strategiile educaționale privind implementarea TIC la nivel național, concepția actuală a rolului TIC în educație ridică multe întrebări. Pe parcursul ultimilor ani, multe țări au elaborat și implementat strategii pentru depășirea dificultăților menționate mai sus. Aceste strategii, planuri de acțiuni prezintă multe poziții comune, cu orientări generale și în cea mai mare parte sunt pentru a introduce reforme care orientează spre o tranziție la învățarea centrată pe elev/student, mai puțin controlată de profesor. Natura și domeniul de aplicare a strategiilor folosite pentru punerea în aplicare a acestor planuri de acțiune, definirea cadrului de aplicare variază de la o țară la alta, în funcție de diversitatea mediilor socioeconomice. În general, aceste strategii vin să răspundă la următoarele întrebări:

- Care sunt obiectivele în domeniu stabilite de autoritățile publice naționale?
- Care sunt strategiile naționale ale tuturor actorilor pentru a promova utilizarea TIC în programe școlare?
- Care sunt pozițiile și problemele luate în considerare de către factorii de decizie pentru formularea politicilor și strategiilor naționale în ceea ce privește aplicarea TIC în educație?

În concluzie, se menționează că implementarea TIC este un proces global de aplicare a tehnologiei în sistemul de învățământ pentru a îmbunătăți predarea și învățarea. Succesul depinde nu doar de disponibilitatea de tehnologie, dar și foarte mult de designul pedagogic. Deși nu există o formulă unică pentru determinarea nivelului optim de integrare a TIC în sistemul educațional, profesorii creativi de la toate nivelurile de educație au găsit întotdeauna modalități de a încorpora în mod inovator TIC în strategiile didactice. Cu toate acestea, TIC ar trebui să fie utilizate într-o bună legătură cu planificarea predării în clasă. Jhurreev [9] susține că reforma educației are loc în întreaga lume și una dintre dogmele ei constă în introducerea și integrarea TIC în sistemul de învățământ. Succesul integrării TIC în sala de clasă solicită o planificare atentă și depinde în mare măsură de modul în care și factorii de decizie politică înțeleg și apreciază dinamica implementării. Integrarea TIC în educație a fost o problemă controversată [10], considerându-se că tehnologia va schimba pentru totdeauna peisajul educațional și va genera o creștere dramatică a performanțelor celor care învață [11]. Alți savanți sint convinși că TIC, dacă sunt corect integrate, au potențialul de a spori eficiența predării și învățării [12]. Levine [13] subliniază importanța unui plan care se bazează pe nevoile reale ale școlii, unul care este realist, realizabil și eficient. Planul ar trebui să fie elaborat nu pentru singurul scop de a pune tehnologia în sala de clasă, ci pentru a reflecta nevoile reale ale școlilor, în vederea dezvoltării unor tehnologii eficiente și pentru a produce medii de învățare mai bune.

**Referinte:**

1. Cartwright V. & Hammond M. The integration and embedding of ICT into the school curriculum: More questions than answers. Paper presented at the ITTE Annual Conference of the Association of Information Technology for Teacher Education. Trinity and All Saints College. Leeds, 2003.
2. Richards C. Towards an integrated framework for designing effective ICT-supported learning environments: The challenge to better link technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy, and Education*, 2006, no 15(2), p.239-255.
3. Becker H.J. How are teachers using computers in instruction. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association. - University of California-Irvine, 2001.
4. Collis B.A. Dans: Pelgrum, W.J; ten Brummelhuis, A.C.A. The application of multimedia technologies in schools: technology assessment of multimedia systems for pre-primary and primary schools. - Luxemburg: Parlement european, direction generale de la Recherche, 1997.
5. Carlson S., Gadio C.T. Teacher professional development in the use of technology. Dans: W.D. Haddad; A. Draxler. „Technology for education”. - Washington, DC: UNESCO et Academy for Educational Development, 2002.
6. Pelgrum W.J. Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment // *Computers and education*, 2001, no 37.
7. Law N., Yuen H.K. Changing classrooms and changing schools: a study of good practices in using ICT in Hong Kong schools. - Hong Kong: CITE, Universite de Hong Kong.
8. Ibidem.
9. Jhurreev V. Technology integration in education in developing countries: Guidelines to policy makers // *International Education Journal*, 2005, no6(4), p.467-483.
10. Ibidem.
11. Papert S. The connected family, bridging the digital generation gap. - London: Long Street Press, 1997.
12. Commission of European Communities. (2001). Information and communication technologies in development: The role of ICTs in EC development policy. Brussels: Commission of the European Communities.
13. Levine J. Planning strategically for technology integration. Conference proceedings of the Association for the Advancement of Computing in Education, 1998.

*Prezentat la 05.06.2012*

## FORMAREA COMPETENȚELOR SOCIALE – OPORTUNITATE PENTRU ADAPTAREA ABSOLVENȚILOR LA NOILE PROVOCĂRI ACTUALE ALE PIEȚEI MUNCII

**Tatiana REPIDA**

*LCȘ „Dezvoltarea politicilor educaționale”*

This article is devoted to the problem of social competences training with opportunities for graduates to adapt to current labor market challenges.

In the article the author presents several definitions of the “competence” notion, reproduces categories of competences (basic competences, key-competences, competences for employment, entrepreneurial competences, managerial competences, competences for life, social and civic competences); presents the definition of social competences and reveals the necessity of their training (among university graduates) in employment brink; proposes social competences training strategies in university education; analyzes the results of a survey regarding the knowledge of social competences among students and the necessity of their training.

*Competență*: capacitate a unei persoane sau a unui grup de a interpreta un fenomen, de a soluționa o problemă, de a lua o decizie sau de a efectua o acțiune [1].

Competența reprezintă „capacitatea de a aplica, a transfera și a combina cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standardul ocupațional” [2]. În plan subiectiv – psihologic, competența este o rezultantă a cunoștințelor, deprinderilor, priceperelor, aptitudinilor și trăsăturilor temperamental-caracterologice de care individul dispune în vederea îndeplinirii funcției sociale cu care este investit [1].

Comisia Europeană definește „competența” drept capacitate demonstrată de utilizare a cunoașterii, cunoștințelor, capacităților personale, sociale și metodologice pentru dezvoltarea profesională și personală [5].

Sunt cunoscute mai multe categorii de competențe care pot asigura calitatea formării profesionale atât a adulților, cât și a formării inițiale a studenților. Reproducem unele din ele:

### **Competențe de bază**

- Elemente de bază ale comunicării
- Elemente de bază ale matematicii

### **Competențe-cheie** – permit obținerea unor performanțe în contexte diferite

- Comunicare
- Utilizarea numerelor
- Tehnologie informațională
- Îmbunătățirea stilului și a performanțelor de învățare
- Rezolvarea problemelor
- Lucrul în echipă

### **Competențe pentru angajare** – permit accesul pe piața muncii și dezvoltarea unei cariere

- Comunicare
- Prelucrarea informației
- Adaptabilitate
- Adoptarea deciziilor (în mod independent)
- Drepturi și îndatoriri ca cetățean și consumator
- Învățare și autodezvoltare
- Limbi străine
- Inițiativă și creativitate
- Gândire critică
- Managementul proceselor de producție

- Rezolvarea de probleme
- Autoîncredere în condiții de incertitudine
- Gândire și acțiune

**Competențe antreprenoriale** – permit căutarea oportunităților pentru pornirea propriei afaceri sau pentru îmbunătățirea performanțelor în afaceri

- Comunicare
- Acționare în condiții de incertitudine
- Competențe etice
- Căutarea și generarea ideilor în afaceri
- Prelucrarea informațiilor
- Investirea bunurilor personale și familiale
- Învățarea
- Îndreptarea greșelilor făcute
- Managementul relațiilor de tip tranzacțional și de reglementare
- Elemente de bază ale matematicii
- Operare independentă
- Rezolvare de probleme
- Inițiativă în acțiuni
- Valorificarea oportunităților
- Utilizarea resurselor limitate
- Utilizarea relațiilor personale și a rețelelor de tip social
- Lucrul în echipă

**Competențe manageriale** – permit managementul activității proprii sau a altor persoane

- Gândire analitică
- Construirea echipelor
- Comunicare
- Consiliere
- Creativitate
- Adoptare de decizii
- Delegare de sarcini
- Focalizare pe rezultate
- Influențarea altor persoane
- Căutarea și colectarea informațiilor
- Realizarea de judecăți/ raționamente
- Conducere
- Învățare
- Managementul schimbărilor
- Managementul stresului
- Motivare
- Negociere și convingere
- Rezolvare de probleme
- Autoîncredere
- Perspectivă strategică
- Lucrul în echipă

**Competențe largi** – permit înțelegerea și gestionarea situațiilor sensibile și complexe

- Analiză
- Sinteză
- Monitorizare
- Planificare
- Diagnoză

**Competențe pentru viață** – permit o viață socială activă și participarea la comunitate

- Autocontrol și asigurarea propriei dezvoltări
- Relaționarea cu alte persoane
- Relative la situații specifice: învățământ, loc de muncă, timp liber, comunitate

**Competențe sociale și cetățenești** – permit conviețuirea și participarea la viața socioeconomică

- Participare socială activă
- Comunicare
- Cooperare, lucrul în echipă
- Înțelegerea naturii comunității și implicare
- Roluri și relații într-o societate democratică
- Îndatoriri, responsabilități și drepturi
- Coduri și valori morale
- Principiile democrației reprezentative
- Puterea legii
- Justiția socială
- Drepturile omului [3].

Din punct de vedere metodologic, tipurile de competențe se împart în:

- competențe tehnico-profesionale;
- competențe sociale;
- competențe metodologice;
- competențe personale [5].

Considerăm că pentru angajarea și integrarea în câmpul muncii absolvenții trebuie să posede cât mai multe competențe din aceste categorii. Competențele sociale (comunicare, cooperare, lucrul în echipă, participare socială activă etc.) sunt importante, pentru că îi ajută pe cei ce se angajează în câmpul muncii să aibă succes în tot ceea ce fac.

Dar ce sunt competențele sociale și de ce e nevoie de ele?

Competențele sociale (Soft skills) sunt abilități interpersonale care determină capacitatea fiecăruia de a se descurca sau de a face față unei anumite situații. Se poate spune că competența socială se referă la capacitatea unei persoane de a relaționa într-un mod adecvat cu alte persoane, la capacitatea de a coopera și colabora în cadrul unui grup [4]. Ele pot încununa cariera, dar pot și s-o distruge [3].

Se afirmă că aceste competențe nu se obțin printr-o calificare formală, ci sunt mai curând un talent natural sau sunt dobândite prin experiență practică [3].

Competențele sociale sunt active în interacțiunea dintre persoane, de exemplu: capacitatea de a lucra în echipă, capacitatea de a acționa în condiții de incertitudine, capacitatea de a adopta decizii.

Cercetările atestă că șansele de a deveni un adult competent social cresc dacă vârsta la care se începe formarea acestor competențe este mai mică.

A avea competențe sociale înseamnă:

- ✓ Apropierea de alte persoane într-un mod pozitiv și agreeat
- ✓ Exprimarea liberă a dorințelor și a preferințelor, precum și a tendinței de acțiune
- ✓ Capacitatea de a lua singur decizii și de a prezenta alegerea altor oameni cu posibilitatea de a o modifica în situația în care ceilalți oferă sugestii foarte bune
- ✓ A-și exprima sentimentele (atât pozitive, cât și negative) într-o manieră clară, fără însă a le direcționa spre cineva
- ✓ A câștiga acces, a primi și a oferi invitații de joacă împreună cu alții
- ✓ A aduce contribuții remarcabile la un proiect de grup, la o idee de joacă sau activitate desfășurată împreună cu alții
- ✓ A manifesta interes pentru obținerea de informații, pentru a ști mai multe, a afla aspecte cât mai noi, din domenii cât mai variate
- ✓ Capacitatea de a lucra și realiza o activitate într-un grup care nu este omogen din punct de vedere etnic, religios ori al vârstei
- ✓ Capacitatea de a se exprima din punct de vedere nonverbal [4].

Competențele sociale au legătură cu bunăstarea socială și cea personală. Pentru o participare socială și interpersonală încununată de succes este important să se înțeleagă codurile de conduită și maniere general acceptate în diferite societăți și medii. Cele spuse se referă îndeosebi și la absolvenții noștri, care ar trebui să știe cât mai multe conduite la locul de muncă. E foarte important ca ei să conștientizeze conceptele de bază cu privire la indivizi, grupuri, egalitate de gen și nediscriminare, societate și cultură. Deoarece tineretul este o categorie mobilă în ceea ce privește angajarea în câmpul muncii, e important ca el să înțeleagă dimensiunile socioeconomice și multiculturale ale Europei.

Vom susține și noi, alături de alți cercetători, că componenta cea mai importantă a acestei competențe include capacitatea de a comunica în diferite medii, de a manifesta toleranță, de a expune și înțelege diferite puncte de vedere, de a negocia cu abilitate pentru a produce încredere și de a empatiza. Această competență se bazează pe o atitudine de colaborare, asertivitate și integritate [4].

Fiecare companie își definește propriul set de cunoștințe și abilități care susțin succesul profesional. Există însă un set de calități personale, obișnuințe, atitudini și competențe sociale care asigură o bună înțelegere și eficiența personală indiferent de locul de muncă. Angajatorii tind, deci, să cultive propriul set de abilități, cunoștințe la nivelul personalității angajatorilor. Ei au, de regulă, o idee clară despre cum ar vrea să fie angajații lor. De exemplu, FinComBank în calitate de cerințe obligatorii formulează: calități personale – atitudine responsabilă față de lucru, organizare, pozitivitate, comunicabilitate.

Unele firme organizează chiar traininguri privind dezvoltarea abilităților sociale.

Reieșind din cele menționate, putem afirma că facultățile, asigurând un învățământ performant, o pregătire profesională la nivelul cerințelor tehnologice moderne, dar și formând absolvenților săi competențe sociale, le oferă șanse reale în competiția de pe piața muncii.

Competențele sociale atât de înalt apreciate pe piața muncii de angajatori pot fi formate în învățământul universitar prin:

- ✓ Curricula disciplinară (dacă competențele sociale își vor ocupa locul binemeritat în paginile sale);
- ✓ Formularea clară a obiectivelor, intențiilor cursului /seminarului /laboratorului și a performanțelor așteptate de la studenți chiar la debutul procesului de învățământ;
- ✓ Implementarea în procesul educațional a noilor strategii didactice, îndeosebi a celei a învățării–predării interactive, centrate pe student (implicarea studentului în procesul de predare-învățare, dialog euristic, rezolvarea unor situații problematice, simulări, activități în microgrupuri etc.);
- ✓ Experiențele acumulate în domeniul competențelor sociale din învățământul preuniversitar (activități școlare și extrașcolare);
- ✓ Încurajarea studenților de a se autocunoaște, autoregla, de a-și autoevalua propriile performanțe, inclusiv cele legate de competențe sociale.

Cunosc oare absolvenții noștri multe competențe sociale și de ce e nevoie de ele? Le-am propus unor studenți de la facultăți cu profil real (38 persoane) și de la facultăți cu profil socioumanistic (92 persoane) să enumere competențele sociale pe care le cunosc.

Studenții de la profilul real au numit următoarele competențe:

– coduri și valori morale (să ajut copiii orfani, pe cei nevoiași)	52,6%
– puterea legii	29%
– comunicare	26,3%
– responsabilități (să ocrotim natura)	23,7%
– participarea socială activă (participarea la alegeri, la manifestări sociale)	26,4%
– cooperare, lucrul în echipă	10,6%
– drepturile omului (să am un loc de muncă, să fiu angajat în câmpul muncii)	13,1%

Studenții de la facultățile cu profil socioumanistic au numit următoarele competențe sociale:

– comunicare	100%
– învățare (este și o competență-cheie)	31,5%
– relații într-o societate democratică	26,3%
– lingvistice	22,3%
– antreprenoriale	19,7%
– autodezvoltare, autocunoaștere	13,2%
– tehnologice	19,7%

- coduri și valori morale 13,2%
- colaborare, lucrul în echipă 13,2%

Observăm că studenții de la profilul socioumanistic au inclus aici și alte categorii de competențe. Mai putem remarca că unele competențe sociale sunt și competențe profesionale (de exemplu, comunicarea – la facultățile cu profil real).

La întrebarea „De ce avem nevoie de competențe sociale?”

studenții de la profilul socioumanistic au menționat:

- pentru a ne dezvolta personalitatea 35,5%
- pentru a ne integra în societate 39,4%
- pentru a relaționa eficient în scopul avansării 10,5%
- pentru a crea o carieră de succes 9,2%
- pentru a putea activa în grup, pentru o mai bună înțelegere; 11,9%;

studenții de la profilul real au subliniat:

- pentru a avea relații bune cu ceilalți membri ai societății 13,2%
- pentru a crea o societate trainică, prosperă 15,8%
- pentru o stabilitate în societate. 5,3%.

Din răspunsurile studenților la cele două întrebări observăm că nu se conștientizează profund locul și rolul competențelor sociale în angajarea în câmpul muncii.

#### Referințe:

1. Dicționar de psihologie socială. - București: ESE, 1981.
2. so.cnfpa.ro
3. [www.mass-project.org/attachments/396](http://www.mass-project.org/attachments/396)
4. [www.cnpfa.ro](http://www.cnpfa.ro)
5. [www.gcac.eu/File](http://www.gcac.eu/File)

*Prezentat la 05.06.2012*

## STUDIUL INDIVIDUAL AL STUDENTULUI: PARCURS EVOLUTIV

**Svetlana SEMIONOV**

*Catedra Științe ale Educației*

This article approaches the individual study of student as a way the method for the formation of professional skills. There are appointed types, forms and levels of individual study, also stylistic profiles of manifestation in educational environment. It follows the evolution of student independence reporting to learning activities from external control to self-control and self-monitoring of independent work. There is proposed the demarche of elaboration a complex individual study, step by step.

În sistemele contemporane de formare profesională și de profesionalizare continuă, *studiul individual* (sau forme similare lui) își confirmă statutul de activitate educațională predominantă. Asistăm la diminuarea graduală a raportului dintre timpul petrecut de student în sala de studii și timpul angajării lui în activități de învățare independentă. În urma analizei bugetului de timp al studenților din universitățile europene, specialiștii în domeniul sociologiei au descoperit că cea mai importantă parte a bugetului de timp al studentului o reprezintă *studiul individual*. Se recomandă studenților să utilizeze 2-3 ore de studiu individual pentru fiecare oră de învățare în sala de studii. Astfel, lucrul individual constituie circa 45 de ore pe săptămână – spațiu și timp profitabil pentru: (1) aprofundarea și extinderea cunoștințelor; (2) formarea interesului pentru activitatea de cunoaștere și acțiune practică în baza cunoașterii; (3) însușirea și stăpânirea instrumentelor de cunoaștere; (4) dezvoltarea abilităților de cercetare și investigare, de intervenții practice în medii reale (sociale, economice, științifice etc.); (5) de probare personală în raport cu cerințele și așteptările pieței muncii. În acest context, instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova, sub aspect formal, au rezolvat problema organizării lucrului individual prin respectarea Planului-cadru. Suntem la etapa valorificării potențialului formativ al studiului individual în practica educațională curentă.

***Studiul individual în contextul formării de competențe***

*Studiul individual* este acel gen de activitate academică independentă a studentului prevăzută în planul disciplinei curriculare, asumată prin indicațiile profesorului, desfășurată cu sau fără suportul metodic oferit de acesta, dar realizată fără implicarea lui nemijlocită.

Experții în domeniu psihopedagogic recunosc unanim studiul individual al studentului ca modalitate de formare a competențelor profesionale și a celor generice (prerechizit al performanțelor în procesul formării inițiale și al profesionalizării continue). Această euație educațională urmărește dobândirea autonomiei academice de către studenți și punerea ei în acțiune, presupunând o investire mai mare de efort și timp atât din partea profesorului, cât și din partea studentului. Or, „dacă profesorul dorește ca studentul să muncească mai mult individual, atunci el însuși trebuie să muncească mai mult cu studentul” (Dandara, 2009, p.32). Acest fapt, la prima vedere paradoxal, este susținut de argumente teoretice și empirice.

Într-o abordare mai generală, autonomia/independența în învățare se referă la capacitatea individului „de a exercita control asupra propriei activități de învățare”. Controlul în acest context înseamnă că studentul manifestă: a) capacitate de a determina în mod individual orientarea generală a activității de învățare, adică alegerea scopului general; b) implicare activă în organizarea învățării, adică alegerea scopurilor intermediare; c) libertate de a lua decizii, de a alege resursele și strategiile prin care își poate realiza sarcinile de învățare, adică alegerea mijloacelor de realizare a scopurilor generale și intermediare (Boekaerts, 1997). Gradual, studenții își asumă conștient responsabilitatea propriei formări profesionale, prin autocontrolul și automonitorizarea propriei învățări, fapt ce pune în prim-plan rolul activ/proactiv al subiectului în procesul dobândirii independenței.

Pentru a exprima diferența dintre autocontrol și controlul extern în activitatea desfășurată de individ, Richard de Clearms (2001, apud Focșa-Semionov, 2010) a recurs la metafora indivizilor origine și a indivizilor pionieri. *Indivizii sursă* (origins) sunt percepuți ca „origini”, adică surse ale propriilor intenții de a acționa într-un anumit fel, au un înalt sentiment al autodeterminării, sunt capabili să aleagă una dintre mai multe alternative, să-și planifice acțiunile, să-și stabilească singuri obiectivele, să-și gestioneze efortul solicitat de



atingerea propriilor obiective, să-și asume consecințele propriilor alegeri. *Indivizii pionieri* sunt percepuți ca participanți neputincioși la un joc controlat de alții. De aici nevoia de a forma mai degrabă „generatoare de inițiative” decât pionieri.

Profesorul universitar are menirea de a se implica plenar în stimularea și dezvoltarea independenței, autonomiei academice a studentului, transformând-o într-un obiectiv formativ explicit în proiectele curriculare universitare. Abilitarea studentului pentru muncă independentă este un proces dinamic, continuu și gradual. El nu poate fi lăsat la voia întâmplării, ci implică o planificare anticipată judicioasă în etape secvențiale: (1) arată/demonstrează studentului *cum*; (2) lasă-l să exerseze; (3) planifică sarcini structurate în acest sens; (4) oferă multiple și variate oportunități să lucreze independent. Respectivul secvențe de dobândire și exersare a independenței se derulează în funcție de gradul „maturității academice” a studentului, de bagajul și calitatea cunoștințelor și abilităților sale de lucru (metodologice, strategice etc.), de nivelul complexității sarcinii de lucru, de atitudinea și motivația atât a profesorului, cât și a studentului. Scopul primordial al acestui parcurs de predare/învățare a independenței prin intermediul studiului individual este *transferul gradual* al controlului și monitorizării externe, realizate de profesor, *către student*, care treptat se autoresponsabilizează în raport cu planificarea, monitorizarea și evaluarea activității individuale. Transferul se operează pas cu pas, evitându-se extremele: direcționare autoritară, versus indiferență, pierdere totală a controlului. Acest deziderat este realizabil în condițiile unei atitudini pozitive a profesorului față de studiul individual și ale bune cunoașteri de către acesta a necesităților, intereselor, abilităților studentului. Realizat în condiții oportune, transferul este crucial pentru student. Prin exersare, acesta își testează limitele, virtuțile și vulnerabilitățile capacității de lucru independent, devine conștient de faptul că își poate influența învățarea și performanța academică.

*Interrelația profesor-student*, în contextul studiului individual, implică un dialog permanent, un parteneriat de tip colaborativ și suportiv. Profesorul este mai ales facilitator, consilier, asistent, tutore, iar studentul devine treptat propriul „profesor”. Cunoașterea și autocunoașterea sunt esențiale în acest sistem de interrelaționare. Astfel, buna cunoaștere a studentului îi permite profesorului să decidă asupra nivelului capacității lui de independență potențială și reală. Știind punctele tari și slabe ale studentului, profesorul le discută cu acesta și anticipează împreună eventuale dificultăți sau discontinuități în realizarea studiului individual, pentru a le evita. Acțiunile lor comune sunt prioritar de natură proiectivă, preventivă, decât corectivă. Această bilateralitate presupune implicarea activă, cointereseată a studentului. Cu cât acesta este mai deschis, mai cooperant, mai sincer și conștient de propriile virtuți și limite, cu atât sunt mai reale șansele lui de a fi cunoscut, înțeles și ghidat.

#### **Aspecte operaționale ale studiului individual**

*Studiul individual* nu neapărat presupune „a lucra izolat”, „fără ajutor din exterior” sau „fără a consulta profesorul”. Or, învățarea în sine este un proces interactiv dintre studenți, dintre profesor și student/studenți, este acel schimb reciproc care generează cunoașterea. Implicit, studiul individual implică capacitatea studentului de a interacționa deschis și productiv cu ceilalți, de a-și împărtăși ideile și problemele academice și de a contribui împreună la soluționarea lor. Verbalizarea ideilor, explicarea acestora îi ajută pe studenți să-și clarifice scopurile, să înțeleagă mai profund conceptele. Împărtășind experiențele, confuziile și temerile, studenții se îmbogățesc reciproc, învață unul de la altul. Iar studentul expert în arta învățării excelează lucrând atât individual, cât și în echipă.

Astfel, studiul individual se poate desfășura ca (i) **activitate individuală** sau/și (ii) **activitate de grup**. Fiecare dintre ele are plusurile și minusurile sale. Când studentul lucrează în solitudine, le diferențiem după cum urmează. *Beneficii*: flexibilitate în gestionarea timpului; focalizare pe aspectele problematice ale subiectului de lucru, asupra zonelor deficitare ale propriei cunoașteri; sunt avantajați cu precădere studenții care pot învăța eficient de unii singuri, care își gestionează judicios bugetul de timp. *Dezavantaje*: sunt mai evidente tendințele de procrastinare; lipsește feedback-ul on-line oferit de colegi în raport cu înțelegerea materialului sau cu corectitudinea rezolvării sarcinii; lipsește schimbul de opinii în baza testărilor secvențiale, pe măsura înaintării în procesul de lucru.

*Studiul independent realizat în pereche sau în grup mic* se consideră eficient din următoarele raționamente: prin reciprocitate crește motivația și activitatea intelectuală; sporește eficacitatea activității de cunoaștere datorită controlului reciproc; studenții își pun mai multe întrebări pentru a clarifica lucrurile; suplinesc golurile de cunoștințe și/sau priceperi învățând unii de la alții; își acordă sprijin reciproc. Printre *dezavantaje* semnalăm:

interacțiunea studenților poate evolua ca relație de grup social și nu ca grup de lucru; cineva poate prelua din proprie inițiativă rolul de „profesor” sau de „expert”; participanții la studiul în grup pot veni nepregătiți la întruniri; membrii mai competenți ai grupului pot domina discuțiile; apar discrepanțe în utilizarea și coordonarea bugetului de timp dintre întâlnirile de grup etc.

În mod special menționăm că prezența partenerului de lucru reorganizează în plan psihologic studentul. De exemplu, când lucrează de unul singur, studentul își poate estima subiectiv activitatea desfășurată, apreciind-o eronat drept completă și finalizată. Or, lucrând în grup, acțiunile de autocontrol ale fiecărui membru sunt reevaluate, pe secvențe de realizare, de către partenerii de grup. Feedback-ul reciproc pe care și-l oferă poate fi unul corectiv și care se consolidează ulterior și prin feedback-ul venit de la profesor. Astfel, scade gradul de subiectivism, iar rezultatele intermediare individuale, fiind estimate prin optica mai multor evaluatori, desemnează obiectiv situația reală. În caz de erori, devieri descoperite participantul la proiectul de grup intervine cu modificări sau/și schimbări în regim on-line, în procesul lucrului asupra sarcinii. Aceste acțiuni corective, fiind însumate, îmbunătățesc substanțial calitatea produsului finit. Este o experiență de excepție, trecând prin care studentul dobândește o serie de abilități iminente independenței și autonomiei academice.

Astfel, *integrat în munca de grup* studiul independent comportă următoarele valențe educative pentru student:

- îl responsabilizează față de sarcinile primite;
- îi sporește încrederea în posibilitățile sale;
- permite individualizarea învățământului în funcție de particularitățile individuale ale fiecăruia, de potențialul intelectual propriu și aptitudini;
- dezvoltă spiritul de inițiativă și priceperea de organizare a muncii;
- dezvoltă motivația pentru studiu și cunoaștere;
- dezvoltă la el spiritul de observație și investigație;
- dezvoltă gândirea în toate formele ei: activă, analitică, logică, critică, divergentă, imaginativă și creatoare;
- îl obișnuiește cu utilizarea rațională a resurselor de informare;
- generează tehnici de autocunoaștere;
- îi formează deprinderi de cercetare pe teren prin coordonarea acțiunilor cu membrii grupului;
- îl pregătește pentru educația permanentă.

În literatura de specialitate se diferențiază tipuri, forme și niveluri ale operării studiului individual. **Tipurile studiului individual** se delimitează după cadrul în care se realizează: (i) exclusiv în cadrul orelor auditoriale (cursuri, seminarii, ore de laborator etc.) sau (ii) în afara lor. **Formele studiului individual** se delimitează după conținutul celor învățate, modul de operare cu stimulii, modul de organizare a informațiilor, nivelul activității psihice la care se realizează acțiunea învățării, modul de administrare a situațiilor de învățare, procesele psihice angajate în actul învățării. **Nivelurile sarcinilor studiului individual** se delimitează după gradul de organizare și complexitate a activității psihice implicate în învățare. Inventariem câteva aspecte ale acestei clasificări.

**Tabel**

**Tipuri și forme ale studiului individual**

Tipuri	Forme
În cadrul studiului auditorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- luarea de notițe</li> <li>- realizarea unor sarcini academice curente, pasagere temei cursului</li> <li>- formularea de întrebări/răspunsuri – chestionare/autochestionare</li> <li>- reflecții personale</li> <li>- comentarii critice</li> <li>- rezolvarea studiilor de caz, a situațiilor de problemă</li> <li>- expertizare a produselor activității colegilor, oferire de feedback</li> <li>- investigații și experimente</li> <li>- prezentări individuale/de grup (proiecte, sinteze teoretice, comunicări tematice etc.)</li> <li>- etc.</li> </ul>

<b>În afara studiului auditorial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilirea obiectivelor activității, proiectarea desfășurării activității, distribuirea bugetului de timp, identificarea bazei de date și materiale etc.</li> <li>- studierea notelor de curs, completarea și extinderea lor</li> <li>- documentarea extinsă din surse diferite</li> <li>- consultarea și/sau studiul în baza manualelor/suporturilor de curs, dicționarelor, articolelor științifice</li> <li>- elaborarea comunicărilor, referatelor, eseurilor, proiectelor, sintezelor, rezumatelor, avizelor, articolelor etc. – ca producție personală</li> <li>- identificarea și rezolvarea studiilor de caz, a situațiilor de problemă având ca mediu de referință domeniul de profil, piața muncii</li> <li>- inițierea, proiectarea, organizarea și desfășurarea unor investigații pe teren</li> <li>- pregătirea către evaluările intermediare și finale</li> <li>- proiectarea, elaborarea, susținerea lucrărilor de an, de licență, de master</li> <li>- etc. (de exemplu: Portofoliul disciplinei, Glosarul cursului, traininguri etc.)</li> </ul>
--------------------------------------	--

Sarcinile studiului individual pot fi eșalonate pe trei niveluri: (I) *Cunoaștere, conștientizare*, reproducere (antrenare, exersare); (II) *Aplicare*: restructurare, transfer în situații noi, extindere, argumentare; (III) *Integrare*, căutare și evaluare, reevaluare, îmbunătățire și producere, creare inovativă.

*Nivelul I.* Sarcinile vizează preponderent replicarea unui model de cunoaștere și acțiune. Activitatea studentului se rezumă la recunoaștere, identificare, descriere, conștientizare, stocare de: informații, modele, structuri, scheme etc. Scopul acestor activități este: reținerea cunoștințelor, formarea unor priceperi și deprinderi clar specificate. *Produsul academic* se regăsește în: seturi de întrebări/răspunsuri; sinteze/rezumatate ale ideilor principale; liste cu noțiunile importante din text; scheme și structuri ale conținuturilor (plan de idei; tabele cu indicatori; clasificări); comunicări tematice etc.

*Nivelul II.* Sarcinile de acest nivel se cantonează pe activități de reconsiderare a conținuturilor; procesare a informațiilor prin restructurare, reorganizare, extensie, clasificare și generalizare; atribuire de sensuri personale, generalizare și transfer. Scopul activităților de acest nivel este reevaluarea informațiilor/cunoștințelor noi și stabilirea de conexiuni cu cele stăpânite deja; reorganizarea materialului prin conferire de noi sensuri; documentarea din surse diferite; ajustarea la și/sau transferul în situații noi. *Ca produse curriculare* pot figura: referate; planuri de idei; analize și generalizări însoțite de motivație personală și argumentări; simulări respectând un model standard, aplicat în contexte noi; organizatori grafici elaborați; prezentări individuale și de grup etc.

*Nivelul III.* Sarcinile pentru acest nivel au un grad sporit de complexitate. Studentul interacționează cu noile conținuturi de manieră personală și creativă, le abordează critic și din perspectiva problematicei prezente, generând informații noi. Studentul preia inițiativa, abordează sarcina academică prin prisma propriei metodologii de lucru; elaborează planuri de acțiune originale cu impact anticipat; negociază și argumentează schimbarea, modificarea contextelor activității individuale, a aspectelor abordate și a finalităților proiectate. *Produsele curriculare* pot fi diverse și, de regulă, opere/elaborări personale: eseu; proiect de cercetare; situație de caz identificată individual, abordată calificat și soluționată; formări (ședințe tematice, traininguri); investigații și experimente; articole științifice; recenzii; inovații; lucrări de an, de licență și master etc.

Eficiența studiului individual este determinată de practicarea echilibrată și armonioasă a tipurilor, formelor și sarcinilor de toate trei niveluri, dar și în funcție de experiența academică a studentului și de capacitățile sale de a lucra independent.

În practica educațională, aceste demersuri teoretice sunt gestionate de către profesor în variate maniere stilistice, care funcționează flexibil, sunt situative și adaptate domeniului curricular specific și contextului particular de lucru. După amploarea implicării profesorului în direcționarea și controlul activității studentului diferențiem mai multe profiluri stilistice: (I) direcționare prioritar realizată de profesor; (II) direcționare și control prin grupul de lucru; (III) autodirecționare și autocontrol realizate individual de student. Le vom descrie succint.

**(I) Studiul individual direcționat și controlat de profesor.** Cadrul didactic intervine substanțial în definirea, planificarea, monitorizarea și evaluarea activității individuale. Implicațiile sale se distribuie variat, pe un continuum între *control autoritar – delegare graduală a controlului* către student.

(1.1.) În cazul controlului autoritar, profesorul își asumă integral deciziile privind scopurile și obiectivele, stabilește tipul de activitate și secvențele derulării acesteia, decide când și cum se face evaluarea. Această manieră stilistică este benefică pentru studenții începători, aflați la primele experiențe academice de lucru independent. Sau: în cazul activităților individuale cu un nivel sporit de complexitate și nepracticat anterior; în cazul explorării unor domenii noi ale cunoașterii care au mai puține tangențe cu cele studiate anterior; în cazul exersării unor abilități practice complexe și în contexte necunoscute studenților.

(1.2.) Diminuarea controlului exercitat de profesor se produce treptat. Demarează prin a oferi studenților mai multe activități individuale cu dreptul de a face propria alegere. Acestea diferă ca nivel de complexitate, subiecte abordate, dar extrase din același domeniu tematic. Profesorul continuă să direcționeze activitatea studenților îndeaproape, se implică activ în selectarea activităților și a metodelor de lucru, în identificarea materialelor de suport și în formarea produsului final. Aceste intervenții sunt binevenite la etapa când studenții își testează deprinderile de lucru independent.

**(II) Studiul individual este direcționat prin parteneriatul grupului de lucru** și operează în două substiluri exprimate prin (2.1.) *îndrumare* și (2.2.) *colaborare*. Aceste stiluri sunt în mare măsură interactive. Profesorul începe a implica preponderent studenții în stabilirea de comun acord a scopurilor și obiectivelor lucrului individual, în identificarea activităților și a criteriilor de evaluare.

(2.1.) *Îndrumare sau tutoriat*. Se ține cont de faptul că membrii grupului de lucru sunt în situații diferite în raport cu sarcina individuală. Cei experți își asumă rolul de tutore, iar ceilalți, pentru care sarcina este nefamiliară, iar scopul urmărit – unul important, sunt „parteneri de învățare”. Studenții demarează lucrul prin definirea rolurilor fiecăruia în cadrul derulării studiului independent de grup. Și, odată asumate, aceste roluri le definesc conduitele.

(2.2.) *Colaborare de grup*. Este indicat când membrii grupului de lucru au același nivel de expertiză în raport cu sarcina individuală. Ei se implică cu același statut și lucrează prin colaborare la stabilirea obiectivelor, planificarea activității, desemnarea criteriilor de evaluare a produsului finit, după o consultare prealabilă a profesorului. Acest stil servește ca rampă de lansare pentru autodirecționarea studiului individual.

**(III) Studiu independent autodirecționat** manifest în două substiluri: (3.1) *autodirecționare prin negociere* și (3.2.) *autodirecționare prin explorare*.

(3.1.) *Autodirecționarea prin negociere sau în bază de contract*. Studentul își asumă aproape integral controlul și responsabilitatea deciziilor luate în raport cu: fixarea scopului și a obiectivelor de lucru; planificarea metodologiei, etapelor de lucru și a criteriilor evaluării. Aspectele respective sunt coordonate cu profesorul și numai cu accețiunea acestuia se procedează la realizarea celor proiectate. Se specifică faptul că produsul finit va fi supus evaluării individuale și de grup, dar ca autoritate evaluativă finală rămâne profesorul.

(3.2.) *Autodirecționare explorativă*. Studiul independent realizat, fie individual, fie în echipă, este „opera exclusivă” a studentului/studenților. Autorul/autorii „activează pe cont propriu”, ei elaborează, autocontrolează și automonitorizează fiecare secvență: scopuri, obiective – planificare – organizare, implementare, formare, prezentare – evaluare. Studenții își asumă conștient designul proiectului și consecințele. Ei se auto-responsabilizează pentru oportunitatea celor proiectate, corectitudinea metodologică, relevanța în raport cu cerințele curriculare, inclusiv pentru înregistrarea și documentarea volumului și calității muncii desfășurate și a rezultatului obținut. Se admite implicarea resurselor și a mentorilor din afară.

Deseori în cadrul aceleiași grupe academice operează concomitent mai multe stiluri de direcționare a studiului individual. Această varietate poate fi un indiciu al calității activității de instruire/învățare, și demonstrează ajustarea studiului individual necesităților studentului, capacității sale de învățare și funcționare independentă. Or, abilitatea de a administra și monitoriza propria învățare fluctuează atât în timp cât și pe domenii curriculare. Unul și același student își poate autodirecționa individual învățarea într-un anumit domeniu al cunoașterii academice (de exemplu, psihologie), dar are nevoie de ghidare și control extern pentru alte arii curriculare (de exemplu, didactică).

#### **Aplicații în practica educațională**

Descriem explicit „nouă pași”, care și-au confirmat eficacitatea în abordarea studiului individual, de la conceperea până la evaluarea acestuia. Referințele de rigoare sunt făcute, preponderent, în baza unui studiu individual axat pe proiect de cercetare, cu genericul „*Producerea unei lucrări personale originale în baza unei microcercetări empirice realizate pe teren*”, dezvoltat în cadrul disciplinei curriculare „Psihologie educațională”, anul III, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației.

Pașii prezentați sunt suplimentați cu repere teoretice punctuale. Sugestiile pot fi urmate integral sau parțial, în funcție de specificul activității individuale, de experiența anterioară a studentului și profesorului.

**Pasul 1. Introducerea studiului individual.** Profesorul, în plenum unei sesiuni de lucru cu grupa academică, poate desemna cadrul general al studiului ce urmează a fi realizat și limitele de timp. De exemplu, delimitează liniile directorii ale acestui gen de studiu individual: (a) *cercetare pe teren* (instituție de învățământ: școlară, preșcolară, universitară; centru de triere; ONG preocupat de problemele copiilor și ale familiei etc.); (b) *utilizarea unui instrument de cercetare empirică consacrat* (la alegere, relevant variabilelor studiate); (c) *repere teoretice* selective (2-3 cercetători ai problemei, desemnarea conceptelor de lucru, referințe bibliografice); (d) *prelucrarea și prezentarea datelor colectate* (diagrame, tabele, grafice etc.); (e) *concluzii parțiale și finale*. Ca extensie se poate proceda la (f) elaborarea unui *articol științific*; (g) realizarea unei *recenzii* la articolul elaborat de un coleg.

Această probă academică este o activitate individuală complexă ce integrează: cunoștințe teoretice, metodologice și strategice; abilități practice formate inclusiv la alte materii curriculare (transfer transversal și pe orizontală); interacțiune relevantă cu mediul profesional din domeniul formării inițiale a studenților. Prin mesajul său, profesorul încurajează studenții să-și asume responsabilitatea identificării problemei de cercetare, a grupului țintă ce poate beneficia de rezultatele cercetării procedate, a informației ce o vor colecta, a modului cum o vor forma și prezenta spre evaluare.

Se va insista asupra discutării și stabilirii, de comun acord, a limitelor temporale de executare și prezentare a elaborării personale. Este un element-cheie ce poate preveni, pe de o parte, procrastinarea studentului și chiar eșecul acestuia. Pe de altă parte, oferă profesorului posibilitatea de a planifica judicios consultațiile individuale sau/și de grup necesare studenților pe parcursul realizării activității independente.

**Pasul 2. Selectarea problemei de cercetare și a subiectului concret.** Problema poate fi una puțin explorată (monitorizarea copiilor din familiile dezintegrate temporar la nivel de comunitate) sau care vizează abordări contradictorii la nivel de societate (introducerea uniforme școlare unice în instituțiile preuniversitare). Studenții au libertatea de a decide conform intereselor personale, pot lua în calcul specializările profesionale spre care aspiră, sau un conflict interior personal (lipsa încrederii în sine, subaprecierea, anxietatea academică etc.), pot reieși din realitățile pe care le descoperă în timpul practicii pasive de specialitate etc. Trebuie identificat un subiect concret (de exemplu, *viziunea adolescenților asupra obligativității uniforme școlare*); acesta le canalizează căutările: grupului țintă, suportului teoretic, instrumentului de cercetare. La această etapă studenții își autodirecționează căutările. Ei își asumă relevanța subiectului selectat, capacitatea personală de a-l gestiona, riscul abordării lui empirice și încadrarea în bugetul de timp disponibil. Ei identifică argumente pentru decizia luată și se pregătesc să negocieze cu profesorul. Își pot testa respectiva decizie examinând situația dată prin analiza SWAT. Astfel, identifică eventuale capcane, dar și oportunitățile de care pot beneficia. Informația acumulată le servește la planificarea obiectivă a viitoarelor secvențe de lucru.

**Pasul 3. Planificarea studiului.** Fiecare student își planifică minuțios procesul studiului și managementul activității de lucru. Astfel: (a) elaborează scopul și obiectivele; (b) etapele studiului pe care le va urma pas cu pas; (c) timpul și datele exacte de realizare a pașilor prevăzuți; (d) audiența care poate fi interesată de rezultatele cercetării sale (elevi, studenți, cadre didactice, oficialități, organizații naționale și/sau internaționale etc.); (e) modalități de a-și prezenta și face auzite rezultatele (emisiune TV sau radio; ziar local sau central; buletine informative, pliante; dramatizare; video, ședințe de formare etc.); (f) persoane de referință, experți la care se pot adresa după informații, sugestii, ajutor în caz de necesitate; (g) modalități și criterii de autoevaluare și evaluare.

Ceea ce trebuie subliniat este că planificarea se face din prisma studentului. De exemplu, în formularea scopului, accentul cade pe cunoștințele și deprinderile cu care se îmbogățește subiectul, de asemenea, se centrează pe posibilitatea de aplicare și utilizare a cunoștințelor dobândite. Prin aceasta studiul independent diferă de alte sarcini academice: studentul se plasează pe sine, ca persoană cunoscătoare, în centrul activității. El își urmărește și testează propria creștere ca subiect al autoformării, la nivel de cunoștințe, deprinderi, modele comportamentale etc.

Or, planul individual de lucru este o formă de angajament personal al studentului în raport cu sine însuși, dar și un gen de contract încheiat cu profesorul. Unul din avantajele lui este că, datorită planificării judicioase, pe secvențe de lucru bine delimitate și axate în timp, apar mai puține probleme neprevăzute pe parcurs. Astfel, prin planificare studentul poate determina foarte exact nu doar ce are de făcut, când și cum, dar și în ce domenii va avea nevoie de îndrumare.

În acest context, studentul trebuie să se angajeze activ, responsabil și pe cont propriu în designul proiectului de lucru. Reflectează asupra experiențelor de învățare anterioare pentru a lua în calcul atributele personale forte, dar și punctele slabe. Ajustează procesul studiului individual în funcție de capacitățile personale curente, dar prevede și spațiu pentru creștere și dezvoltare, conștient de efortul suplimentar pe care îl va investi și eventualele riscuri.

Planificarea este pasul-cheie, care trebuie coordonat cu profesorul-tutore sau cu un alt expert. Feedback-ul acestora asigură studentului mișcarea corectă și productivă în activitățile studiului individual.

**Pasul 4. Organizarea studiului individual.** Este etapa ce urmează planificării. Este o modalitate de a vizualiza etapele-cheie ale studiului, succesiunea logică, de a deduce asigurarea materială, strategică, metodică a cercetării și acoperirea tuturor obiectivelor fixate. Este prin sine însăși o strategie de planificare sau replanificare. Poate servi și la evaluarea intermediară a gradului de înțelegere și conștientizare a celor urmărite prin studiul individual. În acest scop, sunt recomandate diverse tipuri de organizatori grafici. Aceștia pot genera variate structuri: descriptive, tematice (rețea semantică, hartă mentală); comparative (diagrame tip Venn); de sistematizare după criterii (tabele liniare, sinoptice, „T” etc.). Reflectarea demersului studiului individual prin organizatori grafici facilitează descoperirea unor legități, reguli, puncte nodale; generează o serie de întrebări ce clarifică aspecte, la prima vedere, secundare. De exemplu, cum pot obține permisiunea de a supune grupul țintă testării; când este mai oportună investigarea empirică; cine îmi poate oferi suport financiar pentru procurarea/multiplicarea materialelor de cercetare/de lucru; cine dintre profesorii universitari studiază acest aspect teoretic etc. Organizatorul grafic elaborat calitativ prezintă condensat „tabloul de ansamblu” al studiului individual, este materializarea ideilor, intențiilor, pașilor concreți și a lucrurilor „de făcut” plasate, filosofic vorbind, în „timp și spațiu”. Este o modalitate eficientă de a ține evidența acțiunilor, de a monitoriza respectarea termenilor în raport cu bugetul de timp general. Produsul rezultat poate fi supus evaluării de către profesor sau experți. Este binevenită acceptiunea acestora. Chiar și în caz contrar, studentul îl utilizează, dacă îl consideră util și benefic sieși. El are dreptul să ia propriile decizii și să-și asume responsabilitatea urmărilor, ceea ce este un bun exercițiu al independenței academice.

**Pasul 5. Selectarea metodelor de studiu.** În funcție de problema și subiectul studiului, studentul selectează metodele și sursele. Se poate informa consultând literatura din bibliotecile disponibile, poate accesa Internetul, se poate referi la publicațiile periodice (de exemplu, în selectarea unui studiu de caz relevant sau a unei dezbateri publice susținute de personalități notorii), poate aduna informația din primă sursă: administrația școlii sau a instituției de reper pentru cercetarea sa (metoda interviului, studierea documentației: planuri, registre, rapoarte etc.). Informația acumulată trebuie verificată înainte de a o face publică sau a o insera în elaborarea sa, prin raportare la reperele teoretice stabilite inițial în baza cercetărilor de referință în domeniu.

Instrumentul aplicat în propria cercetare pe teren trebuie selectat cu acuratețe pentru a servi scopului și obiectivelor fixate. Este preferabilă utilizarea unor metode empirice consacrate, aplicate în studii științifice anterioare. În caz de dubii sau nesiguranță, trebuie consultat profesorul or un alt expert.

**Pasul 6. Colectarea informației.** Ca și în cazul selectării metodelor de studiu, informația se colectează în funcție de scopul și obiectivele urmărite. Există variate modalități de colectare și înregistrare a informației relevante. De exemplu, lecturi și luare de notițe; observare și înregistrare conform unor criterii de căutare; prelucrare și sintetizare a datelor obținute prin anchetă, sondaj, brainstorming, focus grup, testare sau experiment de laborator. În fiecare caz aparte există anumite cerințe care, fiind respectate, asigură valabilitatea rezultatelor obținute. De exemplu, dacă aplică metoda interviului, studentul trebuie să știe: (a) cum selectează persoanele reprezentative pentru acest interviu; (b) cum le contactează și se programează pentru această întrevvedere; (c) cum se pregătește pentru subiectul interviului, pentru a demonstra competență și cum pregătește și formulează întrebările; (d) cum să producă o impresie bună pe parcursul interviului; (e) cum să adreseze întrebările și să noteze răspunsurile; (f) cum prelucrează informația obținută în baza interviului realizat și cum o generalizează; (g) cum și când informează persoana interviuată despre concluziile sale.

Colectarea informației, parafrazarea surselor scrise consultate și indicarea referințelor sunt un indicator al capacității studentului de a lucra cu textul în mod științific corect și de manieră etică. Se presupune că studentul cunoaște toate aceste aspecte principiale înainte de a proceda la lucrul asupra unui studiu individual complex prin natura sa. Altfel, fiind nevoit să învețe „din mers”, își va pierde din entuziasmul de lucru și va avea nevoie de mult mai mult timp pentru realizarea activității. Pentru evitarea anumitor erori se recomandă colaborarea cu profesorul sau cu colegii experți.

**Pasul 7. Dezvoltarea produsului.** Există o părere preconcepută printre studenți, precum că studiul individual se materializează într-un raport în scris. Pe când produsul final se poate regăsi în variate formate: cărți, pliante, baze de date, dramatizări, video, gazete de perete, diagrame, diorame, postere, albume cu poze ce reflectă ciclul dezvoltării, evoluției/involuției fenomenului studiat, campanii de promovare a unei idei sau produs etc. Principala condiție este ca elaborarea finală să fie relevantă subiectului cercetat, să fie originală și autentică. De exemplu, dacă subiectul studiului a fost „Etapă în evoluția uniforme școlare în instituțiile din Republica Moldova”, produsul final poate fi o planșă color organizată în baza *liniei timpului*. Momentele definitorii și nodale sunt marcate prin decupări din ziarele epocilor respective, poze și mărturii ale persoanelor oculare sau extrase din surse periodice și lucrări științifice, anecdote sau situații haioase legate de anumite momente etc. Or, elaborarea personală ca rezultat al studiului individual trebuie să exprime personalitatea autorului; să demonstreze profunzimea implicării în cercetare, relevanța și caracterul veridic al rezultatelor obținute; să ilustreze entuziasmul și plăcerea cu care s-a lucrat și, evident, să cucerească, să se impună prin originalitatea sa.

**Pasul 8. Împărțirea/prezentarea produsului final al studiului.** Este o etapă care are anumite raționamente formative: (1) studenții pot învăța unul de la altul; (2) se apreciază produsul activității prin reacția colegilor și se poate interveni cu anumite modificări și/sau îmbunătățiri; (3) rezultatul muncii este expus grupului spre evaluare și obținere de feedback.

Există diverse modalități de a prezenta produsul final. Printre cele mai utilizate sunt prezentarea orală însoțită sau nu de materiale tipărite, prezentarea în baza mijloacelor tehnice actuale. O altă modalitate poate fi expunerea produsului activității: planșe, expoziții, ziar, spectacol, training etc. Fiecare dintre aceste forme, pentru a fi eficiente, presupune respectarea anumitor cerințe care trebuie cunoscute și învățate. De exemplu, dacă se procedează la un raport oral, studentul trebuie: (a) să pregătească respectiva comunicare; (b) să exerseze prezentarea; (c) să ordoneze logic și argumentat materialul; (4) să se poziționeze în fața audienței pentru a fi auzit și văzut de toți cei prezenți; (d) să se prezinte pe sine însuși; (e) să cunoască conținutul suficient de bine pentru a vorbi liber; (f) să mențină contactul cu audiența; (g) să vorbească suficient de tare pentru a fi auzit; (h) să folosească suporturi vizuale sau chiar artefacte pentru a fortifica mesajul și a convinge; (i) să punteze ideile de bază; (j) să dozeze timpul comunicării pentru a nu obosi sau dizolva esența mesajului; (k) să solicite întrebări; (l) să transmită audienței spre completare o foaie de evaluare; (m) să mulțumească audienței.

În urma acestui exercițiu, studentul trebuie să se aleagă cu cel puțin două comentarii pozitive ale colegilor pentru fiecare sugestie critică și conformă criteriilor de evaluare anunțate anticipat. Este acel echilibru care îi asigură imaginea pozitivă și încrederea în sine, contribuind la performanțele lui viitoare.

**Pasul 9. Evaluarea produsului creat prin studiul individual.** Evaluarea lucrului individual poate fi sumativă și formativă, în baza setului de criterii stabilit de comun acord, înainte de demararea studiului.

Prin evaluarea formativă studentul își examinează performanța lucrului pe secvențe ale parcursului activității individuale.

*Criteriile pot fi următoarele:*

- Planificarea studiului individual a fost reușită
- Am gestionat eficient bugetul de timp
- M-am documentat din surse variate
- Cercetarea mea a fost extensivă/a vizat mai multe aspecte
- Produsul final este unul complet
- Prezentarea mea a fost reușită
- Am un sentiment de satisfacție pentru studiul independent realizat de mine.

Aceste criterii pot fi utilizate și pentru evaluarea realizată de către profesor și colegi. Rezultatele acestor evaluări pot fi reunite împreună și discutate la întrevvedere de totalizare a studentului cu profesorul.

Se poate proceda și la evaluarea sumativă în aprecierea produsului final al studiului independent. În acest caz, criteriile de evaluare sunt specifice, în funcție de tipul produsului creat (articol științific; ședință de training; prezentare PWP; eseu; recenzie; spectacol; pliant; ziar; video etc.).

Evaluarea produsului generat în urma studiului individual scoate în evidență achizițiile studentului la nivel de cunoștințe, abilități, valori, emoții, dar și aspecte care trebuie îmbunătățite pe viitor.

*Mențiuni speciale.* În cazul studenților, se recomandă insistent aplicarea autoevaluării, activitate care le asigură un feedback propriu. Autoevaluarea, la fel ca evaluarea, presupune un set de criterii pe baza cărora fiecare student își va verifica parcursul și produsul activității individuale. Criteriile sunt definitorii pentru învățarea independenței.

Mai întâi, *criteriile de evaluare, autoevaluare* (utile pentru monitorizarea progresului și pentru a decide când se poate considera că obiectivele au fost realizate) se stabilesc împreună cu profesorul sau sunt propuse de acesta. În timp, prin utilizarea lor permanentă, crește probabilitatea ca studentul să învețe a elabora propriul sistem de criterii la care își raportează lucrările. Astfel, crește independența acestuia față de evaluatorii externi. Mai mult decât atât, studentul identifică și corectează erorile în procesul lucrului însuși. Pentru ca acest instrument de autocontrol și automonitorizare să lucreze eficient, sistemul de criterii utilizat de subiect trebuie să fie relevant tipului de produs elaborat, adecvat nivelului academic al studentului, altfel se ajunge la sub- sau supraaprecierea rezultatelor.

**Concluzii.** Învățarea independenței academice prin studiul individual este un proces complex, continuu, de durată. Acest deziderat este în egală măsură prerogativa profesorului, dar și a fiecărui student în parte, angajat ca partener egal în activitatea de instruire/învățare. Inițial profesorul își asumă în mare parte direcționarea și controlul activității academice a studentului. Treptat, pe măsura maturizării și evoluției universitare prin cunoaștere și exersare, studentul își asumă responsabilitatea învățării, își autodirecționează și automonitorizează propriul parcurs academic, inclusiv la nivelul studiului individual.

**Bibliografie:**

1. Boekaerts M. Self-Regulated Learning // Learning and Instruction, 1997, vol.7 (2), p.161-186.
2. Dandara O. Învățarea academică independentă – modalitate de formare a competențelor profesionale // Studia Universitatis, 2009, p.31.
3. Focșă-Semionov Sv. Învățarea autoreglată. Teorie. Strategii de învățare. - Chișinău: Epigraf, 2010.
4. Zimmerman B.J., Schunk D.H. (Eds.). Selfregulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.). - Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001.

*Prezentat la 08.06.2012*



**REPERE TEORETICE ÎN ABORDAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE****Tatiana PUȘCA***Catedra Științe ale Educației*

The changes that occurred in various spheres of human activity and developments in the further development of society have determined a new approach to education, that it is essential for personality development and social integration of the individual. In this complex process must be included all children, including those who for various reasons are unable to cope with school, their individual approach to all levels of education. Inclusive education is a priority and focus of education policy in the field.

În condițiile actuale ale globalizării sau internaționalizării, în care toate societățile și națiunile sunt antrenate în modificări de esență care supun la examene severe întreaga lume, școlii îi revine un rol important în pregătirea omului pentru a se putea integra într-un asemenea ritm de dezvoltare. Suntem martorii unor evenimente care asaltează individul, punându-i la încercare rezistența, capacitatea de adaptare sau chiar supraviețuirea. Suntem mereu avertizați prin constatările oamenilor de știință apărute în mass-media de pericolele cărora trebuie să le facem față, de exigențele cărora trebuie să le răspundem atât noi, cât și viitoarele generații. În aceste condiții, societatea are de rezolvat nu doar o complexitate de probleme economice agravate și de actuala criză, dar trebuie să dea un răspuns și la numeroasele întrebări de natură socială sau educațională [1].

În același timp, nu putem trece cu vederea și aspectele pozitive ale societății contemporane, cum ar fi bogăția spirituală a lumii contemporane care derivă tocmai din respectul și valorizarea tuturor indivizilor, pentru că lumea modernă acceptă faptul că fiecare individ este o dimensiune care îmbogățește și potențează, împreună cu celelalte experiențe, lumea de azi.

Întrebărilor complexe ale lumii moderne trebuie să li se găsească răspunsuri dinamice care vin de la toți membrii societății, iar această cerință nu poate fi satisfăcută decât dacă acceptăm toți indivizii ca potențiali participanți la căutarea soluțiilor.

În acest context apare și este valorificată educația incluzivă, care a apărut ca o provocare spre schimbarea atitudinilor și mentalităților, dar și a politicilor și practicilor de excludere și segregare.

Problematika educației incluzive a devenit în ultimul deceniu un domeniu prioritar pentru specialiștii din domeniul învățământului care caută soluții viabile pentru promovarea unor politici educaționale bazate pe valorificarea principiilor educației pentru toți și pentru normalizarea vieții persoanelor cu cerințe educative speciale [2].

Comisia Internațională pentru Educație pentru secolul XXI menționează că educația incluzivă este privită în contextul internațional ca „...unul dintre principalele mijloace disponibile care ajută la o dezvoltare mai profundă și mai armonioasă a oamenilor și care reduce sărăcia, excluderea, ignorând oprimarea, războiul” [3].

Analiza literaturii de specialitate permite evidențierea a două perspective de abordare a educației incluzive. În sens larg, educația incluzivă este un proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea oportunităților și șanselor egale pentru persoanele excluse/marginalizate de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație, în condițiile diversității umane. Educația incluzivă prevede schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg din aceasta, pentru a oferi educație de calitate tuturor în contexte integrate și medii de învățare comună [4].

Educația incluzivă este o abordare, potrivit căreia toți copiii trebuie să aibă șanse egale de a frecventa aceeași școală și de a învăța împreună, indiferent de apartenența lor culturală, socială, etnică, rasială, religioasă și economică sau de abilitățile și capacitățile lor intelectuale sau fizice [5].

În sens restrâns, incluziunea se referă la faptul că oricine, indiferent de deficiența sa sau de dificultățile pe care le întâmpină în învățare, trebuie tratat ca un membru al societății, iar diversele servicii speciale de care are nevoie trebuie furnizate în cadrul serviciilor sociale, educaționale, medicale și al celorlalte servicii puse la dispoziția tuturor membrilor societății [6].

Învățământul incluziv presupune că tinerii și copiii cu dizabilități și ceilalți fără probleme trebuie să învețe împreună în instituțiile de învățământ, având sprijinul corespunzător. Un început timpuriu în grupuri de joacă sau medii școlare obișnuite este cea mai bună pregătire pentru o viață integrată.

Fiecare copil este diferit și special și are propriile nevoi, fie că este sau nu un copil cu dizabilități. Toți copiii au dreptul la educație în funcție de nevoile lor.

Și copiii diferiți au drepturi egale cu ceilalți, iar o educație separată ar duce la marginalizare și discriminare, împiedicând formarea, împlinirea de sine și afirmarea personalității. Beneficiile incluziunii sunt reciproce, însă noi, în majoritate, n-am simțit încă acest lucru. Separarea ne limitează înțelegerea reciprocă. Familiaritatea și toleranța reduc frica și respingerea, favorizând relații de comunicare și colaborare în beneficiul tuturor.

Un argument în plus în favoarea promovării educației incluzive și a integrării elevilor cu cerințe speciale în școlile obișnuite este oferit de rezultatele experiențelor practice, care susțin că absolvenții școlilor speciale prezintă mai multă lipsă de încredere în forțele proprii, diminuarea nivelului motivațional, dezorientare, absența intereselor și expectanțelor pozitive în activitățile cotidiene, ei fiind obișnuiți de a fi ajutați în permanență, aflându-se în imposibilitatea de a identifica alternative, de a opta și de a lua decizii. Toate acestea conduc la ideea unei pseudoalienări în plan social-acțional și relațional, pe fondul unei resemnări sau al unei răzvrătiri concepute ca o constantă a conduitei și a personalității acestora [7].

Beneficiarii educației incluzive sunt toți copiii, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită, sex, vârstă, de apartenența politică sau religioasă, starea de sănătate, de caracteristicile de învățare, de antecedente penale, inclusiv:

- a) copiii orfani, abandonăți, lipsiți de îngrijire părintească;
- b) copiii din familiile defavorizate;
- c) copiii instituționalizați;
- d) copiii, tinerii și adulții cu dizabilități;
- e) copiii străzii;
- f) copiii și tinerii în conflict cu legea;
- g) copiii și tinerii traficați;
- h) copiii și tinerii supuși violenței;
- i) copiii și tinerii care consumă droguri, alcool, alte substanțe toxice;
- j) copiii afectați de HIV/SIDA,
- k) copiii cu maladii somatice cronice;
- l) copiii și tinerii cu tulburări psihice, devieri de comportament sau emoționale, alte stări patologice;
- m) copiii cu dificultăți de învățare și comunicare;
- n) copiii și tinerii supradotați;
- o) copiii și tinerii, victime ale exploatării prin muncă;
- p) copiii minorităților naționale, grupurilor religioase sau lingvistice;
- q) copiii refugiaților sau copiii persoanelor intern deplasate.

Beneficiarii ai educației incluzive pot fi și alte categorii de copii, tineri și adulți care, din diferite motive, sunt marginalizați sau excluși din procesul accederii și realizării unui program de educație [8].

În apărarea incluziunii există și un șir de argumente:

- ✓ argumentul drepturilor civile – instituțiile speciale privează subiecții de drepturile lor civile (egalitate, participare etc.);
- ✓ argumentul calității vieții, și anume: că persoanele cu cerințe educative speciale sunt private de condițiile normale de viață ale unor oameni obișnuiți;
- ✓ argumentul psihosocial, care relevă absența într-o instituție segregată a stimulării necesare satisfacerii nevoilor elementare ale omului (apartenența la grupul social, conștiința identității de sine etc.), care nu pot fi atinse în mediul obișnuit de viață sau educație;
- ✓ argumentul controlului social, și anume: faptul că instituțiile au fost considerate principalul instrument de control al surplusului de populație;
- ✓ argumentul eficienței, în sensul că instituțiile separate nu oferă o educație eficientă în comparație cu cele obișnuite;
- ✓ argumentul pedagogic – curriculumul, mijloacele și metodologiile ce se aplică în învățământul special nu sunt altceva decât o prelucrare simplificată a celor din învățământul obișnuit [9].

Astfel, indiferent de categoria din care fac parte beneficiarii educației, educația incluzivă se poate realiza după următoarele modele:

- Plasarea în clase obișnuite, corelată cu modalități particulare de pregătire, completare sau de înlocuire a participării elevului cu CES la anumite acțiuni/ședințe, prin activități de sprijin asigurate de cadrele didactice

ale clasei, datorită unui raport dintre profesor și elev modificat corespunzător. De exemplu, activități de pregătire pentru ceea ce se face în clasă, anumite lecții particulare, ședințe organizate la finele unor lecții, activități/lecții de consolidare a cunoștințelor. Coordonarea activităților revine unui membru al echipei.

- Plasarea în clasa obișnuită, cu susținerea elevului pentru anumite materii din planul de studii; prestarea de servicii de intervenție specifică, după necesități; există un cadru didactic cu o responsabilitate anume pentru elevii care au cerințe speciale, la anumite materii de studiu.

- Înscrierea într-o clasă obișnuită, cu frecvență parțială, alternativ cu frecventarea unei unități speciale (grupă sau clasă), unde copilul beneficiază de educație specială (inclusiv de intervențiile specifice necesare).

- Înscrierea într-o unitate specială, frecventată parțial, alternativ cu activitățile dintr-o clasă obișnuită.

- Frecventarea exclusivă a unei clase sau unități speciale.

- Înscrierea într-o școală specială, frecventată alternativ cu o clasă obișnuită.

- Înscrierea într-o școală specială, cu frecventarea alternativă a unei clase sau unități speciale dintr-o școală obișnuită [10].

Un criteriu fundamental de diferențiere a formelor de integrare se referă la durata prezenței copilului cu CES în școala obișnuită. Astfel, putem întâlni:

- ✓ *forme de integrare totală* – elevii cu CES petrec tot timpul în școala obișnuită, cu excepția eventualelor programe terapeutice care se pot desfășura în spații special destinate acestui scop;

- ✓ *forme de integrare parțială* – elevii cu CES petrec doar o parte din timpul lor în școala obișnuită sau la anumite discipline școlare unde pot face față;

- ✓ *integrare ocazională* – participarea în comun la diferite excursii, serbări, întreceri sportive, spectacole etc.

Un deosebit interes prezintă modelul temporar al lui J.Hunderi, elaborat în 1982, care include trei faze: pregătirea copilului cu CES pentru a fi integrat, pregătirea cadrelor didactice din școala obișnuită (selectarea tehnicilor, metodelor specifice de învățământ, proiectarea didactică etc.), aplicarea treptată a principiului educației integrate.

Modelele menționate nu sunt perfecte, deci nu răspund în totalitate problemelor și nevoilor copiilor cu CES pentru a fi integrați în învățământul general. Dezvoltarea și aplicarea lor ține de contextul geografic, demografic, sociocultural, economic, politic, managerial etc. al sistemului de învățământ.

Conform studiilor experiențelor unor state străine și analizei unor cazuri particulare, putem evidenția următoarele condiții care joacă un rol fundamental pentru practicile incluzive în sala de clasă:

- Integrarea depinde de atitudinea profesorilor față de elevii cu necesități educative speciale, de capacitatea lor de a stabili și a amplifica relații sociale, de punctul lor de vedere asupra diferențelor în sala de clasă și de predispoziția de a satisface eficient aceste diferențe.

- Profesorul trebuie să posede un repertoriu de deprinderi, cunoștințe, abordări pedagogice, metode, mijloace didactice adecvate și timp, dacă vrea să mențină eficient această diversitate în sala de clasă.

- Profesorul are nevoie de sprijin în interiorul și în afara școlii. Conducerea, la nivel de minister, comunități și guvern, este crucială. Cooperarea regională între organizații și părinți este o condiție inițială pentru o incluziune eficientă.

- Guvernul trebuie să aibă o viziune clară asupra incluziunii și să ofere condiții adecvate care ar permite utilizarea flexibilă a resurselor.

Concluziile cu privire la practicile aplicate în sala de clasă permit identificarea a cinci factori ai eficienței educației incluzive:

- ✓ *Învățarea prin cooperare*. Profesorii necesită ajutor, sprijin și trebuie să fie capabili să coopereze cu diferiți colegi și profesioniști care activează în acest mediu educațional. În cazul elevilor, meditațiile în perechi sau învățarea prin cooperare este eficientă pentru domeniul cognitiv și afectiv/ socioemoțional al învățării și dezvoltarea elevului. Elevii care se ajută între ei, în special în cadrul unor grupuri flexibile și bine structurate, beneficiază de o învățare reciprocă.

- ✓ *Rezolvarea prin conlucrare a problemelor*, în special vizează profesorii care necesită ajutor pentru incluziunea elevilor cu probleme sociale / de comportament, fiind un instrument eficient pentru a diminua cantitatea și intensitatea disconfortului din timpul orelor în abordarea comportamentului neadecvat manifestat sistematic. S-a demonstrat ca este foarte eficientă stabilirea regulilor de comportament, într-o manieră clară și cu o serie de limite stabilite de comun acord cu elevii.

✓ *Grupurile eterogene.* Grupurile eterogene și o abordare mai personalizată în educație sunt necesare și eficiente când se vorbește despre diversitatea elevilor în sala de clasă. Pentru a îmbunătăți educația incluzivă, se impun ca necesare: realizarea obiectivelor stabilite, demersuri alternative de învățare, predare personalizată/flexibilă și o mare varietate de forme de grupare eterogenă.

✓ *Predare eficientă.* În cele din urmă, metodele menționate mai sus trebuie să fie unite într-o abordare generală și eficientă de predare, în care educația se va reflecta în evaluare, așteptări, instruire directă și retro-acțiune.

Toți elevii și cei care au necesități educative speciale își vor îmbunătăți rezultatele prin control, programare și evaluare sistematică a procesului. Curriculumul poate fi adaptat nevoilor individuale și poate fi introdus un sprijin adițional, pornind de la Adaptările Curriculare Individuale. Aceste ACI, la rândul lor, trebuie adaptate la curriculumul normal [11].

Organizarea eficientă a oricărui proces educațional nu poate fi realizată în afara respectării unor principii, care vor servi drept fundament normativ și axiologic. De aceea, organizarea procesului instructiv-educativ, care va avea la bază educația incluzivă, va fi eficientă și va contribui la dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor, dacă vor fi respectate o serie de principii. Aceste principii vor fi descrise în cele ce urmează.

**1. Principiul socializării** reprezintă procesul de transmitere și însușire a unui set de modele culturale și normative, de cunoștințe și aptitudini, prin care indivizii dobândesc cunoașterea comportamentelor socialmente dezirabile, își formează deprinderi și dispoziții care-i fac apti să acționeze ca membri ai societății și ai grupului social.

**2. Principiul normalizării** se referă la necesitatea asigurării condițiilor unei vieți normale pentru persoanele cu CES, în așa fel încât acestea să trăiască conform standardelor după care trăiește majoritatea membrilor comunității. L.Kebbson consideră că aplicarea în practică a normalizării trebuie realizată, din punct de vedere structural, pe patru niveluri funcționale:

- 1) normalizarea fizică;
- 2) normalizarea funcțională;
- 3) normalizarea socială;
- 4) normalizarea societală.

**3. Principiul dezinstucionalizării** se referă la reformarea sistemului special pentru persoanele cu CES în direcția creșterii gradului de independență și autonomie personală a asistaților pentru o inserție optimă în cadrul vieții comunitare. Reforma instituțională este considerată un proces etapizat, care ar trebui desfășurat simultan, incluzând prevenirea instituționalizării, restructurarea instituțională, dezvoltarea de servicii alternative și a unui sistem de protecție socială și, în final, dezinstucionalizarea.

**4. Principiul dezvoltării** se referă la faptul că toate persoanele cu CES sunt capabile de creștere, învățare și dezvoltare, indiferent de severitatea handicapului, cu potențialul de care dispun, oferă posibilitatea de a învăța în funcție de ritmul, capacitățile și nevoile proprii și de a se exprima conform trăsăturilor individuale de personalitate.

**5. Principiul drepturilor egale**, asigurarea egalității sociale, constituie unul dintre principiile fundamentale ale societăților democratice. Este un principiu constitutiv al democrațiilor, fiind înscris în Constituțiile statelor, precum și în diferite reglementări naționale și internaționale.

**6. Principiul egalizării șanselor în domeniul educației** este corelat cu principiul drepturilor egale. Egalizarea șanselor este procesul prin care toți cetățenii și, în particular, persoanele cu handicap pot avea acces la diversele sisteme ale societății: cadrul material, serviciile, informațiile etc. O persoană devine practic handicapată atunci când i se refuză șansele care permit accesul la educație, viața de familie, angajarea în muncă, condiții de locuit, participare la diferite organizații, asociații. Egalitatea șanselor vizează: egalitatea șanselor de acces, egalitatea șanselor de instruire și educație, egalitatea șanselor de integrare, reușita socială.

**7. Principiul asigurării serviciilor de sprijin** presupune oferirea serviciilor guvernamentale (de sănătate, învățământ, asistență socială), a serviciilor de sprijin – de consultanță / consiliere a persoanelor cu CES prin crearea resurselor: umane (personal specializat); materiale (variate instituții de educație, de asistență și ocrotire, centre de orientare, formare profesională, consiliere, cercetare etc.). Există trei mari categorii de servicii de sprijin: serviciile de sprijin organizate la nivelul școlii, serviciile de sprijin din afara școlii și serviciile holistice.

**8. Principiul intervenției timpurii** indică eficiența instituției de reabilitare/reeducare și de integrare la vârstele mici, deoarece diferențele dintre copiii obișnuiți și cei deficienți sunt mai greu observabile, iar șansele de integrare ulterioară în viața școlară sunt mai mari pentru copiii care au acces la învățământul preșcolar alături de copiii obișnuiți [12].

**9. Principiul cooperării și parteneriatului.** Acest principiu are în vedere experiența practică, unde s-a observat că integrarea și normalizarea se pot realiza dacă există o colaborare permanentă între membrii implicați: elevii, cadrele didactice, părinții, organizațiile guvernamentale și nonguvernamentale, școlile [13].

În același timp, în *Programul de dezvoltare a educației incluzive în RM pentru anii 2011-2020* sunt enumerate ultimele cinci principii menționate anterior (principiul drepturilor egale în domeniul educației, principiul egalizării șanselor, principiul asigurării serviciilor de sprijin, principiul intervenției timpurii, principiul cooperării și parteneriatului social), dar se mai evidențiază faptul că educația incluzivă se dezvoltă în baza următoarelor principii:

- a) principiul interesului superior al copilului;
- b) principiul nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor;
- c) principiul individualizării procesului de educație și dezvoltării la maximum a potențialului fiecărui copil;
- d) principiul flexibilității în activitatea didactică;
- e) principiul designului universal care permite crearea unui mediu accesibil tuturor;
- f) principiul managementului educațional participativ;
- g) principiul dreptului părintelui de a alege [14].

Respectarea acestor principii impune, la rândul său, schimbări la nivel de practici educative și atitudini. Printre cele mai importante putem menționa următoarele:

**Valorificarea diversității ca un element care îmbogățește dezvoltarea personală și socială.** Condiția cea mai importantă pentru dezvoltarea unei educații incluzive este ca societatea, în general, și comunitatea educativă, în special, să aibă o atitudine de acceptare, respect și valorificare a diferențelor. Este fundamentală dezvoltarea unei activități de informare și sensibilizare, în care mediile de comunicare socială pot juca un rol fundamental.

**Un curriculum amplu și flexibil** este o condiție fundamentală pentru a răspunde diversității și care permite luarea deciziilor adaptate diferitelor realități sociale, culturale și individuale. Acest curriculum trebuie racordat la capacitățile și conținuturile ce pot fi asimilate de copiii cu CES. Au fost realizate importante avansări în proiectarea curriculumului, care pot fi foarte avantajoase din punctul de vedere al diversității, dar totuși nu s-a obținut încă ca acestea să modifice practicile educative.

Abordările metodologice nu pot fi concepute în afara centrării pe elevi și trebuie să faciliteze diversificarea și flexibilitatea predării, într-o manieră în care ar fi posibilă personalizarea experiențelor de învățare comune. Elementul central prevede organizarea situațiilor de învățare care ar permite participarea tuturor elevilor, fără a pierde din vedere necesitățile și competențele specifice fiecăruia în parte. Cea mai mare provocare este de a rupe cu cultura omogenizatoare a școlilor și cu predarea frontală, considerându-se că toți elevii sunt egali și învață în același fel.

**Criterii și proceduri flexibile de evaluare și promovare.** Din perspectiva educației incluzive, scopul evaluării este de a identifica tipul de ajutor și resursele necesare pentru a facilita procesul de predare-învățare, precum și cel de dezvoltare personală și socială. Un aspect care favorizează sprijinirea diversității este faptul ca multe state au depășit modelul curricular prin care elevii sunt absolviți de studierea tuturor cursurilor, fiind stabilită promovarea automată. A răspunde diversității implică utilizarea unei varietăți de proceduri de evaluare, care sunt adaptate diferitelor stiluri, capacități și posibilități de expresie a elevilor.

**Proiecte educaționale ale întregii școli care ar promova diversitatea și necesitatea de schimbare.** Procesele de descentralizare curriculară și gestiune educativă care au fost întreprinse de multe state facilitează elaborarea de către școli a proiectelor educaționale racordate la necesitățile elevilor lor și la realitatea existentă. În acele școli, în care există o colaborare între profesori, între profesori și elevi și între elevi, e mai posibil a sprijini diversitatea. Existența unui climat efectiv și emoțional pozitiv în cadrul școlii și în sala de clasă de asemenea este o condiție fundamentală pentru ca elevii să învețe și să participe plener la dezvoltarea personală.

**Implicarea părinților și a comunității.** Este importantă prezența unei relații de colaborare între toți cei implicați în proces: între directori/manageri, directori și profesori, între profesori, între profesori și părinți și între elevi nemijlocit. Părinții trebuie să participe la activitățile școlii, să sprijine învățarea realizată acasă și să exercite controlul progreselor propriilor copii.

**Formarea/pregătirea profesorilor și a altor specialiști.** Toate schimbările semnalate nu pot fi implementate dacă profesorii și alți specialiști nu au competențele necesare pentru a dezvolta o practică educațională deosebită. Este foarte important a renova/perfecționa programele de formare inițială a profesorilor, precum și a altor specialiști, pentru a putea răspunde cerințelor educației incluzive. Este important ca profesorii să aibă condiții de muncă adecvate, o maximă valorificare a muncii pe care o realizează și o serie de stimulente care favorizează dezvoltarea lor profesională. Unul dintre obiectivele majore ale agențiilor internaționale este de a contribui și sprijini statele în acest proces de transformare a sistemelor educaționale, pentru a le transforma în adevărate instrumente de integrare socială, care ar permite participarea plină a cetățenilor în viața publică. Agențiile internaționale au îndeplinit rolul de agenți coordonatori. Acest rol trebuie consolidat și mărit, pentru ca dezvoltarea incluziunii să fie introdusă în agendele de lucru ale tuturor statelor lumii [15].

Promovarea educației incluzive implică schimbări în cadrul sistemului educațional și al politicilor educaționale, în funcționarea școlilor, în atitudinile și practicile profesorilor și în relațiile diferiților actori ai procesului educațional. În acest context, un rol fundamental au schimbările politicilor, normelor și chiar ale sistemului educațional. Aceste schimbări vizează:

**Consolidarea responsabilității statului** pentru a garanta egalitatea de oportunități și a asigura condiții fundamentale de funcționare a școlilor în termeni de resurse umane, materiale, cadre didactice, care ar putea susține și promova diversitatea în rândul elevilor. În același timp, este importantă stabilirea mecanismelor de discriminare pozitivă, de care ar beneficia grupurile cu un nivel înalt de vulnerabilitate, iar școlile – de un nivel maximal de lipsuri.

**Amplificarea acoperirii și a calității programelor de educație incluzivă și îngrijirea copilăriei timpurii.** Cu cât mai devreme se începe integrarea în sistemul de învățământ, cu atât mai echilibrat este procesul. Actualmente este o realitate faptul că copiii au nevoie într-o măsură mai mare de o educație timpurie, pentru a putea compensa dezavantajele condiției lor, mai ales cei care mai puțin acced spre programe educaționale sau primesc o educație de o calitate mai joasă. Pentru ei, o provocare importantă este obținerea unei echități mai mari și o calitate mai bună a ofertei educative, care ar asigura egalitatea oportunităților copiilor aflați în situații dezavantajoase. Copiii cu dizabilități constituie unul dintre colectivitățile cele mai excluse, în circumstanțele în care pentru ei este vitală o educație timpurie care ar compensa dificultățile lor și le-ar optimiza dezvoltarea.

**Flexibilitatea ofertei educaționale la toate etapele și nivelurile.** E necesară o flexibilitate mare și diversitate a ofertei educaționale în interiorul instituțiilor, oferind diferite propuneri și alternative în ceea ce privește curriculumul, situațiile de învățare, mijloacele didactice și strategiile de evaluare. Instituțiile educative trebuie să ofere elevilor lor un cămin care ar asigura ca toți să obțină, în măsura posibilităților, competențele generale stabilite în curriculumul școlar.

**Resurse de sprijin pentru profesori.** Majoritatea statelor oferă o serie de servicii de sprijin școlii, care sunt de o importanță vitală pentru succesul politicilor educative incluzive. Resursele de sprijin centreează intervenția lor într-un set, orientat profesorilor și familiilor, pentru ca fiecare să fie mai capabil să satisfacă necesitățile copiilor. Valoros este și ajutorul acordat între școli; e important a promova rețele de muncă între școli și alte instituții speciale, care s-ar reuni pentru a reflecta împreună și a face schimb de experiențe.

**Politici educaționale și intersectoriale care promovează incluziunea la toate nivelurile de învățământ.** Un aspect extrem de sensibil este tranziția elevilor cu CES pe parcursul întregii vieți: schimbarea casei cu educația inițială, de aici spre învățământul primar și apoi la cel secundar și, în cele din urmă, tranziția spre câmpul de muncă. Fiecare proces de tranziție are nivelul său de complexitate și e necesar a găsi metoda de a ușura și simplifica aceste procese.

**Legislație și norme educaționale.** Conceptul de integrare a elevilor cu dizabilități în învățământul general deja a fost încorporat în politicile multor state.

**Rețele de lucru intersectoriale între diferite sectoare responsabile de bunăstarea persoanelor cu dizabilități.** Este necesară conlucrarea între guvern și societate pentru colaborarea în cazul temelor afiliate educației, pieței muncii și sănătății [16].

Realizarea condițiilor, factorilor analizați anterior va contribui la realizarea obiectivelor generale ale Programului de dezvoltare a educației incluzive, după cum urmează:

a) promovarea educației incluzive drept prioritate educațională în vederea evitării excluderii și/sau marginalizării copiilor, tinerilor și adulților;

b) dezvoltarea cadrului normativ și didactico-metodic pentru promovarea și asigurarea implementării educației incluzive;

c) formarea unui mediu educațional prietenos, accesibil, capabil să răspundă așteptărilor și cerințelor speciale ale beneficiarilor;

d) formarea unei culturi și a unei societăți incluzive [17].

În concluzie putem menționa ca educația incluzivă necesită:

- Crearea unui mediu școlar primitiv care transmite mesajul că toată lumea este valorizată, astfel încât elevii și părinții să se simtă bineveniți.
- Modificarea/ adaptarea clădirilor școlii, astfel încât să fie accesibile pentru copiii cu dizabilități.
- Accentuarea progresului individual al copiilor și eliminarea tendințelor de a compara copiii aflați în dificultate cu alți elevi.
- Folosirea metodelor de predare care încurajează învățarea prin cooperare, astfel încât elevii să-și poată ajuta colegii.
- Organizarea periodică a expozițiilor cu lucrările elevilor, pentru a demonstra că școala este mândră de performanțele obținute de aceștia.
- Dezvoltarea unui comportament care ar permite ca toată lumea să se simtă valorizată și binevenită în școală [18].
- Valorizarea egală a tuturor elevilor și a cadrelor didactice.
- Creșterea gradului de participare a elevilor la activitățile culturale, la cele comunitare și la parcurgerea curriculumului, reducerea gradului de excludere a elevilor de la aceste activități.
- Transformarea culturii, politicilor și practicilor din școli, astfel încât să răspundă gradului de diversitate al elevilor din localitatea respectivă.
- Reducerea barierelor din calea învățării și participării tuturor elevilor, nu doar a celor cu deficiențe sau care intră în categoria celor cu „nevoi educative speciale”.
- Învățăminte de pe urma încercărilor de a depăși barierele în calea accesului și participării anumitor elevi, în vederea introducerii unor schimbări în beneficiul elevilor, în general.
- Perceperea diferențelor dintre elevi ca fiind resurse prin care se poate sprijini actul de învățare, mai degrabă decât probleme de depășit.
- Recunoașterea dreptului pe care îl are fiecare elev la educație în propria localitate.
- Îmbunătățirea condiției școlilor în beneficiul cadrelor didactice și al elevilor.
- Întărirea rolului pe care îl are școala în dezvoltarea comunității și promovarea valorilor, precum și în sporirea realizărilor comunitare.
- Crearea și stimularea unor relații de sprijin mutual între școală și comunitate.
- Recunoașterea faptului că incluziunea în educație reprezintă o premisă a incluziunii sociale [19].

Transformările care s-au produs în cele mai diverse sfere ale activității umane, precum și evoluțiile în dezvoltarea continuă a societății au determinat o nouă abordare a educației, conform căreia aceasta devine condiție esențială pentru dezvoltarea personalității și integrarea socială a individului. În acest proces complex trebuie să fie cuprinși toți copiii, inclusiv cei care din diferite motive nu reușesc să facă față cerințelor educației școlare, individualizând abordarea acestora la toate nivelurile sistemului de educație. Educația incluzivă devine o prioritate a învățământului și obiect al politicilor în domeniu.

#### Referințe:

1. Chirițescu A., Radu L. Aspecte ale educației incluzive în școală. - Iași, 2009.
2. Educația incluzivă în școală. - Chișinău, 2011, p.9.
3. Andruszkiewickz M., Prenton K. Educația incluzivă. Concepte, politici și activități în școala incluzivă: Ghid pentru cadrele didactice. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
4. Hotărâre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr.114-116/589.

5. Educație incluzivă. Unitate de curs / Coord. E.Petrov. - Chișinău, 2011, p.7.
6. Popovici D. Elemente de psihopedagogia integrării. - București: PRO Humanitas, 1999.
7. Educația incluzivă în școală. - Chișinău, 2011, p.34.
8. Hotărâre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr.114-116/589.
9. Modele și tipuri de școli incluzive. - Chișinău, 2011, p.15.
10. Ibidem, p.21.
11. Educación Inclusiva y Prácticas en el aula, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, Bruselas, 2005.
12. Ghergut A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. - Iași: Polirom, 2001.
13. Educația incluzivă în școală. - Chișinău, 2011, p.21.
14. Ibidem, p.9.
15. Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas-  
[http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/MARCO\\_GENERAL\\_DE\\_LA\\_EL.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/MARCO_GENERAL_DE_LA_EL.pdf)
16. Ghergut A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. - Iași: Polirom, 2001.
17. Hotărâre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr.114-116/589.
18. Andruszkiewickz M. Prenton K. Educația incluzivă. Concepte, politici și activități în școala incluzivă: Ghid pentru cadrele didactice. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
19. Educația incluzivă în școală. - Chișinău, 2011, p.9.

*Prezentat la 05.06.2012*



## EDUCAȚIA MORALĂ ÎN INSTITUȚIA ȘCOLARĂ

**Magdalena DUMITRANA**

*Universitatea din Pitești, România*

The paper discusses different aspects of the moral education in school. Some questions and also, the possible answers are analyzed. The main problem is to find out if the moral education in school is appropriated both, to the child and to the present times.

Tradiția românească – cu referință aici atât la moștenirea culturală și spirituală, cât și la obiceiurile înrădăcinate în practica socială – conferă un loc de prim rang școlii și educației școlare. În acest context, unul dintre domeniile ce par a aparține în cea mai mare parte școlii este cel al educației morale. Dacă pentru perioada preșcolară cea care deține responsabilitatea educației morale a copilului este în primul rând familia, momentul în care acesta pășește pragul școlii face ca grija pentru evoluția morală să devină aproape exclusiv obligația procesului de formare dirijată, desfășurat în școală.

De asemenea, prin tradiție, școala nu doar că acceptă această sarcină, dar o și pretinde cu putere. La această tradiție de valorizare a culturii și educației, ce pare a se structura în gândirea românească aproape arhetipal, se adaugă un fapt obiectiv ce aproape forțază, și el, prezența școlii; deși una dintre temele predilecte de discuție este necesitatea unei reechilibrări de sarcini și responsabilități între familie și școală, schimbările sociale și psihologice, determinând tot mai accentuat absența ori absentismul familiei, fac de dorit „dominația” școlii ca singurul punct de referință al copilului ce posedă stabilitate. Față de această semnificație crescută a instituției școlare apar în mod firesc câteva întrebări. Așadar:

- corespunde educația morală oferită de școală cu imaginea pe care școala însăși și-o construiește despre educație și despre morală?
- este școala instrumentul cel mai bun pentru educația morală și, dacă da,
- care sunt valorile ce trebuie promovate în școală și
- ce modalități specifice sunt de utilizat pentru ca valorile respective să fie transmise?

Aceste întrebări lasă înadins de-o parte funcția educativă a familiei. Așa cum am mai amintit, familia de multe ori lipsește ori este nevoită să lipsească. De asemenea, deși intențiile sale de promovare a unor valori reale pot fi oneste, familia, fie că este conștientă ori nu de aceasta, este foarte adesea, în cadrul grupului social de care aparține, pradă lipsei de valori credibile sau promoatoare de false valori, fiind obligată să accepte valori impuse, fie că presiunea este dură ori se exercită într-o manieră catifelată (motivarea compromisului prin interese materiale). Pentru mii de familii, aparte de nivelul financiar sau social, valoarea este legată în primul rând de supraviețuire, oricare ar fi conținutul pe care ele îl conferă acestui concept. La fel de adevărat este însă și faptul că în familiile de tip tradițional, numeroase încă în sate și în orașele mici, simțul discriminării și convingerea că ceea ce este bun e bun și că răul e rău, supraviețuiesc încă. Speranța permanentei existențe a surselor generatoare de indivizi morali își are sursa, în mare măsură, în perenitatea acestor familii.

Discuția prezentă lasă de-o parte și copilul. Pare evident că, oricare ar fi mediul familial și școlar, dezvoltarea morală a persoanei are loc, e drept, ca răspuns la exteriorul solicitant, dar întotdeauna, și mai mult ca orice, în conformitate cu tendințele interne ale copilului. Persoana se modelează pe sine însăși în funcție de mediul înconjurător, dar în același timp își împlinește propriul destin, dependent de propriul său dat interior. În împrejurări normale, nimeni altcineva decât individul însuși este răspunzător de propria condiție. Subiectul fiind vast și având o anumită independență, acesta este motivul pentru care copilul nu va fi considerat în această discuție.

Să ne întoarcem deci la școală și să încercăm să răspundem la întrebările puse mai devreme. La primele două răspunsul pare a fi dat, însă această afirmație nu implică o judecată de valoare, ci numai un enunț. În general, școala este destul de consecventă în coordonarea acțiunii cu declarațiile sale. Ea consideră că principalul său scop este instruirea, dar își asumă și rolul de educator moral. În această calitate, ea se ocupă în special de cunoștințele și deprinderile morale, care, în ultimă instanță, se referă tot la informație. În momentul când declarația de credință a școlii se referă și la formarea atitudinilor morale, am putea să medităm o clipă mai mult la această afirmație. Faptul că aceste atitudini apar din ce în ce mai mult pe lista dezideratelor

sociale, derivat din absența ori din manifestarea lor antietică, nu implică discordanța dintre afirmațiile școlii și acțiunile sale ce rămân neîndeplinite. Acest fapt arată numai că teoria pe care își construiește instituția școlară acțiunea de formare a atitudinii morale nu este cea mai bună ori că mijloacele folosite nu sunt cele mai potrivite.

De asemenea, în ceea ce privește întrebarea asupra școlii, ca fiind instrumentul cel mai bun de educare morală, răspunsul este evident afirmativ, în relație nu cu un criteriu etic ideal, ci în comparație cu ceilalți posibili agenți de educație morală din societate.

Deci, dacă școala este, dintr-un motiv sau altul, cel mai bun mijloc pentru a promova educația morală, următoarea tentație este de a întreba: pentru cine, în folosul cui școala este cel mai bun mijloc: în folosul copilului ori al societății? Cui îi servește, deci, această școală și care este scopul exercitării influenței sale morale? În fapt, care sunt valorile pe care aceasta le susține și în ce măsură ele slujesc individului, socialului ori zonelor de intersecție dintre individ și grup? De asemenea: idealul educațional este el congruent cu cel social? Referința, aici, este la tendințele reale existente într-o societate, și nu la cele declarate. Dacă idealul social este unul moral, evident, este de dorit ca școala să i se acordeze. Dar ce se întâmplă dacă tendințele dominante ale schimbării sociale nu au un caracter moral? Dacă, așa cum vedem că se întâmplă astăzi, scopuri lipsite de umanitate îmbracă haina religiozității, subiectivitatea omului este evaluată cu instrumente cantitative, idealurile sunt privite prin ochelarii valorilor economiei de piață, ce i se poate cere, deci, școlii, care, la urma urmei, este o instituție în subordine politică și socială? Într-o societate în care nu caracteristicile morale sunt în prim-plan, pentru ce anume sunt educați copiii? Pentru această societate, ori pentru un ideal social care poate fi chiar opus tendințelor prezente? Problema pare a fi pusă excesiv de direct. Dar, în domeniul moral nu există principii „călduțe”, ci doar „da” și „nu”. Pe de altă parte, s-ar putea spune că întrebarea: încotro, școală? – către societate ori către ideal? nu are, de fapt, nici un înțeles, întrucât pentru școală ca instituție nu există posibilitatea unei alegeri. Aceasta deoarece asupra ei se exercită un puternic determinism social, începând cu Legea învățământului, programe școlare, manuale, formarea profesorilor, până la metode, materiale de instruire, arhitectură școlară. Toate acestea sunt, de fapt, efecte ale deciziilor sociale menite să păstreze structurile existente și să modifice anumite direcții, mai puțin importante, și acestea predeterminate social. Așadar, la nivelul școlii nu pare a fi loc pentru o libertate de decizie reală.

Două propoziții pot clarifica această situație aparent constrângătoare. Mai întâi, determinismul social nu este un determinism mecanic, o cauză producând nu un singur rezultat, ci mai multe, dintre care unele neașteptate. Acest neprevăzut a oferit dintotdeauna minților independente prilejuri de decizie relativ autonomă. În al doilea rând, nici o societate nu poate fi considerată, dacă nu morală, dar nici imorală sau amorală. Chiar dacă la nivel general lucrurile par ori chiar pot merge în rău, la nivelul persoanei apar de multe ori rezultate benefice; evident, aici este o chestiune individuală, de forță psihică și de rezistență la compromis. Astfel, chiar dacă la nivel global anumite tendințe negative apar ca dominante în viața socială și spirituală, persoana, ca atare, își poate exercita autonomia interioară morală.

Așadar, soluția ce pare a se întrevăde pentru evoluția morală nu este una general socială, ci mai degrabă o soluție a grupurilor mici și a persoanei. Edictele sociale nu au impact asupra convingerilor morale, deși își au importanța lor, deloc mică, în modelarea comportamentului non-agresiv. De asemenea, soluția cuprinde o latură de acțiune afectivă; factorii fundamentali aici sunt doi: valorile ce trebuie transmise și persoana care le transmite (în școală ea poartă numele de învățător, profesor, educator).

Deși elevul este considerat în general ca principalul actor al procesului de educație, în acest context el va fi lăsat de-o parte. Elevul este într-adevăr un actor în structura activităților școlare, dar el nu este nici principalul și nici măcar cel deținând unul din rolurile principale. Pentru o perioadă lungă a vieții sale – perioada școlarizării, el se mișcă într-un plan secundar. Cel care decide intriga piesei și împarte rolurile nu este el, ci adultul – fie el profesor ori administrator educațional. Sarcina elevului față de sine însuși este într-adevăr extrem de importantă și unică pentru fiecare persoană, referindu-se la actul alegerii morale. Alternativele, însă, sunt oferite de societate și în primul rând de comunitatea școlară. Mult mai târziu, și în mod obișnuit nu legat de școală, el descoperă alternativa interioară.

În ceea ce privește cei doi factori principali – profesorul și valorile – se poate remarca o anumită echivalență în ceea ce privește importanța lor, pe parcursul depășirii succesive a vârstelor școlare. La vârstele mici, drept cel mai important lucru nu apare valoarea, ca atare, ci persoana care o emite; nevoia de aprobare din partea adultului este criteriul esențial. Când copilul încalcă în mod voit o regulă, aceasta se întâmplă, de cele

mai multe ori, nu dintr-o înclinare „rea”, ci din dorința de a se delimita ori chiar de a-și manifesta opoziția față de persoana care încarnează regula; valoarea este considerată din punctul de vedere al conexiunii sale cu o persoană, de obicei un adult, cel mai adesea profesorul; aceeași normă este acceptată sau respinsă în funcție de acceptarea sau respingerea persoanei respective. Tendința către o subordonare din rațiuni afective, existentă la elevul mic, explică de altfel și faptul că transmiterea valorilor poate fi făcută în clasele mici prin intermediul metodelor didactice tradiționale. În acest stadiu, regula este asimilată în litera sa, judecata morală de valoare fiind amânată pentru mai târziu. La vârstele mai mari, persoana ce emite preceptul începe să fie comparată, cel puțin în comportamentul său, cu respectiva valoare. Judecata morală are loc, în primul rând, prin analiza valorii și nu a vorbitorului. Cu toate acestea, este cert că persoana ce verbalizează valorile și formulează regulile morale rămâne centrală în sistemul de referințe morale ale elevului. Sunt tipice, în această privință, conflictele existențiale ale adolescenților în care sfărâmarea idolilor, de obicei profesori, pare a sfărâma morală însăși. Demolarea pedestalului măștrilor este o acțiune specifică acestei vârste și, într-un anumit sens, ea este necesară. Școala nu este o seră morală, ci mai degrabă un teren de exersare a simțului critic și a discriminării valorice. În plus, pentru elev, ea reprezintă viața reală însăși. Personajul important al acestei vieți, profesorul, este în mod firesc primul pe care aceste calități sunt practicate. Persoana adultului poate satisface, în egală măsură, nevoia de lider ca și cea de țap ispășitor a adolescentului. Aceste roluri extrem de diferite, ca și altele, de altfel, cu care este investit profesorul, sunt un argument în enunțarea locului crucial pe care îl păstrează educatorul în sistemul de referință al adolescentului. În acest context, înțelegem motivul pentru care, la această vârstă, o predare convențională a valorilor morale are o rezonanță foarte mică, dacă nu chiar opusă intenției didactice. Descoperirea, la această vârstă, a „vocii interioare” cere modele, experiență, autenticitate și nicidecum predare. Astfel, în pofida acestor modificări de accent de pe adult pe valoare și invers, este evident că persoana profesorului își păstrează permanent un loc privilegiat, fie că investirea sa din partea elevului este ori pozitivă, ori negativă.

Al doilea element principal în educația morală în școală este, am spus, cel reprezentat de valorile care trebuie transmise; selecția lor pare a fi dificilă, mai întâi datorită interferenței factorilor psihologici și sociali ce determină dezvoltarea persoanei, cât și datorită contextului școlar, limitativ prin însăși natura sa. Acest complex de determinări face aproape imposibilă proclamarea anumitor valori fără implicarea unor ajustări, modificări de ordin psihologic și social ce implică variația concepțiilor etice. În această rețea a relativității, există totuși valori ce-și păstrează substanța în pofida oricărei schimbări. O valoare fundamentală ce pare a fi aproape înăscută în ființa umană este valoarea de adevăr. Una dintre primele interdicții morale ridicate în fața copilului de către părinte este: să nu minți! Principala cerință formulată de adolescent este de a nu fi mințit. Conflictul esențial al subiectivității umane pare a fi nu cel dintre bine și rău, ci acela dintre adevăr și minciună. Adevărului, ca valoare morală, i se adaugă necesitatea dezvoltării în ființa umană a capacității de discriminare morală, fără de care înțelegerea morală nu are conținut.

O altă condiție este cea a experimentării, experimentare atât a adevărului, cât și a discriminării, ca fiind singura cale către cel dintâi; ceea ce se numește experimentare, se definește, de fapt, ca sensibilitate, afectivitate, ori, și mai specific, iubire, milă, credință. Nu ar fi de luat în considerare, în acest context, voința morală, întrucât aceasta este, mai degrabă, o capacitate derivată. În măsura în care viziunea morală, înțelegerea și trăirea adevărului moral se găsesc prezente în om, voința apare mai degrabă ca o condensare a energiilor de cunoaștere și afectivitate.

După cum se vede, discuția pare a fi alunecat din domeniul valorilor în cel al personalității umane. Scuza este că, vorbind despre persoane care se mișcă într-o structură clar delimitată, cum este cea a școlii, un câmp concret de discuție pare mai potrivit. Experimentarea, trăirea adevărului se referă atât la profesor, cât și la elev. Ambii sunt ființe umane în dezvoltare continuă și în continuă evoluție morală. Într-un sens, diferența dintre ei pare mai degrabă cantitativă. La adult, numeroasele obstacole existențiale determină, în cele mai multe cazuri, o scădere a energiei morale. Copilul, tânărul posedă o capacitate explozivă pentru a trăi, care nu este încă încercată de evenimentele vieții. Convingerile morale, conduita, depind în mare măsură de această energie, ca suport al forței morale. Astfel, tânărul pare a avea o mare rezistență morală, dar cunoașterea și discriminarea faptelor morale exterioare nu au maturitatea necesară omului moral integral. Adultul câștigă în înțelegere, dar forța lui morală pare a se diminua cu vârsta. În acest context s-ar putea spune că binele suprem – valoarea supremă este o înțelegere și o trăire echilibrată a adevărului exterior și a celui interior. Acest bine este o valoare abstractă, dar în egală măsură una concret umană, caracteristică ce-l face să fie

văzut ca un ideal înalt, dar în același timp permite nutrirea speranței de a fi atins efectiv. Este o sarcină pur individuală ca această speranță să devină încredere și, mai apoi, credință. Ajuns în acest punct, individul poate înțelege și discrimina între valorile morale relativizate în contextul modificărilor sociale, poate opera cu decizii corecte, în care eficiența și utilitatea să aibă referință morală, indiferent că se aplică în câmpul psihologiei ori al socialului. Hotărârea de a alege drumul către adevărul moral, ori de a urma calea opusă, aparține exclusiv individului. Această realitate, însă, nu trebuie să ignore factorii contextuali și, în nici un caz, nu poate ignora școala. Școala este o experiență personală, simultan cu una socială. Ea este, de asemeni, singura construcție socială care, investită cu stimă socială și cu puterea de decizie necesară, poate dobândi capacitatea de a indica direcția cea adevărată. În interiorul școlii, aparte de contextul larg sociopolitic și într-o anumită măsură independent de acesta, profesorul adevărat poate să rămână profesor adevărat, iar elevul poate primi sprijin în a cunoaște adevărul aflat în sine însuși. În acest fel, școala ar putea deveni cărarea regală spre esența vieții atât pentru profesor, cât și pentru elev.

*Prezentat la 08.06.2012*

## EXODUL DE CREIERI: CUM STIMULĂM TINERII SĂ RĂMÂNĂ/REVINĂ ÎN ȚARA DE ORIGINE?

**Loreta HANDRABURA**

*Ministerul Educației*

This issue is actual and relevant not only for the Republic of Moldova. The brain drain circulation within academic mobility has both positive and negative effects and it is necessary to analyze the medium and long-term balance of these effects. In the Republic of Moldova the migration figures show a continuing growth. The negative impact of social, financial, institutional and political effects is more and more tangible.

What could be the possible solutions for improving the flow of migration? The problem is very complex and involves many actors. In case of the Ministry of Education, the efforts must be focused on ensuring the appropriate, attractive and competitive educational framework. However, the national economic recovery would attract investments in the economic sector and create new jobs, providing good salaries for the young professionals. Fostering the employment of young people and promoting their career; the adjustment of the professional training to the market needs with an effective dialogue with economic actors; the use of migration processes aiming to develop the countries participating in the process - would reduce considerably the brain drain.

Migrația și exodul sunt rezultate ale globalizării și efectele acestor procese sunt iminente pentru societățile moderne. Fenomenele în cauză se produc ca reacție la mai multe probleme de ordin economic și social.

Subiectul este unul relevant și actual nu doar pentru Republica Moldova, ci și pentru țările din Parteneriatul Estic în special, dar și pentru statele membre UE. Considerent din care acesta s-a regăsit pe agenda înaltelor foruri europene, precum Conferința miniștrilor Bologna din 2010. Polonia, deținând președinția UE în 2011, i-a alocat un loc prioritar prin Conferința din primăvara anului 2011 de la Varșovia și prin Ședința ministerială în domeniul învățământului superior dintre țările Uniunii Europene și cele ale Parteneriatului Estic (28 septembrie 2011, Bialystok).

Desigur, exodul de creieri (*brain drain*) trebuie abordat în corelație cu alte două fenomene, și anume: cu mobilitatea, circulația creierilor (*brain circulation*) și cu beneficiul ca urmare a circulației specialiștilor (*brain gain*). Or, exodul, circulația creierilor conțin deopotrivă efecte pozitive și negative și trebuie analizată ponderea acestor efecte pe termen mediu și de durată.

În Republica Moldova cifrele referitoare la migrațiune denotă o creștere continuă. Efectele negative de ordin social, financiar, instituțional și politic se resimt tot mai mult. Se reduce și din capacitatea de investiții în afaceri, susținând încetinirea dezvoltării economiei, iar exodul forței de muncă calificate favorizează creșterea numărului de lucrători necalificați în sectoarele-cheie ale economiei naționale.

În acest context, se impune ca toate autoritățile responsabile să caute în continuare soluții pentru următoarele întrebări ce derivă din problema discutată: Ce pârghii/mecanisme este necesar să fie adoptate la nivel de politică a statului, pentru a stimula/motiva reîntoarcerea tinerilor acasă? Putem, în condițiile crizei economice actuale și a penuriei de pe piața forței de muncă, să oferim tinerilor locuri de muncă cu salarii decente? Care ar fi alte stimulente pentru a asigura reîntoarcerea tinerilor acasă și inserția acestora? Cum diminuăm efectele negative ale mobilității academice și profesionale?

Preocuparea noastră rezultă și din statisticele relevante. Conform legislației naționale, tinerii reprezintă persoanele cu vârsta cuprinsă între 16 și 30 de ani. În Republica Moldova ponderea tinerilor reprezintă 27% din totalul populației (977,1 mii). Cca 40% din numărul total de tineri sunt încadrați în procesul de educație și pregătire profesională la 70 de școli profesionale, de meserii, 47 colegii și 34 de universități (19 de stat și 15 private), cu un contingent de cca 103 mii studenți în 2011-2012 (93 mii la ciclul I; 10 mii la ciclul II) și un corp profesoral de 6000 de cadre didactice.

Sistemul educației terțiare (universitare) din republică asigură pregătirea specialiștilor la circa 184 de specialități. Repartizarea studenților pe domenii fundamentale este următoarea:

*Științe sociale, economie și drept (33,0%)*

*Inginerie, tehnologii de prelucrare, arhitectură și construcții (28,2 %)*

*Educație (17,2%)*

Științe (5,9%)

Științe umanitare și arte (5,6%)

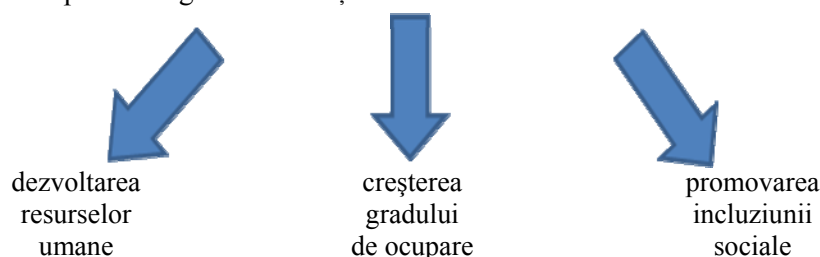
Servicii (4,8%)

Medicină (3,2%)

Agricultură (2,10%).

Rolul Ministerului Educației în diminuarea fenomenelor constă în asigurarea unui cadru educațional adecvat noilor realități, atractiv și competitiv.

Politicile promovate pentru asigurarea calității studiilor la toate nivelurile trebuie să contribuie la:



Politicile pentru facilitarea integrării pe piața muncii se regăsesc în *Legea Învățământului (1995)*, *Legea cu privire la tineret (1999)*, *Codul Muncii (2003)*, *Strategia națională a Tineretului* și în *Planul de acțiuni pentru anii 2009-2013*, în *Strategia Națională de Dezvoltare a Republicii Moldova 2012-2020*. *Proiectul Strategia Națională de Dezvoltare Moldova 2020*, care are drept scop asigurarea dezvoltării durabile a economiei țării, iar ca prioritate pe educație – *Studii relevante pentru carieră*, fiind circumscrisă reducerii somajului și a migrației.

Prevederi explicite și implicite, pentru a contracara migrația și exodul, atestăm și în angajamentele Bologna prin realizarea reformelor structurale; elaborarea cadrului normativ și ajustarea legislației la noua arhitectură a învățământului superior; implementarea Sistemului European de Credite Transferabile, a Suplimentului la Diplomă (acesta conține date relevante despre programul realizat, finalități și competențe, rating-ul absolventului în cadrul promoției); revizuirea permanentă a Nomenclatorului pe domenii de formare profesională și specialități pentru ciclul I, studii superioare.

Asigurarea unui cadru educațional adecvat, atractiv este posibilă în condițiile în care vom avea un învățământ superior competitiv în spațiul european, vom moderniza conținuturile, infrastructura educațională și cea de cercetare, vom diversifica formele de instruire, traseele de obținere a studiilor superioare și vom realiza conexiunea sistemului de învățământ profesional cu piața muncii. Toate aceste obiective sunt stipulate și în noul proiect de Cod al Educației, care va continua demersul de oferire a unor studii de calitate prin intervențiile din ultimii doi ani. Acestea au vizat perfectarea noilor generații de planuri de învățământ, elaborate în conformitate cu planul-cadru; revizuirea și actualizarea programele analitice, a regulamentului despre stagiile de practică; elaborarea Cadrului Național al Calificărilor la 143 de specialități din cele 184. Ca și în treapta preuniversitară, învățământul din veriga secundar profesională, medie de specialitate și cea universitară trebuie să fie unul centrat pe student, pe finalități de studiu și competențe profesionale.

Dezvoltarea competenței antreprenoriale a tinerilor reprezintă o prevedere a Recomandărilor Parlamentului European în scopul creării unor noi locuri de muncă în țara de origine și dezvoltării ramurilor economice. Un curs de formare în domeniul antreprenoriatului ca unitate distinctivă sau ca parte componentă a unui modul, obligatoriu, există în curricula pentru specialitățile din domeniul *Științe ale educației*, iar pentru alte specialități, cu statut de opțiuni, în cadrul *Componentei socioumanistice*, în total în 12 universități. Un exemplu reușit de mobilizare a resurselor financiare și umane în direcția dezvoltării și susținerii antreprenoriatului în rândul tinerilor este și lansarea, în 2008, a *Programului național de abilitare economică a tinerilor (PNAET)*.

În vederea orientării corecte și strategice în domeniul alegerii profesiei, precum și a consilierii studenților vizavi de situația și cerințele pieței muncii din țară, au fost create *Centre de ghidare în carieră/Incubatoare de afaceri* în cadrul Universității de Stat din Moldova, Universității Tehnice din Moldova, Academiei de Studii Economice din Moldova. În perspectivă se impune deschiderea unor astfel de centre de consiliere profesională în cadrul tuturor instituțiilor de învățământ superior cu funcții de stabilire/dezvoltare a relațiilor cu agenții economici, potențiali angajatori, plasarea în câmpul muncii a absolvenților și monitorizarea promovării în carieră a tinerilor specialiști.

Exodul de creieri se produce și în cadrul mobilității academice, profesionale, ale cărei efecte pozitive și negative trebuie analizate deopotrivă. Promovarea mobilității academice constituie un element esențial în crearea Spațiului Unic Educațional European (cf. prevederile *Declarația Bologna, Parteneriatul de Mobilitate RM-UE, Acordul de Asociere RM-UE*). Totodată, este și un instrument de forță în asigurarea calității și în realizarea obiectivului de creare a unui program unic pentru educație, formare și tineret, denumit *Education Europe*, ceea ce va contribui la atingerea scopului de mobilitate de 20% în cadrul Procesului Bologna (Declarația Conferinței Ministeriale de la Leuven/Louvain-la Neuve, 2009).

Oportunitățile de mobilitate sunt multiple.

- Programe de mobilitate ale UE, la care suntem eligibili: *Tempus* (mobilități de scurtă durată pentru studenți și profesori), *Erasmus-Mundus* (5-6 burse de masterat anual), *Erasmus-Mundus Action II* (circa 60 burse pentru studenți, 1-2 semestre anual), *Jean Monnet, e-Twinning, Youth in Action, Programul de cercetări științifice Cadru 7*;
- Mobilități internaționale în baza a cca 50 de tratate internaționale în domeniul educației la care Republica Moldova este parte;
- Programe de mobilitate academică oferite de organizațiile internaționale și regionale: *Consiliul European, UNESCO; Programul de schimburi pentru studii universitare în Europa Centrală (CEEPUS)*;
- Programe educaționale ale guvernelor unor state, precum al Guvernului Republicii Franța (Alianța Franceză); al Guvernului Statelor Unite ale Americii (Programele Flex, Fullbright, Muski), care de mai mulți ani se bucură de succes în Republica Moldova;
- Propunerea deschiderii programelor UE de generație nouă, ca *Lifelong Learning pentru țările Parteneriatului Estic* (conferința miniștrilor Învățământului Superior, Polonia).

Impactul pozitiv al mobilității constă în:

- ✓ sporirea calității în educație;
- ✓ creșterea competitivității sistemului educațional național;
- ✓ promovarea imaginii țării;
- ✓ transferul de bune practici și a know-how-ului către țara de origine, schimb de cunoștințe și tehnologii noi, îmbunătățirea fluxului de cunoștințe și competențe;
- ✓ promovarea cooperării și a dialogului intercultural dintre tineri;
- ✓ facilitarea contactelor interumane ca mijloc de îmbogățire reciprocă;
- ✓ asigurarea unei dezvoltări durabile și în creștere a economiei naționale;
- ✓ fortificarea capacităților instituționale și umane.

Efectele negative ale mobilității le resimțim prin aceea că pleacă cei mai buni absolvenți ai învățământului secundar general (universitățile naționale compară calitatea contingentului de la an la an), dar și ai învățământului profesional. Numărul este unul în creștere, spre exemplu: pentru anii 2009/2010/2011 – cca 3300/4000/4500 de tineri. Nu avem o statistică clară a celor plecați și reveniți. Din datele neoficiale cca 50% revin după absolvire/recalificări, iar cca 25% fie aplică pentru următorul nivel de studii, fie pleacă în altă țară în căutarea unui loc de muncă atractiv. Astfel, foarte puține din acele competențe și cunoștințe acumulate într-un mediu academic diferit de cel național își regăsesc aplicarea practică în beneficiul prosperării și modernizării economiei naționale.

Care ar fi soluțiile de redresare a fluxului de migrațiune? Problema este foarte complexă și implică mai mulți actori. În cazul Ministerului Educației, efortul trebuie axat în continuare pe:

- ✓ sporirea continuă a calității educației și a pregătirii profesionale a tinerei generații prin perfecționarea/compatibilizarea conținuturilor, curricula, axarea pe finalități de studiu și competențe;
- ✓ consolidarea structurilor menite să asigure calitatea în învățământul superior;
- ✓ asigurarea sinergiei învățământului și cercetării;
- ✓ promovarea parteneriatului social, a celui public-privat;
- ✓ crearea cadrului modern pentru învățământul de-a lungul întregii vieți.

Domeniile de intervenție pentru alți actori trebuie să vizeze elaborarea de prognoze și analize economice de dezvoltare pertinente. Desigur, prin redresarea economiei naționale s-ar atrage investiții în sectorul real al economiei și s-ar crea noi locuri de muncă, cu salarii pe potrivă pentru tinerii specialiști. Stimulentele pentru angajarea tinerilor și promovarea acestora în carieră; ajustarea pregătirii profesionale la necesitățile pieței într-un dialog eficient cu agenții economici; utilizarea proceselor migrationiste în scopuri de dezvoltare pentru țările participante la proces – toate ar contribui la diminuarea exodului.

Utile sunt și „bunele practici” de prevenire a exodului, aplicate deja de alte țări și care au dat rezultate. Avem nevoie de politici statale care să prevadă mai multe facilități și susținere pentru studenții din țară. Trebuie să încurajăm tinerii în a realiza studii peste hotare și să-i susținem la întoarcere prin oferirea locurilor de muncă cu salarii decente. Pentru participanții în programe de mobilitate trebuie să se asigure suport financiar și să fie semnate cu ei contracte cu obligațiuni concrete de angajare în Republica Moldova ulterior formărilor. Validarea educației informale și non-formale a migranților, a cărei metodologie o avem deja elaborată cu suportul partenerilor noștri de dezvoltare și care urmează să fie implementată, reprezintă un instrument motivațional adresat anume cetățenilor care revin. O altă pârghie, pe care am început să o valorificăm eficient, este dialogul și implicarea diasporei în vederea încurajării expatriaților de a reveni acasă, facilitarea transferului de cunoștințe și abilități în țara de origine.

**Bibliografie:**

1. Conferința miniștrilor Bologna din 2010. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>
2. Ședința ministerială în domeniul învățământului superior dintre țările Uniunii Europene și cele ale Parteneriatului Estic (28 septembrie 2011, Bialystok). Conferința „Go East, Erasmus”, 27-28 septembrie 2011, Bialystok, Polonia.
3. Legea Învățământului // Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 1995, nr.62-63.
4. Legea cu privire la tineret // Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 1999, nr.39-41.
5. Codul Muncii // Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2003, nr.159-162.
6. Strategia națională a Tineretului și Planul de acțiuni pentru anii 2009-2013. Legea nr.25 din 03.02.2009 privind aprobarea Strategiei naționale pentru tineret pe anii 2009-2013 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2009, nr.68.
7. Strategia Națională de Dezvoltare a Republicii Moldova 2012-2020. [www.particip.gov.md](http://www.particip.gov.md)
8. Declarația Conferinței Ministeriale de la Leuven/Louvain-la Neuve, 2009. <http://www.bologna.ro/a/upfolders/Comunicatul%20de%20la%20Leuven-Louvain-la-Neuve.pdf>

*Prezentat la 31.05.2012*



## ON THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF SERGEI RACHMANINOFF

**Aliona VARDANEAN**

*Academy of Music, Theatre and Fine Arts*

În articol este abordat aspectul pedagogic al activității lui Serghei Rahmaninov, alegerea temei respective fiind determinată de insuficiența informațiilor disponibile în acest sens. Sunt aduse diferite puncte de vedere cu privire la motivele din care marele compozitor s-a ocupat cu pedagogia, această activitate fiind stimulată fie de instabilitatea financiară la începutul carierei sale sau fiind o dorință sinceră de a profesa. O atenție deosebită autorul atrage unor fapte din biografia lui Serghei Rahmaninov dovedite documentar, mai ales celor ce fac dovada grijii constante a compozitorului față de tinerii muzicieni talentați.

Three faces of Rachmaninoff, the three sides of the works created by this ingenious personality – an unsurpassed pianist of our time, an outstanding conductor, the author of the great symphonies, operas, chamber and vocal works – all these have been carefully scrutinized and examined in the literature, in scientific research articles and monographs. This is also evidenced by the numerous memoirs of his contemporaries - musicians, writers, artists, friends and relatives who knew him, admired him, proud that they happened to hear, see and communicate with Sergei Rachmaninoff. Among the memoirs are those written by I. Bunin and M. Shahinian, F. Chaliapin and A. Nezhdanova, K. Medtner and R. Gliere, B. Asafiev and A. Goldenweiser, A. Ossowski and M. Presman, A. Goedicke, and E. Gnesina, B. Yavorsky and A. Konyus as well as by many other friends, relatives and students.

However, the available literature sources present very modest and fragmented information about the pedagogical aspect of S. Rachmaninoff's activity. Although Rachmaninoff, with all his talent's diversity, did not consider himself a musician-pedagogue and did not show a strong preference and great zeal to teaching, he paid sufficient attention to this kind of work, mainly in the 1890s - 1900s, and treated it with his usual pedantry and conscientiousness.

On 18-th March 1894 Rachmaninoff had got a job in this field and on 1-st September began working as a music teacher at the Maryinsky College. It was a private institution that existed on the means of the rich "benefactress" Ladies' welfare for the poor. The well-known Moscow scholars, as well as prominent representatives of the Moscow's "musical world" were attracted in the teaching process: N. Rubinstein, A. Siloti, A. Dubuc, N. Kashkin, later – A. Brandukov, R. Gliere and other respected specialists. The next year - from the 1-st of December 1902, after working at the Mariinsky College until 1901, Rachmaninoff started work as a musical inspector in the College of St. Catherine's Order, also known as the Catherine Institute, and at the same time, in Elizabethan Institute. S. Rachmaninoff's duties stipulated by the post of musical inspector did not take a lot of time, because they consisted only in weekly lectures' attendance, the presence on the exams (those of entrance, transfer and graduation), the participation in report and holiday concerts (by the request of students and teachers he often played himself). In connection with his departure to Dresden, in 1906 S. Rachmaninoff had left the musical inspector post.

In addition to working in schools and colleges S. Rachmaninoff attended individually to a number of students. For example, it has been known that in 1892, after graduating from the Conservatoire, Rachmaninoff was invited to pass the summertime in the Kostroma region in the I. Konovalov's manor exactly for the music lessons with the son of the owner, with whom "he had to do one hour a day". A summer of the year 1899 Rachmaninoff spent in the province of Voronezh, in the estate of an agronomist I. Kreutzer, whose family had a close relationship with Satin family. There he taught music to the Kreutzer's daughter, the lessons including piano class and musical theory. Subsequently, E. Zhukovskaya (née Kreutzer), who had become a close Satin cousins' friend, as well as of the Rachmaninoff, told in details about the classes with him in the essay "The memory of my teacher and friend Sergey Rachmaninoff"

Several biographers explained the fact that Rachmaninoff hadn't been offered a job at the Conservatory because of the intense and adverse relationship with the former rector V. Safonov. (In this connection, E. Zhukovskaya wrote: "It seemed quite natural that he would be invited in the pedagogical staff of the Conservatory, but Safonov did not do that, and Rachmaninoff did not ask him to do.")

Some writers had noticed in the Rachmaninoff's pedagogical activity only an employment stimulated by the financial instability at the beginning of his creative path. It is unlikely that such statements can be justified because they are contradicted by other data testifying to the negligible earnings of pedagogue. Particularly, in the memoirs by A.Goedicke "Memorial Meetings" the author suggests that "the Rachmaninoff's work in institutions was paid quite poorly" ...

Some episodes from the Rachmaninoff's pedagogical activity are recovered by the memories of his contemporaries, especially by those of his students. So, for example, his work at the Maryinsky College is remembered by the student of this institution M.Tchelitchew (née Abuladze). In her memoir essay "Sergei Rachmaninoff at the Mariinsky College," she notes that he "loved our young people, showed a big interest in the College life, in the work of other teachers, in the students' successes; he had been present at all the open musical evenings and even directly involved in our musical life, accompanying our choir (...) Rachmaninoff's love to us, his disciples, was manifested in the fact that he occasionally played for us. Once, I remember he came to us with prof.A.Goldenweiser. They played on two pianos the First Suite by Rachmaninoff. This music had excited us, especially the last part with a wonderful holiday theme on the bell ringing background. On another occasion, S.Rachmaninoff came with the famous cellist A.Verzhibilovich. These concerts were to have great educational value: they developed the taste and love for music. He enjoyed our universal love and deep respect. "In conclusion, the essay writer openly declares: "I am happy and proud of being his contemporary and his student (...)"

The most complete information on Rachmaninoff's educational activities contains the above mentioned memoir essay by E.Zhukovskaya. Extremely valuable for "decoding" the composer's piano technique is the very description of his own regular, daily activities. "Nine-eleven hours per day he practiced the piano. He played scales - double thirds, sixths, octaves, arpeggios in different combinations, exercises, starting with the slow tempo and finishing with the fast one. He played also educational exercises, and then got down to work on the Chopin's etudes, which he played in double thirds, sixths, octaves, and finished his studies always with c-moll etude. Etudes by Chopin were played by him in slow and fast mode. E.Zhukovskaya, a former student of Rachmaninoff for nine years - from 1893 to 1901-, said that Sergey Rachmaninoff used during the piano lessons with her those techniques, which had been used by him while studying.

E.Zhukovskaya accentuated "the method of personal impressions and not only explaining how a student should play" as the most characteristic feature of the whole pedagogical activity of the great Russian composer.

"Each new musical composition set me as homework by S.Rachmanoff, surely was played by him, while guided by the proper experience of listening to Rubinstein in his historical concerts. The composer couldn't take verbosity at the piano lessons and usually resorted not to the explanations as to the show. The results obtained by means of this system were good: I learned to catch his meaning at once, especially as in his performance there were a lot of subtle nuances that must be felt and remembered. S.Rachmaninoff played for us very much, and if such listening may be considered a school of music, we have studied with him for many years ..."

Asking us to learn a new piece, firstly Rachmaninoff wrote the most comfortable fingering, "as to the fingering he attached a great importance. Many of the music in his personal use were supplied with special sketches. Even if he set me as work a new etude or piece - he always sat at the piano, played passages, sometimes several times in order to write the most convenient fingers' location".

During the piano lessons with Zhukovskaya S.Rachmaninoff attached great significance to the musical theory knowledge assimilation. He considered it very necessary for a musician-performer, in this connection he conducted also the musical theory classes. In this context, Zhukovskaya describes also some teaching methods and composer's ability to develop creative potential in his students.

"Sometimes, within the theoretical lessons, Sergey Rachmaninoff patiently explained in detail all the mistakes made by me. But sometimes he simply crossed out my work and said curtly: "Rework". It seems to me that this has not been a conscious pedagogical method - to make the student think and find mistakes by himself (...). However, this method (...) gave good results. After short-term frustration and disappointment over the failure of the task I set to work with redoubled energy, and obtained all he expected from me".

E.Zhukovskaya admired Rachmaninoff's ability to give rise to psychologically creative environment, so favourable for teaching. "Plunging my mind in the past sometimes I wonder how I could play without any uneasiness to such a brilliant pianist. It seemed to me that he had created an atmosphere in which I had

never felt him being bored". E.Zhukovskaya appreciated very much the composer's pedagogical qualities: "Every word said by S.Rachmaninoff-pedagogue was law for me".

The pedagogical aspect of the Rachmaninoff's activity was manifested not only directly in teaching. Rachmaninoff had visited Moscow music schools. E.Gnesina notes that the composer has repeatedly visited the students' musical evenings, arranged in the College founded by sisters Gnesin in 1895: "Within one of his visits to the College, Sergey Rachmaninoff listened to my then still small student Lev Oborin (now laureate and professor) and praised him".

During the tours, S.Rachmaninoff readily met with the local musical community representatives, got acquainted with the statement of educational institutions, listened to their students. Thus, N.A.Adrianova-Ryadnova in her essay "Rachmaninoff in Georgia," remembers his stay in 1911 in Tbilisi. Despite the "exhausting and intense concerts" Rachmaninov met with the important local musical personalities, composers and professors. "One morning, Rachmaninoff was here, in the Music College and listened to our students with big interest and attention".

The authors of many materials show the invaluable spiritual support rendered by Rachmaninoff to novice musicians. These were A.Ossowski, M.Bagrinskii, A.Alexandrov, A.Trubnikov, and others.

Thus, Sergei Rachmaninoff's contemporaries have left us a respectable heritage, which contains a lot of information, throwing light upon numerous episodes of his life, showing a great composer's attention to the young talented musicians, the constant care of their education. Sergey Rachmaninoff did everything to support young, budding talents.

#### **Bibliography:**

1. Келдыш Ю.В. Рахманинов и его время. - Москва, 1973, с.77.
2. Жуковская Е.Ю. Воспоминания о моем учителе и друге С.В. Рахманинове. - В кн: Воспоминания о Рахманинове. В 2-х томах. Т.1. - Москва, 1967, с.364.
3. Гедике А.Ф. Памятные встречи. - В кн.: Воспоминания о Рахманинове. Т.2. - Москва, 1967, с.7.
4. Челищева М.Л. С.В. Рахманинов в Мариинском училище. - В кн.: Воспоминания о Рахманинове. Т.1, с.420-421.
5. Жуковская Е.Ю. *Op. cit.*, p.308.
6. Гнесина Е.Ф. О Рахманинове. - В кн.: Воспоминания о Рахманинове. Т.1, с.222.
7. Адрианова-Ряднова Н.А. С.В.Рахманинов в Грузии. - В кн.: Воспоминания о Рахманинове. Т.2, с.187-188.

*Prezentat la 16.06.2012*

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

**Ирина ЦВИК**

*Кишинёвский государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ*

În articol autorul afirmă că educația literară, constituită ținându-se cont de obiectivele comunicării interculturale, va contribui la stabilizarea dialogului intercultural, deoarece în cadrul acestui proces va fi formată competența interculturală. Pentru formarea acestei competențe este necesar ca textul artistic să fie examinat din punctul de vedere al specificului național.

Autorul afirmă că studierea specificului istoriei național-culturale, a mentalității este posibilă anume prin exemplul textelor artistice, deoarece ele sunt nu doar o modalitate de a transmite și a păstra informația artistică, dar și un procedeu de cunoaștere a lumii, a reprezentanților altei culturi.

Formarea competenței interculturale este aspectul practic al educației literare, pentru că prin această competență pot fi înlăturate barierele comunicative, îmbunătățită viața în comunitatea polietică.

In the article «The Art Text in the Aspect of Formation of the Intercultural Competence», the author asserts that the literary education that is built taking into account problems of intercultural communications, will promote adjustment of intercultural dialogue because in its process the intercultural competence will be formed. For the solution of these tasks, it is necessary to teach to consider the art text from the point of view of national specificity.

The author asserts that studying of features of national-cultural history and mentality is possible primarily on an example of art texts, since they are not only a way of transfer and storage of the art information, but also a way of knowledge of the national world of representatives of other culture.

Formation of the intercultural competence is a practical aspect of literary formation since presence of such competence will help to remove communicative barriers and to improve life in a polyethnic society.

Современный мир ставит множество *новых целей* перед образованием. Сегодня важно подготовить конкурентоспособную, востребованную личность, развить потребность и заинтересованность в самосовершенствовании и саморазвитии. Целью образования является также создание *смысловой картины мира*, которая в сложных, неоднозначных ситуациях может помочь в нахождении путей действия и развития. Эта картина исходно является мотивационной. В этой картине личность выступает как поисковая система, а не система, в которую просто вкладываются те или иные знания. И очень важным является *подготовка личности к жизни в поликультурном обществе*, где *существуют различные национально-культурные миры*, что предполагает адекватное общение с представителями различных культур, т.е. **межкультурную коммуникацию**.

Ключевыми *задачами* образования выступают *ценностные ориентиры*, направленные не только на экономические мотивы, но имеющие *гуманистический характер* (человеческая личность, духовные ценности, творческая самореализация и т.д.), а потому и особо значимой должна стать выработка *умения эффективно взаимодействовать в межкультурной среде*, т.е. **формирование межкультурной компетенции**.

По-новому выстроенное **гуманитарное образование** способствует, с нашей точки зрения, достижению этих целей и содействует решению поставленных задач современного высшего образования, обусловленных **жизнью в полиэтнической обществу**.

За длительный период развития педагогики и методологии был предложен определённый комплекс подходов к преподаванию и обучению литературе. Но если говорить о преподавании литературы в контексте формирования межкультурной компетенции и в аспекте межкультурной коммуникации, то не следует забывать, что «искусство – одно из средств коммуникации. Оно, бесспорно, обеспечивает связь между передающим и принимающим» [1]. Следовательно – эта коммуникация очень часто является **межкультурной**, т.к. автор и читатель (передающий и принимающий) случаются людьми разных национально-культурных миров. Каналом коммуникации в искусстве служит, безусловно, художественный текст. В **изучении литературы как предмета работа с текстом является основной**.

Ю.Борев в своей книге «Эстетика» отмечает, что *искусство – средство художественного общения*. «Общение между народами и освоение культуры прошлого делают эти коды и условности общедоступными, вводят их в арсенал художественной культуры человечества. Восприятие произведения происходит по законам общения, другими словами, это коммуникация с обратной связью. Навстречу опыту художника, зафиксированному в произведении, реципиент бросает свой опыт, осовременивающий, проявляющий и даже обогащающий смысл произведения» [2].

В то же время следует помнить, что искусство – это **художественная коммуникация**. «Художественная коммуникация – это осуществление интеллектуально-творческой взаимосвязи автора и реципиента, передача последнему художественной информации, содержащей определенное отношение к миру, художественную концепцию, устойчивые ценностные ориентации. Опосредствующим звеном этой передачи является художественное произведение. В ходе художественной коммуникации у адресанта (художника) возникают три типа отношений: автор – действительность; автор – реципиент; автор – художественный процесс, благодаря которым и осуществляется полный коммуникативный акт» [3].

Художественная коммуникация происходит посредством понимания смысла текста художественного произведения, его прочтение в контексте истории, социальной реальности, художественной культуры, общественного мнения. «Этот аспект художественной коммуникации предполагает понимание: исторической реальности, изображенной автором; реальности, современной реципиенту; автора (его личности); того, что он хотел сказать, и того, что он сказал; смысла художественного текста, [...] духа культуры, запечатленного в тексте» [4].

А.Н. Толстой однажды описал такую воображаемую ситуацию: «Вас, писателя, выбросило на необитаемый остров. Вы, предположим, уверены, что до конца дней не увидите человеческого существа и то, что вы оставите миру, никогда не увидит света. Стали бы вы писать романы, драмы, стихи? Конечно, – нет... Для потока творчества нужен второй полюс, – вниматель, сопереживатель: круг читателей, класс, народ, человечество». Многие существенные стороны художественной коммуникации раскрываются в этой экспериментальной ситуации.

Обращаясь к рассматриваемой проблеме, нужно видеть, что ядром системы литературной коммуникации является классическая триада «Автор – Текст – Читатель». В любом литературном произведении можно распознать «голоса» его Авторов и/или Соавторов (писатель, социальные заказчики, посредники), которые, прямо или косвенно, способствуют накоплению ценностно-информационного потенциала текста, сохраняя для потомков их духовные послания «о времени и о себе». [5] Разумеется, «автор и адресат-читатель представляют собой субъекты культуры. Автор выступает субъектом культурного творчества, а читатель – субъектом восприятия культуры и, в известном смысле, сотворцом культурного акта. В процессе создания художественного текста автор осознанно или подсознательно учитывает фактор адресата, ориентируясь на особенности его восприятия в целом» [6].

Обратим внимание, что *автор, принадлежащий к одной с читателем культуре, не только не может не ориентироваться на особенности восприятия читателя, а именно выражает саму особенность «коллективного» читателя (его национально-ментальный космос) через героя и художественный мир в целом*. Безусловно, что «общефилософские категории (пространство, время, причинно-следственные связи и т.п.), преломляемые по-своему в каждом художественном произведении, тесно связаны с культурой, выражая её логический срез, представляя собой структурные элементы всего духовного мира эпохи» [7]. Однако следует добавить к сказанному, что здесь не учтено существенное – эпохи приходят и уходят, а *национальный стержень* остаётся, являясь основным и ведущим в каждой культуре, вот он, безусловно, также по-разному преломляется в художественном творчестве.

Если, как утверждают современные лингвисты, именно язык является хранителем и способом трансляции исторической и культурной информации, культурных представлений, норм и оценок, то, безусловно, одним из ведущих основных способов хранения всего этого богатства – языка и национальной культуры – является *художественный текст*. Мы уверены, что изучение особенностей национально-культурной истории, психологии, ментальности в целом возможно именно на примере художественных текстов, **отражающих своеобразие мировидения народа. Понимание различных национальных систем ценностных установок поможет снять коммуникативные барьеры**, а значит, при соответственно выстроенной деятельности **сформировать межкультурную компетенцию**.

В этой связи важна проблема **текста** как исходной точки. Само слово текст, как отмечает В.П. Руднев, «имеет сложную и разветвленную этимологию (лат. *textum* – ткань, одежда, связь, соединение, строевание, слог, стиль. *Textus* – сплетение, структура, связное изложение. *Texo* – ткать, сплести, сочинять, переплетать, сочетать)» [8]. М.Бахтин отмечал, что «текст (устный и письменный) – первичная данность всего гуманитарно-филологического мышления» [9].

Тексты дают возможность потомкам узнать людей предшествующих эпох, они осуществляют преемственную связь поколений. В этом заключается коммуникативная функция текста. О.Герлован справедливо отмечает, что «сегодня учёными признаётся, что художественный текст содержит в себе бесконечную глубину смыслов и неисчерпаемые возможности для изучения и интерпретации, что порождает множество способов его прочтения, способов его исследования с целью прочтения. Десятилетиями учёные ведут поиски таких научных методов, которые способствовали бы глубине и адекватности охвата основного объекта гуманитарных наук – текста, вбирающего в себя духовный и интеллектуальный мир человека» [10]. Мы добавим ко всему вышесказанному и *национальную* основу художественного текста. О.Герлован предлагает также включить в семантику текста ещё один «компонент – содержание» [11].

Термин «текст» широко используется и в литературоведении. Это – собственно речевая грань литературного произведения, выделяемая в нем наряду с предметно-образным аспектом (*мир* произведения) и идейно-смысловой сферой (художественное *содержание*) [12]. Однако далеко не все исследователи ставят знак равенства между понятиями «текст (художественный текст)» и «художественное произведение».

**Текст и произведение – не синонимы.** Чтобы стать произведением, текст должен быть прочитан. Однако есть и другие существенные признаки произведения: *во-первых*, литературное произведение – это высказывание, зафиксированное как последовательность языковых знаков. *Во-вторых*, литературное произведение – это художественное целое, обладающее границами. *В-третьих*, читатель является и адресатом, к которому автор направил своё произведение, и его интерпретатором. Последнее замечание особо значимо, т.к. выявляется *коммуникативно-диалогическая* сущность произведения. Потенциально любая коммуникация в обществе представляет собой взаимодействие «говорящих сознаний» (М.Бахтин). А «текст как генератор смысла, ... для того чтобы быть приведенным в работу, нуждается в собеседнике. ... Чтобы активно работать, сознание нуждается в сознании, текст в тексте, культура в культуре» [13].

Текст и произведение представляют *две стороны* знаковой реальности (нарратива), зависящей от направленности герменевтического процесса. Когда понимание устремлено на произведение, то взгляд исследователя фокусируется на авторской идее, основной «мысли» художественного произведения. Когда понимание устремлено на текст, происходит децентрация точки зрения автора. Текст становится открытым дискурсивным полем деятельности. Подобное различие понятий «текст» и «художественное произведение» связано с противостоянием методологических позиций классической герменевтики и постмодернизма. Для классической герменевтики предметом понимания является художественное произведение, а для постмодернизма – текст. Однако совершенно ясно, что произведение основано на тексте – отсюда устоявшийся термин «текст произведения». «Представления о литературном тексте задают три его части: текст как представляемая реальность («сюжет»). Текст как воплощение желания спросить или ответить («философия»). Текст как таковой («язык»)» [14].

Понимание текста – это вычитывание *разных* видов текстовой информации. В тексте есть многое, что не является прямым ответом на вопрос, поэтому первоначально происходит отбор того материала, который «мог бы стать ответом на вопрос». Освоение какого-либо текста в таком контексте можно представить как «вычитывание» в нём некоего определённого содержания, отвечающего интересам личности. Всякий интерес основан на пока еще неясном в предмете, а потому этот интерес может быть представлен в форме *вопроса*. Можно отметить одно существенное замечание М.Бахтина: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [15].

Интересную для нас мысль о литературном тексте высказывает И.Манкевич, которая уверена, что его «линия жизни потенциально включает в себе различные "срезы" бытования культурологической информации, а именно: социокультурная среда – писатель; писатель – текст; текст – текст; писатель – литературные герои; литературные герои – литературные герои; литературные герои – читатель; текст –

читатель; писатель – читатель; читатель – читатель; читатель – социокультурная среда» [16]. Она также полагает, что «в пространстве литературного текста потенциальными источниками культурологической информации становятся те сюжеты, мотивы и образы, которые, так или иначе, презентуют различные аспекты быта и бытия частного человека как проявления ментальных стереотипов и индивидуальных эмоциональных импульсов. При этом объектами информационного анализа становятся функции художественных образов, "увиденные" в контексте мысленной интеграции макро- и микроанализа литературного текста как текста культуры» [17].

Однако художественный текст – это не только способ передачи и хранения художественной информации, познания действительности, но и *способ познания национального мира и духовного облика представителей иной культуры*. Познание действительности в произведении всегда направлено на познание человека, но не просто (и не только) социологического и исторического, но и **национально-культурно** детерминированного. В то же время «художественный текст как объект культуры является носителем как минимум двух видов информации: эксплицитной и имплицитной. Эксплицитная, или текстовая информация, выражается главным образом языковыми единицами, поэтому для её восприятия вполне достаточно оказывается семантизации компонентов текста. В отличие от эксплицитной, имплицитная, или подтекстовая, информация передаётся более глубинными структурами текста» [18].

Ю.Лотман, занимаясь проблемами текста, отмечал, что «воспринимающему текст в целом ряде случаев приходится не только при помощи определенного кода дешифровать сообщение, но и устанавливать, на каком «языке» закодирован текст. При этом приходится различать ряд случаев. Воспринимающий и передающий пользуются одним общим кодом – общность художественного языка, безусловно, подразумевается, новым является лишь сообщение» [19]. Мы можем отметить, что это возможно в том числе и особенно при *совпадении национально-ценностных* представлений и характеристик. Ю.Лотман также уточнял, что «иным является случай, когда слушающий пытается расшифровать текст, пользуясь иным кодом, чем его создатель. Здесь также возможны два типа отношений: а) воспринимающий навязывает тексту свой художественный язык. При этом текст подвергается перекодировке (иногда даже разрушению структуры передающего). Информация, которую стремится получить воспринимающий, – это еще одно сообщение на уже известном ему языке [...]; б) воспринимающий пытается воспринять текст по уже знакомым ему канонам, но методом проб и ошибок убеждается в необходимости создания нового, ему еще не известного кода» [20].

Следует также безусловно согласиться, что при восприятии текста происходит «накладывание понятийно-денотативной структуры личного опыта реципиента на понятийно-денотативную структуру текста, воспринимаемого реципиентом» [21]. Однако по-настоящему диалогической позицией оказывается лишь та, при которой подразумевается «полноправие "Собеседника" (В.И. Вернадский) и поиск такого с ним контакта, который, не устрояя ни его, ни своих самостоятельности, своеобразия, суверенности, свободы, одним словом – субъектности, порождает бы некое их духовное единство, «единство многообразия», говоря прекрасной формулой древних греков» [22].

При *рассмотрении художественного текста в контексте межкультурной коммуникации*, особую роль играет такой интересный и сложный феномен, как **прецедентный текст**. Впервые термин «прецедентный текст» в лингвистике использовал Ю.Н. Караулов. Вслед за ним под данным термином понимают «тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников, и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [23].

**Прецедентные тексты считаются важными для данной национальной культуры**. Прецедентным текстом можно назвать любое иноязычное произведение, являющееся фактом национальной культурной жизни. Источниками прецедентного текста являются как *произведения художественной литературы и фольклора*, так и кино- и театральные постановки, песни, тексты религиозного, философского, историко-политического характера. Существенно то, что прецедентные тексты *зафиксированы в сознании* носителей языка и являют собой как бы готовые интеллектуально-эмоциональные блоки, стереотипы, маркёры для сравнения, которые помогают человеку ориентироваться в ментальном и вербальном пространстве. «На основании изучения этих текстов и прежде всего анализов

инвариантов их восприятия, хранящихся в когнитивной базе, можно делать выводы о действиях, поступках, чертах характера и т.п., которые в данном сообществе поощряются или осуждаются. Прецедентные тексты в определенном отношении образуют прототексты национальной культуры, тот фундамент, на котором основываются все другие тексты, ... образуют своего рода метауровень, к которому обращается при восприятии и порождении текста практически любой носитель культуры» [24]. Без знания и понимания этих текстов невозможно стать полноценным участником межкультурной коммуникации, адекватно воспринимать и понимать чужую культуру. Именно поэтому понимание подобных текстов является сложной и важной составляющей межкультурного обучения.

В прецедентных текстах в основном собственно и «обитают» *национальные концепты* – «вербально выраженная содержательная единица национального сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяется вместе с развитием отечественного языка и культуры» [25].

Близка к этому определению и мысль Ю.Е. Прохорова о том, что принадлежность к определенной культуре определяется наличием базового стереотипного ядра знаний, повторяющегося в процессах социализации индивидуумов в данном обществе, и достаточно стереотипного (на уровне этнической культуры, а не личности) выбора элементов периферии [26].

Многие исследователи уверены, что *концепт является предметом межкультурной коммуникации*, а язык выступает средством материализации концепта в коммуникативных целях, и выбирают «концепт на роль единицы межкультурной коммуникации» [27]. Однако ни у кого не вызывает сомнения, что «успех коммуникации зависит от степени знания системы концептов и правил перехода от концептосферы к семантической системе и владения нормами ее реализации» [28].

Впервые в российской науке сам термин *концепт* был употреблен С.А. Аскольдовым-Алексеевым в 1928 г. Ученый определил концепт как мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода (концепты *растение, справедливость, математические концепты*) [29]. В словаре отмечается, что концепт – это «сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [30]. Концепт – это идея, включающая абстрактные, конкретно-ассоциативные и эмоционально-оценочные признаки, а также спрессованную историю понятия.

Исходя из термина «концепт» рождается и термин «концептосфера», он был введен в российскую науку академиком Д.С. Лихачевым. Концептосфера, по определению акад. Д.С. Лихачева, это *совокупность концептов нации*, она образована всеми потенциями концептов носителей языка. Концептосфера народа шире семантической сферы, представленной значениями слов языка. Чем богаче культура нации, ее фольклор, литература, наука, изобразительное искусство, исторический опыт, религия, тем богаче концептосфера народа [31]. Таким образом, можно отметить, что концептосфера – это упорядоченная совокупность концептов народа, информационная база мышления.

В этой связи представляется важным также и определение собственно понятия «*концепта культуры*», т.е. культурно обусловленных базовых единиц картины мира, обладающих экзистенциальной значимостью как для отдельной личности, так и для народа (нации) в целом. «Концепты суть ментальные сущности» [32]. Научить умению обнаруживать и вычленять их – задача преподавателя в контексте формирования межкультурной компетенции.

В подходах к художественному тексту как выражению национальной культуры и менталитета, очень важно не забывать о его *ахетипичности*. Если нация – это ценности, которые мы разделяем, то именно они ярко утверждаются в национальной художественной литературе, роль которой при этом трудно переоценить. Более того, именно в ней в основном и в большей мере архетип может проявить себя. Сейчас усилилось стремление «к постижению национального менталитета и его составляющих (национального характера, идеи, идентичности) через глубинные архетипы, укорененные в коллективном бессознательном и на поверку определяющие самодвижение народной жизни – наперекор всем навязываемым догмам и нормативам. [...] В задачи национального самопознания, культурной самоидентификации тогда входит «поиск себя» как обретение некоей точки опоры – на глубинные, базовые архетипы национального менталитета, коренящиеся в устойчивых протообразцах, первичных моделях развития» [33].



Тот, «кто говорит архетипами, глаголет как бы тысячей голосов, он охватывает и увлекает; при этом он подымает изображаемое им из мира единократного и преходящего в сферу вечносущего; притом же и свою личную судьбу он возвышает до всечеловеческой судьбы и через это высвобождает и в нас благотворные силы, которые во все времена давали человечеству возможность выдерживать все беды и пережить даже самую долгую ночь. В этом – тайна воздействия искусства...» [34]. А.Большакова отмечает, что «в литературе архетип – исходный образец или модель творческого развития. В литературоведении исследование архетипа предполагает его реконструкцию по следу, отпечатку, оттиску, оставленному им в душе человека, или реальности и данному нам в реалиях образной системы и других средствах построению художественного мира произведения» [35].

*Архетипические представления соотносятся с кодами культуры.* «Существование кодов культуры как феномена является универсальным по своей природе. Однако удельный вес каждого кода в определённой культуре всегда национально детерминирован и обуславливается конкретной культурой» [36].

Существуют различные нюансы трактовки кодов культуры, но в целом эти трактовки можно соотнести с мыслью В.В. Красных, который понимает под кодом культуры некую «сетку», которую культура как бы «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его» [37]. Художественный текст, возникая как эстетический объект, со временем и достаточно быстро начинает выступать и как документ эпохи, как показатель *национальной психологии, ментальности целого народа, как памятник его культуры* и эстетической мысли. Происходит это потому, что в художественном тексте отражен не только опыт автора, но и опыт предшествующих поколений, опыт всей нации, всего человечества. Таким образом, любой изучаемый текст может выступать в роли **посредника между национальной культурой автора и национальной культурой его читателя.** Художественные произведения живут в сознании читателей в виде образов, ассоциаций, опыта переживаний и размышлений над прочитанным. Сознание читателя вступает в диалог с героями, автором, а уже посредством их – с другими эпохами и национальными культурами. Именно таким образом *художественный текст реализует себя межкультурным посредником.*

Итак, если уже принято традиционно считать, что медиатор культур – это личность, которая может идентифицировать себя как с родной, так и с иноязычной культурой, имеющая эмпатические способности (готовая к ним), то мы предлагаем в качестве культурного посредника – медиатора – считать сам текст национального художественного произведения. Важно увидеть, что именно текст может выступать в роли межкультурного медиатора, выражая культуру автора произведения. Общение с ним создаёт эффект совмещения двух (или нескольких) культур: автора, читателя как интерпретатора художественного произведения на основе своего менталитета и культуры описываемого в данном произведении народа.

Для адекватного понимания информации художественного текста, выступающего средством межкультурной коммуникации, необходимо не только дать общую характеристику художественному произведению как «вместилищу» культуры и изучить поликультурное пространство художественного произведения, но осмыслить инонациональную концепцию мира, способы её выражения и причины функционирования. Это возможно при сформированности межкультурной компетенции, важной как путь преодоления межкультурных барьеров.

Изучение языка – условие необходимое, но недостаточное, по тем или иным причинам не всем доступное, в отличие от чтения, хотя бы в переводе, иноязычной литературы. Художественному слову дана власть над человеком, оно воспитывает сознание и душу, готова благоприятную почву для межнационального мира. Можно предложить формулу: **«знать, чтобы понять, понять, чтобы принять».** Не всегда возможен для использования принцип «культура через язык», в том числе и потому, что в Молдове, в России и странах постсоветского пространства изучается предмет «всемирная литература» в основном *не на языке оригинала.*

Художественный текст, являясь средством моделирования национальной и социокультурной среды, предоставляет богатый материал для понимания представлений и ценностных характеристик того или иного народа. Межкультурная коммуникация, опосредованная художественным произведением, представляет собой встречу автора и читателя, их диалог как носителей разного национального сознания и культурного опыта, а это, в свою очередь, находит отражение в процессе кодирования и интерпретации заложенной в тексте информации. Полноценное вживание в определенный тип культуры,

участие в диалоге культур возможно лишь при условии понимания читателями кодов культур, которые определяются «национальным образом мира» (Г.Гачев), географической средой, национальным складом психики, мышления. Но чтобы «культура будила сознание реципиента, побуждала к диалогу, необходимо выстроить ее модель, определить ее ценностные доминанты» [38].

Развитие общечеловеческой культуры представляет собой взаимодействие национальных культур, и само развитие мировой литературы является продуктом взаимовлияния национальных литератур. Труды и работы области сопоставительно-типологического литературоведения раскрывают наличие в каждой национальной литературе общего, интернационального содержания, которое проявляется через конкретное национальное.

Именно благодаря предварительному знакомству с культурой народа посредством текста его национальной литературы, в процессе чего и формируется межкультурная компетенция, может сложиться последующее успешное *межкультурное взаимодействие*, под которым следует «понимать явление общественной жизни, при котором в контакт вступают представители различных культур, рассматриваемые как носители норм морали и права, мировоззрения, знаний во всевозможных областях человеческой деятельности, традиций и обычаев; обладающие определённым интеллектуальным, нравственным, эстетическим уровнем развития, эмоционально-волевым и ценностным отношением к окружающим людям, труду, общению и т.д.; владеющие способами и формами деятельности, общения с окружающим миром. Отметим, что важнейшей чертой межкультурного взаимодействия как социокультурного феномена, помимо заданной практической функции, является то, что оно направлено на взаимное познание, обогащение опытом культурного и духовного развития. Основой межкультурного взаимодействия, залогом эффективности данного процесса является диалог культур, который возможен при условии уважительного отношения представителей одной культуры к представителям другой, при позиции участников диалога как равноправных субъектов межкультурного взаимодействия» [39].

На *диалоге культур*, безусловно, основано и сравнительно-историческое изучение литератур, в процессе которого выявляются и раскрываются «те общие исторические и историко-литературные закономерности, которым были подчинены и эти литературы при всей их географической от нас отдалённости и веками сложившемся национальном своеобразии» [10;83]. Труды и работы ученых-филологов М.П. Алексеева, М.М. Бахтина, В.С. Библера, Г.Д. Гачева, В.М. Жирмунского, Н.И. Конрада, Д.С. Лихачева, К.М. Нартова, И.Г. Неупокоевой, В.И. Топорова, Б.М. Храпченко и др. в области сопоставительно-типологического литературоведения раскрывают наличие в каждой литературе общего, универсального содержания, типологических, жанровых и идейных схождений.

Мы же ведём речь об особенном (не забывая о наличии общего), о стремлении рассмотреть каждую литературу с точки зрения её национальной самобытности. В.Жирмунский делает упор на сходствах, помятуя о различиях, мы же делаем упор на различиях, зная о сходствах. Нас волнует национально-особенное, его – всемирно-универсальное. Национальное не отменяет всемирного, как и наоборот. Речь не о замкнутости, а о создании национального характера, осмыслении национальных проблем. Вот как о такой ситуации размышляет В.Жирмунский. Он говорит, что влияние на Пушкина «Шекспира и В.Скотта со времени михайловской ссылки (1824-1826) имеет характер соревнования в решении сходных задач изображения исторической и современной национальной действительности в художественной форме драмы или романа» [40]. В.Жирмунский разработал концепцию сравнительно-исторического изучения литератур, он по-новому осмыслил проблему международных (межкультурных) литературных связей. При всём своём интересе к творческой интерпретации художественных заимствований, к исследованию типологических схождений разных литератур, художественных систем и самих художников, в поисках общего и сближающего, В.Жирмунский ясно указывал, что писатель отражает свою национально-историческую действительность. Он уделял национальному фактору большое внимание, утверждая, что социальная обусловленность влияния «определяется внутренней закономерностью национального развития, общественного и литературного». При этом «социальную трансформацию заимствованного образца» В.Жирмунский понимал как «творческую переработку и приспособление к общественным условиям, явившимся предпосылкой взаимодействия, к особенностям национальной жизни и национального характера на данном этапе развития, к национальной литературной традиции» [41]. В.Жирмунский, говоря о сравнительно-историческом изучении литератур разных народов, утверждал, что основной предпосылкой такого изучения «является

идея единства и закономерности общего процесса социально-исторического развития человечества, которым обусловлено и закономерное развитие литературы» [42]. Однако при этом он не забывает справедливо указывать, что «вместе с тем, они (т.е. сходства) неизбежно сопровождаются существенными, более частными различиями, которые вызываются местными особенностями исторического процесса и создаваемым этими особенностями национально-историческим своеобразием. Их сравнительное изучение важно потому, что позволяет установить общие закономерности литературного развития в его общественной обусловленности и в то же время **национальную специфику литератур** (выделено нами – И.Ц.), являющихся предметом сравнения» [43].

Безусловно, «огромное методическое значение имеет сравнение творчества писателя с литературной традицией, национальной и международной [...]. Именно с помощью подобных сопоставлений познаётся творческая самостоятельность писателя и его место в общем развитии литературы, национальной и мировой» [44].

Возникает принципиальный вопрос: **«Всякое ли произведение можно рассматривать с точки зрения национальной специфики?»** Мы уверены, что фактически все, почти все (о постмодернизме разговор особый). Однако до сих пор не прекращаются споры о том, *как* выражается национальное в литературе, *существует ли* вообще национальное своеобразие литератур, или они отражают лишь универсальные проблемы, волнующие как человека, так и человечество в целом. Немалое распространение имеет убеждение, что в художественной литературе более существенна общность, а не различность. Ещё А.С. Пушкин писал, что «климат, образ правления, вера дают каждому народу особенную физиономию, которая более или менее отражается в зеркале поэзии. Есть образ мыслей и чувствований, есть тьма обычаев, поверий и привычек, принадлежащих исключительно какому-нибудь народу» [45].

Д.Лихачёв, много изучавший национальную специфику русской литературы, писал: «национальное своеобразие литературы, как известно, состоит не только в неких постоянных признаках содержания и формы, отличающих ее от других национальных литератур, в неких неизменных идеях, эмоциональном строе или моральных качествах, сопутствующих всем произведениям этой литературы. Национальный характер – это и особенности исторического пути литературы. [...] Следовательно, для определения национального своеобразия литературы важны не только стабильные, неизменяемые моменты, ее общая характеристика, но и самый характер развития, характер отношений, в которые вступает литература, не только черты, присущие литературе как таковой, но и положение ее в культуре страны, ее взаимоотношение со всеми другими сферами человеческой деятельности. [...] Обычно черты национального своеобразия, взятые в их статике, служат оценивающими и "взвешивающими" литературу моментами. Всякая черта имеет точный смысл – и в своем происхождении и в своей функции, а потому не может служить материалом для суждения о достоинстве литературы» [46].

Следует понимать, что исторический или любой другой сюжет «одевается» в национальные «одежды», оформляется национальной психологией, осмысливается с точки зрения этнической (национальной) ментальности, при этом используется (реализуется) национальный код поведения, стереотип поведения и мышления, понятные людям данной страны. Исторический роман (как и другая жанровая разновидность романа) воплощает себя (и выражается) в национальной форме каждой страны: в психологии, ментальности, этике. Вот и В.Жирмунский утверждал, что «для всякого сравнительно-исторического изучения литературы вопрос о чертах различия и их исторической обусловленности не менее важен, чем вопрос о сходстве» [47].

На современном этапе востребована необходимость в *формировании умений* в сравнении культур. А.Бердичевский под этим понимает «выделение компонентов для определения различий в культурах. [...] Развитие умений в эмпатии действий и объяснение этих действий с позиций представителя другой культуры... Определение стереотипов в иноязычной культуре и их оценка» [48]. Всеми этому «удобно» учиться ещё до попадания в инокультурную среду, а это возможно, по нашему убеждению, на основе и примере художественного текста, отражающего в той или иной степени ментальность народа.

Сегодня для исследователей очевидно, что существует острая необходимость в обнаружении новых подходов к литературному тексту – в силу этого и обозначился поиск практических методологических и историко-литературных ориентиров в рамках еще только *формирующегося и определяющегося*

в своих основах **этнофилологического** подхода к художественному произведению. Специалисты обоснованно говорят о необходимости разработки специфических *этнолитературоведческих методов* [49]. Этнофилологический подход к художественному произведению предполагает системное выявление и изучение всех эстетических элементов и решений, которые выражают акцентируемую автором личную (национальную) идентичность с определенной моделью ценностного устройства мира, проверенной и подтвержденной жизнью реального народа, обозначенного в тексте в качестве «своего» и отграниченного от иной («чужой») ценностной модели.

Среди современных интерпретаций текста особое место занимает *культурологическая интерпретация*, разработанная в трудах Д.С. Лихачёва, В.Н. Топорова, Ю.М. Лотмана, согласно которой «текст» характеризуется как данность культурологического порядка с присущими ей эстетическими, *этнокультурными и поведенческими стереотипами*. Исследователи данного подхода утверждают, что понятие *текста* расширилось *до границ культуры*, т.е. текст есть культурный феномен, культурный универсум. Он – обобщённая модель мира в целом и **национального мира – в частности**.

Таким образом, *художественный текст* является носителем духовно-практического опыта как отдельных личностей, так и целых народов. С помощью наиболее ярких образцов текстов осуществляется свободное общение целых народов и всего человечества. Именно в этом заключается важнейшая функция текстов в культурном контексте. Исходя из этого, рассмотрение текста в предлагаемом нами национально-культурном аспекте должно включать в себя следующее: **1.** Адекватно понимать инокультурный текст. **2.** Представлять чужие ценности, узнанные в тексте, определять культурные коды. **3.** Осознавать различия в словесной культуре. **4.** Связывать культуру в целом и словесное (литературное) творчество. **5.** Выделять национально-культурные компоненты содержания в тексте и контекста в целом. **6.** Уметь выделять и правильно интерпретировать национальные концепты и архетипы. **7.** Определять, к какому национальному миру принадлежит герой и почему. **8.** Определять, какие особенные (национально-культурные) изобразительно-выразительные средства использует автор и с какой целью.

Мы уверены, что при таком подходе изучение художественных текстов всемирной литературы станет не только средством повышения литературной компетенции, но, что особенно существенно для нас, *способом формирования межкультурной компетенции*.

#### Литература:

1. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. [www.gumer.info/.../Lotman/\\_01.php](http://www.gumer.info/.../Lotman/_01.php)
2. Боров Ю.Б. Эстетика: Учебник. - Москва, 2002.  
[http://www.independentacademy.net/science/library/borev\\_estetika/index.html](http://www.independentacademy.net/science/library/borev_estetika/index.html).
3. Козакова В.С. Проблема художественной коммуникации в культурно-эстетическом пространстве. V Культурологические чтения памяти Владимира Подкопаева. [www.culturalstudies.in.ua/sekcia\\_s\\_s2\\_2.php](http://www.culturalstudies.in.ua/sekcia_s_s2_2.php)
4. Козакова В.С. Проблема художественной коммуникации в культурно-эстетическом пространстве. V Культурологические чтения памяти Владимира Подкопаева. [www.culturalstudies.in.ua/sekcia\\_s\\_s2\\_2.php](http://www.culturalstudies.in.ua/sekcia_s_s2_2.php)
5. Манкевич И.А. Литературные коммуникации и культурологическое знание // Вопросы филологии, 2006, № 1, с.167-175.
6. Зайковски Т. Национально-культурный компонент художественного творчества.
7. Зайковски Т. Национально-культурный компонент художественного творчества.
8. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. - Москва, 1997, с.305.
9. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. - Москва, 1979, с.281.
10. Герлован О. Текст как проблема гуманитарного знания // Текст: проблемы филологии и методики. Материалы международной научной конференции. - Кишинёв, 2005, с.4.
11. Герлован О. Текст как проблема гуманитарного знания // Текст: проблемы филологии и методики. Материалы международной научной конференции. - Кишинёв, 2005, с.4.
12. Хализев В.Е. Теория литературы. - Москва, 1999.
13. Лотман Ю.М. Текст в тексте / Ю.М. Лотман // Об искусстве. - СПб., 1998, с.429.
14. Герлован О. Текст как проблема гуманитарного знания // Текст: проблемы филологии и методики. Материалы международной научной конференции. - Кишинёв, 2005, с.4.
15. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. - Москва, 1979, с.350.
16. Манкевич И.А. Литературные коммуникации и культурологическое знание // Вопросы филологии, 2006, №1, с.167-175.

17. Манкевич И.А. Литературные коммуникации и культурологическое знание // Вопросы филологии, 2006, №1, с.167-175.
18. Гетман Л.И. Имплицитная информация в художественном тексте и её культурологический комментарий // Материалы международной конф. «Язык и культура». Ч.П. - Киев, 1993, с.10.
19. Лотман Ю. Структура художественного текста. Печатается по изданию: Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб., 1998, с.36. [www.gumer.info/.../Lotman/\\_Index.php](http://www.gumer.info/.../Lotman/_Index.php)
20. Лотман Ю. Структура художественного текста. Печатается по изданию: Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб., 1998, с.36. [www.gumer.info/.../Lotman/\\_Index.php](http://www.gumer.info/.../Lotman/_Index.php)
21. Сорокин Ю.А. Метод установления лакун как один из способов установления специфики локальных культур // Национально-культурная специфика речевого поведения. - Москва, 1977, с.87.
22. Каган М.С. Введение в историю мировой культуры. Книги 1-2. - СПб., 2003, с.341.
23. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - Москва: Наука, 1987, с.216-217.
24. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации: - Москва, 2003, с.226.
25. Мишатина Н.Л. Речевое и литературное освоения концептов русской культуры (на примере концепта *благоговение*) // Литература в школе, 2007, №5.
26. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. - Москва, 1996, с.14.
27. Межкультурная коммуникация. Учебное пособие / Под ред. проф. В.Г. Зусмана. - Нижний Новгород, 2001, с.49.
28. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие / Под ред. проф. В.Г. Зусмана. - Нижний Новгород, 2001, с.84.
29. Аскольдов-Алексеев С.А. Концепт и слово. - Ленинград, 1928, с.4.
30. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. - Москва, 1997, с.41.
31. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН – СЛЯ, 1993, №1, с.3-9.
32. Белая Е.Н. Теория и практика межкультурной коммуникации. - Москва, 2011, с.77.
33. Большакова А.Ю. Архетип, миф и память литературы // Материалы Международной заочной научной конференции «Архетипы, мифологемы, символы в художественной картине писателя», г. Астрахань, 19-24 апреля 2010. - Астрахань, 2008, с.8.
34. Jung C.G. Ueber die Beziehung der analytischen Psychologie zum dichterischen Kunstwerk // Seelenprobleme der Gegenwart. - Zurich, 1950, s.62-63.
35. Большакова А.Ю. Архетип, миф и память литературы // Материалы Международной заочной научной конференции «Архетипы, мифологемы, символы в художественной картине писателя», г. Астрахань, 19-24 апреля 2010. - Астрахань, 2008, с.8.
36. Белая Е.Н. Теория и практика межкультурной коммуникации. - Москва, 2011, с.65.
37. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? - Москва, 2003, с.297.
38. Ивашин В.В. Изучение русской литературы во взаимосвязи с белорусской/ В.В. Ивашин, М.А. Лазарук, Е.Н. Ленсу. - Минск: Народная асвета, 1988, с.101.
39. Жучков Е.В. Формирование компетентности будущего учителя иностранного языка в сфере межкультурного взаимодействия: Автореф. канд. дисс. - Ульяновск, 2010, [itah.phil.spbu.ru > edu/edu\\_mat/falkova...\\_comm\\_web.pdf](http://itah.phil.spbu.ru/edu/edu_mat/falkova..._comm_web.pdf)
40. Жирмунский В. Сравнительное литературоведение. - Ленинград, 1979, с.81.
41. Жирмунский В. Сравнительное литературоведение, с.75.
42. Жирмунский В. Сравнительное литературоведение, с.68.
43. Жирмунский В. Сравнительное литературоведение, с.68.
44. Жирмунский В. Сравнительное литературоведение, с.77.
45. Пушкин А.С. О народности в литературе // Пушкин А.С. Собр. соч.: В 10-ти томах. - Москва, 1976, т.6, с.238.
46. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН - СЛЯ, 1993, №1, с.3-9.
47. Жирмунский В. Сравнительное литературоведение, с.76.
48. Бердичевский А.Л. Технология межкультурного образования средствами иностранного языка на современном этапе. - Австрия, Ин-т международных экономических связей. [www.russianforall.ru/upload/iblock/c35/berdichevskij.rtf](http://www.russianforall.ru/upload/iblock/c35/berdichevskij.rtf).
49. Гудков. Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. - Москва, 2003, с.226.

## STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHLOGIE

### EMERGENȚA REPREZENTĂRILOR SOCIALE.

#### MECANISMUL DE ANCORARE

**Mihai ȘLEAHTIȚCHI**

*Catedra Psihologie Aplicată*

People always come in contact with information unknown to them. When they feel a discrepancy, they make an effort to adapt the discomfiting cognitions to the ensemble of already existing cognitions. What they seek at this point is actually anchoring something which is alien and disturbing in a system of known notions. The term "anchoring" perfectly belongs to that specific situation where unusual ideas are put into usual categories and images. Having a gestalt origin, it denotes situating something new in an old framework well adjusted to the realities of time.

In the context of the process of social representation, to anchor means to "classify and name something", it means to label an object or phenomenon in order to be able to operate with it. Moreover, to anchor, in this very context, means to ensure the inception of a new idea in the hierarchy of agreed values and respectively its transformation in an "object placed on a scale of preferences in the existent social relations.

Exprimând *repere conceptuale, idei-forță, prisme inductoare de mentalități sau credințe care influențează comportamentele*, reprezentările sociale – precum am stabilit într-un studiu realizat anterior\* – *nu apar pe un loc viran*. Până a deveni, expresia lui S.Moscovici și G.Vignaux (1994, p.25-26), entități psihomentale argumentative chemate să stabilească legături, să amintească, să construiască imagini, să dea sens, să rezume în câteva cuvinte/propoziții un clișeu sau o etichetă, să asigure raționalitatea discursului sau integritatea normativă a grupului, ele, întâi de toate, trebuie să *dispună de obârșie*, să dovedească că sunt *producții despre ceva preexistent*, că reprezintă *reflecții despre conținuturi deja elaborate*. Or, de la bun început, întreaga lor existență este alimentată de valori, credințe, norme, reguli și practici culturale, de ritualuri, cutume și stiluri comportamentale acceptate de toată sau de aproape toată lumea. În plus, așa cum menționează A.Neculau (1996, p.34), nu sunt de neglijat și anumite „zone obscure” ale vieții de zi cu zi, după cum și anumite „mărturii”, mai mult sau mai puțin discrete, ale individului sau grupului.

În calitatea lor de *științe colective sui generis*, reprezentările sociale redau tipul de constructe cerebrale care își trag proveniența dintr-un univers comun „palpabil”, dintr-o realitate socială concretă. Și de această dată, *apartenența la comunitate* – ca să dăm curs unui pasaj din M.Kundera (2009), unul dintre cei mai importanți romancieri ai timpurilor noastre, autorul renumitelor *Viața e în altă parte, Cartea râsului și a uitării, Nemurirea, Lentoarea, Identitatea sau Ignoranța*, – „(...) *ne ia ochii cu visurile ei, cu elanurile ei, cu proiectele, iluziile și luptele ei, cu religiile, ideologiile și pasiunile ei*”.

Deoarece originea oricărei reprezentări sociale se regăsește fie în contextul spectrelor relaționale existente, fie în substanța unor modele experiențiale anterioare, este de la sine înțeles că ceea ce poate fi echivalat cu *geneza entităților psihomentale argumentative* sau, în alți termeni, cu *reliefarea grilelor de lectură a realității* ține de niște ecuații cu un pronunțat caracter fenomenologic. Cu alte cuvinte, despre fondarea câmpurilor reprezentationale se poate vorbi la modul serios doar pornindu-se de la existența anumitor factori de influență și doar luându-se în calcul efectele care sunt nemijlocit legate de prezența lor. În fine, emergența reprezentărilor sociale este de neînchipuit fără implicarea unor mecanisme care au la bază procesele de gândire centrate pe memorie și pe concluziile elaborate anterior.

\* *A se vedea:* M.Șleahțiți. Emergența reprezentărilor sociale. Mecanismul de *obiectivare* // Studia Universitatis: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. Seria „Științe ale Educației: Pedagogie, Psihologie, Didactici particulare”, 2011, nr.9(49), p.116-126.

Care sunt aceste mecanisme?

Specialiștii, pornind de la S.Moscovici și terminând cu cei din generațiile mai tinere, sunt de părere că emergența reprezentărilor sociale antrenează două mecanisme de bază – *obiectivarea* și *ancorarea*. Fiecăruia îi revine o constituție multivalentă, funcții variate, roluri distincte, potențialități edificatoare enorme. Dispunând de largi posibilități, ele contribuie în mod direct la instaurarea „științelor colective” chemate să organizeze raporturile simbolice dintre indivizi, să construiască o „viziune comună” asupra lumii și să identifice „codurile” necesare reglării schimburilor sociale. Deoarece la *obiectivare* ne-am referit deja, să vedem, în continuare, cum stau lucrurile în cazul celui de-al doilea mecanism.

Ce reprezintă, așadar, *ancorarea* ?

S.Moscovici, potrivit informațiilor de care dispunem pentru moment, este acela care întreprinde prima tentativă de a contura entitatea fenomenului de ancorare. În *The phenomenon of social representations* (1984, p.27-28; 1997, p.39-40), recurgând la numeroase și variate exemple – preluate din viața de zi cu zi a indivizilor, dar și din studiile experimentale ale unor consacrați adepți ai conceptului de reprezentare socială (cum ar fi, spre exemplu, cel al lui D.Jodelet chemat să răspundă întrebărilor legate de apariția „științelor sociale” în mediul rural sau cel al lui Cl.Herzlich axat pe identificarea modului în care cei mulți își imaginează sănătatea și boala), el oferă publicului interesat următoarele trei formule enucleaționale:

- „*ancorarea este un proces care transferă ceva străin și perturbator în sistemul nostru particular de categorii și compară acest element cu paradigma unei categorii pe care o considerăm potrivită*”;
- „*a ancora înseamnă a clasifica și a numi ceva; or, lucrurile care sunt neclasificate și nenumite sunt străine, nonexistente și, în același timp, amenințătoare*”;
- „*prin ancorare putem reprezenta neobișnuitul în lumea noastră obișnuită, îl putem reproduce ca o replică a unui model familiar*”.

Fundamentându-și poziționarea, S.Moscovici atrage atenția asupra faptului că în măsura în care *o noțiune nouă este comparată cu paradigma unui construct ideatic existent, ea primește – volens-nolens – caracteristicile acelui construct și este re-ajustată pentru a se potrivi în interiorul lui* (pentru sătenii intervievați de către D.Jodelet, bunăoară, pacienții plasați în mijlocul lor în asociere medicală erau judecați imediat prin standarde convenționale și comparați cu idioții, spastici, vagabonzii sau cu ceea ce în dialectul local purta numele de „pungaș”). Mai mult, spune faimosul psihosociolog francez: dacă este acceptată clasificarea obișnuită prin comparația cu paradigma unui construct ideatic existent, atunci orice opinie care se referă la construct se va referi, de asemenea, și la noțiune (opinia sătenilor din același studiu experimental al lui D. Jodelet – că au de a face cu idioți, vagabonzi sau/și spastici – a fost transferată, de o manieră nealterată/nemodificată, pacienților). Astfel, (...) *chiar dacă suntem conștienți de existența anumitor discrepante, de aproximația afirmațiilor noastre, ne agățăm de ele fie și numai pentru a conserva un minimum de coerență între necunoscut și cunoscut*”.

Anii care au urmat după scoaterea de sub tipar a *The phenomenon of social representations* se caracterizează printr-o vastă răspândire a punctelor de vedere moscoviciene. Aserțiunile de mai jos – preluate, la întâmplare, din doar câteva surse de turnură psihosociologică – vin să confirme acest lucru:

• **D.Jodelet:** *intervenind în amonte și în aval față de formarea reprezentărilor, ancorarea asigură încorporarea acestora în social, într-un sistem noțional, într-un preexistent gândit, într-o rețea de semnificații care permite să fie situate în raport cu valorile existente și să le dea o coerență* (1997, p.104);

• **W.Doise:** *prin cuvântul „ancorare” se înțelege situarea a „ceva nou” într-un cadru de referință vechi, într-o grilă de semnificații care patronează relațiile simbolice între actorii sociali, în scopul facilitării interpretării acestui „ceva nou”* (1997, p.155-157);

• **A.Neculau – M.Curelaru:** *a „ancora” înseamnă a „clasifica și numi ceva”, a eticheta un obiect sau fenomen pentru a putea opera cu el* (2003, p.292);

• **M.Curelaru:** *„ancorarea” constă în încorporarea unor noi elemente informaționale într-o rețea familiară de categorii cognitive și acordarea unor semnificații în raport cu anumite realități sociale* (2006, p.55);

• **S.Chelcea:** *„ancorarea” este ceea ce presupune că neobișnuitul, atipicul, nefamiliarul trebuie să ancoreze, asemenea unei bărci, la una dintre balizele spațiului nostru de gândire social constituit, adică, în primul rând, la categorizări și prototipizări* (2003, p.313);

• **P.Șihirev:** *„ancorarea” (= angragea) este chemată să „lege” reprezentările sociale nou-apărute de cele deja existente în conștiința indivizilor* (1999, p.278);

• **T.P. Emelianova:** *„ancorarea” înfățișează mecanismul care facilitează adaptarea indivizilor la contexte sociale mișcătoare, oferindu-le acestora posibilitatea de a clasifica obiectele noi și de a le alia, ulterior, șirurilor de obiecte familiare, tradiționale, cunoscute* (2006, p.50).

Din cele prezentate până acum se desprinde ideea conform căreia fenomenului ancorării, studiat – cu interes și meticulozitate – de-a lungul unei perioade impunătoare de timp, i s-au atribuit, în fond, unele și aceleași note definitorii. Fie că este vorba de S.Moscovici, cu a sa *The phenomenon of social representations*, de W.Doise, cu a sa *Ancorare în studiul reprezentărilor sociale*, sau de T.P. Emelianova, cu a sa *Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества*, este absolut evident că reprezentarea diferitelor obiecte sociale (= fapte, fenomene, accidente, destine omenești etc.) poate avea loc doar în situația în care aceste obiecte pot fi plasate într-un sistem categorial preexistent, într-o lume a valorilor acceptate, într-o nișă cu nume familiare. A reprezenta înseamnă, de fapt, a clasifica ceea ce este neclasificabil sau – în alți termeni – a numi ceea ce este nenumibil. Ca și acum zece, douăzeci, treizeci sau chiar cincizeci de ani, putem afirma că viziunile pe care le avem în legătură cu ceea ce se întâmplă în jur redau, în mod fundamental, un sistem de clasificare și de notare, de alocare de categorii și de nume.

„Când filmul american „Batman” – semnaleză, în context, V.Aebischer și D.Oberlé” (1990, p.37-38) – a fost lansat cu mare pompă pe piața americană, succesul a fost imediat. În SUA, filmul a bătut toate recordurile de box-office, iar veniturile realizate din comercializarea obiectelor cu inscripția „Batman” (tricouri, insigne, costume de baie, șepci etc.) le-au depășit chiar și pe cele ale filmului. Nimic din toate acestea în Franța. În ciuda unui buget de promovare de mai multe milioane și a unei mediatizări excesive, filmul nu a avut succesul scontat, iar comercializarea produselor „Batman” a înregistrat un eșec total. Totuși, era vorba despre același film și campania publicitară din Franța a făcut apel la aceleași afixe, la aceeași emblemă ca și în SUA: un liliac negru pe un fond auriu, fără nicio explicație. Recunoașterea acestei embleme nu a pus probleme în SUA, dar în Franța procentul de recunoaștere nu a depășit 10%. Francezii nu au văzut decât o gură mare, deschisă, mai mult sau mai puțin lipsită de dinți, și nu au putut integra această imagine unor lucruri deja cunoscute. În schimb, pentru americani, Batman este unul dintre eroii fondatori ai imageriei naționale. Povestirile despre Batman au fost difuzate în SUA la TV și au entuziasmat și marcat generații întregi, de la cei mici până la adulți, tot așa cum s-a întâmplat cu Bécassine, Tintin, Lucky Luke, Astérix etc. în Franța. Așa a fost posibil – concluzionează cei doi autori – ca un mare număr de americani să ancoreze emblema liliacului într-un cadru de referință bine precizat, în timp ce francezii, dispunând de cadre de referință diferite, i-au dat cu totul alt sens”.

Având o ieșire directă la franțuzescul *l'angrage* [ultimul semnificând, după cum se știe, fie acțiunea de a lega un sistem tehnic de un alt sistem tehnic sau de pământ (în vederea împiedicării deplasării sau răsturnării acestuia), fie acțiunea de a fixa o navă sau un corp plutitor de fundul apei cu ajutorul unei ancore] și purtând, totodată, un irefutabil caracter gestaltist (pentru faptul că presupune, după cum spun W.Doise și A.Palmonari (1986, p.22), „situarea noutăților într-un cadru referențial vechi, în scopul facilitării interpretării lor”), mecanismul ancorării ajută indivizilor să facă un *efort de raliere* a informațiilor străine cunoașterii pe care o au la ansamblul abordărilor deja existente, la „paradigmele unor categorii considerate potrivite”. Doar pe această cale (și nu pe alta!) devine posibilă apariția unor „imagini obișnuite” apte să se înrădăcineze în gândirea indivizilor, devenind – expresia lui A.Neculau – „parte integrantă a ansamblurilor sociocognitive”.

Așa cum reprezentările sociale redau, în mod fundamental, sisteme de clasificare și de notare, de alocare de categorii și de nume\*, este de la sine înțeles că mecanismul de ancorare nu are decât să caracterizeze „inserția unei științe în ierarhia valorilor sociale”, o inserție prin care știința în cauză devine „un instrument cu care omul de rând poate să-și ordoneze viața” sau, într-o altă înșiruire de cuvinte, „un obiect plasat pe o

\* Cu referire la acest moment, S.Moscovici (1984, p.29-30) relevă următoarele: „(...) Neutralitatea, în cazul reprezentării sociale, este interzisă de chiar logica sistemului în care fiecare obiect și ființă trebuie să aibă o valoare pozitivă și să-și asume un loc stabilit într-o ierarhie în mod clar gradată. Atunci când clasificăm o persoană între nevrotici, evrei sau săraci, în mod evident nu asertăm un fapt, ci îl apreciem și îl etichetăm. Procedând astfel, ne revelăm, de fapt, „teoria” asupra societății și asupra naturii umane”. Deși, spune el, relația existentă între reprezentarea socială și sistemele de clasificare și notare, de alocare de categorii și nume este „(...) un factor vital care nu a primit întreaga atenție pe care o merită”, este neîndoielnic că „(...) procesul de reprezentare implică, totuși, până și codificarea stimulilor psihici într-o categorie specifică, așa cum a arătat-o, bunăoară, cercetarea privind percepția culorilor în diferite culturi (indivizii, atunci când li se arată diferite culori, le percep în funcție de o paradigmă – chiar dacă o astfel de paradigmă ar putea să le fie complet necunoscută – și le clasifică în funcție de o imagine mentală)”. Conform reputatului psihosociolog francez, „(...) una dintre lecțiile pe care le-a dat epistemologia contemporană ne învață că orice sistem de categorii presupune o teorie care îl definește și îi specifică modul de întrebuințare; când un astfel de sistem dispăre, suntem în măsură să presupunem că și teoria a dispărut”.



scală de preferințe în raporturile cotidiene existente”. Oferind celor mulți cadre de referință și rețele de semnificații, ancorarea reprezintă, esențialmente, o *extensie a procesului de obiectivare* \*\*. Or, exprimând „plasarea într-un context familial a ideilor ciudate” sau „transferarea a ceva străin și perturbator în perimetrul unor categorii și imagini obișnuite”, ea nu are decât să se axeze pe *schema figurativă a reprezentării*, adică pe un „grupaj de idei cunoscute care apropie obiectul cunoașterii de subiectul cunoscător” sau, altfel spus, pe o „condensare informațională centrată pe sensuri acceptate și proiecții mintale comune”. Astfel stând lucrurile, *psihanaliza* – precum constată, spre exemplu, în *La psychanalyse, son image et son publique* S.Moscovici – este integrată într-o categorie alături de *confesiune*, deoarece ambele (*psihanaliza* + *confesiunea*) se bazează pe mărturisirea cu funcție catartă. Mulțumită acestui fapt, psihanaliza dă naștere, în cele din urmă, unei rețele ample de semnificații, oferind indivizilor multiple criterii de judecare și clasificare. Mai mult decât atât, ea „(...) se constituie într-un instrument pentru înțelegerea stărilor proprii sau ale altora, pentru acceptarea sau refuzul conduitelor, pentru persuadarea cuiva să se angajeze într-un anumit traseu acțional etc.”.

Conform estimărilor lui S.Moscovici (1979, p.31-32), datorită mecanismului de ancorare, subiectul capătă posibilitatea de a reține diverse elemente ale anturajului social în anumite poziții, puncte, coordonate (deosebite una de alta), transformându-le, cu timpul, într-o „avere particulară”. „Împroprietărindu-i” pe indivizi, ancorarea contribuie la amplasarea secvențelor evenimentiale alarmante în grilaje noționale cunoscute și agreate. Ea se impune – precum ne atenționează A.Neculau (1992, p.40-41) – ca o punte prin care cei mulți pot plonja în realitatea din jur, ca o condiție care permite depistarea și soluționarea unor probleme comune, ca o expresie a unui sistem de semnificații reprezentând identitatea individului și a grupului din care acesta face parte, ca un indicator al inscripției sociale apt să ofere indivizilor o orientare certă pentru conduitele lor sociale și pentru interpretarea adecvată a raporturilor lor sociale.

Reprezentând o dimensiune cerebrală din care pot izvorî – la nesfârșit – varii emolumente de extracție cognitivă, afectivă sau/și comportamentală, mecanismul ancorării dispune, după cum e și firesc să fie, de o arhitectură complexă sau, altfel spus, de un profil componistic diversificat, de un aranjament structural cuprinzând mai multe paliere.

Ce ar presupune, la concret, genul vizat de multilateralitate?

În dezvoltarea lor contemporană, scrie G.Bachelard (1986, p.116-118), științele pot fi caracterizate drept domenii ale gândirii distanțate puternic de cunoașterea comună. Or, faptul că „educația științifică”, considerată suficientă pentru „cultura generală”, nu vizează decât fizica și chimia „moarte”, în sensul în care se spune că latina este o limbă „moartă”. Presupunând că o atare stare de lucruri ar putea să-l inducă pe cititor în eroare, distinsul filosof francez se vede obligat să constate: „Nu este aici nimic peiorativ dacă vrem doar să marcăm existența unei științe vii. Însuși Emile Borel a arătat că mecanica clasică, mecanica „moartă”, rămâne o cultură indispensabilă pentru studiul mecanicilor contemporane (relativistă, cuantică, ondulatorie). Dar rudimentele nu mai sunt suficiente pentru a determina trăsăturile filosofice fundamentale ale științei. Filosoful trebuie să ia cunoștință de noile trăsături ale științei noi”. În concluzie, autorul inconfundabilei *Dialectica spiritului științific modern* ține să menționeze că, datorită revoluțiilor științifice contemporane, omenirea, lăsând în urmă antichitatea, Evul mediu și timpurile moderne, intră în a *patra perioadă* a dezvoltării sale. Numindu-se *epoca contemporană*, ea este chemată să săvârșească „ruptura între cunoașterea comună și cunoașterea științifică, între experiența comună și tehnica științifică”.

Făcând trimitere la acest loc din opera lui G.Bachelard, S.Moscovici intervine cu o semnificativă paranteză psihosociologică. Aflându-se în două regimuri existențiale – lumea în care trăiesc și lumea în care gândesc – indivizii trebuie tratați, în cele din urmă, ca fiind *ce nu pot să nu tânjească după o lume unică (identică) și să nu se străduiască să o dobândească*. „Departate de a fi antidot al reprezentărilor și ideologiilor – găsim, bunăoară, în *The phenomenon of social representations* (1984, p.36) – științele, acum, generează ele însele astfel de reprezentări. Lumile noastre reificate cresc odată cu proliferarea științelor. Pe măsură ce teoriile,

\*\* Obiectivarea, vom reaminti, redă tipul de activitate psihomentală prin care are loc transformarea conceptelor în imagini familiare, „materializarea” abstracțiilor, reproducerea noțiunilor în stil iconic. În lipsa lui, nu ar fi fost posibil ca, sub impactul unei presiuni informaționale, să se producă simplificarea și preluarea sub controlul conștiinței a obiectelor sociale existente. De regulă, atunci când ne lovim de ceva nou, tindem să extragem doar aspectele esențiale din ceea ce vedem. După selecția elementelor esențiale dintr-un set informațional „multicolor” se formează o „schemă figurativă” (= idei transformate într-un grupaj de imagini cunoscute, obișnuite, „neprotocolare”) care apropie obiectul cunoașterii de subiectul cunoscător. Păstrând, la început, o anumită legătură cu teoria din care a izvorât, „schema figurativă” devine treptat autonomă, căpătând o realitate proprie. Ulterior, asistăm la „naturalizarea” ei, la o substituție, de fapt, a lucrurilor scematizate, a interpretărilor abstracte cu lucruri concrete, încorporate în realitate. Ceea ce era, inițial, o abordare speculativă, o ecuație mintală căreia i se putea realiza doar un număr limitat de indivizi, devine, cu timpul, un bun public, un ceva accesibil tuturor.

informațiile și evenimentele se multiplică, ele trebuie copiate și reproduse la un nivel mai apropiat și mai accesibil, dobândind o formă și o energie proprie. Cu alte cuvinte, ele sunt transferate unui univers consensual, circumscris și reprezentat. Înainte știința se baza pe simțul comun, transformându-l în ceva mai puțin comun. Indubitabil, fiecare fapt, fiecare loc comun ascund, în chiar platitudinea lor, o lume a cunoașterii, un rezumat de cultură și un mister care să-l facă atât fascinant, cât și obligatoriu”.

Dacă este adevărat, spune S.Moscovici, că, pe de o parte, „(...) tot ceea ce trebuie să facem este să persuadăm grupuri antagoniste sau indivizi asupra faptului că au foarte multe lucruri în comun, că ei sunt, de fapt, incredibil de asemănători” și că, pe de altă parte, „(...) este imposibil să clasifici fără a numi, în același timp”, atunci urmează să conștientizăm o chestiune extrem de importantă: „(...) numind pe cineva îl extragem dintr-un anonim perturbant pentru a-l dota cu o genealogie și pentru a-l include într-un complex de cuvinte specifice, a-l localiza, în fapt, într-o *matrice identificatională*”.

Noțiunea de *matrice identificatională* este, pentru S.Moscovici, un element care dă sens mecanismului de ancorare. A categoria pe cineva sau ceva, zice el, înseamnă a alege o paradigmă dintre cele stocate în memoria noastră și a stabili cu ea o relație negativă sau pozitivă. Atunci când deschidem aparatul de radio în timpul unei emisiuni, fără să știm despre ce e vorba, presupunem că este o piesă de „teatru”, dacă este suficient de asemănătoare cu T, unde T ține locul paradigmei „teatru”, ceea ce vrea să însemne dialog, intrigă etc. De obicei, este mult mai ușor să fii de acord cu ceea ce constituie deja o paradigmă decât cu gradul de asemănare a unui individ cu această paradigmă. Se poate spune, conchide S.Moscovici, că „(...) orice clasificare este făcută prin compararea individului cu un prototip, despre care se consideră în mod general că ar reprezenta o clasă și că primul este definit prin aproximația sau coincidența cu cel din urmă”.

Așadar, atunci când reprezentăm ambianța o și clasificăm, iar atunci când clasificăm întotdeauna efectuăm comparații cu un prototip, ne întrebăm dacă obiectul comparat este normal sau anormal față de acesta și încercăm să răspundem la întrebarea: „Este sau nu este așa cum ar trebui să fie?”. Ceea ce este anonim, nenumit, nu poate să devină o imagine comunicabilă și nici nu poate fi imediat legată de alte imagini. „Am observat – exemplifică S.Moscovici (1984, p.43-44) – că termenii psihanalitici precum „nevroză” sau „complex” dau consistență și chiar realitate unor stări de tensiune, neadaptare, chiar de alienare, care erau de obicei privite drept etapă de mijloc între „nebunie” și „sănătate”, dar nu erau niciodată luate în serios. Era evident că odată ce li s-a dat un nume, au încetat să deranjeze. Psihanaliza este, de asemenea, responsabilă pentru proliferarea de termeni derivați dintr-un unic model, astfel încât putem vedea un simptom psihic etichetat „complex de timiditate”, „complexul fratelui mai mare”, „complexul puterii”, „complexul lui Sardanapal”, care, evident, nu sunt termeni psihanalitici, ci cuvinte făcute să le imite. Simultan, vocabularul psihanalitic devine ancorat în cel cotidian și este, astfel, socializat. Tot ceea ce fusese perturbator și enigmatic în aceste teorii se leagă de simptome și persoane care păreau a fi fost disturbate și perturbatoare, pentru a constitui imagini stabile într-un context organizat care nu are nimic disturbator. În final, (...) cei care vorbesc și cei despre care se vorbește sunt forțați într-o *matrice de identitate pe care nu au ales-o și asupra căreia nu au nici un control*”.

Scoțând obiectele reprezentării dintr-un anonim perturbator în vederea dotării lor cu o genealogie completă, *matricea identificatională* – sau *matricea iconică*, precum i se mai spune în rândul psihosociologilor – este chemată să actualizeze un arhicunoscut aforism: *totul apare din ceva*. Confirmând o dată în plus veridicitatea acestuia, *matricea identificatională*, opinează A.Neculau (1992, p.41), arată că „(...) reprezentarea nu se înscrie pe un loc gol, ci se articulează unui sistem de gândire preexistent, latent sau manifest”. Tipul vizat de matrice se prezintă, în viziunea cercetătorului român, ca o procedură psihomentală de „familiarizare cu necunoscutul”, ca o pârghie de sorginte intelectuală care pune în valoare cadrele de gândire știute și care tinde să încadreze noutatea, să clasifice și să eticheteze, să denumească și să explice cu ajutorul categoriilor familiare, cunoștințelor anterioare, cuvintelor din limbajul cotidian.

În fond, *matricea identificatională* reliefează un conglomerat de valori intelectuale și spirituale, un mixaj constituit – pe de o parte, din prototipuri, moduri de gândire, etichete difuzate în rândul populației și din experiențe de viață personală – pe de altă parte. Când spunem despre cineva că e de „stânga”, de „centru” sau de „dreapta”, consemnează – în context – A.Neculau (1992, p.42), operăm cu un stil de gândire împărțit de un grup, apelăm la imagini preconstruite, dirijăm procesul cognitiv prin intermediul „fisei de semnalare” pe care ne-o conferă profesiunea, cultura, opțiunea ideologică etc., incluzând în această operație și schema noastră, opțiunea noastră. Regăsindu-se în varii contexte reprezentationale, *matricea identificatională* le fortifică în mod substanțial, implicându-le un caracter relațional de la care pornește regândirea postulatelor unei culturi date, inventarea unor norme noi, reconstruirea realității.

Pe fundalul celorlalte părți constitutive ale procesului de reprezentare socială, *matricea identificatională*, spun specialiștii, se impune prin cel puțin *cinci semne distinctive*.

În primul rând, prelucrarea informațiilor noi, necunoscute, eteroclite presupune existența filierei *determinantelor de grup*. Dacă caracteristicile obiectului reprezentat corespund indicatorilor axiologici, mentali sau/și existențiali, tipici pentru un anumit grup social, atunci acestui obiect i se atribuie, cu timpul, toate calitățile grupului – atât cele primare, cât și cele secundare; atât cele prezente, cât și cele presupuse. Privită dintr-o asemenea perspectivă, matricea identificatională apare în varianta unei construcții cerebrale bivalente. Pe de o parte, ea face ca formula prin care actorii sociali percep ambianța să cadă sub imperiul unui complex preexistent de opinii, atitudini și reprezentări. În același timp, tot ea – ciocnind cunoscutul cu necunoscutul, tradiționalul cu netradiționalul – face ca și complexele preexistente de opinii, atitudini și reprezentări, la rândul lor, să se modifice, regrupeze, restructureze. În cele din urmă, mulțumită genului vizat de bivalență, subiecții capătă posibilitatea de a determina relativ ușor „echivalența dintre informația primită și un anumit element de reprezentare deja intrat în arsenalul cognitiv al conștiinței”. (S.Moscovici - M.Hewstone, 1984, p.563)

În al doilea rând, matricea identificatională se distinge prin faptul că semnifică o *funcție cu caracter social, o formă sui generis de reflectare socială*. Prin această însușire, atenționează S.Moscovici (1979, p.39-40), ea face dovada faptului că depinde foarte mult de modul în care membrii diferitelor clase sociale se autodetermină între bogați și săraci, patrioți și nepatrioți, exploatatori și exploatați. Atunci când, de exemplu, o persoană a cărei opinii nu consună cu ideologia unei anumite clase este numită „inamic al poporului”, observăm cum acest determinativ – care, potrivit ideologiei respective, evocă o imagine definită – exclude persoana din societatea căreia îi aparține. Este evident, spune autorul invocat, că numirea nu este o simplă operațiune intelectuală orientată spre claritate sau coerență logică. Ea este, mai degrabă, o operație legată de *atitudinea socială*. Calitatea principală a unei clase, afirmă aceeași sursă, este că oferă un model potrivit sau un prototip pentru a o reprezenta și un fel de set fotografic al tuturor indivizilor care, se presupune, îi aparțin. Determinând repertoriul de norme sau comportamente și marcând ce se poate și ce nu se poate membrilor săi, ea condiționează o matrice identificatională, prin care, ori de câte ori apare prilejul, tinde să-și impună voința.

În al treilea rând, matricea identificatională se caracterizează prin aceea că dispune de un indubitabil *potențial iconic*. Exprimându-și atitudinea critică față de tradiționalele doctrine cognitiviste, pentru care semnificația unui anumit concept poate fi redusă la o sumă de laturi, discrete și independente, ale fenomenului descris, iar cunoașterea noului este privită din perspectiva unei clasificări de atribute și a unei comparații noționale, S.Moscovici arată că interpretarea adecvată a entității câmpului psihosocial și a proceselor care se produc în limitele lui va fi inefficientă dacă se va omite sau se va subaprecia importanța laturii imaginare/iconice a procesului de cunoaștere. În această ordine de idei, se estimează că matricea identificatională are misiunea de a face ca în desfășurarea procesului reprezentational să intervină cât mai multe mostre, modele, prototipuri ale obiectelor sociale.

În al patrulea rând, o matrice identificatională veritabilă conține tot felul de indicatori prin care se poate stabili relativ ușor gradul de potrivire/nepotrivire a caracteristicilor fenomenului reprezentat cu cele ale factorilor iconici implicați în proces. În viziunea mai multor specialiști (cum ar fi, de pildă, S.Moscovici, M.Hewstone sau T.P. Emelianova), acest moment are o mare importanță. Atât de mare, încât cu toții țin să sublinieze că în lipsa lui nu are nici un rost să se recurgă la analiza legată de apariția, dispariția și de re-apariția câmpurilor reprezentationale. Or, necunoscând cât de mult evenimentul reprezentat corespunde sau nu prototipului său imaginar, nu putem spune cât de calitativă este relația pe care o întreține cu lumea înconjurătoare.

Și, în sfârșit, în al cincilea rând, matricea identificatională se caracterizează prin aceea că necesită un *regim de polaritate*. Funcționând într-un asemenea regim, mecanismul ancorării capătă, după cum sunt tentați să creadă S.Moscovici și Ph.Ricateau (1972, p.35), expresia unei operațiuni intelectuale cuprinse între două stări contradictorii – una cu sens pozitiv și alta cu sens negativ – ale uneia și aceleiași identități: „progresist-reacționar”, „revoluționar-stagnant”, „știință-ideologie” etc.

Acumulând – prin intermediul matricei identificatională – energiile necesare prelucrării informațiilor noi (mai puțin cunoscute, neobișnuite, anormale sau/și eteroclite), procesul reprezentational ajunge, *novissime*, la o fază când, expresia lui S.Moscovici, se relevă o viziune consolidată a individului sau grupului asupra unei situații socialmente importante. Ceea ce a fost neidentificat primește o identitate clară: se atribuie înțeles la ceva care, mai înainte, nu avea înțeles într-o lume consensuală.

Schematic, mecanismul de ancorare poate fi redat în felul următor (adaptare după M.Curelaru, 2006):

## ANCORARE

(situarea a „ceva nou” într-un cadru de referință vechi, tradițional, obișnuit)

## Integrarea categorială

(introducerea elementelor informaționale noi într-un sistem categorial familiar subiectului/grupului)



## Elaborarea sistemului de interpretare

(crearea rețelei de semnificații sociale)

În definitiv, dacă *obiectivarea* asigură „materializarea” unei abstracții, transformarea unui concept eteroclit într-o construcție ideatică familiară sau reproducerea unei noțiuni printr-o imagine pe larg împărtășită, atunci *ancorarea* creează condițiile necesare introducerii informațiilor mai puțin obișnuite în sistemele categoriale cunoscute celor mulți, modelării liniilor comportamentale și elaborării formulelor de interpretare a acestora. Cu alte cuvinte, în timp ce *primul mecanism*, axându-se pe reținerea unor elemente esențiale dintr-un set noțional „multicolor”, pe formarea unor nuclee figurative apte să apropie obiectul cunoașterii de subiectul cunoscător sau pe încorporarea grupajelor de imagini devenite apropiate în realitatea cotidiană, oferă posibilitatea de a simplifica cognițiile referitoare la o anumită stare de fapt și de a descoperi calitatea iconică a unei idei sau situații imprecise, cel de *al doilea mecanism*, având la bază procesele de asimilare și de accentuare a contrastelor, de categorizare și de clasificare, de notare și de alocare de categorii și nume, face ca dimensiunea „străină și perturbatoare” să poată fi comparată cu „paradigmele categoriilor acceptate” în eventualitatea inserției ei în universul cerebral al omului de rând și, respectiv, în totalitatea relațiilor sociale existente.

## Bibliografie:

1. Aebischer V. Oberlé D. Le groupe en psychologie sociale. - Paris: Bordas, 1990.
2. Bachelard G. Dialectica spiritului științific modern. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1986.
3. Chelcea S. Reprezentare socială / S.Chelcea, P.Iluț (coord.). Enciclopedie de psihosociologie. - București: Editura Economică, 2003, p.313-315.
4. Curelaru M. Reprezentări sociale. Ediția a II-a, revăzută. - Iași: Polirom, 2006.
5. Doise W. Ancorarea în studiul reprezentărilor sociale / A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale. Ediția a II-a. - Iași: Polirom, 1997, p.155-167.
6. Doise W., Palmonari A. L'étude des représentations sociales. - Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986.
7. Jodelet D. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune / A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale. Ediția a II-a. - Iași: Polirom, 1997, p.85-107.
8. Moscovici S. La psychanalyse, son image et son publique. - Paris: PUF, 1961/1976.
9. Moscovici S. Fenomenul reprezentărilor sociale / A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale. Ediția a II-a. - Iași: Polirom, 1997, p.15-76.
10. Moscovici S. Sur les représentations sociales. - Paris: PUF, 1979.
11. Moscovici S. The phenomenon of social representations / R.M. Farr & S.Moscovici. Social representations. - Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p.3-69.
12. Moscovici S., Hewstone M. De la science au sens commun / S.Moscovici (ed.). Psychologie sociale. - Paris: PUF, 1984, p.539-566.
13. Moscovici S., Ricateau Ph. Conformité, minorité et influence sociale / S.Moscovici (ed.). Introduction à la psychologie sociale. Vol.1. - Paris: Larousse, 1972.
14. Neculau A. Reprezentările sociale – o nouă carieră // Analele Științifice ale Universității „Alexandru Ioan Cuza”. Serie nouă: Psihologie – Pedagogie. Tom I. - Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1992, p.38-42.
15. Neculau A., Curelaru M. Reprezentări sociale / A.Neculau (coord.). Manual de psihologie socială. - Iași: Polirom, 2003, p.283-308.

\* \* \*

1. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. - Москва: Институт психологии РАН, 2006.
2. Шихирев П. Социальные представления / П.Шихирев. Современная социальная психология. - Москва: ИП РАН; КСП +; Академический Проект, 1999, с.273-283.

Prezentat la 05.04.2012

## METODOLOGIA EVALUĂRII CALITĂȚII VIETII ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL: ALGORITMUL DE ELABORARE A INSTRUMENTELOR DE EVALUARE

*Carolina PLATON, Zinaida BOLEA, Tatiana TURCHINĂ*

*Catedra Psihologie Aplicată*

The article reflects the author's opinions towards the algorithm of elaboration of assessment tools. The concrete steps are proposed to undertake in order to elaborate, to adjust and to validate the assessment tools: determination of functions, defining of concepts, elaboration of scales, evaluation of scales and validation of tools.

Orice domeniu științific aspiră să măsoare și să descrie într-un mod cât mai exact fenomenele pe care le studiază, în special când se recurge la instrumente pentru a evalua o achiziție sau abilitate, o calitate sau caracteristică, o opinie sau atitudine. În contextul celor expuse, putem evidenția o dublă incursiune în metodologia elaborării instrumentelor de evaluare, a căror cunoaștere este indispensabilă procesului de elaborare a oricărui instrument. Prima se referă la *problema algoritmului de elaborare a instrumentelor de evaluare*. A doua ține de *problema expertizei și a criteriilor de selecție a experților*, rolul cărora în elaborarea și validarea instrumentelor de evaluare este de necontestat.

Reperetele teoretice expuse în articolul de față reflectă prima incursiune: *problema algoritmului de elaborare a instrumentelor de evaluare*. Precizăm că în intenția noastră nu a fost să prezentăm un concept general al construirii instrumentelor și nici să detaliem această temă. Scopul explicit este de a evidenția reperetele teoretice pe care ne-am bazat în cursul elaborării/adaptării/validării instrumentelor de investigare a dimensiunilor psihologice ale calității vieții în mediul educațional.

Una dintre problemele esențiale ale construirii instrumentelor de evaluare este determinarea algoritmului acestui proces. Literatura de specialitate ne prezintă mai multe exemple de „algoritmizare”, care nu diferă esențial de la un autor la altul.

În prezenta cercetare ne-am condus de algoritmul autorilor Laveault și Gregoire [1], care disting cinci etape în elaborarea instrumentelor de evaluare:

- 1) determinarea funcțiilor prevăzute de instrumentul de evaluare;
- 2) operaționalizarea conceptului;
- 3) elaborarea itemilor;
- 4) evaluarea itemilor;
- 5) validarea instrumentului.

### *1) Determinarea funcțiilor instrumentelor de evaluare*

Prima etapă s-a referit la determinarea funcțiilor pe care instrumentul trebuie să-l îndeplinească, răspunzând la întrebarea *la ce va servi?* În contextul prezentei cercetări, mai multe distincții funcționale ale instrumentelor au fost trasate.

O distincție netă se referă la instrumentele de evaluare a componentelor structurale ale calității vieții: bunăstarea fizică și materială, bunăstarea emoțională, afirmarea personală și integrarea socială. Instrumentele au fost construite/selectate/adaptate în mod diferit în dependență de funcția pentru care sunt destinate.

În primul caz ne-am condus, în temei, de metodologia „obiectivă”, care se bazează pe date colectate indirect (asistența medicală, locuința, veniturile, consumul).

În celelalte cazuri ne-am condus, de regulă, de metodologia „subiectivă”, care se bazează pe date colectate direct de la persoanele evaluate (satisfacerea nevoilor-cheie, compatibilitate intelectuală, similaritate cognitivă, potrivire temperamentală, competență profesională, echitate și responsabilitate interpersonală etc.).

Distincția stabilită între metodologia „obiectivă” și „subiectivă” nu este singura. În domeniul evaluării există profunde diferențe între instrumentele normative și cele criteriale. Instrumentele de evaluare normativă vizează discriminarea subiecților unei populații pentru care este construit instrumentul. Ele pot furniza informații privind gradul de manifestare a unei caracteristici a subiectului în raport cu nivelul acestor caracteristici prezente populației în ansamblu. De exemplu, care este nivelul de „manifestare/percepere” a calității vieții în diverse regiuni ale Moldovei în raport cu nivelul mediu prezent la ansamblul populației? Din contra, instrumentele criteriale au drept funcție să determine dacă un subiect posedă sau nu caracteristici luate drept refe-

rință. În acest caz, subiecții, prin randamentul obținut, se împart în cei care depășesc/nu depășesc acest criteriu. De exemplu, care este nivelul de „manifestare/percepere” a calității vieții în raport cu un criteriu de referință (Uniunea Europeană, România etc.)?

Așadar, funcțiile prevăzute pentru un instrument de evaluare determină esențial caracteristicile lui. Totodată, considerăm puțin reală crearea unor instrumente „generalizatoare” care ar putea să răspundă concomitent la toate necesitățile practicii evaluative.

### 2) Operaționalizarea conceptului

Operaționalizarea conceptului presupune definirea cu precizie a caracteristicilor pe care instrumentul vrea să le măsoare. Pentru a trece de la o intenție mai vagă la definirea operațională a conceptului au fost utilizate două metode.

- Analiza de conținut a convorbirilor. Metoda presupune interviuarea persoanelor care aparțin populației vizate de instrument. Un interviu liber sau semistrukturat permite colectarea numeroaselor informații care, ulterior, se clasifică prin intermediul analizei de conținut.
- Referirea la un model teoretic. Spre deosebire de metodele care pornesc de la experiență, aceasta se bazează pe modelul teoretic fundamentat în cursul cercetării.

Or, în elaborarea instrumentelor utilizate în prezenta cercetare ne-am bazat atât pe teoriile existente, cât și pe multiplele date empirice din vastul domeniu al evaluării.

### 3) Elaborarea itemilor

Cu circa 60 de ani în urmă, Gallup, fondatorul celebrului Institut de Sondaje, afirma că, spre deosebire de atenția sporită acordată constituirii eșantionului, atenția acordată elaborării itemilor a rămas destul de modestă. Totodată, diferențele în construirea itemilor conduc la rezultate cu variații mai mari decât cele observate în funcție de diferite tehnici de eșantionare. Această constatare a autorului își păstrează actualitatea și poate fi raportată la itemii construiți pentru instrumentele utilizate în științele psihologice [2].

Lucrările privind elaborarea itemilor au cunoscut o eclipsă destul de lungă, în timpul căreia cercetările au fost axate mai mult pe caracteristicile subiecților. Metodologia utilizată în aceste lucrări este, în temei, empirică: se variază sistematic caracteristicile itemilor propuși diferitelor grupe de subiecți și se examinează diferențele între răspunsuri. Aceste studii experimentale se completează cu analize suplimentare ale datelor provenind din anchete largi de opinii, prin care se încearcă să se pună în evidență caracteristicile itemilor care au influență asupra calităților metrice.

În opinia savanților [3], la etapa actuală este greu de propus un ansamblu exhaustiv de reguli de elaborare a itemilor. Ce format de itemi să alegem? Câți itemi trebuie elaborați? Care trebuie să fie gradul de dificultate a itemilor? Iată doar câteva întrebări care solicită răspuns.

Astfel, dat fiind faptul că elaborarea itemilor ridică numeroase probleme, devine indispensabilă respectarea rigorilor metodologice, acestea referindu-se, cu precădere, la *A)* dispozitivele de prezentare și *B)* dispozitivele de răspuns.

*A) Influența dispozitivelor de prezentare* vizează, de regulă, chestionarele (atitudini, reprezentări, opinii etc.), interesul cercetătorilor focalizându-se asupra unui șir de efecte: a) semantice, b) formale, c) contextuale, d) numerice.

a) Studiile privind efectele semantice arată că schimbări foarte lejere în alegerea termenilor utilizați pot modifica sensul itemului și, în consecință, răspunsurile subiecților. Exemplul cel mai cunoscut se referă la asimetria interdicție-autorizare [4]. De exemplu, când americanii sunt întrebați dacă Statele Unite trebuie să interzică discursurile contra democrației, 21% răspund afirmativ și 79% răspund negativ. Când ei sunt întrebați dacă Statele Unite trebuie să autorizeze discursurile contra democrației, 52% răspund afirmativ și 48% răspund negativ. Or, înțelegerea proceselor legate de răspunsurile la chestionare justifică utilizarea unui anume termen în elaborarea itemilor.

b) Efectele formale ale itemilor ocupă un loc mai modest în literatura de specialitate. Analiza studiilor la acest capitol [5] ne-a permis să desprindem un șir de constatări. Astfel, caracteristicile formale au o influență majoră asupra răspunsurilor subiecților și a calităților metrice ale itemilor. Iată de ce itemii formulați negativ care induc tendința de a răspunde mai puțin distinct, micșorând, astfel, fidelitatea scalei, au fost evitați; redactarea itemilor a fost cât mai explicită; utilizarea itemilor socialmenete dezirabili/nedezirabili și referințele la termeni precum „frecvent”, „de obicei”, „adesea” etc. au fost maximal evitate.

c) Efectele contextuale figurează, de asemenea, într-un șir de lucrări de specialitate [6]. Ele se referă la instrument în ansamblu și arată că prezența unui item poate modifica răspunsul pe care subiectul l-ar fi dat la un alt item dacă primul nu ar fi expus. Din această perspectivă, suscită interes locul unui item în raport cu altul, aranjamentul lor în chestionare.

d) Efectele numerice ale unui instrument depind de mai mulți factori. Primul factor se referă la economicitatea aplicării instrumentului. În dependență de intenția de a construi un instrument scurt care ar putea fi aplicat în 10 minute sau un instrument mai amplu care ar necesita mai mult timp, numărul de itemi variază considerabil, însă nu dincolo de limita unor valori minimale care atribuie siguranță pentru criteriile de apreciere a instrumentului. În literatura de specialitate doar Kline, citat de Dickes [7], face referință la numărul minim de zece itemi pe care trebuie să-l conțină un test, număr considerat mic de alți autori [8]. Al doilea factor vizează nivelul dorit de fidelitate a instrumentului. Un instrument cu mulți itemi este mai fidel decât un instrument cu puțini itemi. Al treilea factor ține de eliminarea aproape inevitabilă a anumitor itemi după evaluarea de către experți și pretest. Dacă se vrea ca versiunea finală să conțină un anumit număr de itemi, pentru versiunea inițială se selectează un număr mai mare de itemi decât cel dorit. De exemplu, pentru varianta finală de 15 itemi noi am selectat 25-30, dintre care am reținut 15 itemi mai reprezentativi. De regulă, un surplus de 30-50% de itemi este necesar pentru a evita surprizele neplăcute care pot interveni după pretest.

B) *Influența dispozitivelor de răspuns* se manifestă prin formatul itemilor. Se disting formate pentru chestionare și formate pentru testele de performanță. Dat fiind faptul că ambele sunt utilizate în prezenta cercetare, specificăm caracteristicile lor.

Evaluarea atitudinilor, opiniilor, reprezentărilor, valorilor, intereselor, trăsăturilor de personalitate face apel la formate specifice chestionarelor. Trei formate sunt, de regulă, utilizate: a) itemi dihotomici, b) itemi categoriali bipolari, c) itemi cu alegere forțată.

a) Itemii dihotomici sunt constituiți dintr-o propoziție în raport cu care subiectul trebuie să exprime acordul sau dezacordul. Alegerea poate fi făcută între „da – nu” „adevărat – fals”, „acord – dezacord”. Construirea itemilor dihotomici este, în aparență, simplă. Totuși, acest format ridică un șir de probleme. O problemă ține de formularea enunțului. De exemplu, o formulare de tipul „Cunoscții mei nu mă înțeleg” poate condiționa două răspunsuri: „Da, cunoscții mei nu mă înțeleg” sau „Nu, cunoscții mei nu mă înțeleg”. A doua versiune corespunde unei formulări mai firești decât prima; totuși, subiectul care este de acord cu enunțul trebuie să aleagă „Da”. Utilizarea modalităților de răspuns „adevărat-fals” sau „acord-dezacord” poate reduce într-o anumită măsură această problemă. O altă problemă vizează caracterul marcat al itemului. De exemplu, în raport cu enunțul „Profesorul este o persoană relativ obiectivă”, interpretarea termenului „relativ” poate varia și poate antrena, în dependență de această interpretare, răspunsuri diferite. Încă o problemă ridicată de itemii dihotomici ține de fenomenul dezirabilității sociale. Numeroși subiecți au tendința să mascheze veritabilă lor alegere și, din contra, să selecteze alegerea opusă, dat fiind faptul că aceasta este socialmente mai valoroasă. Tendința evidențiată poate să decurgă din dorința subiectului de a apărea într-o lumină favorabilă vizavi de opinia pe care evaluatorul și-o poate crea despre el. Pentru a evita momentele datorate dezirabilității sociale, itemii trebuie să fie indicatori valizi, fiind în același timp socialmente acceptabili.

b) Itemii categoriali bipolari intervin în anumite condiții de evaluări, când e nevoie de a da răspunsuri mai nuanțate decât cele dihotomice. Ansamblul alegerilor, în asemenea cazuri, constituie categorii ordonate sau scale care variază în dependență de mai multe momente: numărul de trepte, etichetarea treptelor, prezența unui răspuns median etc.

Una dintre întrebările „de serviciu” privind utilizarea scalei de răspuns se referă la numărul de trepte. Conform studiilor [9], numărul optim se situează între cinci și nouă trepte. Asemenea scale au o bună fidelitate, limitează subiecții indeciși și discriminează capacitățile lor.

Etichetarea treptelor este deseori de natură numerică, însă alegerea ei nu este neutră. Astfel, după cum demonstrează Schwager [10], rezultatele diferă în dependență de faptul ce scală a fost propusă subiecților: „0 – 10” sau „-5 – +5”. În primul caz, 34% dintre subiecți au ales un răspuns între 0 și 5, în timp ce în al doilea caz numai 13% au ales un răspuns între -5 și 0. Pare că subiecții interpretează treapta de jos în scala „0 – 10” doar ca o absență a reușitei, pe când în scala „-5 – +5” această treaptă este interpretată ca prezența unor importante eșecuri.

Pentru a evita problemele generate de etichetele numerice, acestea pot fi înlocuite cu etichete verbale. Însă, și această soluție ridică un șir de probleme. Un lucru pare a fi stabilit: etichetele pot schimba semnificația întrebării și epuizează problema interpretării scalei de către subiecți. Savanții Pace și Friedlander (citați după Cronbach [11]) arată că printre persoanele care au răspuns „deseori” pe o scală de frecvență etichetată „niciodată”, „ocasional”, „deseori” și „foarte des”, 41% au efectuat activitatea în cauză o dată pe săptămână, 33% – de una-două ori pe săptămână, iar 26% – o dată în lună.

Și prezența unui răspuns median într-o scală (de exemplu: „acord total”, „acord parțial”, „neutru”, „dezacord parțial”, „dezacord total”) ridică un șir de întrebări. Existența unei asemenea posibilități are un anumit avantaj: ea permite subiecților indeciși să aleagă un răspuns în loc să se abțină de la el. Problema pusă de prezența sau

absența unei modalități de răspuns de tipul „nu știu”, „fără opinie” este, practic, de același ordin ca și precedenta. Dacă subiectului i se oferă, în mod explicit, oportunitatea să nu răspundă, pe de o parte, se poate mări numărul abținerilor de la răspuns, însă, pe de altă parte, includerea acestor modalități este o precauție indispensabilă pentru evitarea răspunsurilor întâmplătoare. Molenaar [12] vorbește în asemenea cazuri despre o „presiune spre a răspunde” și arată că subiecții care nu au oportunitatea de a se abține de la răspuns dau răspunsuri totalmente fictive.

c) Itemii cu alegere forțată au fost creați pentru a încerca să se soluționeze una dintre problemele evocate anterior: influența dezirabilității sociale asupra alegerii răspunsurilor. Un item cu alegere forțată este constituit, de regulă, din patru elemente: doi indicatori valizi și doi indicatori nonvalizi ai unei caracteristici. Unul dintre indicatorii valizi este socialmente dezirabil, altul – socialmente nedezirabil. Același lucru este caracteristic și pentru itemii nonvalizi. Din cele patru elemente, subiectul alege caracteristica care corespunde cel mai mult și cel mai puțin opiniei sale. Astfel, impactul dezirabilității sociale se reduce considerabil.

Formatele de itemi pentru testele de performanță diferă de la un autor la altul. Tipologia clasică distinge două mari tipuri de formate: răspunsuri închise (itemi cu alegere multiplă, itemi dihotomici, itemi de cuplare), în care subiectul trebuie să aleagă printre modalitățile de răspuns impuse, și răspunsuri deschise (itemi cu răspuns scurt, itemi cu răspuns narativ constrâns, itemi cu răspuns narativ desfășurat), în care subiectul este liber să elaboreze răspunsul său.

În cadrul răspunsurilor închise pot fi făcute distincții mai fine, în funcție de tipul de alegere cerut subiecților. Itemii cu alegere multiplă solicită o alegere din mai multe opțiuni, care, în afară de soluția corectă, cuprinde și soluții incorecte. Numărul alternativelor poate varia, însă, în majoritatea cazurilor, el este cuprins între patru și șase. Itemii dihotomici (adevărat – fals, da – nu, acord – dezacord) comportă un singur enunț, a cărui veridicitate trebuie evaluată de către subiect. Itemii de cuplare sunt o formă derivată din enunțurile cu alegere multiplă. Subiectului i se cere să pună în relații un număr de enunțuri cu un număr respectiv de răspunsuri corecte.

Deși incluse în răspunsurile deschise, itemii cu răspuns scurt posedă, deseori, caracteristicile itemilor închiși. Numiți și itemi „obiectivi”, ei cer subiecților să furnizeze un cuvânt sau o frază care poate fi evaluată ca corectă sau incorectă, fără ca subiectivitatea evaluatorului să intervină. Însă, nu orice item cu răspuns scurt este și obiectiv. Unii itemi cer din partea evaluatorului o judecată privind calitatea răspunsului, fapt ce diminuează fiabilitatea lor. Problema subiectivității evaluatorului apare cu mult mai pregnant în itemul cu răspuns narativ, care poate fi constrâns sau desfășurat. În primul caz, itemul conține anumite directive. În al doilea caz, subiectului i se lasă toată libertatea în structurarea răspunsului.

Astfel, obiecțiile privind formatele de răspunsuri închise/deschise țin de două momente esențiale: itemii închiși constrâng subiectul să adopte cadrul de referință ales de evaluator; itemii deschiși cauzează complexitate și subiectivitate în cotare. Totuși, grație simplității, itemii închiși sunt mai utilizați atât în probele de performanță, cât și în diverse tipuri de chestionare.

#### 4) Evaluarea itemilor

O determinare exactă a funcțiilor și o metodologie riguroasă a elaborării itemilor sunt condiții necesare, dar nu și suficiente, pentru a obține un instrument valid și fiabil. Pentru a asigura proprietățile metrice ale itemilor, o evaluare minuțioasă a acestora trebuie să fie efectuată. Două demersuri complementare au fost urmate pentru a realiza această sarcină: a) evaluarea itemilor de către experți și b) pretestarea itemilor.

a) Evaluarea itemilor de către experți presupune o validare de conținut care constă în a aprecia în ce măsură itemii instrumentului sunt reprezentativi pentru conceptul vizat. Orice demers riguros de validare trebuie să dezbuteze cu o definiție exactă a conceptului. În mod generic, termenul „concept” desemnează ceea ce este vizat de instrument. Totodată, un instrument nu măsoară direct o realitate, ci, mai degrabă, o reprezentare sau un model al acesteia. De exemplu, un test de inteligență permite doar evaluarea modelului inteligenței promovată de autor. Același remarcă se referă la instrumentele destinate să măsoare alte „realități”, de exemplu, calitatea vieții etc. În toate cazurile nu realitatea absolută, ci o anumită concepție, reprezentare a realității este evaluată.

Așadar, calitatea validării de conținut depinde mult de precizia cu care a fost definit conceptul și de acordul experților vizavi de fațetele acestui concept. Mărirea „fațetă” poate desemna competențe, categorii comportamentale, capacități și/sau trăsături de personalitate etc. Definirea clară a conceptului permite identificarea fațetelor care trebuie luate în considerare pentru a selecta itemii instrumentului. Ea ne permite, de asemenea, să specificăm variabilele care nu fac parte din concept. Un concept definit vag nu permite obținerea unei validități satisfăcătoare a instrumentului elaborat.

Indicii de validitate a instrumentului sunt convenționali, dat fiind faptul că ei depind de definirea conceptului. Caracterul convențional al validității de conținut ne conduce la ideea că validitatea nu este absolută. Validarea



de conținut a unui instrument rămâne întotdeauna relativă în raport cu timpul și locul unde a fost realizată. Drept urmare, ea trebuie periodic reevaluată. Validarea de conținut a instrumentelor elaborate în cadrul prezentei cercetări a fost realizată de un grup de experți în conformitate cu principiile de bază prezentate în Tabel [13].

Tabel

#### Principiile de bază pentru validarea de conținut

1. A defini domeniul și fațetele (dimensiunile, factorii) conceptului.
2. A utiliza experți și reprezentanți ai populației de referință pentru a elabora itemii instrumentului.
3. A supune toate aspectele instrumentului validării de conținut.
4. A utiliza mai mulți experți și a cuantifica judecățile lor pentru a valida conținutul.
5. A examina reprezentarea proporțională a itemilor în raport cu diferite fațete ale conceptului.
6. A prezenta rezultatele validării de conținut.
7. A lua în considerare toate analizele ulterioare pentru a perfecționa validarea de conținut.

Din rele relatate reiese că judecățile experților joacă un rol esențial în procedura validării de conținut a unui instrument de evaluare.

b) Pretestarea itemilor vine să completeze evaluarea itemilor de către experți. Pretestarea permite colectarea nemijlocită a datelor empirice în cadrul populației de referință și constă în prezentarea itemilor unui eșantion al acestei populații. Mărimea eșantionului depinde de gradul de omogenitate a populației vizate de test. Dacă populația este omogenă, un eșantion de circa 50 de subiecți permite o evaluare satisfăcătoare a itemilor [14]. Rezultatele sunt analizate din punct de vedere calitativ și cantitativ. Comentariile subiecților cu privire la itemi pot contribui la reformularea și perfecționarea enunțurilor. Concomitent, în cadrul pretestării pot fi soluționate și alte probleme: de administrare a instrumentului, de înregistrare a răspunsurilor, de cotare a rezultatelor etc. Fiind ignorate, problemele evocate pot conduce la diminuarea considerabilă a validității instrumentului. În plus, pretestarea itemilor permite realizarea analizei statistice a rezultatelor, analiză grație căreia sunt selectați itemii reprezentativi pentru versiunea finală a instrumentului.

#### 5) Validarea instrumentului

Itemii reprezentativi fiind selectați și versiunea finală a testului fiind constituită, urmează determinarea proprietăților metrice ale instrumentului. Proprietățile variază în funcție de natura instrumentului. În cazul instrumentelor normative se stabilesc normele care se reprezintă conform unei scale. În cazul instrumentelor criteriale se precizează scorul de referință [15]. Totodată, este important a sublinia că problema validității nu este doar de resortul autorului instrumentului respectiv. Validitatea nu este o calitate achiziționată odată pentru totdeauna. Orice inferență, pe care un utilizator vrea să o realizeze pornind de la rezultatele unui instrument, trebuie să fie obiectul unei validități specifice.

#### Referințe:

1. Laveault D., Gregoire J. Introduction aux theories testes en sciences humaines. - De Boeck universite, 1997.
2. Platon C. Evaluarea calității în învățământul universitar. - Chișinău, 2004.
3. Laveault D., Gregoire J. Introduction aux theories testes en sciences humaines. - De Boeck universite, 1997.
4. Molenaar N. Recent methodological studie son survey questioning quality and quantity, 1991, p.167-187.
5. Platon C. Evaluarea calității în învățământul universitar. - Chișinău, 2004.
6. Ibidem.
7. Dickes P. et al. La psychometrie. - Paris: PUF, 1994.
8. Stan A. Testul psihologic.- Iași: Polirom, 2002.
9. Cox E. The optimal number of responses alternatives for a scale // Jurnal of Marketing Research, 1980, no.17, p.407-422.
10. Schwajer K. The representational theory of measurement //Assessment Psychological Bulletin, 1991, no.110, p.618-626.
11. Cronbach L. Beyond the two disciplines of scientific psychology // American psychologist, 1975, vol.30, p.116-127.
12. Molenaar N. Recent methodological studie son survey questioning quality and quantity, 1991, p.167-187.
13. Haynes S. et al. Content validity in psychological assessment // Psychological Assessment, 1995, no.7, p.244.
14. Laveault D., Gregoire J. Introduction aux theories testes en sciences humaines. - De Boeck universite, 1997, p.83.
15. Ibidem.

Prezentat la 24.04.2012

## A VORBI DESPRE DIVORȚ: ASPECTE SENSIBILE, IMPLICAȚII EMOȚIONALE ȘI PARCURSURI EXISTENȚIALE

*Natalia COJOCARU, Valentina MIRON*

*Catedra Psihologie Aplicată*

This paper is an exploratory study that analyzes the narratives of divorced individuals and their interpretative repertoires used to explain whose fault it is when a breakdown of a relationship occurs. We were able to identify four types of discourse depending on the dominant discourse as to the assignment of guilt:

Some of them say "I am guilty" even though they understand and talk about the role of their partner in ending up in a divorce, they tend to focus more on their personal responsibility for breaking the relationship.

People who adopted the position "Both of us are guilty" proved to be more mature, more balanced and more likely to learn from their painful past. Their interviews revealed the following pattern of guilt explanation: "I used to do X (something bad), but he/she would do Y (something else equally bad)."

The majority of the respondents uttered the following explanation «It's him/her (the partner) who is guilty". Such people usually only blame the other person and almost never acknowledge their share of guilt. The prevailing explanation for guilt present in their speech is as follows: "He/she is X (something negative) and he/she has done Y (again something negative), so we ended up in a divorce".

"You can see that I'm right" is the line of reasoning of the people who, besides putting all the blame on their partner, try to convince others that they have acted correctly.

Dat fiind că rata divorțurilor a crescut vertiginos în ultimii ani, investigarea cauzelor divorțului și a semnificațiilor atribuite acestui fenomen a devenit o preocupare majoră pentru cercetătorii în domeniul științelor sociale. S-a observat că cei care divorțează deseori preferă să ascundă adevăratele cauze, menționând alți factori ca fiind răspunzători pentru ruperea relației. Lucrarea de față reprezintă un studiu explorativ, prin care analizăm narațiunile<sup>1</sup> persoanelor divorțate și repertoriile interpretative utilizate în construcția cauzalității vinei privind ruperea relației.

Într-o primă etapă a cercetării am întrebat 20 de persoane divorțate care au fost cauzele ruperii relației. Chiar dacă întrebarea presupunea un răspuns simplu, prin care să se enumere cauzele divorțului, fără detalieri suplimentare, mulți ne-au relatat, chiar de la această etapă, toată istoria lor, pentru că „despărțirea are în spate o istorie”, spune Iluț [1], iar pentru a înțelege factorii ce au contribuit la divorț e important să cunoști și detalii contextuale sau relaționale. În rezultat, am identificat patru moduri de exprimare a cauzalității vinei. Acestea au fost analizate în funcție de dominantă discursului în atribuirea vinei: „*Eu sunt vinovat*”, „*Ambii suntem vinovați*”, „*El (partenerul) este vinovat*” și „*Vezi că am dreptate*”. În funcție de aceste patru categorii de discurs, elaborate în baza celor mai reprezentative narațiuni, prezentăm în cele ce urmează patru studii de caz.

### A. „EU SUNT VINOVAȚ”

Este discursul persoanelor care, deși înțeleg și vorbesc despre rolul partenerului în divorț, se axează mai mult pe rolul propriei persoane în ruperea relației. Frazele caracteristice pentru acest tip de discurs sunt: „*știu că eu sunt vinovată*”, „*dacă aș fi știut cum să procedez atunci*”. Deși, trebuie să menționăm, persoane cu o astfel de poziție sunt mai puține și, conform observațiilor noastre, sunt tocmai cele care au o apreciere și o stimă de sine scăzute. Unul dintre intervievați se justifica chiar și în timpul interviului: „*Îmi pare că eu chiar nu am despre ce discuta cu cei din jur*”.

<sup>1</sup> Analiza calitativă sau discursivă studiază discursul ca entitate de sine stătătoare, modul în care indivizii vorbesc și utilizează limba în practică, fără a căuta emoția sau atitudinea ce stă la baza lui. Așa cum observa Billig (1997), „analiza discursului e mai mult decât respectarea unor proceduri de colectare și categorizare ale unui material discursiv; presupune o modalitate teoretică de înțelegere a naturii discursului și a naturii fenomenelor psihologice”.

Analiza discursivă este preocupată de *practicile* discursive și de diferite *resurse* pe care indivizii le folosesc în cursul acestor practici (sisteme de categorii, caractere narative și repertorii interpretative).

Analiza discursivă pune accentul pe construcție și pe descriere. Pentru a construi o relație, este ales un anumit mod, care corespunde intereselor vorbitorului. De asemenea, indivizii folosesc discursul pentru a *face* anumite lucruri: a plasa vina, a se scuza sau justifica, a se prezenta într-o lumină favorabilă, a convinge etc. [2].

Cazul care ni s-a părut mai reprezentativ pentru acest tip de discurs este al unei doamne de 46 ani, care are în spate 15 ani de viață conjugală cu un singur bărbat. S-a arătat dispusă să ne relateze drama divorțului trăită cu 8 ani în urmă. Discursul ei s-a dovedit a fi suprasaturat de autoînvinuiri. Își accentua „defectele” personale, spunând că avea probleme în familie pentru că a fost și este mai închisă în sine. Dacă se supăra, putea păstra tăcerea luni întregi, se arăta indiferentă față de soț, în loc să încerce să soluționeze problema, ceea ce „l-a îndepărtat și l-a făcut să mă învinuiască că nu sunt gingașă”. Când venea vorba despre soț, chiar dacă se pare că acesta a avut o parte mai mare de vină în ruperea relației, încerca să-l scuze pe un ton binevoitor: „așa era el”, „chiar și prietenii lui îmi spuneau că el nu-i bărbat de familie”. Conținutul latent al acestor afirmații ar suna astfel: *am știut cu cine mă căsătoresc și nu eram în drept să-i cer să se schimbe*. Motivul pentru care protagonista noastră n-a rupt relația, care avea un pronostic nefavorabil încă din perioada de curtenie, are în spate sentimentele ei, care au fost mărturisite de mai multe ori pe parcursul discursului: „Doar îl iubeam”. Așa se explică și faptul că a mai trăit cu el încă 10 ani după divorțul oficial.

Au existat mai multe lucruri care îl făceau atractiv pe viitorul ei soț încă din perioada de curtenie. Ceea ce remarcă în primul rând este exteriorul: „chiar dacă alții nu-l consideră deloc atractiv”. Pe plan moral i se părea corect și cinstit (mai târziu își schimbă părerea). Un aspect care, după părerea ei, i-a aprins pasiunea a fost faptul că o întâlnea mereu „pe Volgă neagră”. Ea își făcea studiile la facultatea de economie, iar el era sofer, dar „chiar dacă n-are studii superioare, mintea îi mergea destul de bine”, încerca ea să-i „scuze” profesia.

Certurile frecvente înainte de căsătorie n-au fost considerate drept un impediment pentru fericirea viitoarei familii. Ne relatează că viitorul soț a afirmat cu o ocazie: „Noi nu putem trăi nici împreună, dar nici unul fără altul”. După căsătorie soțul își putea permite să plece pentru câteva zile și nopți, fără a-și anunța soția unde pleacă și, mai mult, de ce pleacă. Dar și pentru acest comportament găsește o scuză, motivând că soțul a crescut într-o familie dezorganizată – mama lui fiind alcoolică, iar tatăl a fost căsătorit de mai multe ori. Prin urmare, nu el poartă vina că i s-a transmis un fond genetic „necalitativ”. În același timp, soțul era gelos și căuta motive de ceartă din orice. Aceste manifestări ale soțului îi provoacă soției o stare de ambivalență afectivă, exprimată reușit prin fraza: „Deși doream să stea acasă, când eram împreună vroiam să plece, căci nu mă simțeam bine în prezența lui”. După o perioadă de certuri, frământări sufletești și incertitudini, soția află de la cineva că soțul ei o înșală cu mai multe femei. Când acesta se întoarce acasă după o altă noapte lipsă, ea îi spune să plece la femeile de la care vine. În acel moment, durerea sufletească, cauzată de faptul că s-a simțit înșelată, a fost amplificată de durerea fizică provocată de lovitura soțului. Aceasta a fost ultima picătură în decizia ei de a divorța. Istoria vieții lor în doi însă nu se sfârșește aici. Încă 10 ani au continuat să trăiască împreună. Ea, adoptând voluntar rolul de menajeră – deretică, spală, pregătește mâncare, el însă, acceptând rolul de bărbat liber, se ține mereu de distracții și petreceri. Într-o dimineață, când soțul s-a întors acasă după o noapte de distracții, evident fără a-și preîntâmpina soția de absența sa, ea încearcă să inițieze o discuție, întrebându-l de ce procedează așa, iar el i-a reproșat: „Eu doar nu sunt căsătorit”. În această clipă povestitoarea zice că și-a dat seama că nu mai poate trăi așa. Emoția simțită în vocea ei în timp ce ne relatează acest episod este doar o urmă a durerii pe care a trăit-o cu 8 ani în urmă. „Adică, ca să-i spal, să-l hrănesc sunt soția lui, dar ca să mă anunțe unde umblă, nu!” își permite să exclame femeia din fața noastră.

Soțul însă nu rămâne fără aprecieri din partea soției. După ce au decis să trăiască separat, acesta a plecat la altă femeie, fără a pretinde ca soția și fiica lor să părăsească locuința, care de fapt îi aparținea lui. Pentru acest lucru soția îi este foarte recunoscătoare. „Cum poate trăi cealaltă femeie cu el până azi?”, este întrebarea ce-i provoacă doamnei multe frământări în prezent. Răspunsul n-a fost verbalizat, dar putea fi citit în chipul și tonalitatea vocii ei: *eu nu sunt ca ea, eu n-am putut păstra relația*. Această convingere este confirmată și de afirmația rostită de soțul ei înainte de plecare: „Ești o femeie deosebită, dar cealaltă mă acceptă așa cum sunt.”

Tendința de autoînvinuire a fost accentuată mult timp și de propria fiică. Deși a rămas cu mama, acesteia îi plăcea să stea mai mult în familia tatălui ei și, în urma unor conflicte dintre ele, îi reproșa mamei: „...din acest motiv tata te-a lăsat”. În prezent, doamna ce ne relatează această istorie zice că-i place mai mult să trăiască singură și n-ar vrea din nou viața pe care a avut-o cu fostul soț. Pentru a nu schimba formula discursului, concluzionează însă astfel: „Dacă cunoșteam atunci ceea ce știu acum, poate lucrurile mergeau altfel”, adică, *eu sunt vinovată* că relația n-a mers atunci și *eu aș fi putut schimba ceva, dar n-am făcut-o*.

## B. „AMBII SUNTEM VINOVAȚI”

Este discursul persoanelor care susțin că atât pentru a construi o relație, cât și pentru a o rupe este nevoie de doi. Persoanele care adoptă acest tip de discurs s-au dovedit a fi mai mature, mai echilibrate, mai predispuse să învețe din experiențele dureroase ale trecutului lor comparativ cu reprezentanții altor categorii de discurs. Persoana al cărei interviu a fost considerat mai reprezentativ pentru acest tip de atribuire a vinei este o doamnă de 53 ani, care s-a căsătorit la vârsta de 28 ani și care după 3 ani a divorțat. Acum este recăsătorită și, după spusele ei, are o căsnicie reușită. Interviuul a fost parcurs de mai multe ori de următoarea schemă explicativă a vinei: „*Eu făcăm X (lucru negativ), iar el făcea Y (alt lucru negativ)*”.

S-a căsătorit la 28 de ani (el având 25 ani) fără dragoste, după cum spunea ea: „*ca să astup gura lumii*”. Ne-a relatat cu lux de amănunte un episod în care a afirmat cu mândrie în fața unei vecine, care o întreba de ce nu se căsătorește, că își coase rochie de mireasă. Mama ei, împreună cu unele rude, îi făcea mereu aluzii la faptul că va rămâne fată bătrână și ea a hotărât să le facă pe plac. În același timp, purta în inimă durerea unei iubiri trecute, care s-a destrămat dintr-o prostie. Deși s-a căsătorit fără dragoste, spera totuși că un miracol i-ar putea schimba viața.

Imediat după căsătorie lucrurile au început să meargă prost. Dorința de a le face pe plac celor ce doreau s-o vadă căsătorită și neglijarea propriilor sentimente a jucat un rol esențial în destrămarea relației. Tânăra soție n-a ezitat să-și arate dezinteresul față de soțul ei din clipa când și-a dezbrăcat rochia albă, iar soțul, la rândul său, a încetat s-o mai curteze ca înainte („*m-am culcat cu un om și m-am sculat cu altul*”); ea era mereu în compania cărților, iar el în compania TV (chiar nopți întregi); ea nu dorea să-l asculte când el încerca să-i povestească ceva, iar el și-a găsit femei dornice să-l asculte; ea discuta doar cu mama ei zicând: „*eu nu sunt orfană și are cine avea grijă de mine*”, iar el nu-i dădea bani sau îi număra fiecare bănuț. Un alt factor ce a jucat un rol important în ruperea relațiilor a fost lupta pentru putere: în familia ei lider era mama, iar în a lui – tatăl. După căsătorie ea în fiecare zi discuta o oră cu mama ei, inițiând-o în problemele lor de familie, deci, indirect, o implica în familia sa. În același timp, tatăl soțului se implica în viața tinerilor în mod deschis. N-aveau intimitate nici fizică, nici spirituală. Ea era preocupată mai mult de lucrurile intelectuale, de suflet, iar el punea accent pe bani și pe alte lucruri neimportante pentru ea. Doamna relatează că relația lor n-avea nicio șansă, chiar dacă ar fi încercat să mai lupte câțiva ani pentru păstrarea căsniciei.

Evenimentul ce a determinat-o să se decidă pentru divorț a fost relația intimă a soțului cu alte femei chiar în casa lor. Ea a fost plecată pentru un tratament și când s-a întors a descoperit că-i lipsesc mai multe lucruri personale. Ne-a descris în lux de amănunte lucrurile ce i-au dispărut cu 20 de ani în urmă, ceea ce demonstrează că acest moment din istoria ei i s-a înrădăcinat adânc în inimă și că, de fapt, a afectat-o mai mult decât dorea ea să recunoască. Despre viața amoroasă a soțului a aflat de la soțul amantei, ce i-a relatat istoria la telefon. Fără a ezita măcar o clipă, s-a decis la divorț. Iertarea nici nu s-a pus în discuție. A găsit un motiv „*temeinic*” pentru a se elibera de povara unei căsnicii nereușite.

Aparent echilibrată și puțin afectată de trecut, ne relatează cum a trecut-o un fior când l-a observat pe tatăl fostului soț trecând pe stradă și s-a ascuns pentru a nu fi observată. Acest moment vine cu noi argumente în favoarea faptului că divorțul și căsnicia sunt evenimente cu o puternică încărcătură emoțională și, deci, nu se șterg din memorie. Doamna a mărturisit că s-a recăsătorit și că e mulțumită de căsnicia ei. Considerăm că acest lucru se datorează în parte faptului că și-a recunoscut greșelile trecutului și nu s-a opus să învețe din ele.

## C. „EL (PARTENERUL) ESTE VINOVAȚI”

Acest tip de discurs își are cei mai numeroși adepți. De obicei, aceștia caută problema doar în cealaltă persoană și aproape nu-și văd partea lor de vină (*El* nu se referă la genul persoanei, ci la celălalt partener). În discursul lor predomină următoarea schemă de explicație a vinei: „*El este X (negativ) și a făcut Y (negativ), astfel s-a ajuns la divorț*”. Aceste persoane povesteau multe amănunte despre trăsăturile negative ale foștilor lor parteneri, iar atunci când interveneam cu niște precizări de tipul: „*Care a fost rolul Dvs. în faptul că s-a ajuns la divorț?*”, ele de obicei spuneau că au făcut tot ce au putut ca divorțul să nu aibă loc. Deși ele au fost, de obicei, cele care au inițiat divorțul, tot ele au luptat până în ultimul moment pentru a-și salva căsnicia. A fost destul de dificil să porți un dialog cu aceste persoane despre căsnicia destrămată.

Acest tip de discurs este caracteristic în mare parte intervievaților de gen masculin, deși l-am întâlnit și în cazul celor de gen feminin. Cazul reprezentativ pentru acest mod de a interpreta cauza ruperii relației a fost al unui domn de 36 ani. S-a căsătorit la 25 ani și a divorțat peste 5 ani. Acum este recăsătorit.

A menționat mai întâi că fosta lui soție era unica fiică adoptivă la părinți, foarte iubită și tutelată de ei. Era o fire isterică; când se supăra, striga și făcea mare zgomot. Petrecea mult timp cu prietenele ei de o reputație cam proastă, se îndeletnicea cu ghicitul, își permitea să se fotografieze îmbrățișată de alți bărbați. El se revolta, pentru că nu-i plăcea comportamentul ei. La întrebarea: „Care au fost punctele Dvs. slabe?”, el a răspuns: „Ea mă învinuia că nu ajut părinții la treburile casnice” (trăiau la părinții ei), dar imediat și-a găsit scuză: „Nici n-aveam ce face, căci tatăl ei a luat tot lucrul asupra sa”. Soția apare vinovată în toate problemele. Relația se răcește din cauza plecării lui la Moscova pentru câștig, dar se agravează atunci când ea pleacă în Cipru „fără voia mea” și peste o zi sau două copilul moare în brațele lui. Evident, soția este învinuită de acest caz tragic. După moartea copilului soțul pleacă în Israel, iar soția se întoarce în Cipru. El scrie cerere de divorț după ce găsește acasă niște „pelicule suspecte” și îi cere soției să se schimbe, iar aceasta nu mai vrea să vorbească cu el. I-a promis, după spusele lui, că-și retrage cererea de divorț dacă ea se schimbă.

La prima vedere s-ar părea că această persoană nu poartă nicio vină pentru ruperea relației, a încercat să facă tot ce i-a stat în putere pentru a-și salva căsnicia. Același lucru îl putem spune despre celelalte persoane ce adoptă un astfel de discurs, dar unele mici amănunte despre care ele nu prea vorbesc (ex.: „nu-i dam voie să comunice cu prietenele”, „i-am aruncat cărțile pe foc”) sau pe care încearcă să le întoarcă în favoarea lor ar putea schimba puțin tabloul. Aceste persoane și-au învinuit partenerul cu mult timp înaintea divorțului, încercau să-l schimbe și se comportau destul de autoritar cu acesta. Chiar dacă era evident că soția s-a răcit față de el, protagonistul nostru nu încearcă s-o recucerească, ci, după cum ne relatează, „am luat receptorul și i-am spus: „Eu sunt bărbatul tău, sau nu?”, atunci când ea a cerut să vorbească la telefon cu mama ei. În cazul în care ea pleacă în Cipru, el zice că a plecat „fără voia mea”, ceea ce demonstrează dorința lui de a domina și de a se considera stăpân. Rezultatul acestui tip de comportament este previzibil – divorțul.

#### D. „VEZI CĂ AM DREPTATE”

Este discursul persoanelor care încearcă să-i convingă pe ceilalți că au procedat corect. Relatăriile lor scot în evidență nesiguranța cu privire la corectitudinea deciziei de rupere a relației și căutarea aprobării celor din jur. Aceste trăiri și comportamente își pot găsi explicația în perioada prea scurtă de la ruperea relației sau în căsniciile ulterioare la fel nereușite. Tipul de discurs „Vezi că am dreptate!” este foarte apropiat de modelul „El (partenerul) este vinovat!”. Diferența, însă, constă în faptul că cei ce corespund modelului „Vezi că am dreptate!” încearcă foarte insistent să te convingă de dreptatea lor prin întrebări de genul: „Cum aș fi putut proceda altfel?” sau prin afirmații: „Toți s-au înșelat în el”, pe când cei ce adoptă modelul „El (partenerul) este vinovat!” își învinuiesc partenerul fără a depune mari eforturi de a convinge ascultătorul de dreptatea lor.

Persoana, al cărei discurs a fost selectat pentru acest model de atribuire a vinei, este o doamnă de 28 ani, care s-a căsătorit la 20 ani cu un bărbat de 29 ani. Au trăit 7 ani împreună și au divorțat recent. În timpul interviului a fost foarte emotivă. Încearca să ne facă să-i înțelegem situația și, mai ales, să-i dăm dreptate. Confuzia cu privire la relația ei se exprimă prin afirmații de genul: „Nu știu”, „Unii îmi spun că...”.

Doamna susține că s-a căsătorit din dragoste, dar după o perioadă de căsnicie „i s-au deschis ochii”. La întrebarea cum a fost soțul până la acel moment de revelație, spune că a fost același, doar că ea era prea naivă și încerca să-i dăruiească totul necondiționat. Ne-a relatat istoria unui conflict serios dinainte de căsnicie, după care tatăl soțului a chemat-o și i-a spus că-i va fi greu să trăiască cu fiul lui. Acest moment al trecutului poate fi considerat, după părerea ei, o dovadă serioasă a dreptății sale, căci acuzația soțului vine de la o persoană terță. Părinții ei la fel au fost împotriva acestei căsnicii. Tatăl i-a argumentat că-i prea mare diferența de vârstă dintre ei, iar mama nici nu vroia să audă despre alesul fiicei. Pe parcursul dialogului protagonista încerca să ne aducă cât mai multe argumente că vina pentru destrămarea relației îi aparține soțului. A fost dificil pentru ea să depășească răceala soțului, lipsa romantismului. Era foarte sensibilă la cuvintele dure ce veneau din partea soțului. Lucrurile merg și mai rău în căsnicia lor atunci când el pleacă la țară să-și îngrijească mama bolnavă, la insistența rudelor. Pentru că soacra n-o place, tânăra soție se izolează la oraș împreună cu copilul. În câțiva ani își termină studiile, dar nu se hotărăște să plece la țară alături de soț, ci rămâne în oraș. Dacă soțul îngrijea de mama bolnavă, atunci ea îngrijește de copilul bolnăvicios, căruia îi atribuie inconștient o bună parte din maladiile studiate la facultatea de medicină, încercând astfel să cerșească din partea soțului puțină căldură și sprijin, dar nu reușește.

Dorința acestei persoane de a arăta bine în ochii celorlalți poate fi explicată și prin tipul ei de personalitate, care pare a fi isteric. I se întâmpla să se simtă foarte rău după o discuție aprinsă, dar și în urma unui simplu

cuvânt. Încerca să-i impresioneze pe cei din jur prin haine selecte, îi plăcea să se simte importantă și atractivă. Din acest motiv, vina pentru eșecul căsniciei este pusă în totalitate asupra soțului.

Relația s-a rupt definitiv atunci când au primit actele pentru plecarea în America, de care s-a ocupat soțul. S-ar fi părut că abia acum au ocazia să fie alături, să scape de mama și de rudele intruzive, dar ea refuză să plece. Soțul susținea că-i mulțumit de familia lui și de ea ca soție, deci s-a decis destul de greu pentru divorț.

Pe parcursul interviului doamna ne-a adus multe argumente în favoarea faptului că nu putea trăi cu soțul ei și aceste argumente se bazează în special pe părerea altor persoane, ceea ce denotă că încă nu și-a format o părere proprie definitivă. După interviu se simțea deprimată și zice că nu știe dacă a făcut bine că a discutat pe această temă, lucru ce vorbește despre *o rană care încă mai sângerează*.

Persoanele care adoptă acest tip de discurs sunt de cele mai multe ori nefericite. În adâncul inimii își înțeleg și poate își recunosc parțial vina, dar la exterior n-o fac, pentru a nu fi acuzate de cei din jur. Este foarte probabil că așteptările nu le vor fi împlinite nici în alte căsnicii și vor ajunge la noi eșecuri. Acest lucru poate fi confirmat de relatarea doamnei intervievate, care zice că s-a îndrăgostit de altcineva încă înainte de a divorța, dar la o analiză mai minuțioasă și-a dat seama că exact calitățile ce au atras-o la acest bărbat au atras-o cândva la actualul ei soț. A fost cât pe ce să repete istoria, iar atunci când istoria este circulară cu greu îți poți demonstra dreptatea.

\*\*\*

În final am putea face un pronostic pentru persoanele ce aderă la un anumit tip de discurs și relația conjugală ulterioară, bazându-ne pe experiențele persoanelor intervievate. Deci:

1. Persoanele care adoptă stilul „Eu sunt vinovat” sunt de obicei singure. Ele își caută contribuția lor negativă în destrămarea relației și consideră că nu sunt demne să creeze o nouă relație sau, dacă o vor crea, n-o vor putea întreține. Dacă se recăsătoresc, familia nou-formată se apropie mult de modelul familiei destrămate. Persoanele respective tolerează multe lucruri care n-ar fi trebuit tolerate la partenerii lor, nu încearcă să soluționeze pe căi eficiente conflictele și problemele ce apar. Astfel, rabdă și tac până la un moment, pentru ca apoi să rupă relația.

2. Persoanele care adoptă stilul „El (partenerul) este vinovat” la fel își aduc în familia reorganizată greșelile care au stat la baza ruperii relației trecute și se ajunge la divorț practic după același scenariu. Faptul că nu-și recunosc greșelile îi face să se simtă corecte și mai puternice, dar de obicei persoana care învinuiește mereu pe altul se dovedește a fi vinovată [3].

3. Persoanele care adoptă stilul „Vezi că am dreptate” încă mai suferă în urma ruperii relației. Ele nu sunt pregătite pentru întemeierea unei noi familii, în primul rând pentru că încă nu sunt sigure dacă au făcut corect sau nu că au divorțat. În al doilea rând, încearcă să pună toată vina asupra partenerului, fără a-și urmări partea proprie de vină, și, în al treilea rând, sunt interesate excesiv de părerea celorlalți despre dânsese și relația lor. În unele cazuri, persoana care adoptă acest stil a fost căsătorită de mai multe ori și la moment încearcă să se justifice în ochii lumii. Ca și în cazul persoanelor care adoptă stilul „El este vinovat”, ele nu doresc să se schimbe și de multe ori familia reorganizată se rupe la aceeași etapă la care s-a destrămat familia precedentă. Ca model pentru acest tip de familie am avut două doamne care s-au căsătorit de trei ori și acum sunt tot singure.

4. Persoanele care adoptă stilul: „Ambii suntem vinovați” au cele mai mari șanse de a forma o familie reorganizată fericită. De obicei, ele sunt conștiente de ce s-a destrămat familia precedentă și încearcă să nu mai repete greșelile trecute în familia nou-formată. Echilibrul de care dau dovadă, maturitatea și înțelegerea sunt puncte forte în crearea unei familii fericite.

#### Referințe:

1. Pluț P. Sociopsihologia și antropologia familiei. - Iași: Polirom, 2005.
2. Tileaga C. Analiza discursului și studiul atitudinilor. O introducere în psihologia discursivă // Psihologie socială, 2002, nr.10, p.110-133.
3. Андреева Т. Семейная психология: Учебное пособие. - Санкт-Петербург: Речь, 2005.

Prezentat la 01.06.2012

## ANALIZA ELEMENTELOR CONSTITUTIVE ALE AFIRMĂRII PERSONALE

Zinaida BOLEA, Carolina PLATON, Tatiana TURCHINĂ

Catedra Psihologie Aplicată

In our article we try to analyse the concept of personal affirmation from different theoretical perspective. The authors are interested to understand the central elements of personal affirmation: the narcissistic component, the process of personal knowing, personal development. The conclusions of the article are: 1) the personal affirmation is preceded by a difficult process of psychological work and can include the positive and negative functioning; 2) a positive finality of personal affirmation need a very supportive and „open-minded” context, in which the personality have the opportunity to discover his true self.

Conceptul de *afirmare personală*, așa cum este reprezentat în cadrul teoretic al calității vieții, prezintă tangențe semnificative cu diverse dimensiuni ale funcționării psihice, dimensiuni pe care dorim să le analizăm în acest articol. Conceptul de afirmare personală este reprezentat în literatura dedicată calității vieții prin următoarele calificative: competență profesională, promovare profesională, activități intelectuale captivante, abilități, deprinderi profesionale solide, împlinire profesională, nivel de educație adecvat profesiei (I.Lupu, 2006). Pentru reprezentarea conceptului de afirmare personală într-o accepție psihologică mai extinsă vom face referință la definiția dată de *Dicționarul enciclopedic de psihiatrie* sub redacția lui C.Gorgos: „*Prin afirmarea de sine se înțelege comportamentul tipic uman, reflectând o constelație de trebuințe secundare (dobândite sub influența socioculturală), prin care personalitatea își exprimă autonomia de sine și valoarea personală. Poate fi considerată concomitent ca aspirație (trebuința spre împlinire, spre „mai mult și mai bine”) și ca atitudine personală (raport între exigențele și cerințele sociale și cunoașterea posibilităților, corelat cu trebuința de valorizare individuală)*”.

Considerăm că conceptul de afirmare personală în contextul tematic al calității vieții este descris în termenii unor finalități care impun formularea unor presupozii privind realizarea unui travaliu de lungă durată, travaliu care include multiple dimensiuni ale personalității umane. Cunoașterea de sine, dezvoltarea personală, componenta narcisică a personalității sunt câteva dintre componentele acestui travaliu, pe care vom încerca să le analizăm.

**Afirmare personală și cunoaștere de sine**

Afirmarea personală solicită implicarea individului într-un travaliu de cunoaștere de sine. Acest travaliu va reprezenta matricea în care afirmarea personală își va căpăta amprenta autenticității, și nu a unei false adaptări la o realitate impusă.

Petru Iluț, în cartea sa „Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie”, identifică următoarele surse și mecanisme ale cunoașterii de sine:

1. Socializarea, experiențele de viață din copilărie. Felul în care individul a fost tratat de ceilalți semnificativi (părinți, învățători, profesori etc.) sunt cruciale în formarea identității de sine și în găsirea răspunsului la întrebarea „cine suntem?”.
2. Constatările și aprecierile celorlalți reprezintă o sursă cu totul semnificativă pentru cunoașterea de sine. Autorul prezintă copilăria și adolescența ca perioade de maximă importanță, perioade în care aprecierile părinților, ale întregului mediu familial, ale protagoniștilor mediului școlar au o valență proeminentă. La vârsta adultă acest feedback fundamental este întărit de cel al grupurilor de referință definitorii pentru perioada respectivă, aprecierile încorporându-se, conștient sau nu, în imaginea de sine.
3. Sursă permanentă de a ne reprezenta pe noi înșine o reprezintă comparația socială, prin care ne evaluăm capacitățile și performanțele, comparându-le cu ceea ce au realizat alții, cu modurile lor de comportament.

Perspectiva descrisă de Petru Iluț impune necesitatea analizei acestor contexte psihosociale în care are loc formarea sinelui, la fel și a factorilor care permit accesul individului la un proces de cunoaștere de sine, sau, din contra, îi provoacă o acțiune inhibitorie în acest sens. Mediul psihosocial poate avea atât impact creator, de formare, cât și impact inhibitor.

**Afirmarea de sine și asertivitatea**

Prin comportament asertiv înțelegem un comportament ce îi permite unei persoane să acționeze cât mai bine în interes propriu, să își apere punctul de vedere fără o anxietate exagerată, să-și exprime sentimentele în mod sincer și să se folosească de propriile drepturi fără a le nega pe ale celorlalți (J.Cottraux, 2003, apud I.Dafinoiu, 2005).

În literatura de specialitate comportamentul asertiv este descris ca o alternativă la comportamentul pasiv (atunci când nu ne putem impune și preluăm un rol de victimă) și la comportamentul agresiv (atunci când tindem să-i prejudiciem pe ceilalți în cadrul relaționării interpersonale).

Asertivitatea se impune a fi o finalitate importantă a cunoașterii de sine și o realitate psihică care definește afirmarea de sine în termenii normalității, sănătății și ai colaborării interumane. Chiar dacă nu o regăsim în definiția prezentată la începutul articolului, asertivitatea reprezintă o componentă centrală a afirmării personale. În lipsa comportamentului asertiv, afirmarea personală capătă o tonalitate apropiată instinctului de supra-viețuire în varianta sa mai puțin evoluată psihologic și social.

**Modalități de afirmare personală**

C.Enăchescu susține că prin formele de afirmare a Eului înțelegem acele acte prin care un Eu încearcă să iasă în evidență, să se pună în valoare ca prezență în lume și în relațiile sale cu ceilalți, dar concomitent să se valorifice și pentru el însuși, ca un act de autosatisfacție. Este vorba despre o acțiune sau o suită de acțiuni prin intermediul cărora Eul organizează și rezolvă anumite situații de viață.

Enăchescu descrie mai multe forme de afirmare a Eului:

1. Afirmarea Eului ca prezență în lume, caracterizată prin dorința de a fi ceea ce ești și de a te prezenta în fața celorlalți ca persoană originală.
2. Dorința de valorificare a propriei persoane, de autovalorizare a Eului personal, manifestare care are la bază pulsivitatea de a te impune ca autoritate, ca prestigiu, în fața celorlalți și în raporturile individului cu aceștia.
3. Legată de valorificare este dorința sau tendința de dominare a unei persoane, a Eului acesteia, asupra celorlalți indivizi, tendința de a ieși în evidență, de a te ridica deasupra lor, de a-i domina pentru a-i conduce după propria voință, impunându-le propria putere de decizie și cerându-le ascultare.
4. Competiția Eului, atât cu sine, cât și cu ceilalți. Competiția înseamnă, din punct de vedere formal-extern, întrecerea, iar din punct de vedere sufleteș și moral—tendința de afirmare valorică a ta față de ceilalți, dorința de a-i întrece, de a-i depăși, de a te situa înaintea lor și de a-ți menține acest statut odată dobândit, permanent sau cât mai mult posibil.
5. Întâlnirea cu o altă persoană sau cu alte persoane este o situație care exprimă deschiderea propriului Eu, lărgirea orizontului acestuia, cooperarea cu ceilalți.
6. Combativitatea este una din formele de afirmare a Eului unei persoane, prin care acesta se impune sau dorește să se impună celorlalte sau celorlalți prin forță, dominație sau chiar prin comportamente agresive, prin violență. Dacă întâlnirea înseamnă, de obicei, cooperare, combativitatea va fi confruntare prin forță, dorința de afirmare a puterii unuia față de celălalt, apelându-se în aceste situații la violență sub diferite forme (verbală, fizică). Este un fel de competiție, în care forța se opune normelor morale.

Formele de afirmare a Eului prezentate de Enăchescu îmbogățesc perspectiva asupra conceptului de afirmare personală, evidențiind anumite aspecte „negative” ale acestei realități psihice: combativitatea, agresivitatea, rivalitatea etc. Aceste aspecte, negative la prima vedere, alcătuiesc persoana umană în complexitatea și „întregul” ei. Fiind conștientizate și elaborate, permit integrarea lor în cadrul personalității, astfel încât procesul afirmării personale să fie dominat de dimensiunea pozitivă a personalității.

**Afirmare personală și dezvoltare personală**

Reflecțiile asupra specificului afirmării personale prefigurează o întrebare privind afirmarea personală și dezvoltarea personală: acestea două coexistă sau reprezintă același proces și conținut? Matei Georgescu, psihoterapeut roman de orientare psihanalitică, definește în felul următor dezvoltarea personală:

- *Perceperea de sens în viață*: prin integrarea experienței trecutului, prin capacitatea de trăire a prezentului și gestiunea viitorului;
- *Acceptarea de sine*: atitudine pozitivă față de sine, acceptarea calităților și defectelor;
- *Autonomie*: caracterizată prin independență, hotărâre, rezistență la tensiune, imagine de sine consistentă și stabilă.



- *Control*: capacitatea de control al propriului destin;
- *Capacitatea de a avea relații pozitive*, caracterizate prin încredere, prin nevoia de a primi și a oferi afecțiune.

Afirmarea personală și dezvoltarea personală reprezintă realități psihice marcate de tangențe existențiale importante. Construind uneori aceeași realitate, le putem diferenția, probabil, în termenii relaționării cu sinele și cu celălalt, astfel afirmarea personală fiind mai aproape de intersubiectivitate (afirmarea personală realizându-se mai mult în raport cu celălalt), dezvoltarea personală însemnând inițial mai multă intrasubiectivitate (dezvoltarea personală fiind asociată cu o dimensiune internă stabilă). Și, desigur, acestea două alternează de la coexistență la diferențiere.

### **Afirmarea personală și componenta narcisică**

Pentru Freud, narcisismul nu este o perversiune, ci „...complementul libidinal al egoismului instinctului de autoconservare” și reprezintă o realitate psihică firească în parcursul dezvoltării individului. Capacitatea de investire narcisică a Eului ține de felul în care se structurează subiectivitatea individului în relațiile lui cu obiectele semnificative, cu mediul familial în copilăria timpurie.

Freud definește tandrețea părinților față de copilul lor în termenii narcisismului acestora; în relația cu copilul părintele re trăiește și reproduce o mare parte a narcisismului propriu. Freud invocă cazurile de supraestimare a copilului, care se manifestă prin tendința de a atribui copilului toate perfecțiunile într-o manieră care neagă realitatea obiectivă. „*Copilului trebuie să-i fie mai bine decât părinților, el nu trebuie să fie supus necesităților care au fost recunoscute ca dominând viața. Boala, moartea, renunțarea la plăcere, limitarea voinței proprii nu trebuie să fie valabile pentru copil, legile naturii, ca și cele ale societății, trebuie să se oprească în fața lui, el trebuie să fie într-adevăr, din nou, centru și miez al creației. His Majesty the Baby, așa cum ne-am crezut odinioară. El trebuie să împlinească visurile nerealizate ale părinților, să devină un om mare și erou în locul tatălui, să ajungă prințul cu care mama trebuia să se mărite, spre tardiva ei despăgubire. Punctul cel mai delicat al sistemului narcisic, nemurirea Eului încolțită dur de realitate, și-a dobândit siguranța prin refugiul în copil. Emoționanta, dar în fond atât de copilărească iubire părintească, nu e nimic altceva decât narcisismul renăscut al părinților, narcisism care își relevă esența sa de odinioară, într-un mod inconfundabil, prin transformarea sa în iubire de obiect*”.

Alte două concepte importante pentru a înțelege narcisismul sunt *Eul ideal* și *Idealul Eului*. *Eul ideal* reprezintă o formațiune intrapsihică pe care anumiți autori, diferențiind-o de *Idealul Eului*, o definesc drept un ideal de atotputernicie narcisică, creat după modelul narcisismului infantil. *Idealul Eului* este un termen folosit de S.Freud în cadrul celei de-a doua teorii asupra aparatului psihic: instanță a personalității ce rezultă din convergența narcisismului (idealizarea Eului) și a identificării cu părinții, cu substituții lor, cu idealurile colective. Ca instanță diferențiată, *Idealul Eului* constituie un model căruia subiectul încearcă să i se conformeze (Pontalis, Laplanche, 1994). *Eul ideal* reprezintă mai degrabă varianta disfuncționalității narcisice; *Idealul Eului* reprezintă o instanță mai aproape de principiul realității.

Afirmarea personală implică o puternică componentă narcisică. Despre narcisism ca factor determinant al afirmării personale putem vorbi în termenii normalității atunci când individul își poate reprezenta un ideal al Eului, alcătuit din identificări multiple și păstrând o raportare adecvată la realitate. În același timp, narcisismul poate lua forme mai apropiate de aspectele problematice ale afirmării personale: fragilitatea narcisică cu necesitatea sa imperioasă de manifestare hipercompensatorie și cu o mare sensibilitate la reacția celuilalt sau funcționarea descrisă din punct de vedere nosologic prin „tulburarea de personalitate narcisică”, funcționare în care afirmarea personală este în detrimentul celuilalt, iar de multe ori și în detrimentul ambilor protagoniști.

### **Problematika Sinelui Fals și afirmarea personală**

Conceptul de *Sine fals*, elaborat de renumitul psihanalist englez D.Winnicott, ne permite să abordăm problema afirmării personale la nivelul intrasubiectivității – felul în care individul se percepe ca fiindă care este impusă la un moment al existenței să-și evalueze calitatea esenței sale umane. Conceptul de *Sine fals* delimitează cu mai multă claritate realități diferite în dimensiunea afirmării personale: 1) afirmare personală la nivel de finalități materiale, instituționale și 2) afirmare personală la nivel de percepere subiectivă a calității existenței psihoemoționale. Această dilemă este introdusă nu doar de reflecțiile lui D.Winnicott, dar și de realitățile psihice constatate la nivel cotidian sau în contexte psihoterapeutice: numeroase persoane acuză stări de insatisfacție existențială profundă exact în momentul în care au satisfăcut criteriile calității vieții din

perspectiva realității exterioare și a succesului. În articolul său „Perturbarea Eului în termeni de Sine adevărat și fals” D.Winnicott oferă un exemplu elocvent în acest sens „...cel mai bun exemplu pe care pot să-l dau este acela al unei femei de vârstă mijlocie care avea un sine fals plin de succes, dar care, în același timp, trăia sentimentul că viața sa nici măcar nu începuse să existe și că întotdeauna căutase mijloace de a-și găsi sinele adevărat”. Winnicott leagă etiologia acestei realități a *Sinelui fals* de relația mamă-bebeluș, în special de capacitatea mamei de a fi „suficient de bună” pentru a nu inhiba ceea ce reprezintă Sinele adevărat – gestul spontan și ideea personală. Sarcina de a menține spontaneitatea și procesul creator al copilului le revine ulterior tuturor instanțelor cultural-educaționale” (creșă, grădiniță, școală etc.), care pot fi asociate cu spațiul inițial în cadrul relației mamă-bebeluș. Din perspectiva descrisă de D.Winnicott, afirmarea personală reprezintă o realitate psihică cu adevărat utilă individului doar în cazul în care aceasta reprezintă Sinele adevărat.

### Concluzii

1. Afirmarea personală, în ciuda unei definiții aparent clare în cadrul teoretic al calității vieții, include în sine o multitudine de realități psihice, atât la nivelul travaliului de constituire, cât și la nivel de finalități (cunoașterea de sine, dezvoltarea personală etc.).
2. Pentru realizarea acestui deziderat al dezvoltării umane individul are nevoie de un mediu favorabil care să-i conțină travaliul definirii identității personale, la fel are nevoie de un travaliu anterior de lungă durată în care să fie posibilă conștientizarea funcționării psihice și definirea unor dimensiuni centrale ale personalității, cum ar fi imaginea de sine, identitatea de sine, dimensiunea valorică.
3. Cunoașterea de sine reprezintă un deziderat care ar putea să ofere ulterior un itinerar corect afirmării personale. Referindu-ne la sistemul educațional din Republica Moldova, este importantă evaluarea acestuia în sensul creării unui mediu facilitator pentru o bună cunoaștere de sine. Astfel, apar întrebări referitor la faptul în ce măsură programul școlar oferă această oportunitate și dacă includerea unor cursuri, cum ar fi *Deprinderi de viață* sau *Educație psihologică*, ar îmbunătăți situația.
4. Afirmarea personală poate reprezenta în dinamica sa o realitate puternic diferențiată din perspectiva intrasubiectivității și a intersubiectivității: această dinamică poate reprezenta un proces marcat de asertivitate sau unul de combativitate agresivă, unul reflexiv și profund conștientizat sau unul condus de factori aleatorii și manipulat de realitatea exterioară.
5. În aceeași ordine de idei se înscrie și importanța componentei narcisice: afirmarea personală poate fi marcată de un narcisism mortifer, cu un pronunțat aspect distructiv-competitiv care nu reușește concordanța cu normele morale sau poate fi caracterizată de un narcisism creator, uman, atât la nivel de intrasubiectivitate, cât și la nivel de intersubiectivitate.

### Bibliografie:

1. Alexandrescu I. Personalitate și vocație. - Iași: Junimea, 1981.
2. Enăchescu C. Tratat de psihologie morală. - Iași: Polirom, 2008.
3. Dumitru I. Consiliere psihopedagogică. - Iași: Polirom, 2008.
4. Dafinoiu I., Varga J.-L. Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici. - Iași, 2005.
5. Freud S. Pentru a introduce narcisismul. - În: Psihologia inconștientului. - București: Trei, 2000.
6. Gorgos C. Dicționar enciclopedic de psihiatrie. Vol.I. - București: Editura Medicală, 1987.
7. Laplanche J., Pontalis J.-B. Vocabularul psihanalizei. - București: Humanitas, 1994.
8. Maslow A.H. Motivație și personalitate. - București: Trei, 2007.
9. Iluț P. Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie. - Iași: Polirom, 2001.
10. Winnicott D. Perturbarea Eului în termeni de Sine adevărat și fals. - În: Procesele de maturizare. - București: Trei, 2004.

Prezentat la 05.06.2012

## STAREA SUBIECTIVĂ DE BINE – SEMNIFICAȚII ȘI IMPLICAȚII

Tatiana TURCHINĂ, Carolina PLATON, Zinaida BOLEA

Catedra Psihologie Aplicată

In the present article we propose a conceptualization of subjective well-being (SWB) as an indicative of quality of life. SWB refers to the different evaluations people make of their lives overall or in various domains. SWB includes both a cognitive and an affective component. SWB also increases with the frequency of positive affect (PA) and decreases with the frequency of negative affect (NA). We specified some theories that explain SWB and determinative factors of emotional balance, of happiness, of life satisfaction.

Calitatea vieții este dată de percepțiile indivizilor asupra situațiilor lor sociale, în contextul sistemelor de valori culturale în care trăiesc și în dependență de propriile trebuințe, standarde și aspirații, conform OMS (1998). Mai specific, prin calitatea vieții se înțelege bunăstarea fizică, psihică și socială, precum și capacitatea indivizilor de a-și îndeplini sarcinile obișnuite, în existența lor cotidiană. O definiție utilitaristă este propusă de Revicki & Kaplan (1993): calitatea vieții reflectă preferințele pentru anumite stări ale sănătății ce permit ameliorări ale morbidității și mortalității.

Bunăstarea emoțională sau psihică ca indicator al calității vieții poate fi ilustrată prin: fericirea, mulțumirea de sine, sentimentul identității personale, evitarea stresului excesiv, stima de sine (self-esteem), bogăția vieții spirituale, sentimentul de siguranță. Bunăstarea reprezintă totalitatea acțiunilor pe care noi le întreprindem, astfel încât să aducem o schimbare în bine vieții noastre. Cel mai adesea gândim bunăstarea ca o formă de avuție materială. Ea reprezintă o filosofie de viață, care se bazează pe acceptarea faptului că a fi în bună stare nu înseamnă numai să fii bogat.

Din ce în ce mai mult, specialiștii sunt interesați de studiul aspectelor psihologice ale bunăstării emoționale sau ale stării de bine (*well-being*). Dincolo de prosperitatea materială, percepția calității propriei vieți este rezultatul unei „filtrări” a experiențelor trăite prin intermediul unor scheme sau judecăți de valoare referitoare la ceea ce înseamnă satisfacție de viață (*life satisfaction*) și fericire (*happiness*).

În abordarea stării subiective de bine (bunăstării) există 2 tradiții: una *hedonistă*, care vizează fericirea ca prezență a sentimentelor și emoțiilor pozitive și absență a celor negative și una *eudaimonică* – centrată pe viața trăită plener și în mod satisfăcător și gratificant [1]. În această ordine de idei, starea subiectivă de bine, ce se referă la o experiență și funcționalitate psihologică optimă, a fost studiată ca temă de bază în psihologia ultimului sfert de secol. În mare parte acest merit îi revine lui Diener (1984). Potrivit autorului, starea de bine a individului este considerată subiectivă, întrucât acesta evaluează el însuși, într-un mod general, măsura în care trăiește bunăstarea și îi oferă acesteia un sens în acord cu propria experiență [2].

Starea subiectivă de bine (*subjective / psychological well-being*) este definită, în mod operațional, din punct de vedere hedonist, ca exprimând trăirea unui nivel înalt de sentimente și emoții pozitive, a unui nivel scăzut de afecte negative și a unui grad sporit de satisfacție de propria viață. În măsura în care individul întrunește aceste trei componente, se poate aprecia dacă acesta posedă sau nu un optim al stării subiective de bine. Conceptul stării subiective de bine este interșanjabil cu cel de fericire. Cert este, însă, că, sporind starea subiectivă de bine, sentimentul de fericire este în creștere.

Potrivit altei viziuni, starea subiectivă de bine este mai mult decât fericirea, sugerându-se că fericirea autoraportată nu desemnează în mod necesar faptul că persoana se simte bine din punct de vedere psihologic. Această perspectivă se referă la eudaimonie [3] și vizează procesul continuu de autoactualizare a potențialului propriu; ea ține de viață trăită frumos, în acord cu necesitățile personale de creștere [4]. Totuși, se consideră că există o substanțială suprapunere între experiența hedonică și cea generată de eudaimonie, fapt confirmat de studiile realizate de Waterman, Schwarty și Conti, dar și de cele realizate de Bauer, McAdams și Pals. Poziția luată de Waterman și colaboratorii săi este că dacă o persoană experimentează sentimente eudaimonice, aceasta va experimenta de asemenea și trăiri hedonice, fapt care, însă, nu denotă că toate experiențele hedonice derivă din trăirile eudaimonice. Ideea este că cele două sunt strâns corelate [5].

Psihologia pozitivă a evidențiat că o lungă perioadă de timp specialiștii s-au concentrat mai ales asupra aspectelor deficitare, asupra vulnerabilității psihice, patologiei, în detrimentul studierii factorilor care contribuie

la menținerea stării psihice de bine. Simpla echivalare a stării psihice de bine cu absența patologiei mentale a fost substituită de luarea în considerare a cadrului multidimensional al funcționalității psihice elaborat de către Carol Ryff (1989). Explorând semnificațiile stării psihice de bine, acesta a descris următoarele șase dimensiuni:

- *autoacceptarea (selfacceptance)* – evaluarea pozitivă a propriei persoane și a experiențelor anterioare;
- *stăpânirea mediului (environmental mastery)* – capacitatea de a gestiona propria viață, precum și a ceea ce-l înconjoară;
- *autonomie* – capacitatea de autodeterminare și rezistența în fața presiunilor sociale, de a gândi și acționa în anumite feluri;
- *relațiile pozitive* – relații interpersonale armonioase, care reflectă disponibilitatea de a ține cont de nevoile celorlalți;
- *creșterea personală (personal growth)* – deschiderea față de experiențe noi, care reflectă nevoia de autodezvoltare;
- *scopul/sensul în viață (purpose in life)* – conștientizarea semnificației scopului, sensului propriei vieți [6].

Cercetările realizate de Ruff, Singer și colaboratorii au relevat faptul că niveluri ridicate ale stării subiective de bine corelează cu o mai bună circulație neuroendocrină, cu riscuri cardiovasculare reduse și cu o funcționalitate imunitară optimă [7].

Teoria autodeterminării (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000) a explorat legătura conceptuală dintre starea subiectivă de bine și cele 3 nevoi psihologice înnăscute: autonomie, competență și afiliere. Teoria postulează ideea conform căreia individul va experimenta o stare subiectivă de bine optimă dacă cele trei nevoi vor fi satisfăcute. Cu alte cuvinte, drept consecință a satisfacerii nevoilor, indivizii vor poseda o stimă de sine adecvată, vor experimenta sentimente și emoții pozitive și vor da dovadă de o stare fizică și psihologică de bine optimă. O multitudine de cercetări realizate de Ryan și Deci confirmă asumțiile teoriei autodeterminării și faptul că satisfacerea celor trei nevoi-cheie este predictivă pentru bunăstarea și adaptarea individului [8].

În plan fenomenologic, acțiunea autonomă este cea care provine dintr-un adevărat sine și a cărei cauzalitate este percepută ca venind din interior (Ryan, 1993). Este important a remarca, totuși, că prin prisma teoriei autodeterminării conceptul de autonomie nu implică strict decât proprietatea personală de a se afla în acțiune. Într-adevăr, cineva avea un comportament „colectivist” într-o manieră independentă, precum și într-un mod non-autonom (Deci și Ryan, în presă; Ryan și Lynch, 1989). Cea de-a doua nevoie fundamentală este nevoia de competență. Competența se referă la un sentiment de eficacitate al persoanei care se află în mediul său, fapt care stimulează curiozitatea, explorarea și deschiderea pentru provocări.

Singură, eficacitatea nu este suficientă pentru crearea sentimentului de a fi competent, dar trebuie de asemenea să includă un sentiment de îngrijire personală pentru ca efectul să apară. Pentru cei care simt că este necesară relaționarea cu ceilalți, cea de-a treia nevoie fundamentală implică un sentiment de apartenență și sentimentul de a te simți interconectat cu persoane care sunt importante pentru sinele acestora (Baumeister și Leary, 1995 Ryan, 1993). A simți atenția și simpatia celorlalți confirmă faptul că individul reprezintă ceva semnificativ pentru celelalte persoane și că se constituie ca subiect de preocupare din partea acestora.

Aceste trei nevoi fundamentale nu acoperă și nu epuizează toate sursele de motivație umană. Ele sunt, prin definiție, considerate ca fiind nutrienții specifici satisfacției esențiale în creșterea de natură psihologică, pentru integritate și bunăstare [9,10].

De exemplu, câteva studii realizate de Kasser și Ryan (1993, 1996) au relevat faptul că aspirațiile și scopurile de viață intrinseci (ca expresie a autenticității și autodeterminării), precum dezvoltarea personală și autenticitatea, sunt corelate cu integrarea personalității (stare subiectivă de bine și autoactualizare). În schimb, urmarea unor scopuri și aspirații extrinseci, precum faima și bunăstarea materială, este corelată cu niveluri reduse ale stării subiective de bine și o sănătate fizică precară. Sheldon și Elliot (1999) au ajuns la concluzia că motivația intrinsecă și scopurile autentice conduc spre un mai mare progres, care, la rândul său, generează experiențe gratificante și sporesc starea subiectivă de bine. Într-un alt studiu, Sheldon, Ryan, Rawsthorne și Ilardi (1997) au ajuns la concluzia că persoanele care se simt, în general, autentice și autodeterminate în ceea ce fac în diferite roluri (prin care-și exprimă adevăratul Eu), precum studenții sau muncitorii, sunt mult mai adaptate și înregistrează scoruri înalte la scalele stării subiective de bine, pe când participarea la roluri care înăbușă autonomia întretine maladaptarea și distresul.

Potrivit unor autori (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1984), *starea subiectivă de bine* comportă un șir de nuanțe, înglobând dimensiuni, precum: satisfacția de viață, starea emoțională de bine și prosperitatea psihologică.

- Pentru majoritatea oamenilor, *satisfacția de viață* depinde de faptul cât de bine o duc în sferile majore ale vieții, precum relațiile interpersonale, sănătate, muncă, venituri, spiritualitate și timp liber. Când o persoană o duce rău în una din aceste sfere, se poate întâmpla ca acest lucru să-i coloreze în totalitate satisfacția de viață. Satisfacția de viață se bazează pe un set individual de aprecieri subiective cognitive. Această abordare se bazează pe standardele de care se folosește persoana să determine ceea ce este bun în viață. Persoanele care înregistrează scoruri înalte la satisfacția de viață au, de obicei, aproape familia și prietenii, deseori au un partener (deși aceasta nu este neapărat), au un post de muncă ce le oferă satisfacții sau activități pe perioada pensionării, se bucură de timp liber și au o sănătate bună. Simt că viața lor are sens, au scopuri și valori importante pentru ei, nu au probleme cu tot felul de dependențe, precum jocurile de noroc, drogurile sau alcoolul.
- *Starea emoțională de bine* înglobează totalitatea sentimentelor și emoțiilor pozitive și negative experimentate de individ, care prin raportare oferă ilustrarea „balanței hedonice”, numită și nivel de fericire percepută. Cercetările privind echilibrul afectiv folosesc o noțiune de bunăstare care corespunde termenului popular de fericire. Fericirea este o orientare afectivă spre „starea de bine”, care implică o preponderență a afectului pozitiv în raport cu afectul negativ (Diener, 1984). Din această perspectivă, se consideră ca indivizii sunt fericiți atunci când ar experimenta mai multe sentimente pozitive decât negative pe parcursul vieții.
- *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 se reușește în sferile de bază ale vieții sale. Este acel sentiment că viața are un scop și un sens. Prosperitatea a fost, de asemenea, numită „stare subiectivă de bine” sau „Eudaimonic Well-Being”. Prosperitatea merge mână-n mână cu năzuința individului spre propria fericire și include contribuțiile aduse societății și binelui altora [11].

Modelul tridimensional al bunăstării emoționale formulat de cercetătorul Diener (2005) precizează că starea subiectivă de bine este un concept larg ce presupune experimentarea emoțiilor plăcute, niveluri scăzute ale emoțiilor neplăcute și satisfacție înaltă de viață. Sunt relevate, astfel, cele două componente ale bunăstării subiective, și anume: componenta afectivă și cognitivă, care reflectă maniera în care fiecare individ își evaluează propria viață sau măsura în care acesta consideră că existența sa este una împlinită. Dimensiunea afectivă presupune așa-numita balanță afectivă (emoții pozitive și negative) și are la bază răspunsurile emoționale care, deși au o durată scurtă de viață și fluctuează, pot fi considerate reprezentative pentru natura vieții de zi cu zi a indivizilor. Componenta cognitivă reprezintă satisfacția de viață și induce o mai mare stabilitate în percepția circumstanțelor vieții, bazându-se pe judecăți cognitive integrative, elaborate de persoană ca urmare a evaluării vieții de la naștere și până în prezent sau a evaluării tuturor domeniilor vieții ce prezintă importanță la un moment dat pe parcursul dezvoltării sale ontogenetice. Cele două componente ale bunăstării subiective pot fi influențate atât de factorii personali, cât și de caracteristicile mediului [12].

Pornind de la balanța afectivă, K.Daniels (2000) analizează aspectele afective ale stării de bine prin intermediul unor perechi antitetice ale unor clase majore de experiențe, stări, dispoziții afective, cum ar fi: anxietate – confort, depresie – plăcere, plictiseală – entuziasm, oboseală – vigoare, mânie – calm).

Cercetările având ca temă dimensiunea afectivă a stării subiective de bine au evidențiat că emoțiile pozitive și negative sunt relativ independente, având corelate psihologice diferite. S-a subliniat, de asemenea, că încercarea de a diminua trăirile negative (stări anxiogene și depresive) nu are ca efect automat creșterea celor pozitive (fericirea ca componentă afectivă a stării subiective de bine). S-a nuanțat și faptul că absența celor negative nu înseamnă neapărat un nivel ridicat al stării subiective de bine. În acest context s-a conturat o nouă problemă, și anume: posibilitatea că judecățile de valoare prin intermediul cărora se evaluează satisfacția de viață și raportul dintre emoțiile pozitive și negative diferă de la individ la individ în funcție nu doar de experiențele propriu-zise, ci și de aspectele psihologice, cum ar fi: tendința de a se concentra mai mult asupra evenimentelor pozitive (optimism) sau, dimpotrivă, asupra celor negative (pesimism), particularități contextuale în momentul evaluării stării subiective de bine, precum și dispoziția afectivă de moment.

Cu alte cuvinte, diferențele interindividuale în percepția stării subiective de bine se datorează și modului în care oamenii procesează informațiile – accesibilitatea informațiilor cu valență pozitivă, în detrimentul celor negative, sau viceversa. Mai mult decât atât, interpretarea informațiilor depinde nu doar de saliența stimulilor, ci și de acuratețea cu care sunt interpretate experiențele trăite (acuratețea fiind strâns legată de depășirea unor erori interpretative, determinate de false credințe, prejudecăți și stereotipuri).

Studiul relației dintre starea subiectivă de bine și personalitate a relevat faptul că extroverții fără tendințe nevrotice au niveluri mai ridicate ale stării subiective de bine decât cei cu tendințe nevrotice și introversie [13]. Este cunoscut faptul că există o corelație semnificativă între extroversie și dominanța experiențelor pozitive. Întrucât starea subiectivă depinde de balanța dintre emoțiile pozitive și negative, este firesc să existe o relație pozitivă între extroversie și starea subiectivă de bine. Validitatea acestei concluzii probate științific prin suportul empiric adus de studiul menționat mai sus nu certifică ideea că introverții vor avea în mod necesar un nivel mai redus al stării subiective de bine în comparație cu extroverții. Poate doar introverții cu tendințe nevrotice. Explicația este dată de faptul că starea subiectivă de bine nu este influențată doar de aspecte dinamico-energetice ale personalității, ci și de variabile contextuale și cognitive.

Există în literatura de specialitate cercetări care au explorat posibilitatea ca starea subiectivă de bine să aibă și un determinant genetic. În acest sens, A.Bouchard *et al.* (1998) au testat ipoteza conform căreia unii oameni se nasc cu predispoziția spre fericire, iar alții, dimpotrivă, spre nefericire. Au fost comparați gemeni monoziagoți și dizigoți care au fost crescuți separat cu gemeni monoziagoți și dizigoți care au fost crescuți împreună. Rezultatele au arătat că aproximativ 40% din varianța emoționalității pozitive și 55% din varianța celei negative sunt explicate de aspecte genetice. Așadar, genele influențează caracteristicile răspunsurilor emoționale în diverse circumstanțe de viață.

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.

#### **Referințe:**

1. Ryan M.R. & Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*, 2000, no.55(1), p.68-78.
2. Deiner E. Subjective well being // *Psychological Bulletin*, 1984, no.95, p.542-575.
3. Waterman A.S., Schwartz S.J. & Conti R. The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation // *Journal of Happiness Studies*, 2008, no.9, p.41-79.
4. Deci E.L., Ryan M.R. Hedonia, Eudaimonia, and Well-being: An Introduction // *Journal of Happiness Studies*, no.9, p.1-11.
5. Ryan M.R. & Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*, 2000, no.55(1), p.68-78.
6. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989a, no.57, p.1069-1081.
7. Ryff C.D. & Singer B.H. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being // *Journal of Happiness Studies*, 2008, no.9, p.13-39.
8. Ryan M.R. & Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*, 2000, no.55(1), p.68-78.
9. Deci E.L., Ryan M.R. Hedonia, Eudaimonia, and Well-being: An Introduction // *Journal of Happiness Studies*, no.9, p.1-11.
10. Ryan M.R. & Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*, 2000, no.55(1), p.68-78.
11. Deiner E. Subjective well being // *Psychological Bulletin*, 1984, no.95, p.542-575.
12. Ryff C.D. & Singer B.H. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being // *Journal of Happiness Studies*, 2008, no.9, p.13-39.
13. Ibidem.

*Prezentat la 10.06.2012*

## CONSIDERENTE PSIHOSOCIALE PRIVIND CALITATEA VIETII

Ana SÎRBU, Angela POTÂNG, Tatiana TULBURE

Catedra Psihologie Generală

The purpose of this article is to establish and elucidate the psychological dimensions and problems of life quality in Republic of Moldova. The life quality examination facilitates the comprehension of living standards of communities of people, as well as their life style problems. The quality of life is a psycho-socio-economic concept by which there could be evaluated the complexity of life conditions, living standard and life style of the population. The quality of life incorporates the characteristic peculiarities of needs, opportunities, living conditions, manner and values. Each of these characteristics is an important element of daily life standard of every person.

### Introducere

Problematika *calității vieții* are în cultura societății actuale o istorie aparte. În ultimii douăzeci de ani de când a fost efectiv adoptat acest concept de către comunitatea științifică acesta a reușit să devină una dintre „ideile-forță” ale disciplinelor socioumanistice.

Preocupările pentru calitatea vieții nu au apărut din logica însăși a dezvoltării științei, ci au fost impuse acesteia din exterior. Ele au reprezentat răspunsul la o anumită criză a creșterii, specifică societății actuale (I.Mărgineanu, 2008).

Astfel, societatea academică își propune să răspundă la o serie de întrebări relevante în acest moment pentru societatea noastră: Cum a evoluat calitatea vieții în Republica Moldova pe parcursul ultimilor 20 de ani? Cum putem descrie situația principalelor componente ale calității vieții: sănătatea, mediul politic, mediul înconjurător, educația, serviciile sociale, familia și relațiile interpersonale, timpul liber, stilurile de viață, bunăstarea subiectivă? Care sunt aspectele metodologice actuale ale cercetării din domeniul calității vieții? Ce rol au dimensiunile psihologice în evaluarea calității vieții? Care este relația dintre calitatea vieții și eforturile de dezvoltare socială? În ce constă conținutul indicatorilor calității vieții?

La nivel mondial, se desfășoară cercetări și se publică studii la tema „Calitatea vieții”, în strânsă legătură cu aceea a indicatorilor sociali, respectiv cu obiectivele naționale și cu politicile sociale în stare să conducă la îmbunătățirea situațiilor existente la un moment dat în domeniul de referință – în viața oamenilor.

În România, în anul 1990 a fost înființat Institutul de Cercetare a Calității Vieții, acesta având ca obiective efectuarea de cercetări în domeniul calității vieții, în contextul transformărilor politice, economice și sociale de după 1989, elaborarea metodologiilor de evaluare a nivelului calității vieții.

Fie că se realizează din perspectivă interdisciplinară (sociologie, economie, psihologie, ecologie, medicină etc.), fie că aceste cercetări sunt axate pe un anumit demers disciplinar, paradigma ce caracterizează cercetările privind calitatea vieții se referă la punerea în relație a stărilor de fapt (a condițiilor de existență) cu percepțiile și evaluările oamenilor, cu stările lor de spirit, de satisfacție/insatisfacție, fericire/frustrare.

Până acum câțiva ani, problema calității vieții era considerată mai mult sub aspectul parametrilor săi cantitativi. Inițial era luat în considerare aproape exclusiv nivelul de trai: câte bunuri economice sunt disponibile. Ulterior s-au adăugat și alți parametri cantitativi: starea mediului natural, facilitățile culturale, timpul liber disponibil, securitatea socială etc. Există însă și o dimensiune calitativă. Valoarea vieții nu depinde numai de condițiile existente, ci și de organizarea ei. La același nivel cantitativ de trai, viețile oamenilor pot fi larg diferențiate din punctul de vedere al calității lor, datorită modului în care fiecare știe să-și organizeze viața. A crește calitatea vieții nu înseamnă doar a ridica nivelul de trai, ci și a găsi și susține o mai bună organizare a unu mod de viață satisfăcător (S.Milnicenco, 2006).

Începând cu anul 2001, domeniul calității vieții devine unul de interes oficial major, în cadrul Uniunii Europene, mai exact – prin Fundația Europeană pentru Îmbunătățirea Condițiilor de Viață și de Muncă (European Foundation for the Improvement of the Life and Working Conditions), cu sediul în Dublin, Republica Irlanda. În cadrul acestei Fundații s-a lansat un program, pentru anii 2001-2010, de cercetare și monitorizare a calității vieții. În acest sens s-a organizat distinct un grup de cercetare, precum și o rețea de experți din țările candidate la aderare, care au realizat un șir de cercetări în ceea ce privește dimensiunile calității vieții.

Până în prezent cercetările s-au axat pe stabilirea unei diagnoze a nivelului de trai și a calității vieții în toate sferile pe care le cuprinde aceasta. Cele mai recente studii au ca bază descoperirea și stabilirea metodelor și factorilor ce duc la optimizarea calității vieții, accentul punându-se în special pe sfera familială și pe sănătatea publică.

O privire de ansamblu asupra evaluărilor pe care le fac oamenii din Republica Moldova în ceea ce privește calitatea vieții relevă puncte pozitive, care reprezintă elemente de sprijin în viața lor, în timp ce alte componente se mențin în limite negative, constituind permanente surse de insatisfacție în viața oamenilor și reprezentând riscuri de marginalizare și excluziune socială. Aceste „evaluări” subiective, pe care oamenii le fac asupra condițiilor de viață, reflectă performanțele globale, umane ale procesului de dezvoltare social-economică [3].

E știut că oamenii acționează pe baza impresiilor, judecăților, cunoștințelor pe care le au despre un anumit aspect de viață aflat în atenție, la un moment dat, în regiunea în care locuiește. De aceea, este important a studia semnificațiile personale pe care indivizii le atribuie propriei vieți și stilului de viață. Acestea înglobează un întreg set de așteptări, interese, motivații, stări sufletești, norme, valori etc.

### **Scurt istoric în evoluția conceptului *calitatea vieții***

Până la apariția acestui concept a existat o preocupare timp de secole pentru viața oamenilor. Principala perspectivă a acestei preocupări o reprezintă fericirea, problematica acesteia apărând încă în antichitate. Se cunoaște prea puțin despre modul în care oamenii din antichitate își gândeau propria viață, ce sistem de valori aveau, ce mentalități aveau, ce idealuri aveau. Ne-au rămas însă unele izvoare, cum ar fi operele marilor gânditori, ale marilor filosofi, dar între opțiunile lor privind viața oamenilor în viitor și cele ale oamenilor obișnuiți existau, cu certitudine, mari diferențe. O diferență, de exemplu, între modul omului obișnuit de a-și concepe fericirea și modul unui filosof este recunoscută chiar de Aristotel: „Desigur, nu fără temei, oamenii par să conceapă binele și fericirea conform modului de viață pe care și-l aleg...”.

Mult mai târziu, în a doua jumătate a secolului al XX-lea, în raport cu problematica fericirii, apare conceptul *calitatea vieții*.

La mijlocul anilor '60, cel care folosește primul termenul *calitatea vieții* este președintele american Lyndon Johnson, atunci când a lansat oficial programul „Marea societate”, care ar fi trebuit să fie al unei calități înalte a vieții americanilor. Însă, anterior acestui discurs, preocupările pentru calitatea vieții oamenilor se fac simțite în discursurile și operele unor sociologi și economiști. Ceea ce pare să fie comun în aceste lucrări este ideea că *dimensiunea economică a vieții și calitatea bunurilor pe care le dețin oamenii nu sunt suficiente pentru o bună calitate a vieții acestora*. De aceea, au fost introduse și conceptele de bunăstare psihologică, de satisfacția vieții etc.

Așadar, geneza conceptului „calitatea vieții” a pornit de la constatarea faptului că abundența materială, a resurselor, nu reprezintă o condiție singulară pentru ca oamenii să fie mulțumiți de viața lor. Dimensiunile psihologice, cum ar fi bunăstarea emoțională, relațiile interpersonale, afirmarea de sine etc., exercită un impact considerabil în evaluarea calității vieții.

Prin lansarea conceptului de calitatea vieții s-a trecut la analiza condițiilor diverse care afectează viața oamenilor și s-a încercat o ameliorare a acestora printr-o politică socială la nivel național și local, adresată atât grupurilor umane, cât și indivizilor luați separat. Din această perspectivă, calitatea vieții era înțeleasă ca o stare, dar și ca un obiectiv de atins, în sensul că ea exprimă modul în care oamenii își exprimă satisfacția resimțită, năzuințele la mai bine, precum și acțiunile menite să contribuie la obținerea noilor valori, ceea ce face necesară îmbinarea cercetărilor cu programele sociale.

Primele cercetări empirice apar în anii '50 ai secolului trecut, când începe elaborarea primelor scale specifice de măsurare a dimensiunilor calității vieții. În urma aplicării acestor scale, se întreprind analize mai complexe, inclusiv comparații între diferite categorii sociodemografice: vârstă, sex, venit, nivel de educație etc. Următorul pas a fost destinat constituirii de teorii capabile să explice variația bunăstării subiective. După Diener și Biswas-Diener (2000), faza următoare a fost cea a combinării diferitelor abordări în cercetarea bunăstării subiective.

Până în deceniul al șaselea al secolului XX, majoritatea preocupărilor în domeniul diagnozei, planificării și prognozei vizau, cu precădere, performanțele economice, apreciate ca fiind cele mai în măsură să estimeze nivelul de bunăstare economică și socială a unei națiuni. Însă, odată cu diversificarea socială la toate nivelurile, s-a dovedit că preocupările stricte de „contabilitate economică” au un caracter unilateral, deoarece nu



iau în considerare decât un sector limitat al vieții sociale, ignorând, pe de altă parte, factorul uman, individual, psihologic, subiectiv etc. Așadar, după cum susțin G.Lucuț și S.M. Rădulescu (2000), utilizarea indicatorilor sociali a devenit o „veritabilă mișcare științifică, dar și instrumentală, determinată de insatisfacția crescândă față de suprasolicitarea rolului economicului în activitatea de evaluare a bunăstării care definește o anumită națiune, în raport cu ignorarea evaluărilor făcute chiar de factorul uman acestei bunăstări. O asemenea mișcare, care s-a generalizat curând în lumea analiștilor, a determinat trecerea de la estimarea strictă a performanțelor economice la evaluarea, în egală măsură, a factorilor economici și a celor sociali; de la măsurarea componentelor obiective la cea a componentelor subiective, concretizate de aspirațiile și satisfacțiile oamenilor; de la accentul pus pe elementele cantitative la accentul pus pe cele calitative”.

Tematica calității vieții s-a dezvoltat rapid în anii '60, ca o reacție la criza abundenței în țările dezvoltate. S-a pornit de la faptul că orice creștere economică nu trebuie să constituie un scop în sine, ci, în primul rând, trebuie să fie un mijloc pentru a putea crea condiții mai bune de trai, pentru satisfacerea nevoilor unei anumite colectivități. Pentru evaluarea condițiilor de trai a fost dezvoltată o serie de indicatori ai nivelului de trai. Ca o dovadă a interesului deosebit pe care l-a manifestat societatea americană față de apariția acestei noi categorii de indicatori a fost crearea, la începutul anilor '70, a Centrului de Coordonare a Cercetării Indicatorilor Sociali, care a fundamentat și dezvoltat prima metodologie de măsurare a indicatorilor bunăstării subiective.

În mai bine de 60 de ani, trecuți de la momentul primei utilizări a termenului „calitatea vieții”, au fost întreprinse mai multe eforturi de a întocmi o ierarhie a indicatorilor ce vizează acest obiect de studiu (SUA, Japonia, Franța, Germania, Suedia, România ș.a.). Totodată, eforturile în acest plan, inclusiv de evaluare a vieții sociale, continuă să reprezinte obiect de studiu al investigațiilor științifice.

Într-un studiu mai recent, realizat de către Haas în 1999, se propune o analiză conceptuală a calității vieții în 8 pași:

- 1) Selectarea conceptului
- 2) Determinarea scopului analizei
- 3) Identificarea tuturor uzurilor conceptului
- 4) Determinarea atributelor definiției
- 5) Construcția unui caz-model
- 6) Construcția cazurilor adiționale
- 7) Identificarea antecedentelor și consecventelor
- 8) Definiția referențelor empirice.

În scopul cercetării calității vieții s-a creat *Asociația Internațională pentru Studiul Calității Vieții*, care reprezintă o asociație profesională, al cărei scop este promovarea și încurajarea cercetării în domeniul calității vieții (ISQOLS, 2009) și care organizează anual o conferință dedicată studiilor privind calitatea vieții.

Astfel, în prezent studiul calității vieții facilitează înțelegerea modului în care trăiesc comunitățile mai largi sau mai reduse de oameni, precum și soluționarea problemelor legate de stilul de viață. Mai mult decât la înțelegerea momentană, ajută la evidențierea evoluției condițiilor de viață, precum și la determinarea măsurilor potrivite pentru a acționa „durabil”, adaptate și eficiente în domeniul calității vieții. Este de menționat că în orice loc și la orice moment de timp în care există comunitate umană e necesar de analizat indicii subiectivi și obiectivi ai calității vieții.

### **Definirea conceptului calitatea vieții**

Calitatea vieții este un termen multidisciplinar, cu multiple laturi, aflat atât în uzul curent al populației, cât și un concept științific. Deși e folosit în viața de zi cu zi, nu întrunește o definiție unanimă a specialiștilor. Astfel, fiind abordat în numeroase domenii, precum: psihologie, sociologie, literatură, filosofie, geografie, științele mediului, medicină, economie, acest concept este definit multiaspectual.

Această abordare holistică este, în opinia unor autori, corectă. De exemplu, I.Mărgineanu și A.Bălăsa (2002) consideră că „încercările de atribuire a paternității asupra conceptului evaluativ de „calitate a vieții” unei discipline sau alteia nu fac altceva decât să ducă la sărăcirea lui de semnificațiile care i se pot conferi și la restrângerea ariei de aplicabilitate, chiar dacă se pot stabili anumite legături, cum ar fi cele cu studiile sociologice și psihologice asupra fericirii, satisfacției, stilului de viață etc.”

O abordare destul de largă a conceptului presupune *calitatea vieții* drept gradul în care o persoană se bucură de posibilitățile importante ale vieții sale. Însă, posibilitățile rezultă din oportunitățile și limitările pe care fiecare persoană le are în viața sa și reflectă interacțiunea cu factorii personali și de mediu. Calitatea

vieții poate fi înțeleasă în moduri variate, de către persoanele din diferite zone geografice sau contexte culturale. Din acest motiv, apare și dificultatea definirii conceptului dat.

Dissart (2000) consideră că nu avem o definiție universală, deoarece procesele psihologice care sunt implicate în percepția calității vieții pot fi descrise și interpretate prin intermediul mai multor filtre conceptuale și folosind limbaje diferite.

De asemenea, conceptul este încărcat cu un bogat bagaj axiologic și este supus unor influențe multiple ale comunităților, factorilor de mediu și ale sistemelor de valori atât individuale, cât și caracteristice fiecărei socioculturi (Băltătescu, 2000).

Ioan Mărginean (1991), într-un studiu publicat în revista „Calitatea vieții”, prezintă o listă de asocieri de cuvinte vis-à-vis de acest concept propuse de diferiți autori. Unele dintre acestea sunt:

- „condițiile necesare pentru fericire” – McCall (1975);
- „satisfacție subiectivă” – Terhune (1973);
- „potențial adaptativ” – Colby (1987);
- „gradul în care o persoană își îndeplinește scopurile în viață” – Cella and Cherin (1987);
- „efectul dezirabil al politicilor și programelor” – Schuessler and Fisher (1985);
- „semnificație pentru om a vieții sale” – Zanfir (1993);
- „importanță subiectivă acordată vieții” – Jolles and Stalpers (1978);
- „entitate vagă și eterică, ceva de care mulți vorbesc, dar nimeni nu știe prea clar ce să facă cu ea” – Campbell (1976);
- „cel mai multidisciplinar termen aflat în uzul curent” – Farquhar (1995).

Edlund și Tancredi (1985) afirmă că înțelesurile atribuite conceptului depind de:

- poziția individului sau a grupului în societate;
- agenda socială și politică.

În ceea ce privește caracteristicile conceptului de calitate a vieții, opiniile cercetătorilor sunt de asemenea contradictorii. De pildă, Cummis (2000) afirmă că „multidisciplinaritatea conceptului este punctul tare al acestuia”, în vreme ce Veenhoven (1998, 2000) este de părere că „o generalitate prea mare a conceptului îi scade puterea analitică”.

Dificultatea definirii conceptului reiese și din multitudinea de explicații ale calității în general, care presupune:

- „corespunzător pentru utilizare” (Cf. J.M. Juran);
- „conformitate cu cerințele” (Crosby);
- „un ansamblu de caracteristici ale unei entități care îi conferă acesteia aptitudinea de a satisface necesități exprimate sau implicite” (SR ISO 8402:1995);
- „măsura în care un ansamblu de caracteristici intrinseci îndeplinește cerințele” (Etănescu).

Așadar, complexitatea fenomenului și atractivitatea sa din punct de vedere științific, dar și în plan public, au avut drept consecință apariția mai multor definiții și abordări. În acest context, principala dificultate de natură epistemologică este aceea de a armoniza un concept care prin însăși natura sa pare subiectiv și dispersat, adică de a teoretiza un context absolut subiectiv.

Organizația Mondială a Sănătății (1998) oferă următoarea definiție: „*Calitatea vieții este dată de percepțiile indivizilor asupra situațiilor lor sociale, în contextul sistemelor de valori culturale în care trăiesc și în dependență de propriile trebuințe, standarde și aspirații. Mai specific, prin calitatea vieții se înțelege bunăstarea fizică, psihică și socială, precum și capacitatea de a îndeplini sarcinile obișnuite, în existența cotidiană*”.

O definiție utilitaristă este propusă de Revicki & Kaplan (1993), conform căreia „calitatea vieții prezintă preferințele pentru anumite stări ale sănătății ce permit ameliorări ale morbidității și mortalității și care se exprimă printr-un singur indice ponderat – ani de viață standardizați, în funcție de calitatea vieții”.

Huttman și Liner (1978) susțin că noțiunea de calitate a vieții rezidă în realizarea unei vieți agreabile, bazate pe starea de bine personală și socială, pe protecția socială generală și pe progresul social.

Din abordările relatate deducem că calitatea vieții umane este indisolubil legată de *percepția subiectivă a individului asupra propriei vieți*. Această percepție subiectivă depinde în mare măsură de sentimentul global de bunăstare la momentul dat.

Teoria *bunăstării subiective* presupune că evaluarea vieții se face continuu, rezultatele fiind proiectate pe o scală simetrică: de la viață foarte bună până la viață foarte rea. Această evaluare include două dimensiuni: cognitivă și afectivă. Cele două variabile sunt puternic intercorelate, întrucât reprezintă aprecierile din perspective diferite ale aceluiași fenomen – propria viață. Având în vedere că calitatea vieții are aceste două dimensiuni, ea a fost conceptualizată de către Andrews și Robinson și ca atitudine. Este important a sublinia că, încadrând-o în această categorie, calității vieții i se atribuie de la bun început atât un caracter de variabilitate (deosebind-o de trăsăturile de personalitate, care sunt fixe), cât și de stabilitate (în raport, de pildă, cu stările de spirit, foarte instabile (Lupu I., 2006)).

Conform opiniei lui Veenhoven (2000), calitatea vieții presupune 4 aspecte:

- gradul în care ofertele și cerințele societății se potrivesc cu nevoile și capacitățile cetățenilor;
- modul cum aceasta este înzestrată pentru a depăși problemele vieții;
- modul cum își judecă indivizii propria viață în mod pozitiv;
- include conceptele de fericire, de satisfacție a vieții și de bunăstare subiectivă.

În anul 2000, în urma Eurobarometrului „Europenii și calitatea vieții”, la care subiecții au avut de ales, dintr-o listă de 15 factori, 3 factori care contribuie cel mai mult la nivelul lor de viață actual și, apoi, 3 factori care pot contribui la ameliorarea nivelului de viață, răspunsurile au fost următoarele:

- 1) a fi în stare bună de sănătate – 25%;
- 2) a avea venituri suficiente pentru satisfacerea nevoilor – 15%;
- 3) a avea membri de familie pe care se poate conta la nevoie – 14%.

Conceptul de calitatea vieții este generat de necesitatea de a înțelege în profunzime care sunt aspectele ce duc la scopurile finale ale existenței, adică la bunăstare, prosperitate, stare de bine. Cel mai adesea conceptul de calitatea vieții este definit ca valoare pentru om a vieții sale, modul și măsura în care condițiile vieții oferă omului posibilitatea satisfacerii multiplelor sale necesități, gradul în care viața este satisfăcătoare pentru om.

În concepția lui I. Mărginean (2002), calitatea vieții poate fi definită prin **ansamblul elementelor** care se referă la diferite situații: fizice, economice, sociale, culturale, politice, de sănătate etc. în care trăiesc oamenii. Astfel, elementele constitutive ale calității vieții sunt extrem de variate: **conținutul și natura activităților** pe care le desfășoară, **caracteristicile relațiilor și proceselor sociale** la care participă, bunurile și serviciile la care au acces, **modelele de consum adoptate, modul și stilul de viață, evaluarea împrejurărilor și rezultatelor activităților care corespund așteptărilor populației**, precum și **stările subiective de satisfacție/insatisfacție, fericire, frustrare** etc. Altfel spus, calitatea vieții presupune următoarele dimensiuni:

- 1) bunăstarea emoțională,
- 2) relațiile interpersonale,
- 3) bunăstarea materială,
- 4) afirmarea personală,
- 5) bunăstarea fizică,
- 6) independența,
- 7) integrarea socială,
- 8) asigurarea drepturilor fundamentale ale omului.

Acestea reflectă evaluarea sferei private a individului, calitatea societății – așa cum este ea percepută de către oameni, relația individului cu societatea și starea de satisfacție/insatisfacție vizavi de viață.

Calitatea vieții reprezintă un concept ce circulă atât în limbajul comun, cât și în cadrul limbajului tehnic, de specialitate. Dacă deschidem un ziar, este foarte probabil să găsim printre rândurile acestuia informații citate sau chiar publicități ce se referă la indicii calității vieții. Dacă am lucra cu o revistă de specialitate sau cu niște studii de cercetare în domeniul social sau medical, probabilitatea de a găsi referințe cu privire la calitatea vieții este la fel de mare.

Acest termen cuprinde interesele, preocupările celor ce primesc, beneficiază de servicii și a celor ce prestează servicii. Acesta poate reprezenta interesele unui cetățean, dar în același timp este un punct de interes și preocupare pentru conducerea țării, politicieni, partide politice sau grupuri academice.

Calitatea vieții reprezintă prin sine un concept social-economic, prin intermediul căruia pot fi evaluate în toată complexitatea lor condițiile de viață, nivelul de trai, standardul și stilul de viață al populației.

În această ordine de idei, calitatea vieții integrează caracteristicile necesităților, posibilităților, condițiilor de trai, modului, stilului de viață și ale orientărilor valorice. Acestea reprezintă, fiecare în parte, un element important al unui tot al standardului cotidian de viață a omului.

**Bibliografie:**

1. Bălașa A. Evoluția calității vieții. - București: Expert, 2002.
2. Băltățescu S. Modele ale percepției calității vieții. - Chișinău, 2008.
3. Etănescu A.M. Calitate. Terminologie comentată. - București: Editura Tehnică, 2000.
4. Lupu I. Calitatea vieții în sănătate – definiții // Calitatea vieții, 2006, nr.1-2, p.73-91.
5. Mărginean I., Bălașa A. Calitatea vieții în România. - București: Expert, 2002.
6. Mărginean I. Percepția calității vieții – cadrul metodologic al cercetării // Calitatea vieții, 1991, nr.3-4, p.123-126.
7. Mărgineanu I., Precupețu I. Calitatea vieții și dezvoltarea durabilă. Căi de coeziune socială. - București, 2008.
8. Milnicenco S. Dimensiuni conceptuale ale calității vieții. - Chișinău, 2006.
9. Zamfir C. și colab. Indicatori și surse de variație a calității vieții. - București: Editura Academiei, 1984.
10. Дартау Л.А., Мизерницкий Ю.Л., Стефанюк А.Р. Здоровье человека и качество жизни. Проблемы и особенности управления. - Москва: Синтег, 2009.
11. <http://www.revistacalitateavietii.ro/>
12. <http://www.revistacalitateavietii.ro/2011/CV-2-2011/CV-2.2011.pdf>.
13. <http://www.scribd.com/doc/42737170/calitatea-vieții>.

*Prezentat la 18.05.2012*

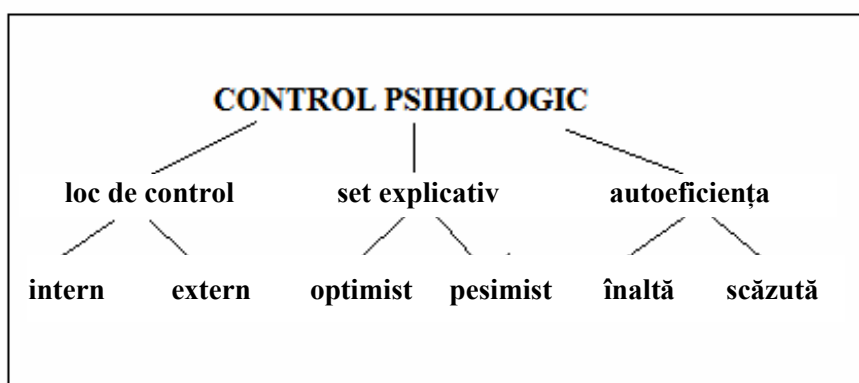
## MANIFESTAREA LOCULUI DE CONTROL DIN PERSPECTIVA CONSTRUCTIVĂ ÎN PSIHOLOGIA CONTEMPORANĂ

**Aliona PALADI**

*Catedra Psihologie Aplicată*

The investigation of *locus of control* represents a growing interest today in the psychology of control. Trying to place the control analysis from the perspective of personal construct is supported by theories that are based on an optimistic future-oriented design and subjective perception of control.

Tematica privind controlul cu caracter personal este pe larg abordată în psihologia contemporană. Există câteva momente legate de similaritățile semantice între următoarele teorii care se referă la constructul de control: teoria locului de control (Rotter J.) [1], teoria stilului explicativ (M.Seligman) [2] și teoria autoeficienței (A.Bandura) [3]. Aceste teorii au corelații similare și sunt cele mai investigate în ultimii cinci-zece ani, deoarece sunt legate de *influența* asupra comportamentului în relațiile interpersonale. În Figura 1 am redat schematic aspectele legate de control.



**Fig.1.** Conceptualizarea constructului de control psihologic.

*Controlul personal* se referă la convingerile individului despre modul în care poate *influența evenimentele pozitive pentru a evita evenimentele negative*. Un aspect de bază al naturii umane îl constituie abilitatea de a stăpâni mediul înconjurător prin adaptarea la noile cerințe. Ideile mai timpurii au fost sintetizate de către R.White (1959) [4] în mai multe articole cu profil psihologic. Autorul a numit controlul ca fiind abilitatea ori competența persoanei manifestată prin adaptarea la mediu și la lume. Controlul persoanei este asemuit cu conceptul de *eficiență*. În anii '60 ai sec.XX un rol important pentru psihologie au avut cercetările care au lăsat amprenta pe aspectul cognitiv, acestea influențând radical teoriile simpliste privind *controlul personal*. H.Gardner (1985) [5] a înaintat teoria cognitivă, în care terminologia de prelucrare a informațiilor a fost înlocuită cu cea a stimulilor de răspuns și a necesității unităților de stocare. Abordările care se referă la controlul personal nu s-au pierdut în noua abordare cognitivă; acestea au fost reformulate pur și simplu în noul limbaj, prin termeni noi. *Eficiența* nu mai este redusă la o abordare cu conotații pur biologice, dar este analizată ca fiind o idee (percepere, credință, expectanță). Teoreticienii predecesori au subliniat în studiile lor rolul *efortului* asupra stăpânirii mediului, în timp ce noua generație de savanți a vorbit despre rolul *credințelor eficiente*, despre situațiile în care aceste credințe lipsesc, dar și despre impactul lor asupra comportamentelor oamenilor. Teoreticienii cognitivi, de obicei, menționează *controlul personal* referindu-se la *convingerile anticipate asupra evenimentelor* având rezultate rele (negative) sau bune (pozitive), ceea ce înseamnă că astfel de control cu caracter personal este desfășurat într-un context hedonist (*în care scopul ar fi poziția de aspirare la bine*). Cu toate acestea, ipotezele menționate explică rareori multitudinea de cauze ale unui comportament mai complex. Reformularea motivației acționale în contextul de convingeri pe care le posedă omul a avut două efecte. În primul rând, atenția cercetătorilor a fost îndreptată spre aspectele *diferențelor*

individuale ale persoanei. Menționăm că convingerile sunt mereu despre ceva, ele sunt convingeri specifice, individuale, ele *optimizează predicția* (Fishbein și Ajzen, 1974) [6]. În al doilea rând, atenția cercetătorilor a fost focusată, de asemenea, atât pe *mediul extern real, cât și pe modul în care o persoană interacționează cu el*. Întrucât motivele ar fi interiorizate în persoană, convingerile se referă atât la persoană, cât și la relația ei cu lumea din jur. Pentru a înțelege comportamentul uman, este necesar să fie luate în considerare atât *caracteristicile individuale, cât și cele situaționale*. O mare parte din cercetările referitoare la *controlul personal* s-au implementat cu succes în cadrul psihologiei sociale, reflectând o preocupare asupra *mediului social în promovarea sau inhibarea controlului perceput*. *O simplă percepere a controlului este suficientă pentru a reduce tensiunea și stresul, ea crește motivația, încurajează performanța, crește abilitatea de a găsi alternative noi*.

Studiile realizate anterior au stabilit legătura (nu neapărat de genul cauză-efect, ci una corelațională) între locul de control și diverse variabile, iar rezultatele obținute au demonstrat că persoanele interne rețin și reactualizează mai bine materialele prezentate, caută activ informații în procesul rezolvării problemelor, au o stimă de sine ridicată, se adaptează mai ușor în diferite contexte, sunt mai rezistente la stres și manifestă comportamente active de implicare în rezolvarea conflictelor. Potrivit lui J.Rotter, (1966) [7], efortul consolidează răspunsurile în măsura în care se așteaptă ca răspunsul să conducă la recompense în continuare. Aceste răspunsuri, la rândul lor, sunt determinate, în primul rând, de sarcinile specifice și, în al doilea, de așteptările generalizate despre natura recompensei, pe care autorul le numește prin termenul „loc de control”. În cazuri extreme, locul de control este reprezentat de orientarea internă (I), în care individul crede că recompensele sunt aduse de propriile sale acțiuni, versus orientarea externă (E), în care persoana consideră că recompensele sunt datorate funcționării unor factori ca: șansa, soarta ori alte forțe exterioare care o influențează puternic. Prin urmare, locul de control se manifestă ca o diferență individuală, care determină declarații interne versus celor externe. J.Rotter a subliniat că locul de control este printre factorii determinanți ai faptului *cum o persoana răspunde la evenimente*. Una dintre ideile expuse de J.Rotter este că internalitatea conduce spre activism social se explică, probabil, prin încercarea de a schimba lumea prin acțiuni proprii. Numeroase studii atestă că indivizii cu un *loc intern de control găsesc tot felul de beneficii în relațiile interpersonale ori conflicte*. Acest lucru ar putea fi explicat prin viziunea lor optimistă, pozitivă, creativă de a găsi soluții, dar și prin lipsa anxietății de a-și susține argumentele și declarațiile proprii. Altfel spus, în relațiile interpersonale și în rezolvarea conflictelor, locul intern de control se manifestă preponderent mai eficient decât locul de control extern. În teoria autoeficienței, autorul A.Bandura a subliniat importanța proceselor psihologice în achiziționarea și modificarea comportamentelor. El consideră că oamenii învață prin observarea alegerilor efectuate de către alții. Integrarea răspunsurilor poate fi efectuată conform modelelor relevante ce sunt dezvoltate în viitoarele acțiuni similare. O mare parte din eforturile cercetărilor efectuate de Bandura au fost realizate în contextul modificărilor comportamentale. *Autoeficiența percepută se referă la convingerea unei persoane în capacitățile sale de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor date*. În acest sens, *autoeficiența este definită ca o anticipare a rezultatelor pozitive în acțiuni datorită cunoștințelor și abilităților pe care le posedă*. *Autoeficiența înaltă este asociată cu modalități autoprotectoare de eșec sau insucces*. Un sentiment de autoeficiență conduce la modificări de comportament, la modelari ale afectivității și chiar la o *normalizare în relațiile interpersonale*. Un rezultat important al cercetărilor efectuate de A.Bandura este *demonstrarea controlului*, și anume: că indivizii *pot să-și dezvolte sentimente de control*. Eșecul din trecutul persoanei de asemenea poate fi influențat prin schimbare. Autorul menționează rolul autoeficienței în *diminuarea comportamentelor disfuncționale și în îmbunătățirea comportamentelor viitoare*. Noțiunea de *stil explicativ* reiese din reformularea modelului de *neajutorare învățată*. Acest model explică de ce oamenii acționează într-un mod pasiv, necorespunzător cu cerințele unei situații care, în mod normal, ține de competența lor. Potrivit lui M.Seligman (1975), oamenii pot acționa neajutorat, deoarece au învățat greșit să fie în această ipostază. Elementul critic al neajutorării învățate este un *sentiment diminuat al controlului personal*. Autorul consideră că modalitățile de comportament eficient pot fi dezvoltate prin *încurajare nonverbală și verbală (empatie) și prin creșterea stimei de sine care adesea e cauza relațiilor disfuncționale*. Conform modelului de neajutorare învățată, neputința persoanelor rezultă din experiența eșuată ori din evenimentele necontrolabile din trecut (Mayer și Seligman, 1976) [8]. Lipsa controlului este asociată mai ales cu situațiile spontane, subite, prin care răspunsurile sunt influențate de o anxietate mărită (*neajutorare universală*). În explicarea neajutorării trebuie să se țină neapărat cont de interpretarea cauzală a evenimentelor (*neajutorare personală*). Explicațiile pe care le au oamenii despre rezultatele obținute influențează așteptările cu privire la viitoarele rezultate și reacțiile la acestea. Există și opinii care susțin că

stilul de atribuire se referă la trecutul persoanei, iar stilul apreciativ se referă la aspectele ce țin de schițarea viitorului. Axându-ne pe aspectele emoțional-afective, semnificative pentru persoană, putem influența, prin antrenare sau învățare, comportamentul și autoeficiența. S-a constatat existența a trei dimensiuni de-a lungul cărora pot varia explicațiile cauzelor evenimentelor: stabilitatea, globalitatea și internalitatea. L.Abramson și col. (1978) [9] menționează că *stilul pesimist* (sau depresiv) reprezintă tendința de a explica evenimentele negative prin cauze interne, stabile și globale și de a explica evenimentele pozitive prin cauze externe, instabile și specifice. Un *stil optimist* reprezintă tendința de a explica evenimentele negative prin cauze externe, instabile și specifice, iar evenimentele pozitive – prin cauze interne, stabile și globale. Studiile au demonstrat că stilul pesimist determină apariția simptomelor depresiei și o atitudine neajutorată (M.Seligman și col., 1988; N.Riskind, și col., 1987) [10]. Alte studii au demonstrat că stilul optimist poate prezice performanța școlară (Z.Barrett, 1987; E.Metalsky și col., 1987) [11] sau randamentul la locul de muncă (M.Seligman, și E.Schulman, 1986; S.Winefield, și col., 1991) [12], având un impact benefic asupra personalității.

Există mai multe cercetări care susțin legătura reversibilă între locul de control intern și optimism, iar explicația care derivă din această relație este *autocontrolul înalt asupra tuturor fenomenelor și evenimentelor ce au loc în viața persoanei*. Unele persoane pot fi influențate în a-și dezvolta niște competențe de autocunoaștere punându-se accent pe reușitele personale în diverse domenii, pe eficiența îndeplinirii funcțiilor și rolurilor sociale. Conștientizarea propriilor valori, scopul și credința în reușită pot mobiliza persoana în proiectarea pașilor către succes. Din cele menționate este evidentă legătura cu aspectul apreciativ al persoanei. J.Reker (1988) a constatat că optimismul este asociat cu un control mai mare asupra percepției situațiilor ce țin de viitor. Reker și Wong (1984) susțin că *așteptarea rezultatelor pozitive se poate baza fie pe încrederea în eficacitatea proprie ori pe expectanțe exterioare* [13]. Autorul D.Cooperider, (1987) [14] se referă la descoperirea transformatoare a surselor generatoare de vitalitate a indivizilor și de maximă capacitate creatoare. El face referire la descoperirea resurselor *eficienței persoanei, dezvoltarea și fructificarea acesteia*.

La rândul său, G.Krampen (1991) [15] atribuie anume *locului de control intern noțiunea de eficiență, adică convingerilor că persoana care se consideră capabilă să influențeze evenimentele prin acțiuni proprii și în orice situație este mai eficientă în relațiile interpersonale*. Potrivit lui G.Krampen, persoanele cu loc intern de control sunt caracterizate prin *activism înalt, inventivitate, decizie rapidă și responsabilitate înaltă*. Aceste persoane *au încredere în propriile abilități și se simt mai independente față de alte persoane sau situații*. Pe de altă parte, persoanele cu loc extern sunt mai *nesigure și pasive atunci când se confruntă cu situații ambigue, neașteptate*. Ele pot fi diferențiate prin *stima de sine scăzută, simt dependență față de alte persoane, au încredere în noroc și în soartă*. Conflictelor interpersonale sunt niște probleme complexe pe care oamenii tind să le rezolve. Studiile anterioare cu privire la relația dintre factorii de personalitate și rezolvarea problemelor complexe s-au concentrat doar pe *stilurile cognitive*, de exemplu: impulsivitate vs reflexivitate, flexibilitate strategică, complexe de rezolvare a problemelor ori pe trăsături dispoziționale de personalitate, cum ar fi extraversia, nevroza și rigiditatea (Dörner și al., 1983). Acestea au condus la o varietate de constatări singulare, care nu pot fi structurate într-un tipar coerent. Conform lui G.Krampen (1991), *încrederea și stima de sine sunt componente de bază ale controlului intern*. Persoana cu loc intern va încerca până și *cele mai originale idei să le dezvolte în scopul rezolvării conflictului, nu va renunța ușor la opiniile proprii și, datorită flexibilității în gândire, va reuși să rezolve multe conflicte interpersonale*. S-a constatat că *persoanele cu un loc intern beneficiază mai mult de emoții pozitive decât indivizii cu un loc de control extern*. Krampen (1981) a propus un chestionar care măsoară trei aspecte ale locului de control: *internalitatea, externalitatea și conceptul de Sine*.

După Krampen, componentele necesare în rezolvarea conflictelor interpersonale sunt:

- ✓ conceptul de Sine;
- ✓ convingerile de control intern;
- ✓ autocontrolul, posibilitatea de control;
- ✓ abilitățile proprii de creativitate;
- ✓ autoeficiența;
- ✓ internalitate în credințele de control *versus* externalitate.

Totodată, autorul menționează *aspectele importante pentru rezolvarea situațiilor de conflicte interpersonale*:

1. Prevenirea erorilor în perceperea altuia
2. Atribuirea de priorități
3. Eficiența acțiunilor

4. Comprehensiunea anticipativă a situației
5. Deciziile adecvate în conflicte
6. Achiziționarea de informații
7. Informare înainte de a acționa.

Persoanele care dețin un loc intern de control sunt orientate optimist în viață și au tendința de a fi mai eficiente în relațiile interpersonale. Persoanele care dețin un loc extern de control pot să-și dezvolte competențele socioemotionale, prin orientarea pozitivă față de viitor, astfel influențând autoeficiența personală și dezvoltarea tipului de control din extern în control intern.

#### Referințe:

1. Rotter J.B. Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements // Psychological Monographs 80 (whole no.609), 1966.
2. Seligman M. What You Can Change and What You Can't: The Complete Guide to Successful Self-Improvement, 1993.
3. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action. - New York: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1986.
4. White R. The development of intelligent behavior, 1959.
5. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. - New York: Basic Books, 1985.
6. Fishbein M., Ajzen I. Prediction and change of health behavior: applying the reasoned action approach, 1974.
7. Rotter J. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement // Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1966, no43, p.56-67.
8. Maier S.F. and Seligman M. Learned helplessness: Theory and evidence // Journal of Experimental Psychology: General, 1976 no105, p.3-46.
9. Abramson S.I., Seligman M., and Teasdale I. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation // Journal of Abnormal Psychology, 1978, no87, p.49-59.
10. Seligman M. Comment and integration // Journal of Abnormal Psychology, 1988, no87, p.165-179.
11. Seligman M., Schulman E. Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents // Journal of Personality and Social Psychology, 1986, no50, p.832-838.
12. Winefield S. et al. Health Locus of Control and Health Behaviour, 1991.
13. Reker W., Walter J. Handbook of multicultural perspectives on stress and coping, 1994.
14. Cooperider D. *Cooperrider* presented a set of AI principles, rationale and phases of inquiry. The main principles, 1987.
15. Krampen G. Systematic self-monitoring and reflection of health behavior in widely differing preventive settings // Psychologie. Revue Suisse de Psychologie, 2008, vol.67(4), p.205-218.

Prezentat la 05.12.2011



## CUNOȘTINȚELE POSEDATE DE PĂRINȚI PRIVIND ACTIVITATEA COPIILOR LA COMPUTER

**Cătălina CROITORU**

*Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițeanu”*

Universal access to information is a major objective of the society and can be easily done through computers. Current research purpose was to highlight features of the computer activity of children, raised in the opinion of parents. The study included the questioning of 520 parents. The results show that most parents have insufficient information about the computer activity of children and the consequences that may arise as a result of improper activities. A large number of children (95.3%), which work much time on the computer, are tired, exhausted, angry, excited, aggressive, refused to stop work, have stinging or eye fatigue.

### Introducere

Sondajul Asociației pentru Tehnologie și Internet atestă că în ce privește activitățile pe Internet ale copiilor pe primul loc se situează accesarea site-urilor cu muzică, acestea fiind urmate de cele cu jocuri și diverse hobby-uri, apoi de cele informativ-educative. Totodată, părinții cred că preferințele copiilor merg în primul rând spre jocuri, însă dau un procent mult mai mic pentru site-urile legate de hobby-uri, ceea ce arată că în realitate știu doar parțial ce fac copiii lor pe Internet. Cu privire la locul de unde copiii accesează Internetul, între răspunsurile copiilor și ale părinților au fost divergențe, fapt ce denotă că accesul copiilor la Internet în afara casei este mai mare decât știu părinții [1].

Departamentul pentru Educație al SUA menționează că 32% dintre copii au folosit Internetul înainte de a ajunge în școala primară [2]. Potrivit Ministerului Comunicațiilor din Japonia, la sfârșitul anului 2003 aproape 62% dintre elevii japonezi cu vârsta între 6 și 12 ani au declarat că folosesc Internetul [3].

Un alt sondaj denotă că 83,5% din numărul respondenților consideră că este benefic ca părinții să verifice site-urile pe care le vizitează copilul în Internet, 13,4% consideră că nu e benefic și 3,1% – nu știu [4].

Conform opiniei expuse de J.Izquierdo și coaut. (2007), între 55-65% dintre părinți nu pun restricții copiilor în ce privește accesul la Internet [5]. O altă sursă menționează că 1/3 dintre părinți pun restricții copiilor lor, același număr de părinți nu pun restricții copiilor, 35% dintre părinți au afirmat că nu cunosc nici o metodă de a restricționa accesul copiilor. Din răspunsurile copiilor reiese că doar 20% au restricții, 65% dintre copii consideră că nu au restricții și doar 15% afirmă că nu știu dacă au restricții. Printre metodele pe care părinții spun că le folosesc pentru a limita accesul copiilor la Internet cea mai mare pondere (55%) au metodele educative, urmând supravegherea și doar 20% dintre părinți folosesc blocuri tehnice la nivelul computerului. O mică parte limitează perioada de acces [6]. Trebuie să ne pună în gardă faptul că 85% dintre copii discută cu persoane necunoscute pe Internet și că 65% dintre părinți știu despre aceasta [7].

Un studiu național, condus de *Annenberg Public Policy Center din Washington, 2002*, arată că majoritatea părinților, care au computer acasă, sunt îngrijorați de faptul că utilizarea îndelungată a acestuia poate influența dezvoltarea copilului. Totuși, ei cred că copiii au nevoie să utilizeze computerul, citând ca avantaje: dezvoltarea creativității, creșterea performanței școlare, el reprezintă un ajutor în realizarea temelor, un mijloc de comunicare [8].

**Material și metode.** În studiul actual, pentru interogarea părinților a fost utilizat un chestionar compus din 22 întrebări cu subîntrebări. Întrebările au fost de trei tipuri: cu răspuns de tip logic (da sau nu), fără variantă posibilă de răspuns, cu câteva variante de răspuns. În această lucrare se face referire la 11 întrebări din chestionar. Chestionarii au fost supuși 520 de părinți ai elevilor din clasele a 7-a din 10 instituții de învățământ preuniversitar din mun. Chișinău.

**Rezultate și discuții.** Părinții au fost întrebați despre comportamentul copiilor din momentul procurării computerului. Răspunsurile, fiind variate, au fost grupate în trei tipuri: 1) stare fără modificări; 2) modificări pozitive și 3) modificări negative, care presupun stare de oboseală, nervozitate, agresivitate, stres, somn neliniștit, durată mare de aflare la computer. Au răspuns la această întrebare 16,3% din respondenți. Din ei 11,6% au specificat că comportamentul copiilor nu prezintă modificări, 20,3% – modificări pozitive și 68,1% – modificări negative.

Aproximativ 1/3 din părinți au răspuns la întrebarea despre starea copilului după ce lucrează sau se joacă timp îndelungat la computer. Din ei 95,3% menționează că copilul este obosit, epuizat, enervat, excitat, agresiv, refuză să întrerupă activitatea, are senzații de înțepături sau oboseală a ochilor.

Despre starea copilului în momentul când este anunțat să abandoneze joaca au răspuns 28,8% din respondenți ce posedă computer la domiciliu. În momentul când copilul este anunțat să întrerupă joaca doar 5,8% reacționează adecvat, 18% negociază timp suplimentar, iar majoritatea (76,2%) reacționează neadecvat.

Doar 10,4% din părinți au specificat cum este somnul copiilor din momentul de când posedă computer. Din ei 15,9% menționează că n-au sesizat modificări negative ale somnului, ceilalți susțin că copiii lor au un somn neliniștit, tresar și vorbesc prin somn, greu adorm, îndeosebi în zilele de odihnă, când se află mai mult de 3-5 ore la computer.

Nu toți părinții conștientizează necesitatea aerisirii încăperii unde e plasat computerul, ci doar 88,7%.

26,6% din respondenți au auzit despre „Sindromul privitului la computer” sau „Sindromul de ochi uscat”; la întrebarea „Ce cunosc despre acest sindrom?” doar 9,4% au putut descrie aproximativ corect sindromul.

După părerea respondenților, copiii lor stau la computer în 68,2% cazuri pentru a-și pregăti temele pentru acasă, ceea ce presupune: pregătirea referatelor – 60,8%, căutarea informațiilor noi suplimentare la tema lecției – 37% dintre copii, pregătirea către lecția de informatică – 22,4%, rezolvarea problemelor la matematică – 19,6%, pregătirea materialelor ilustrative pentru lecții 22,4% dintre copii. Un număr mare de părinți confirmă faptul că copiii stau la computer pentru a se juca – 69,1%, iar un număr și mai mare (73,6%) – pentru a comunica pe Internet cu prietenii.

Este îmbucurător faptul că doar 1/3 (31,5%) dintre copii preferă să stea la computer în dezavantajul plimbărilor la aer liber, jocurilor cu prietenii în curte. În același timp, un număr foarte mic de copii practică activitățile sportive, frecventează anumite cercuri de dezvoltare. Gimnastica este practică de 4,0% dintre copii, se ocupă în secții sportive 21,9%, înotul este practicat de 1,9% dintre copii. Doi copii practică în paralel gimnastica și activitățile sportive în secții.

Părinții comunică că 18,2% dintre copii frecventează diverse cercuri de dezvoltate, dintre care 3 copii frecventează în paralel câte 2 cercuri. La cercurile de dans sunt înscriși 8,3% copii, la cercurile de muzică – 5,0%, la cercul „Mâini dibace” sau pictură – 4,2% și la diverse cercuri tehnice – 1,4% dintre copii.

Un moment extrem de nefavorabil este servirea mesei în fața computerului, în loc să fie servită împreună cu familia în locul destinat acesteia. Existența acestui fenomen vorbește despre un început de dependență de computer. Conform răspunsurilor prezentate de părinți, 21,5% dintre copii servesc masa la computer.

Din numărul părinților anchetati, 43,9% au comunicat că au cumpărat computer pentru a-i ocupa cu ceva pe copii, 33,5% – că au necesitate personală, în scop de serviciu, 28,8% – pentru ca copilul să se dezvolte mai bine, 21,5% au specificat că au surse financiare suficiente și nu le-ar încurca un asemenea obiect de lux. Unii părinți au indicat câteva scopuri care i-au făcut să cumpere computerul.

**Concluzie.** Este îngrijorător faptul că majoritatea copiilor (95,3%) după o activitate de lungă durată (mai mare de 3-4 ore) la computer sunt obosiți, epuizați, enervați, excitați, agresivi, refuză să întrerupă activitatea, au senzații de înțepături sau oboseală a ochilor, un număr mic de copii participă la activități fizice (27,8%), cercuri de dezvoltare a diferitelor abilități (18,2%). Majoritatea părinților posedă cunoștințe insuficiente despre consecințele la care pot conduce activitățile incorecte la computer.

În scopul facilitării procesului de informare a părinților au fost elaborate un șir de pliante, care pot îmbogăți cunoștințele atât ale părinților, cât și ale copiilor despre activitatea corectă la computer.

#### Referințe:

1. Здоровье молодых людей и окружающая их среда. Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья». Политика здравоохранения в отношении детей и подростков, №4. <http://www.euro.who.int/data/assets/pdf/file/0009/110232/e82923R.pdf> (vizitat la 14.05.2009).
2. Morten W. Carpal Tunnel Syndrome as an Occupational Disease [published online]. 2011, no.8. doi: 10.3238/arztebl.2011.0238.
3. Klinar I. A More Reliable Source of Medical Information – Physicians or Internet? // Medicus, 2010, vol.19, no.1, p.99-104.
4. Satgunam P. Television, computer and portable display device use by people with central vision impairment // Ophthalmic & Physiological Optics, 2011, no.31(3), p.258.

5. Izquierdo J. et. al. Factors leading to the computer vision syndrome: an issue at the contemporary workplace // Bol. Asoc. Med. PR, 2007, no.99 (1), p.21-28.
6. Rosenfield M. Computer vision syndrome: a review of ocular causes and potential treatments // Ophthalmic Physiol., 2011, no.31(5), p.502-515.
7. Subrahmanyam K. et al. Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults // Applied Developmental Psychology, 2008, vol.29, no.6, p.420-433.
8. Annenberg Public Policy Center of the University of Washington. 2002: Media and the Developing Child. <http://www.annenbergpublicpolicycenter.org/Default.aspx> (vizitat 15.07. 2009).

*Prezentat la 22.02.2012*

**STEREOTIPIA DE GEN – O PROBLEMĂ PSIHOSOCIALĂ****Ina CRASNOJON-LABA***Catedra Psihologie Aplicată*

Society in which we live, consisting of „cells” predominantly patriarchal, gender stereotypes is dominated by that means that men are by nature are more rational and autonomous, so they can be actors of the public sphere, while women have limited autonomy, are more emotional and more about nature, family, private sphere.

Gender stereotypes show general social vision to people's behavior, gender, outside etc. Gender stereotypes do not respect people's individual characteristics, but force them to do poorly their real desires. They influence behavior, relationships between men and women before and after marriage, etc. Sometimes stereotypes are harmful because it causes inappropriate behavior, give rise to - discrimination.

Societatea în care trăim, constituită din „celule” predominant patriarhale, este dominată de stereotipuri de gen, prin care se înțelege că bărbații sunt de la natură mai raționali și mai autonomi, deci ei pot fi actori ai sferei publice, în timp ce femeile posedă autonomie limitată, sunt mai emoționale și mai legate de natură, familie, de sfera privată.

Lumea a fost dintotdeauna condusă de bărbați, pentru bărbați; după cum afirma Mihaela Miroiu, „adesea ceea ce a trecut drept general uman a fost o simplă universalizare a masculinului”. Societățile sunt dominate și conduse de bărbați, care fac politici doar în favoarea lor, ignorând totalmente nevoile femeilor sau tratându-le ca pe niște ființe inferioare, incapabile de a lua decizii și de a se descurca pe cont propriu.

Walter Lippmann este „inventatorul” noțiunii de stereotip în accepția ei sociopsihologică.

Stereotipul este înțeles ca o reprezentare mentală concretizată într-o listă de caracteristici care sunt distribuite membrilor unui grup. Stereotipurile sunt considerate inevitabile, utilizarea lor făcând parte din mecanismele mentale naturale ce ne asigură și ne permit orientarea în lumea înconjurătoare. Una dintre caracteristicile principale ale stereotipurilor este aceea că, deși ele fac parte din mecanismele cognitive activate la nivel individual, sunt împărtășite și la nivelul unei societăți și transmise din generație în generație.

Psihologii caracterizează stereotipurile ca instrumente utilizate de subiect pentru a „economisi” energia; ele servesc favorabil funcționarea cognitivă prin simplificarea proceselor de informare, apreciere și generare de răspunsuri (Allport, 1954; Andersen, Klatzky, Nixon și Murray, 1990).

Lippmann (1984) consideră că realitatea este mult prea complexă pentru a putea fi reprezentată corect de către subiecți.

Stereotipul este o idee nu neapărat bazată pe fapte. De obicei, reflectă o opinie subiectivă despre evenimente, oameni, lucruri și, de cele mai dese ori, asociază caracteristici negative cu un anumit grup de oameni. Stereotipurile manifestă o stabilitate, dar nu este exclusă evoluția lentă în timp. Așa precum toate grupurile dețin stereotipurile lor, stereotipurile de gen definesc modul cum sunt văzuți în general femeile și bărbații.

Stereotipurile de gen denotă viziunile sociale generale față de comportamentul oamenilor, sexul, exteriorul lor etc. Stereotipurile de gen nu țin cont de trăsăturile individuale ale oamenilor, ci îi obligă să procedeze necorespunzător dorințelor lor reale. Ele influențează comportamentele, relațiile dintre bărbat și femeie până și după căsătorie etc. Uneori, stereotipurile de gen pot prezenta pericol, deoarece provoacă un comportament inadecvat, dau naștere discriminării.

Stereotipurile de gen posedă două componente: descriptivă și evaluativă. Componenta descriptivă constă din seturi de caracteristici și modalități de comportament, prin intermediul cărora membrul unei categorii sociale, culturale poate fi descris, considerând că acestea îi aparțin. Componenta evaluativă constă dintr-un șir de convingeri apreciative privind caracteristicile persoanei și modalitățile de conduită, având drept criteriu de bază dezirabilitatea socială.

Potrivit Raportului Comisiei Europene pentru drepturile omului și egalitatea de gen, prezentat la Bruxelles (accesat la data de 15 iulie 2010), „Stereotipurile reprezintă bariere în calea realizării alegerilor individuale atât pentru bărbați, cât și pentru femei. Acestea contribuie la menținerea inegalităților, influențând deciziile în materie de educație, formare sau încadrare în muncă, de participare la sarcinile casnice și familiale și de reprezentare în posturile de decizie”. Concomitent, Comisia Europeană pentru drepturile omului și egalitatea

de gen atrage atenția asupra faptului că lupta împotriva stereotipurilor legate de gen trebuie să pornească de la o vârstă fragedă, prin promovarea de modele de comportament care să valorizeze alegerile individuale în materie de educație, prin susținerea egalității de șanse, inclusiv cu privire la repartizarea sarcinilor domestice și familiale și prin asigurarea accesului la diverse medii profesionale.

Unele studii referitoare la stereotipia de gen au identificat faptul că trăsăturile tipice și comportamentele bărbatului sunt diferite de cele ale femeii (Berndt și Heller, 1986; Cejka și Eagly, 1999; Spence și Helmreich, 1978). Alte cercetări dezvoltate privind diferențele dintre bărbați și femei au la bază teorii evoluționiste sau biologice, acest curent de gândire sugerând că diferențele înnăscute dintre bărbați și femei constituie temelia stereotipurilor sociale (4).

Bazându-se pe confirmarea comportamentală a teoriei stereotipului (aparținând lui Snyder, 1974, 1981), Eagly (1995) afirmă că așteptările legate de bărbați și femei au puterea să le influențeze comportamentul. Așteptările societății legate de calitățile caracteristice bărbaților și femeilor pot conduce la norme sociale. Aceste abilități și credințe remarcante pentru comportamentul social pot fi dobândite printr-un proces anticipatoriu de socializare (de ex., fetele au un nivel înalt al deprinderii de a avea grijă de copiii mici).

Conform studiilor realizate la stereotipurile de gen, opiniile pe care le au oamenii referitor la diferențele dintre bărbați și femei pot fi împărțite pe două dimensiuni, care să definească atribute personale pozitive. Putem menționa dimensiunea comunală și cea de agent. Dimensiunea comunală reprezintă o preocupare pentru binele altora; în opinia multora, aceasta fiind mai manifestă la femei decât la bărbați. Cea de agent se referă la o tendință de dominare și de control, considerându-se că este mai puternică la bărbați decât la femei.

Teoreticienii evoluționiști și cei de orientare biologică au identificat o perspectivă alternativă la sorginea stereotipurilor de gen, menționând că acestea nu sunt altceva decât rezultatul diferențelor înnăscute dintre bărbați și femei (Rhoads, 2004; Lippa, 2002). Conform teoriei lui Darwin și opiniei lui Lippa, „de-a lungul istoriei speciilor noastre, bărbații și femeile au subiectul unor presiuni evoluționiste diferite”. De ex., femeia, deoarece are sarcina de a aduce pe lume copii, fiind responsabilă și de creșterea acestora, a fost considerată mai înclinată spre ajutorarea altora. În schimb, bărbatului, responsabil de dobândirea hranei și de protecția familiei, i s-a atribuit abilitatea de a avea o vedere mult mai dezvoltată în spațiu. Așa deci, în baza teoriei biologice a rolurilor de gen, diferențele dintre comportamentul femeilor și cel al bărbaților sunt manifeste încă din frageda copilărie.

Feminismul, bazat pe ideea diferenței, consideră că femeile sunt mai înclinate către răsplata intrinsecă și mai orientate către servicii. Ele sunt „conectate la empatie”, și acest lucru nu este ceva învățat, este rezultatul genelor și hormonilor. Din acest considerent, bărbații sunt mai competitivi, asertivi și îndrăzneți, iar femeile mai pricepute în „a citi emoțiile oamenilor” (Susan Pinker).

În continuare vom menționa că Comisia Europeană a prezentat (la 2 noiembrie 2011) un studiu, în care se analizează modul de abordare a inegalității de șanse dintre femei și bărbați în țările europene, în studiu fiind implicate 29 de țări. Rezultatele studiului denotă că diferențele dintre femei și bărbați persistă atât în ceea ce privește alegerea obiectelor de studiu, cât și rezultatele.

Androulla Vassiliou, comisarul european responsabil de educație, a declarat că „relația între sexe și nivelul de școlarizare s-a schimbat semnificativ în ultimii 50 de ani și diferențele iau acum forme mult mai complexe. Personalul din școli este dominat într-o proporție copleșitoare de femei, dar sistemele educaționale sunt administrate de bărbați. Fetele reprezintă majoritatea absolvenților, iar băieții reprezintă majoritatea celor care abandonează școala”.

Sondajele internaționale arată o probabilitate mai mare ca băieții să obțină rezultate slabe la citire, pe când fetele – la matematică.

Femeile, conform studiului, domină în educație, sănătate și bunăstare, științe umaniste și arte, iar bărbații – în inginerie, industria prelucrătoare și construcții. Aproximativ două treimi dintre țările incluse în studiu posedă politici de egalitate față de șansele între femei și bărbați în învățământul superior.

Apariția stereotipurilor gender este condiționată de faptul că modelul relațiilor gender s-a stabilit în așa mod, încât diferențele de sex se situau deasupra celor individuale, deosebiri personale ale bărbatului și femeii.

Deja la Platon descoperim ideea referitoare la deosebirea femeilor de bărbați: „După natura sa, atât femeia, cât și bărbatul, pot lua parte la toate activitățile, dar femeia este mai neputincioasă decât bărbatul” (Platon. *Republica*).

Aristotel menționa că originea femeii și cea a bărbatului sunt deosebite după destinația lor: femeia se identifică cu fizicul, cu maternitatea, iar bărbatul cu spiritualitatea, cu forma.

I.Browerman și colaboratorii săi, în scopul determinării stereotipurilor de gen, au realizat un studiu pe un eșantion de tineri care trebuiau să ofere caracteristica tipică bărbatului și femeii. În rezultat au obținut următoarele seturi de calități:

Stereotipurile bărbatului tipic	Stereotipurile femeii tipice
Agresiv	Tactică
Întreprinzător	Fină
Dominant	Lipsită de expresii vulgare în vorbire
Independent	Empatică
Inhibat emoțional	Credincioasă
Cu abilități de afacere	Interesată de propriul aspect exterior
Ușor decisibil	Apreciază arta și literatura
Autorealizat	Liniștită
Liber în discuțiile cu alți bărbați despre sex	Simte nevoia de a fi protejată

Opinia tinerilor despre rolurile de gen s-ar putea să fie influențată de către mamă: „Cu cât erau mai tradiționale atitudinile mamei față de rolul de gen, cu atât era mai puternică tendința acesteia de a sublinia conformarea fiicei și cu atât apar a fi mai tradiționale atitudinile fiicei” (Ex și Janssens, 1998, p.182).

Practic, în toate societățile și culturile există anumite credințe și convingeri care definesc realitatea. Printre ele nu lipsesc și ideile despre cum ar trebui să fie și să se comporte bărbații și femeile – stereotipuri de gen: bărbații sunt mai deștepti decât femeile; femeile sunt mai slabe decât bărbații; bărbații sunt mai puțin empatici; femeile sunt mai familiale decât bărbații etc.

Valorile culturale ale unei societăți manifestă o influență enormă asupra formării stereotipurilor de gen. Problema deranjantă constă în faptul că în majoritatea culturilor bărbații sunt mai apreciați decât femeile, chiar și la evaluarea lor sunt utilizate criterii diferite. Femeile, de cele mai dese ori, sunt percepute în funcție de gradul de atractivitate; din acest considerent, ele fac tot posibilul pentru a-și modela exteriorul la idealul de frumusețe exprimat de către bărbați. Foarte frecvent, femeile care excelează în plan profesional și social nu sunt apreciate la justa valoare de către bărbați.

Stereotipurile de gen abundă în literatură și televiziune, fie că sunt emisiuni de divertisment, fie documentare, bărbații întrec ca număr femeile cu un raport de 7 la 3 (Durkin, 1995). Bărbații sunt reprezentați, de obicei, în roluri dominante, cu un statut mult mai înalt, în timp ce femeile sunt deseori prezentate în roluri de subordonare și în funcții tradițional feminine (de ex., în rol de gospodină, asistentă medicală sau secretară).

Numeroase studii, realizate cu părinți, profesori și elevi, denotă că comportamentul copiilor și adulților este perceput în mod diferit în dependență de variabila „gen”.

Antill (1987) a efectuat un studiu, incluzând părinți din Australia, în rezultatul căruia a constatat că aceștia considerau băieții mai agresivi, dominanți, nepoliticoși, puternici, gălăgioși, prietenoși, obraznici etc., iar fetele mai capricioase, emoționale, viclene, sensibile, blânde, plăcute și responsabile.

Interesant este faptul că stereotipurile de gen sunt excluse în cazul în care sunt chestionați copiii. Zamuner (1987) a realizat un studiu la care au participat copii din Italia și Danemarca. Ei au fost rugați să atribuie diverse adjective și verbe femeilor și bărbaților. Astfel, femeilor le-au fost atribuite adjective precum: răbdătoare, timidă, sensibilă, bărfitoare, ineficientă și neputincioasă; verbe: a consola, a cheltui, a plânge, a fi curioasă, a servi, a cicăli și a asculta. În timp ce bărbaților le-au fost atribuite următoarele adjective: leneș, deștept, insensibil, gălăgios, violent și puternic; respectiv verbe: a țipa, a proteja, a face glume, a construi, a repara, a strica și a pedepsi.

Recunoașterea diferențelor de gen trebuie însoțită de recunoașterea faptului că multe dintre acestea nu sunt de natură genetică, ci au origine socială. În cazul în care se situează la originea unor inegalități, limitări nejustificate și discriminări, ele trebuie eliminate.

Părinții, profesorii dispun de un rol foarte important în determinarea modului în care se vor raporta copiii la propria lor identitate de gen. Influența lor poate fi atât pozitivă, cât și negativă. Tendința „naturală” este,

spre regret, aceea de a dezvolta stereotipurile, de a transmite prejudecăți. Evident, prin aceasta copiii sunt afectați în mod negativ. Consecințele se manifestă la nivelul echilibrului psihologic, al relațiilor interpersonale, dar și în ceea ce privește viitorul profesional.

**Bibliografie:**

1. Grecu O. Stereotipul: de la cogniție la imagine literară // Acta Universitatis Danubius, Universitatea „Spiru Haret”, Constanța, 2007, nr.1.
2. Bourhis R., Leyens J. Stereotipuri, discriminare și relații intergrupale. - Iași, 1997.
3. Cernat V. Psihologia stereotipurilor. - Iași, 2005.
4. Lippa R. Gender, nature and nurture. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
5. Markova Iv. Dialogistica și reprezentările sociale. - București, 2004.
6. Miroiu M. Drumul către autonomie. Teorii politice feministe. - Iași: Polirom, 2004, p.16.
7. Neculau A. Manual de psihologie socială. Ediția a II-a. - București, 2006.
8. Yzerbyt V., Shadron G. Cunoașterea și judecata celuilalt. O introducere în cogniția socială. - Iași, 2002.
9. Бендас Т.В. Гендерная психология. - Питер, 2006.
10. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. - СПб., 2002.
11. [www.cf.hum.uva.nl/images/info/leers.html](http://www.cf.hum.uva.nl/images/info/leers.html)
12. [www.google.ro](http://www.google.ro)

*Prezentat la 03.02.2012*

## ASPECTUL CRIZELOR DE VÂRSTĂ ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ A COPIILOR CU TULBURĂRI DE LIMBAJ

**Martin BOSTAN**

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

This article contains an analytical-synthetic study of age crises within psychical development of the children who are affected by language disorders.

This material shows the interdependence between the psychical aspect and its revolutionary aspect when age crises are developed. The disharmony produced on the level of the personality is supported by language disorders (although many peculiarities are left undiscovered).

This article is addressed, especially, to the specialists of defectology field who approach in their theoretical and practical discussions the problem of language disorders.

*„Crizele sunt revoluții în dezvoltare”  
Lev Vâgotski*

Problema cercetării influenței crizelor de vârstă asupra unor funcții/procese psihice marcate de o afecțiune nu este suficient dezvoltată în literatura de specialitate, dar este întâlnită la nivel teoretic în cadrul diferitelor concepte ale lui L.Vâgotski, A.Leontiev, G.Ușakov, A.Zaporojeț, E.Erikson, J.Piaget, M.Debesse ș.a.

În pofida semnificației teoretice a problemei, crizele de vârstă participă activ, sub aspectul lor revoluționar, la maturizarea și formarea armonioasă a personalității și a structurilor de conștiință.

L.S. Vâgotski în lucrările sale [18], [19] susține că toate procesele psihice la copil – atenția, memoria, imaginația, gândirea, comportamentul orientat spre un scop – toate se dezvoltă cu participarea directă a vorbirii [15].

M.Debesse [2] surprinde faptul că procesele/însușirile psihice nu se dezvoltă separat unele de altele, nu se însumează suplimentar în interiorul fiecărui stadiu, ci formează o *structură unitară*. Structurile psihice elementare se integrează în structurile supraordonate, modificându-și modul de desfășurare [10, p.288].

Dezvoltarea psihică, sub forma ei *complexă, plurideterminată și multifactorială*, este modelată conform unor norme reprezentate de legile fundamentale ale organizării psihice și dinamicii personalității – *legea dezvoltării, a stadialității, a heterocroniei, a heteronomiei, a interacțiunii dialectice dintre cauzele/factorii externi și condițiile interne* [3, p.44].

Influențele sau mesajele externe acționează întotdeauna prin intermediul **condițiilor interne**. Prin „condiții interne” se înțelege mai întâi echipamentul nativ transmis prin patrimoniul de gene, la care se adaugă efectele maturizării biologice, apoi achizițiile durabile, structurate treptat în procesul dezvoltării psihice: aptitudini și interese individuale, edificiul gândurilor și sentimentelor formate, sistemul de opinii și atitudini [10, p.288].

În lucrările lui L.S. Vâgotski [17] și A.A. Leontiev [21] se demonstrează că vorbirea, funcțiile psihice, comportamentul uman și abilitățile nu sunt date copilului de la naștere. Ele se formează sub influența educației și a instruirii bine direcționate, în anumite condiții ale vieții sociale. Respectiv, substratul calităților psihice omenești nu este determinat de mecanismele înnăscute, ci de sistemele funcționale care se formează pe parcursul vieții [15].

Limbajul este o acțiune particulară, proprie omului, care la început este o acțiune veritabilă, dar care devine pe parcurs o acțiune internă, adică o acțiune a subiectului care nu determină reacțiuni decât în el însuși. Această funcție psihică integrativă intervine în cele mai variate conduite ca intermediar între conduitele externe și gândire.

Limbajul se dezvoltă după *sistemul sistemogenezei* – o legitate de dezvoltare a organismului, a cărui particularitate constă în dezvoltarea inegală a sistemelor funcționale ce asigură supraviețuirea și adaptarea adecvată la condițiile mediului înconjurător (P.Anohin). Sistemul funcțional nu se formează definitiv dintr-o dată. La început se unesc părțile separate ale componentelor sistemului care sunt prioritare pentru supraviețuire. În legătură cu aceasta, sistemele funcționale capătă importanță adaptativă în viața organismului înainte de a se maturiza pe deplin: o componentă de bază a sistemului verbo-auditiv, apoi a analizatorului verbo-motor (intonajul, care, la fel ca și sensibilitatea selectivă a copilului în primele zile ale vieții la sunetele vocii umane, are o mare eficiență adaptativă, asigurând supraviețuirea bebelușului în mediul social al oamenilor). Rezultatul concret al funcționării sistemului verbal este procesul de comunicare, care constituie funcția principală a vorbirii (P.Anohin) [16, p.39-45], [20].



Cercetările actuale în dobândirea limbajului susțin o concepție **interacționistă**. Ideea de bază a acestei concepții este cea de **disponibilitate** (readiness). Aceasta înseamnă că maturizarea biologică a copilului, în special la nivel cerebral – îl face disponibil (ready) pentru anumite achiziții lingvistice și indisponibil pentru altele. Nivelul de maturare atins de copilul de 1 an îl face disponibil pentru repetarea imitativă a unor cuvinte izolate. Invers, dacă disponibilitățile, pe care le oferă dezvoltarea creierului în materie de învățare a limbajului, nu sunt fructificate la timp, pe parcurs acestea se diminuează [10, p.155].

Pe lângă disponibilitățile biologice, dobândirea limbajului este condiționată de un anumit nivel de dezvoltare a structurilor cognitive. Cercetările efectuate de J.Piaget [8] și L.S. Vâgotski [18] au arătat că *structurile senzorio-motorii constituie premisele necesare pentru dezvoltarea structurilor lingvistice*.

Unii autori, deși recunosc rolul structurilor senzorio-motorii ca prealabile în dezvoltarea lingvistică, au susținut că odată cu apariția limbajului (extern) acesta este interiorizat sub aspectul formei și funcțiilor sale, devenind limbaj intern, apoi gândire. Deci, gândirea este un limbaj interiorizat, după a cărei apariție structurile cognitive sunt subordonate celor lingvistice. [10, p.156].

Indiferent cât de complicată este relația dintre gândire și limbaj, M.Zlate [14] menționează că gândirea este mijlocită de limbaj, care apare într-o dublă ipostază: mai întâi ca *instrument* de exteriorizare a produselor gândirii, apoi ca *mijloc de asimilare/preluare* din afară a informațiilor ce urmează a fi prelucrate [14, p.237].

Gândirea este prin excelență verbală. Ea uzează de modelele lingvistice, preia semnificația pentru a semnifica, iar în demersurile sale operaționale și constructiv-rezolvative își subordonează structurile lingvistice [1, p.272].

Gândirea se folosește de limbaj, atât pentru nevoile sale operaționale, cât și pentru exprimarea și organizarea rezultatelor acestor prelucrări; limbajul se nuanțează și evoluează odată cu maturizarea intelectuală. De asemenea, deficiențele de la nivel intelectual se repercutează asupra limbajului, fenomenul invers având și el efecte negative [1, p.272].

Pe aceeași linie se înscriu și rezultatele remarcabile obținute în studiul „*codurilor neurofiziologice ale activității psihice*”, folosind metoda electrozilor implantați pe termen lung în creierul bolnavilor (numai în scopuri terapeutice). Investigarea nemijlocită a activității neuropsihologice a creierului uman a permis punerea în evidență a două tipuri de coduri nervoase, cu care operează creierul în timpul activității verbale: a) **codul „acustic”**, cu ajutorul căruia este codată sau decodată componenta sonoră a vorbirii; b) **codul „semantic”**, în care este codat conținutul informațional al mesajului verbal [10, p.156].

Altfel spus, în creierul omului există, pe de o parte, un pattern de impulsuri nervoase, care corespunde structurii acustice a limbajului oral, iar, pe de altă parte, un pattern de impulsuri nervoase, care corespunde noțiunii, ideii, atașat cuvântului. Esențial este că în mod experimental a fost demonstrată existența unui *suport material* (patternul nervos) al *gândirii* (al conținutului semantic al activității verbale), suport care are o funcție deosebită de *suportul material* (patternul nervos) al *limbajului*, acționând reciproc între ele într-o strânsă legătură [10, p.156].

Toate aceste date susțin teza generală conform căreia în sistemul multiplelor interacțiuni dintre structurile cognitive și lingvistice cele dintâi sunt dominante, cele din urmă – recesive.

În dezvoltarea limbajului se deosebesc două etape: 1) la *prima etapă* (până la 1,5 ani) se dezvoltă mai mult **limbajul pasiv** – numărul de cuvinte pronunțate de copil crește foarte încet; 2) a *doua etapă* – sfârșitul anului al 2-lea și al 3-lea în întregime – este perioada dezvoltării furtunoase a **limbajului activ** [6].

Este considerat având o întârziere în apariția și dezvoltarea vorbirii copilul care până la vârsta de 3 ani folosește un număr redus de cuvinte, aproape totdeauna alterate ca pronunție, și care nu formează încă propoziții simple – deși auzul este bun, iar organele fonoarticulare corespund vârstei cronologice [7, p.19].

Trebuie să distingem corect acele situații în care întârzierea în apariția și dezvoltarea vorbirii nu înseamnă automat tulburarea de limbaj, ci „*expresia unui ritm propriu de maturizare*” (N.Toncescu în [6, p.253]), dar și cazurile în care retardul de limbaj este o „*consecință a stării de dizabilitate ori aceasta se manifestă de sine stătător*” [13, p.93].

Analiza tulburării de limbaj de pe pozițiile neurofiziologice, precum și studierea dezvoltării limbajului în parametrii normei (sau cu manifestări patologice), se bazează pe *legitățile generale de formare a sistemelor funcționale ale organismului* (sistemogeneza). În baza acestei teorii e important să luăm în considerație perioadele critice ale dezvoltării sistemului funcțional verbal, când funcția neformată pe deplin este mai sensibilă la influența instructivă [16, p.39-45], [20].

R.E. Levina [20] evidențiază trei principii de analiză a tulburărilor de limbaj: **1) principiul dezvoltării** – presupune analiza evolutiv-dinamică a apariției defectului, care permite determinarea defectului primar și a

dereglărilor secundare legate de el; **2) principiul atitudinii în sistem** – se bazează pe construirea și relaționarea sistematică a diferitelor componente ale vorbirii: nivelul fonetic, procesul fonetic și structura lexicogramaticală; **3) principiul analizei relației tulburării de limbaj cu alte elemente consecutive ale dezvoltării psihice a copiilor** [16, p.39-45], [21], [17], [15].

Personalitatea copilului se schimbă ca un tot unitar și legile modificării acestuia determină schimbarea părților componente, și nu invers. Drept consecință, la fiecare etapă de vârstă tot timpul există o formațiune centrală nouă psihologică care este principală în procesul dezvoltării și care determină toate transformările ce intervin în personalitatea acestuia. Pe lângă formațiunea centrală nouă psihologică sunt plasate toate celelalte formațiuni noi psihologice particulare, care se referă la laturi separate ale personalității [19, p.256].

E.Erikson [23] a descris o succesiune de stadii psihosociale, unde arată că odată cu trecerea de la o vârstă la alta personalitatea capătă o creștere în autonomia sa, iar în interiorul ei are loc diferențierea „Eu”-lui și a sentimentului de identitate. Autorul conchide că fiecare stadiu de viață este marcat de o criză sau „luptă”, cu care individul trebuie să se confrunte și să încerce să le depășească. Nivelul de succes cu care se rezolvă criza va determina bunăstarea psihologică a individului în perioada respectivă. Soluționarea favorabilă, pozitivă a crizei asigură progresul în procesul de formare a personalității, pe când persoana care este incapabilă să facă față în mod satisfăcător crizei va continua să aibă probleme și în stadiile ulterioare.

În literatura de specialitate se disting mai multe tipuri de vârste: *vârstă cronologică* – exprimă aspectul cantitativ al dezvoltării psihofizice, sub forma unui număr de etape sau stadii de dezvoltare (părți distincte ale unei evoluții); *vârstă biologică* – exprimă aspectul funcțional al dezvoltării somatice; *vârstă socială* – caracterizată prin influențele mediului extern/social în procesul de dezvoltare (sau evoluție) biologică și mintală; *vârstă mintală* – exprimă aspectul calitativ al dezvoltării psihico-intelectuale; *vârstă legală* etc.

**Vârstele** sunt formațiuni (structuri) întregi și dinamice care determină rolul și importanța fiecărei direcții particulare în dezvoltare (L.S. Vâgotski [19]).

La diferite etape de vârstă sunt schimbări în ritmul dezvoltării – „*valuri în dezvoltare*”, în interiorul cărora se manifestă același tempou de dezvoltare, deosebit de tempoul caracteristic pentru celelalte perioade [19, p.247].

În timp ce conflictul intrapsihic desemnează o dimensiune constantă și diacronică a dezvoltării, **criza** este exactă și localizată. Sau, altfel spus, o schimbare decisivă, un moment acut de dezechilibru, care este legat de continuitatea sau discontinuitatea conținutului stadiilor de dezvoltare [11, p.201].

La rândul lor, crizele sunt delimitate în câteva tipuri: *criză-sindrom* – marchează stări acute de boli (stări critice, biologice), *criza pubertății* – marchează adaptarea la starea matură biologică (criza feminină și masculină de încetare a funcțiilor sexuale: menopauza și andropauza), *criza morală* – legată de confruntarea cu realitatea (criza adolescenței, criza de la 40 ani, criza legată de modificările de statut social), *criza afectivă* – are un spectru larg și divers la diferite vârste sub toate formele (criza de mânie, de furie, euforie etc.), *criza de originalitate*, care operează fondul aspirațiilor adolescenților, *criza de personalitate*, *criza în evoluția psihică* [12, p.195].

Criza de originalitate constă în intensă conturare a identității și în organizarea identificării adolescentului cu anumite valori și idealuri sociale. Ea se caracterizează prin trecerea pe poziția de centralitate psihică în structura personalității a aptitudinilor, a aspirațiilor, a idealurilor [12, p.196]. Mai există un tip aparte al *crizei de originalitate*, numit *criza de originalitate juvenilă*. M.Debesse [2] o descrie ca fiind o formă deosebit de ostentativă (de tip revoluționar) de cucerire a personalității. Se caracterizează prin tendința „Eu”-lui de a-și manifesta independența sub o formă discretă, în care trecerea se efectuează într-un mod progresiv și continuu, de tip rectiliniu [9, p.84]. Perioada adolescenței este cea mai intens dominată de acest tip de criză. Ea apare uneori timpuriu, alteori cu o oarecare întârziere (spre vârstele tinereții) sub o formă violentă. Există crize de originalitate și la alte vârste – ele au un caracter sporadic. La baza acestor crize de originalitate stau numeroase caracteristici ale dialecticii dezvoltării psihice [12, p.196].

În dezvoltarea psihică a omului **criza de dezvoltare** are un caracter previzibil. Odată instalată, ea are tendințe acute de restructurări psihice. Depășirea perioadei de criză este decisivă pentru direcția ulterioară a dezvoltării personalității. Această criză de dezvoltare, corelată cu **criza de creștere** – momentul de trecere între două perioade de evoluție (de exemplu: perioada perinatală) – reprezintă un ansamblu de fenomene tensionale, care marchează o schimbare aproape bruscă și semnificativă. Ambele tipuri de crize capătă pe parcurs atât un aspect pozitiv, cât și un aspect negativ [12, p.195]. Prin urmare, *apariția lor pe nevăzute* (în faza precritică, urmată apoi de faza critică – sau „apogeul” – și postcitică), *caracterul lor negativ* (aspectul cel mai important și cel mai puțin clar), *caracterul conflictual* (atât cel interior, cât și cel exterior) și *trecător* (momentul central în conținutul dezvoltării – apariția formațiunilor centrale noi sau **neformațiunile** cu un

caracter specific și deosebit de formațiunile psihologice, care apar în perioadele stabile de dezvoltare), sunt cauzate de însăși logica interioară a procesului de dezvoltare [19, p.250-255].

Ca principii de periodizare a etapelor de vârstă, L.Vâgotski [19] pune în discuție *formațiunea centrală nouă* (sau **neoformațiunea**) – tipul nou al personalității și activității ei – și **dinamica dezvoltării**. În unele etape de vârstă dezvoltarea decurge lent în mod evoluționist. Acestea sunt vârstele cu schimbări foarte lente, cu transformări ale personalității copilului, deseori neobservabile și de o durată mare (ca rezultat al unui proces „molecular”). Acestea sunt **perioadele stabile** de dezvoltare. Dezvoltarea are loc datorită schimbărilor „microscopice”, schimbări care se acumulează până la un moment dat. Iar mai târziu ele apar brusc – prin salt – în calitate de formațiuni de vârstă noi (sau neoformațiuni) [19, p.249].

În cadrul fiecărei crize de vârstă se structurează anumite neoformațiuni, specifice pentru etapa imediat următoare de dezvoltare. De exemplu: neoformațiunea *crizei de la naștere* se constituie din activarea instinctului de apărare (o componentă a instinctului de supraviețuire), datorată trecerii nou-născutului dintr-un mediu lichid, într-un mediu gazos. Astfel, se activează structurile neformate (sau neoformațiunile) ale proceselor cognitive primare (sensibilitatea, senzația, percepția), apoi ale proceselor afective (zâmbetul biologic/fiziologic), structuri ce pregătesc apariția „*complexului de învioreare*” pe fondul predispozițiilor temperamentale și al structurilor primare de conștiință [19, p.368-376], [22].

În cadrul *crizei de la 1 an* neoformațiunile dezvăluite din cele formate sunt: frica (o particularitate a sferei afective) – elementul primar și fundal pentru dezvoltarea tuturor proceselor/funcțiilor psihice; motricitatea – funcția psihică integrativă, ce contribuie la dezvoltarea structurilor lingvistice (limbajul pasiv) pe fondul sferei volitive (voința), stimulată de mediul extern (adultul), care duce la dezvoltarea reflexului de orientare (atenția).

În cadrul *crizei de la 3 ani* (sau „*Eu singur*”) trăsăturile de specificitate ale neoformațiunilor devin transparente prin: apariția negativismului, a încăpățănării, a *trotz-ului* (*l.germ.*: îndărătnicie), a *eigensinn-ului* (*l.germ.*: voluntariat).

La *criza de la 7 ani* latura interioară se diferențiază de cea exterioară a personalității (apare o atitudine nouă față de sentimentele și trăirile proprii, o generalizare și o logică a sentimentelor proprii, care se dezvoltă după o anumită ierarhie a lor [19, p.368-376].

G.K. Ușakov [22] descrie modul în care crizele de vârstă acționează asupra sistemului psihic aflat într-o poziție de reținere (în dezvoltarea ei) (Fig.1).

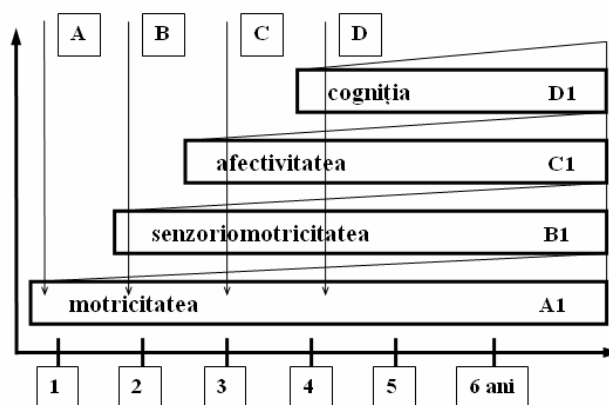


Fig.1. Schema evoluției sistemului psihic și influența crizelor de vârstă (după G.K. Ușakov).

La vârsta de un an, faza critică a crizei, prin acțiunea ei conflictuală, atinge mult sfera *motrică* (A1) și parțial (B1). Cum (A1) este inițial dominantă, la apariția nivelului (B1) ea trece în poziția subdominantă, devenind fundament pentru (B1). Prin urmare, (B1) devine dominantă și contribuie, la rândul său, la apariția nivelului (C1), trecând din poziția dominantă în cea subdominantă etc. În cazul afectării unui nivel – de exemplu (C1), (B1) își activează la maxim toți germenii din cadrul proceselor psihice care fac parte din substratul său și astfel se realizează procesul de compensație.

La criza „*Eu singur*” un grad mare de sensibilitate au nivelurile (C1), (B1) și parțial (A1) etc. În cazul deprivării intelectuale, sociale sau educaționale, sistemul psihic suportă un dezechilibru simțitor, dat fiind afectarea nivelurilor (D1), (C1), parțial (B1) [23, p.67-82].

**Concluzii**

1. Impactul crizelor de vârstă, cu apariția lor temporară, pasageră și revoluționară, acționează benign sistemul psihic. Spre deosebire de factorii agresivi, care împiedică dezvoltarea/evoluția structurilor psihice prin modul lor specific de acțiune (continuu și sistematic), crizele de vârstă, prin acțiunea lor (sporadică și conflictuală), scot la „suprafață” structurile psihice neformate. Astfel, evoluția fiecărui stadiu de dezvoltare psihică în parte va depinde de cât de bine și armonios s-au structurat formațiunile anterioare.

2. Dezvoltarea parțială/fragmentară a sistemului psihic, împiedicată de tulburările structurilor lingvistice, sensibilizează sistemul nervos central (SNC). La rândul său, SNC influențează sistemul psihic, conform principiului de acțiunii (a psihicului) și interacțiunii (a somaticului). Ca rezultat, se produce o maturizare deficitară a sistemului psihic global și apariția infantilismului.

3. Structurile lingvistice alterate/denaturate atrag după sine un deficit atât în desfășurarea armonioasă a etapelor (catabolice și anabolice) de formare a structurilor de conștiință și personalitate, cât și în cadrul constelațiilor de reglare a proceselor nervoase fundamentale (inhibiția și excitația) și a nucleelor din structurile de personalitate.

4. Neoformațiunile pe toate palierele sistemului psihic nu mai au aceeași structură ca și în cazul limbajului (sub toate formele ei) intact, iar forța de apariție a acestora este diminuată. Prin urmare, desfășurarea propriu-zisă a crizelor de vârstă este într-o formă specifică pentru fiecare tip de tulburare de limbaj în parte. Și reciproc, dezvoltarea limbajului va fi în conformitate cu modul de desfășurare a crizelor de vârstă.

**Bibliografie:**

1. Cristian B. Buică. Bazele defectologiei. - București: Aramis, 2004.
2. Debess M. Psihologia copilului de la naștere la adolescență. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
3. Enăchescu C. Neuropsihologie. - București: Victor, 1996.
4. Golu P. ș.a. Psihologia copilului. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
5. Liublinskaia A. Formele primare ale gândirii copilului. - În: Studii asupra gândirii în psihologia sovietică. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
6. Păunescu C. (coord.) Introducere în logopedie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
7. Păunescu C. Tulburări de limbaj la copil. - București: Editura Medicală, 1984.
8. Piaget J., Inhelder B. Psihologia copilului. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1966.
9. Piéron H. Vocabularul psihologiei. - București: Univers enciclopedic, 2001.
10. Radu I. ș.a. Introducere în psihologia contemporană. - București: Sincron, 1991.
11. Róland Dóron, Françoise Parot. Dicționar de psihologie. - București: Humanitas, 2007.
12. Șchiopu U. Dicționar de psihologie. - București: Babel, 1997.
13. Verza E. Psihopedagogie Specială (manual pentru clasa a XIII-a, școli normale). - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
14. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. - Iași: Polirom, 1999.
15. Zaporojeț A. Psihologia. - Chișinău, 1966.
16. Воковой Л.С., Шаховской С.Н. Логопедия. - Москва: Центр ВЛАДОС, 2002.
17. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. - În: Избранные психологические исследования, 1956.
18. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - Москва, 1960.
19. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Эльконина. - Москва: Педагогика, 1984.
20. Левина Р. Е. Воспитание правильной речи у детей. - Москва, 1968.
21. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - Москва, 1979.
22. Ушаков Г.К. Детская психиатрия. - Москва: Медицина, 1973.
23. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - Москва: Прогресс, 2006.

*Prezentat la 01.06.2012*

## МЕТАФОРИЧЕСКИЕ КАРТЫ «СОРЕ»: ТЕХНИКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОТРАВМИРУЮЩИХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

*Светлана ТОЛСТАЯ*

*Кафедра прикладной психологии*

Pentru a face față evenimentelor negative de viață cotidiană, toată lumea are nevoie de resurse, în primul rând – psihologice, deoarece acestea sunt surse interne. Sprijinul psihologic este un exemplu de o resursă socială, care are drept scop de a crea condiții pentru reabilitarea oamenilor care vin dintr-un eveniment de criză. Una dintre cele mai eficiente metode folosite de către psihoterapeuți sunt cărțile metaforice. Articolul prezintă o transcriere de ședințe de psihoterapie care ilustrează utilizarea diferitelor tehnici de terapie cu ajutorul cărților metaforice «Cope».

L'article présente l'exposé des de séances de psychothérapie qui illustrent l'utilisation de différentes techniques de thérapie par les cartes métaphoriques «Cope».

С недавнего времени открыто и широко стали говорить еще об одной душевной проблеме – психотравме или психологической травме, оказывающей сильное влияние на жизнедеятельность и состояние человека.

Различают психическую и психологическую травму. *Психическая травма* – это повреждение (кем-то или чем-то) психики, приводящее к заметному нарушению ее нормального функционирования. При *психологической* травме нарушений функций психики нет, у человека остаются возможности быть адекватным и успешно адаптироваться к среде. Если возникают экстремальные обстоятельства (пожар, потоп, землетрясение), на время этих событий все травмированные спасают себя с той же активностью, что и нетравмированные. Но как только эти события завершаются, травмированные вспоминают о своих проблемах и возвращаются в свое проблемное состояние. Как, например, в случае новой игрушки ребенка увлечен позитивом, так в случае психологической травмы человек увлечен своим негативом [1].

Если человек перенес психотравму, его психическое или психологическое состояние нестабильное. Следовательно, дальнейшее развитие его личности тоже пойдет не по тому руслу. У каждой личности развитие может пойти по-разному. Это зависит от индивидуальных особенностей: может развиваться аутоагрессия; некоторые стараются "уйти" от решения проблем при помощи употребления наркотиков, алкоголя, хотя это тоже путь саморазрушения; некоторые выбирают путь асоциального поведения. Если психотравмирующие события были пережиты в детстве, они притягивают к себе человека всю жизнь. Он психологически может остаться в том времени и в том возрасте, когда произошла травма. То есть, фактически переживший травму человек может останавливаться в своем личностном развитии.

Психотравма также отражается и на будущем. Люди, перенесшие психологическую травму, нередко реализуют жизненный сценарий, направленный на саморазрушение. Статистика показывает, что 70% насильников в детстве пережили насилие. Причина такой склонности к аутоагрессии может крыться в том, что человека преследует чувство вины, выступающее базовым переживанием любого травматического стресса. Либо человек, переживший травму, стремится к ее повторению для того, чтобы отреагировать на нее и невольно подставляет себя под травмирующие ситуации [1].

Для того чтобы человек продолжал жить свободным от травматических последствий, необходимо помочь ему проработать травматическое переживание, принять его как часть личной истории. Необходимо сделать так, чтобы воспоминание стало всего лишь фактом, а не вызвало ощущения эмоциональной вовлеченности. Часто люди, особенно дети, стараются избавиться от травмирующего воспоминания – вытеснить его из сознания, вроде как забыть. Но этот способ столь же привлекателен, сколь и коварен. Загнанная на уровень подсознания травма, как заноза, будет давать о себе знать в виде неврозов, навязчивых мыслей, иррациональных страхов, кошмарных сновидений. Вытесненные переживания также могут проявляться в виде психосоматических заболеваний [2]. Поэтому столь важно своевременное вмешательство специалистов в случае, если человек переживает психологическую травму как последствия стресса.

Искусство может выступать одним из важных исцеляющих факторов в случае психотравмы. Оно фасилитирует процесс переживаний, содействует отреагированию и проработке чувств горя, боли и утраты. Искусство приводит к переживанию катарсиса, помогает выразить чувства, то, чего нельзя выразить словами [3]. Согласно теории Л.С. Выготского, эмоциональная связь действительности с воображением проявляется двойным образом. Всякое чувство стремится воплотиться в определенные образы, то есть эмоции, и как бы «подбирает» себе соответствующие впечатления [2]. Однако существует и обратная связь воображения с эмоциями, когда образы воображения порождают чувства. Работа с визуальными образами зачастую является эффективным средством преодоления последствий психических травм. Такая работа может быть связана с использованием техник визуализации, десенситизации и арт-терапии. «Поскольку травматичный опыт запечатлевается в образной форме, – пишет Эпплтон, – процесс художественного творчества является эффективным средством его преодоления» [2]. Следует признать, что образы являются универсальным языком и естественны для человека.

Если травма не находит словесного выражения, то мы ищем невербальные и психологически безопасные способы выражения. Люди с лёгкостью используют возможность постепенного приближения к травмирующим воспоминаниям посредством метафор. Одним из эффективных инструментов, которые используются специалистами помогающей деятельности, являются метафорические карты.

В профессиональных кругах карты известны под разными названиями: «ОН-карты», «проективные карты», «терапевтические карты» и др. Благодаря психотерапевту и издателю Моритцу Эгетмейеру и его издательству «ОН Verlag» карты распространились по всему миру как качественный проективный инструмент, применяемый в различных направлениях психологической помощи, в лечебной практике преодоления последствий кризисов и травм.

Карты «Соре» (Преодоление) используются как одно из творческих средств исцеления в сочетании с другими существующими методами. Карты «Соре» – это комплект из 88 карт-картинок для преодоления кризисных ситуаций и исцеления душевных травм. Карты «Соре» нарисованы российской художницей из Санкт-Петербурга, Мариной Лукьяновой, под руководством доктора Офры Аялон, израильского психолога, имеющего международную известность в области исцеления душевных травм. Авторы сознательно не используют на картах кричащие газетные изображения войн, терактов, насилия или катастроф. Такие картины, постоянно мелькающие на экранах телевизоров и на газетных страницах, прочно укоренились в коллективном сознании, и любое напоминание о них могло бы только усилить травму. Поэтому карты «Соре» изображают травматические события и эмоциональные реакции на них в символическом и метафорическом виде. Одновременно карты предлагают символы и образы облегчения, успокоения, уверенности и исцеления.

В основе использования карт «Соре», как инструмента кризисной помощи, лежит подход М.Лаада и О.Аялон, базирующийся на шести измерениях, которые описывают пути преодоления человеком кризисного события. В данном мультимодальном подходе рассматривается модель, состоящая из шести видов «исцеляющих ресурсов» и именуемая BASIC Ph. Эти внутренние стратегии преодоления и исцеления символически представлены в комплекте «Соре» шестью картами с изображенными на них руками. Каждая «рука» символизирует определенную жизненную стратегию преодоления кризисов [4].

1. *Вера (Belief)*. Этот способ преодоления кризиса базируется на умении верить – будь то вера в Бога, в людей, в чудо или в себя самого. Если не вмоготу, то можно с надеждой и доверием протянуть руки к небесам и помолиться о помощи.

2. *Чувства (Affect)*. Сердце – это шкатулка наших чувств: любви и ненависти, мужества и трусости, радости и печали, ревности и сострадания и так далее. Этот способ преодоления кризисов требует прежде всего умения распознавать различные чувства и называть их собственными их именами. Затем уже следует попытка выражения этих чувств наиболее подходящими для каждого человека способами: при помощи слов – будь то в устной беседе, или письменно: в рассказе или в письме; или без использования речи – в танце, в рисунке, в лепке, в музыке или пантомиме.

3. *Общество (Social)*. Этот способ преодоления кризисов использует способность к общению. Можно обращаться за поддержкой к семье, к друзьям, к профессиональным психологам или самим оказывать помощь другим пострадавшим, уходить с головой в общественную работу, взваливать на себя ответственность по управлению каким-либо бизнесом.

4. *Игра воображения (Imaginative)*. Этот способ преодоления кризисов обращается к творческим способностям. Благодаря воображению можно мечтать, развивать интуицию и психологическую гибкость, постоянно трансформироваться, искать решения в мире игры и фантазии. Используя воображение, можно с легкостью изменять будущее и прошлое.

5. *Ум (Cognitive)*: При данном способе преодоления кризисов используются ментальные способности, умение логически мыслить, оценивать ситуацию, постигать новые идеи, планировать, анализировать проблемы и решать их.

6. *Деятельность (Physical)*. Способ преодоления кризисов, обращающийся к деятельности физического тела. Этот способ обращен к таким способностям физического тела, как восприятие сигналов окружающего мира с помощью соответствующих рецепторов и органов чувств – слуха, зрения, обоняния, осязания, вкуса, тепла и холода; ощущения боли и удовольствия, внутреннего напряжения или расслабления. Этот способ предполагает физические занятия различного рода, как-то: выполнение физических упражнений, спорт, работу, требующую физических усилий, прогулки на природе.

С тем чтобы увеличить адаптационные возможности, необходимо прибегать к помощи всех ресурсов, входящих в «BASIC Ph». В переводе на русский комбинация ресурсов названа «ЧУДО И Вы» – чувства, разум, деятельность, общество (семья), игра воображения, вера.

Рассмотрим далее на конкретных примерах различные техники работы с картами «Соре», используемые в процессе психологического консультирования лиц, перенесших травмирующие психоэмоциональные состояния.

### 1. Техника «Кризис = Угроза + Шанс» или «ЧУДО и Вы»

Данная методика является авторским приемом, предложенным О.Аялон, который можно использовать в программах кризисной помощи, в работе с психотравмами. Методика направлена на исследование привычных путей преодоления кризисного события и определение тех способов преодоления, которые заблокированы в ситуации кризиса. Этот тип работы позволяет ознакомиться с различными категориями внутренних ресурсов, помогающих справиться как с обычными бытовыми проблемами, так и с экстремальными ситуациями. Участник сможет выявить, какие из этих ресурсов малодоступны ему в моменты стресса и прочувствовать, к каким внутренним силам ему стоит обращаться за помощью в кризисных ситуациях.

**Клиент и запрос.** За консультацией обратилась женщина, пережившая развод. Вместе прожили не долго, всего 3,5 года, детей не было и совместно нажитого имущества тоже. Делить нечего. Но развод состоялся как-то очень неожиданно. Это было решение, принятое мужем, и женщине пришлось его принять. Совместная жизнь не была очень счастливой, и, в принципе, развод был ожидаемым событием. Несмотря на это женщина не теряла надежды, что все наладится и поэтому решение о разрыве отношений восприняла болезненно. Женщина испытывает противоречивые чувства: чувство опустошенности (в душе, словно, выгоревшая пустыня) и чувство вины (я не смогла; я не поняла; если бы я поступала по-другому и т.д.).



Клиентка вслепую достала карты для каждого из ресурсов «BASIC Ph» («Чудо и Вы»).

Первый ресурс *Вера*. Комментарий клиентки к карте: «Первое, что приходит в голову: другие помогут! Есть люди опытные и знающие, которые могут помочь и в это надо верить, надо уметь доверять другим».



Ресурс *Эмоции*. Комментарий клиентки к карте: «Любить. Девочка так обнимает волка, а волк ведь хищник и от него не знаешь, чего ожидать. Но любовью можно растопить любое, даже самое злое сердце».



Ресурс *Социальные навыки*. Комментарий клиентки к карте: «Ругаются, злятся... Наверное, речь о том, что все мы люди и должны прежде всего научиться говорить друг с другом. Уметь говорить о своих чувствах, мыслях, желаниях. Не злиться, не кричать, а объяснять».



Ресурс *Творчество*. Комментарий клиентки к карте: «Лабиринт и творчество. Интересно. Это про то, что как бы всё ни было запутано, выход есть всегда. Надо просто искать и, возможно, неординарно подходить к решению».



Ресурс *Интеллект*. Комментарий клиентки к карте: «Часы? Что-то со временем. Наверное, осознание, что всему свое время и что время нельзя тратить попусту».



Ресурс *Физические действия*. Комментарий клиентки к карте: «Плавание – лучшее действие. Я очень люблю плавать. И знаете, если не хочешь утонуть, надо усердно грести и руками и ногами».

Затем клиентка целенаправленно выбрала 3 карты, которые могли охарактеризовать ее состояние в момент расставания.



Первая карта и комментарий клиентки: «Разбитый дом, все рухнуло, дом еще не совсем сломан, но в этом водовороте ему не уцелеть. Я думала тогда, что жизнь закончена и больше у меня никогда не будет ни дома, ни семьи».



Вторая карта и комментарий клиентки: «Одиночество. Больше сказать нечего. Одна и пустота. Море большое и широкое перед тобой, но оно пугает, оно не доброе. Такая вода и разрушила мой дом. Я одинока и бессильна».



Третья карта и комментарий клиентки: «Посмотрите, тут над головой девушки еще лики – это точно про меня. Я испытывала тогда (да и сейчас) двойные чувства: с одной стороны, люблю и хочу вернуть, а с другой понимаю, что счастья не было, мы не ладили и, может, хорошо, что ушел».

На следующем этапе клиентке было предложено посмотреть на первые 6 карт-ресурсов и сказать, что из этих ресурсов она не использует, из-за чего блокируется проживание травматического опыта. Клиента долго разглядывала карты, вспоминала свои комментарии к ним и, наконец, сказала, что по большому счету использовала только 2 возможности. Во-первых, физические действия. Она много работала, просто нагружала себя, думая, что если что-то делает, значит, еще живет, еще что-то может и кому-то нужна. А во-вторых, ресурс веры, веры в помощь других – она пришла к психологу.

Далее мы обсудили, каким образом она могла бы задействовать и остальные ресурсы и нашли несколько возможностей: принять истину, что нельзя тратить свое время зря, и всё в жизни случается, и всему свое время: «Была боль, будет и радость»; наполнить жизнь любовью. Прежде всего, вернуть любовь к себе и сделать для себя что-то приятное (сходить в парикмахерскую и купить новые туфли, которые, кстати, уже присмотрела); продолжить консультации у психолога, чтоб научиться выражать свои мысли и чувства, контролировать эмоции.

## 2. Техника «Рост после разрушения»

Стресс, так же как и кризисная или травматическая ситуации, причиняет сильные физические и душевные страдания. Они разрушают устои привычного мира, но, с другой стороны, они могут способствовать процессам изменения и дальнейшему личностному росту. Эта техника ставит задачей выявить процесс «личностного роста, являющегося следствием травмы».



**Клиент и запрос.** За консультацией обратился мужчина 30 лет. Полгода назад попал в очень крупную аварию. Последствия аварии – погиб водитель второй машины ДТП. По результатам расследования была признана полная виновность погибшего водителя: нарушил правила движения, проехал на красный сигнал светофора и был пьян. Тем не менее, мужчина сильно переживал случившееся. Сейчас испытывает сильнейший страх перед автомобилем, как только садится за руль, испытывает панические атаки, стал плохо спать по ночам, снятся кошмары с авариями, стал раздражительным, срывается на родных и на коллегах. Беспокоит то, что стал злоупотреблять алкоголем, чтобы снять стресс.

На одной из сессий мы затронули тему опыта, который люди приобретают благодаря неприятным ситуациям. Клиенту было сложно выразить свои мысли на этот счет. Он убежден, что никакого положительного эффекта эта ситуации не несет, он и так знал, что надо соблюдать правила и не садиться за руль пьяным.

Я предложила поговорить на эту тему с картами «Соре».

Клиент перетасовал карты, разложил их на 4 стопки. Достал карту из 1 стопки, чтобы сформулировать ответ на вопрос: «Что он потерял в этом кризисе?»



Комментарий клиента к карте: «Уверенность потерял. Я знал, что я хороший водитель. Никогда не попадал ни в какие неприятности, ничего не нарушал, меня даже не штрафовали. Разве что по мелочи, за парковку. А после той аварии я потерял уверенность, что смогу горы свернуть».

Вторая карта и вопрос: «Чем Вы были готовы пожертвовать?»



Комментарий клиента к карте: «Я не помню, что я думал тогда. Сейчас тоже не знаю, чем мог бы пожертвовать... Пожертвовать ради чего? Чтобы тот водитель остался жив? Машиной, пусть бы она разбилась сильнее... Глядя на карту, могу сказать, что пожертвовал сном. Теперь на работу добираться дольше и раньше надо вставать. Да, наверное, можно пожертвовать сном, чтобы не попадать в такие передраги в час пик».

Третья стопка: «Что Вы приобрели в результате данного события?»



Комментарий клиента к карте: «Танец? Это не про меня. Хочу другую карту». Несмотря на то, что техника позволяет взять другую карту, прошу клиента всего два слова сказать про эту, как бы выразить ее основную идею, а потом обещала позволить вытянуть другую карту.

Вот какой диалог у нас получился:

Клиент: Танцуют, вместе, в паре. Рок-н-ролл, наверное. Суть: вместе танцевать веселее.

Психолог: А если эту идею «вместе танцевать веселее» перенести на ситуацию с аварией, про что она будет?

Клиент: Про то, что на дороге мы все в разных машинах, но в одном движении. И важно, не только как ты двигаешься, но и как двигаются другие. Значит, надо реагировать на них, как в танце. Ну, вообще-то да... Тогда про меня. Я всегда был строг к себе и следил, чтобы я все делал, как положено. Не хотел быть причиной аварии. Если бы я вовремя заметил ту машину и отреагировал, я мог бы увернуться, резко нажать на тормоза, и другая машина въехала бы в задок моей, но трагедии бы не было...

Психолог: Урок, который вы вынесли – это чувство вины? Вы вините себя в том, чего не сделали?

Клиент: Да нет, я не про вину... Я про то, что надо «танцевать вместе». Это я такое знание приобрел. Осталось приобрести такой опыт.

**Комментарий автора.** Считаю необходимым обсудить здесь тот момент сессии, где я не стала сразу удовлетворять просьбу клиента о замене карты. В руководстве к работе с картами всегда особо подчеркивается, что любой человек может в любой момент отказаться от любой вытянутой им карты, даже не объясняя причин. А психотерапевт обязан удовлетворить его просьбу и не задавать вопросов. Но иногда случается так, что интуиция подсказывает, что карта может быть полезна клиенту, если он сумеет хоть что-то по ней рассказать. Конечно, в ситуации принципиального отказа нет смысла настаивать, но если вы почувствовали, что клиент не успел проникнуться картой, тем, что в ней заключён для него некий смысл, предложите ему в нескольких словах описать карту. В данном случае, после описания карты с танцем, тянуть другую карту для этого вопроса клиент не стал. Он сказал, что вполне

удовлетворен приобретенным знанием и выразил благодарность за то, что я не сразу позволила ему отвергнуть эту карту, а поразмышлять над ней.

Достав карту из 4 стопки для ответа на вопрос: «Что бы Вы хотели приобрести в результате пережитого?», клиент прокомментировал ее так:



«Я вижу тут продолжение предыдущей мысли. Мне надо приобрести навыки, навыки работать вместе, навыки работать с отвлекающими факторами, навыки... Я думаю, что мне нужно еще погонять с инструкторами, чтоб научиться разным приемам владения и собой, и автомобилем в экстремальных ситуациях».

**Комментарий автора.** Карты помогли клиенту сформулировать приобретенный опыт и наметить пути для дальнейшей жизни. Когда клиент отказывался от карты, говорящей о приобретении, я почувствовала в ней идею совместных действий. То, чего, на мой взгляд, не хватало клиенту. Он несколько раз подчеркивал свой профессионализм вождения, строгость соблюдения правил, но я в тот момент вспоминала слова одного моего друга. Я собиралась на курсы вождения и спросила его: «Страшно водить? Трудно?». На что он ответил: «За себя не страшно, страшно за других». И в разговоре с клиентом мне показалось, что именно этот ориентир на других участников движения у него недостаточно развит. Хотя мне совсем не хотелось, чтобы приобретением явилось чувство вины, поэтому я и задала уточняющий вопрос об этом. И главное достижение сессии, что через «танец» мы подошли к идее о том, что совместное движение – это навыки. И клиент принял решение их приобрести.

### 3. Техника «Родом из детства»

Все мы родом из детства. Принято говорить, что детство – золотая пора. Но воспоминания многих из нас, если не всех, возвращают нас в моменты отнюдь не радужные. Речь даже не о «неблагополучных» семьях, речь идет о вполне нормальном детстве в семье, часто полной и интеллигентной. Обиды, детская ревность, скандалы, ссоры папы с мамой и других родственников, несправедливые обвинения и упреки омрачают картины прошедшего детства. Школу многие вспоминают как страшный сон. Жестокость сверстников и непонимание родителей в подростковые годы оставили незаживающие до конца раны во многих душах. Юность приносит свои риски – безответная любовь, одиночество. Каждая судьба – уникальный набор детских и юношеских невыплаканных слез, невысказанных обид, потаенных страхов, так и оставшихся «жить под кроватью». Забытых, но от этого не исчезающих.

Работа с психологическими травмами прошедших детства и юности помогает преодолевать давние комплексы, гармонизировать отношения с людьми, особенно с собственными детьми и родителями, не повторять ошибок родителей, не нести их в будущие семейные традиции.

Техника «Родом из детства» предлагает возможность встретиться со своими внутренними ранами еще раз, чтобы их исцелить и извлечь из них ценные уроки. В момент получения травматического опыта, у нас еще зачастую не хватает сил, чтобы справиться без вреда для себя. У взрослого человека есть уже для этого все ресурсы, а инструментарий предоставляет специалист-психолог в форме колоды карт «Соре».

**Клиент и запрос.** За консультацией обратилась девушка 26 лет. Она очень переживает из-за невозможности строить взаимоотношения с молодыми людьми. Возраст, родные и близкие торопят с замужеством, ей бы тоже хотелось, но у нее ничего не получается. Кроме работы она нигде не бывает, в знакомства на улице не верит, интернету не доверяет вообще. Критично относится к своей внешности, характер считает сложным, не умеет привлекать мужчин – одним словом, перспектив никаких.

Как и все психологические особенности, «нелюбовь к себе» родом из детства. Заложившись еще в детстве, в дальнейшем обросла множеством мелких и крупных подтверждений в лице разного рода неприятностей и неудач. Я обратила внимание на болезненное отношение к себе клиентки, какое-то чувство уязвимости, повышенной самокритичности, и предложила «вернуться в детство» и вспомнить самое травматичное событие тех лет. Для этого мы воспользовались колодой карт «Соре».



Клиентке было предложено выбрать карту, символизирующую травматическое событие, и разместить ее на силуэте человека (символизирующего ее саму).

Карта травмы была названа «развод родителей». Клиентка поместила ее в область шеи, потому что воспоминание об этом переживается, как ком в горле.

Комментарий клиентки: «Когда мои родители развелись, я испытала сильнейшую встряску. Смятение, страх, что это я во всём виновата, ужас от того, что моей семьи больше нет, что отец больше не любит меня и маму, непонимание, что будет дальше. Была и злость, что кто-то забрал у меня моего папу и злость на папу, потому что он оказался слабым и поддался. Но еще больше помню ощущение беспомощности, как на картинке. Мне казалось, что все повернулись ко мне спиной. И пугающая неизвестность – что ждёт меня там, за углом. Теперь моя жизнь больше не была прямой линией, а полной углов и поворотов».

Затем клиентке было предложено найти карту, символизирующую преодоление – то, что помогло ей тогда справиться с психотравмирующей ситуацией. Карта преодоления была названа клиенткой: «Сила воли» (твёрдость, жесткость и самоконтроль).



Комментарий клиентки: «Мне было всего 10 лет, и я совершенно не знала, как с этим справиться. Мама тоже очень переживала, плакала. И получилось, что мы как-то переживали каждая свое. Почти не говорили об этом и не поддерживали друг друга. Я помню, что тогда, чтобы справиться с болью и неизвестностью, как-то интуитивно, я стала много-много чем-то заниматься. Много читала, стала лучшей в классе, всегда знала что-то сверх того, что написано в учебнике. Я тогда многое в себе преодолевала, запрещала себе плакать, всегда находила, чем себя занять, чтобы не думать... А еще пошла в спортивную секцию, на бокс. Тренер многое дал мне, он всегда говорил нам о силе и стойкости, о выдержке. Мне пришлось стать очень сильной. Не бояться можно, только если ты уверена в себе и думаешь не о том, что было, а о том, что нужно делать дальше. Я научилась брать ответственность на себя, так легче решать проблемы. Не ждать, пока кто-то поможет, а действовать самостоятельно. Только то, что я смогла взять себя в руки, помогло мне пережить развод родителей. Я не жалею сегодня о той ситуации, потому что она научила меня быть сильной».

**Комментарий автора.** Девушке достаточно тяжело далось такое признание и анализ прошлой травмы. Но чем больше она говорила о тех событиях, о том, как она с этим справлялась, все больше к ней приходило осознание своей сегодняшней ситуации. Воспоминания прошлого позволили ей по-другому взглянуть на сегодняшний день. Она поняла, что внешность, характер, неумение быть привлекательной зависят от нее и ни от кого больше. Что нужно (как в детстве) заняться собой: сходить в парикмахерскую, к стилисту, поменять гардероб и стиль. Это придаст уверенности в себе и легче будет принять ухаживания мужчин, будучи уверенной в своей привлекательности. Проблема характера и умения вести себя с мужчинами также решаемая проблема, и первый шаг она сделала – она пришла к психологу. Это и стало темой нашей работы в дальнейшем.

Таким образом, при помощи карт «Соре» клиенты могут самостоятельно изучать свои собственные уникальные стили преодоления кризисных ситуаций. Карты «Соре» способны помочь обнаружить скрытые болевые точки и получить доступ к источникам внутренней силы. Извлекая в случайном порядке карту за картой, мы отказываемся от рассмотрения наших проблем в терминах «поражения» или «успеха» и открываем для себя мир новых возможностей и идей. В результате такого подхода мы учимся реальнее оценивать степень риска и прогнозировать развитие различных ситуаций, меньше беспокоиться о будущем, приобретая бóльшую решительность при встрече с различными жизненными вызовами.

#### Литература:

1. Решетников М.М. Психическая травма. - Москва, 2006. - 322 с.
2. Ромек В.Г. Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. - СПб., 2004. - 256 с.
3. Ayalon O. B.A.S.I.C. Ph. – creative methods in post tsunami training of helpers in Thailand / O.Ayalon // Journal of Experiential Psychotherapy, 2007, no 37, p.19-26.
4. Kirschke, W. Strawberries Beyond My Window / W. Kirschke. - Germany: OH Publishing, 2008. - 250 p.

Prezentat la 07.05.2012

## STUDII ȘI CERCETĂRI: DIDACTICI PARTICULARE

### DEZVOLTAREA VORBIRII DIALOGATE ÎN LIMBA FRANCEZĂ LA STUDENȚI: DE LA TREAPTA LICEALĂ SPRE CEA UNIVERSITARĂ

*Valeria DUCA*

*Catedra Limba Franceză*

Notre article est dédié à l'étude du développement de la compétence dialogique en langue française chez les étudiants. Il met en relief l'importance du principe de la continuité entre les niveaux d'enseignement dans l'élaboration de la stratégie du développement de cette compétence chez les étudiants. Pour réaliser la démarche didactique proposée, on devrait suivre l'évolution de la stratégie en cause du lycée à la faculté, à souligner les éléments constitutifs, leur réorientation vers le niveau d'enseignement supérieur.

În tendința de a corespunde standardelor impuse de politicile educaționale, curriculumul ca și categorie pedagogică, care „nu copiază experiența socială, ci o traduce în limbaj educațional” [1], cunoaște în mod constant noi abordări, care îndreaptă vectorul activităților educaționale astfel încât acestea să fie cât mai eficiente și mai productive în vederea formării unor competențe indispensabile integrării omului în societate – pe de o parte, dar și a buneii activități a acestuia în cadrul societății – pe de altă parte. De fapt, toate produsele curriculare în materie de limbă străină au suferit în ultimii ani schimbări radicale dictate de următoarele orientări pedagogice moderne:

- *La nivel general, de politică educațională națională:* învățământul centrat pe competențe;
- *La nivel particular, de politică lingvistică:* Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi.

Revizuirea curricula la limbile străine, ținând cont de recomandările prevăzute de implementarea acestor concepte în învățământul din Republica Moldova, s-a dorit în primul rând ridicarea calității proceselor de predare-învățare-evaluare a limbilor străine. Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe trebuie să asigure o mai mare eficiență a procesului educațional prin promovarea conceptului de „competență” ca unitate de operare la toate nivelurile de învățământ, ceea ce permite orientarea demersurilor tuturor agenților implicați în procesul de educație. În același timp, Cadrul European Comun de Referință a Limbilor, prin lansarea perspectivei axate pe acțiune, conturarea noțiunii de „sarcină”, delimitarea nivelurilor de cunoaștere a limbii în diferite domenii de competență ș.a., a permis unificarea tuturor demersurilor de predare-învățare a oricărei limbi străine conform unor principii lingvo-didactice riguroase, clar definite.

Strategia de dezvoltare a vorbirii dialogate în limba franceză este reflectată în primul rând în „documentul reglator” al activității de predare-învățare a limbii franceze – în curriculum, atât la nivel universitar, cât și la celelalte trepte de învățământ, dar și în alte produse curriculare, precum sunt planurile calendaristice, manualele, dosarele tematice etc. Interconexiunea acestor documente este esențială; or, constituirea sau reformarea oricăreia dintre ele se face numai cu referire la celelalte, astfel încât să putem vorbi de respectarea consecutivității logice în organizarea procesului de predare-învățare a limbilor străine.

Așadar, orice curriculum este proiectat în baza unor principii, care în calitate de fundamente teoretice orientează activitatea de organizare și realizare a acestuia. Respectarea principiilor în cauză asigură îndeplinirea funcțiilor generale ale curriculumului: de optimizare a proiectării didactice; de realizare a corespondențelor între elementele paradigmei didactice: obiective – conținuturi – tehnologii pedagogice – evaluare – realizarea feed-back-ului; de valorificare a tuturor dimensiunilor și formelor educaționale, din perspectiva învățământului formativ și permanent [2]. În alți termeni, definirea și apoi conformarea la aceste principii sunt inerente constituirii curriculumului ca sistem unitar și coerent. Totuși, în lumina problematicei dezvoltării vorbirii dialogate la studenți în timpul orelor de limbă franceză de specialitate, ținem să supunem analizei următoarele principii de organizare a curriculumului, care, în opinia noastră, sunt esențiale în demersul științific pe care îl propunem. Suntem de părere că principiul continuității între trepte și niveluri educaționale și principiul pertinentei privind formularea obiectivelor, selectarea conținuturilor, stabilirea tehnologiilor de predare-învățare-evaluare în contextul profilurilor profesionale ne oferă piste metodologice prețioase de analiză comparativă a două curricula la Limba Franceză: nivelul liceal, cl. XII, și nivelul universitar, anul I Licență, Economie. În același timp, formarea competenței de comunicare din perspectiva vorbirii dialogate reprezintă criteriul principal de analiză în cercetarea pe care o întreprindem. Deci, reflectarea acestui aspect în produsele curriculare existente la aceste două trepte de învățământ ne interesează în mod particular.

În același timp, fără a nega importanța tuturor componentelor curriculumului, tratarea problematicei dezvoltării vorbirii dialogate în limba franceză ne impune să orientăm analiza acestor curriculumuri spre cele două dimensiuni fundamentale ale curriculumului: teleologică și tehnologică, a căror interrelaționare se datorează dimensiunii conținutale.

Revenind la ideea revizuirii tuturor curriculumuri, trebuie să menționăm că acesta este un proces de lungă durată pe măsură ce activitatea educațională nu este un proces static, ci evoluează odată cu schimbările ce au loc în toate sferile vieții unane. Acest postulat a ghidat echipa de lucru spre modernizarea Curriculumului Național pentru clasele a X-a și a XII-a. Astfel, autorii menționează că curriculumul trebuie „să reflecte și să promoveze modernizarea procesului de învățământ ca o consecință a schimbărilor ce au intervenit în sistemul educațional după apariția sa, să reflecte prompt și să se racordeze adecvat la noile provocări ale relației pedagogice *proiectare – predare – învățare – evaluare*” [3]. Deci, schimbările au survenit în primul rând în urma trecerii de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective la modelul centrat pe competențe. În aceeași perspectivă s-a revizuit și Curriculumul la Limba Franceză, Științe Economice, autorii căruia s-au orientat în abordarea competențelor și de CECRL: „Prezentul curriculum a fost racordat la CECRL, care definește nivelurile de competență și permite de a evalua progresul studentului la fiecare etapă a procesului de învățare. [...] Modernizarea și revizuirea Curriculumului la Limba Franceză sunt necesare pentru a trece de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective la modelul centrat pe competențe” [4].

Așadar, scopul predării-învățării limbii franceze la etapa liceală (clasa a XII-a), conform Curriculumului Național, este de „a-i determina pe elevi să facă față fără pregătire majorității situațiilor de comunicare pe teme familiare și de activitate cotidiană, folosind texte simple și coerente” [5]. În acest moment intervine situația de „răscruce” în predarea-învățarea limbilor străine, pentru că, odată integrat în învățământul superior, studentul își alege o specializare pentru îmbrățișarea ulterioară a unei profesii. Din acest punct de vedere, predarea-învățarea limbilor străine îmbracă o nouă formă, conformându-se în primul rând nevoilor studenților, astfel încât putem urmări o redirectionare a vectorului activităților instructiv-educative. Scopul predării-învățării limbii franceze la etapa universitară, reieșind din acela formulat pentru etapa liceală, este de a-i determina pe studenți să facă față fără pregătire majorității situațiilor de comunicare pe teme profesionale, în cazul nostru – pe teme din domeniul științelor economice. În același timp, este de menționat că „tematica conținuturilor cuprinde în cea mai mare parte domeniul profesional, dar nu este exclusă nici tematica ce ține de domeniul personal, public și cel educațional” [6]. Ținând cont de cele menționate anterior, conchidem că principiul respectării nevoilor educaționale, a intereselor și aptitudinilor personale ale actorilor educației este primordial în stabilirea direcției activității de instruire și educație.

Într-o abordare sistemică-holistică a curriculumului, care presupune trei planuri: structural, procesual și al produsului [7], ținem să punem accentul pe aspectul structural, în măsura în care suntem interesați de abordarea vorbirii dialogate la nivelul subcomponentelor curriculumului, dar și pe cel al produsului, odată ce vizăm tratarea acestei probleme în câteva produse curriculare.

Comunicarea în limbi străine este una dintre cele opt domenii ale competențelor-cheie [8]. Iată de ce acest aspect este reflectat în curriculum atât la nivelul obiectivelor educaționale, concepute ca „intrări în procesul de învățământ”, cât și la nivelul competențelor – „ieșiri din acest proces” [9]. Comunicarea reprezintă, deci, pilonul de bază în proiectarea teleologică a curriculumului de limbi străine. Astfel, vorbirea dialogată ca formă de comunicare este, în opinia noastră, parte a unei competențe generale – a celei de comunicare. Competența de comunicare prin dialog (în domeniul profesional) este concretizată în Curriculumul la Limba Franceză, Științe Economice, în rubrica *Competențe generale* prin formula: *realizarea de interacțiuni, în comunicarea orală sau scrisă, pe teme cotidiene și pe teme profesionale*. Privită din unghiul principiului continuității între trepte de învățământ, formarea competenței de comunicare prin dialog se realizează la nivel universitar prin extinderea domeniului curricular de exploatare a limbii străine. Ne referim, în acest context, la domeniile de formare a acestei competențe prevăzute în Curriculumul Național, treapta liceală: public, privat și educațional și adăugarea la acestea a domeniului profesional la treapta universitară. Curriculumul Național la Limba Franceză propune formarea următoarelor *competențe specifice domeniului de comunicare: lingvistice, comunicative și pragmatice*, care presupun dezvoltarea mai întâi a deprinderilor de receptare, producere a mesajelor, dar și de interacțiune. Acesta este cadrul în care se include fenomenul dezvoltării vorbirii dialogate la etapa liceală. Lucrul asupra competențelor lingvistice continuă la etapa universitară. La acest capitol, nivelul lexical iese în prim plan, fiind nuanțat de terminologia specifică domeniului de activitate profesională a studenților; exploatarea mijloacelor lingvistice de către studenți în situațiile specifice se reflectă prin competențele pragmatice ale acestora. Pe de altă parte, competența de comunicare prin dialog este reflectată în Curriculumul la Limba Franceză, Științe Economice, în compartimentul *Competențe specifice: realizarea de interacțiuni în comunicarea orală sau scrisă*, indirect prin formulele – realizarea unui interviu structurat pe baza unui chestionar elaborat; solicitarea opiniilor interlocutorului și comentarea succintă a părerilor exprimate de parteneri/exprimarea poziției (acord/dezacord); solicitarea și oferirea de clasificări, explicații; exprimarea unor sentimente și reacții (surpriză, bucurie, neplăcere, interes, indiferență, regret, uimire) referitoare la evenimente / situații / experiențe trăite sau aflate.

Corelarea conținutului cu sfera de interes a educatului este un principiu fundamental în proiectarea Subcomponentei *Conținuturi*, parte a dimensiunii proiective a curriculumului. Selectarea conținuturilor se produce, de regulă, în baza unui „set de valori” [10] dictate la nivelul curriculumului liceal de: viața particulară, viața socială, viața culturală, activitățile în timpul liber și spirituale, în timp ce la nivelul învățământului universitar acestea sunt preluate din viața profesională ulterioară a studenților. În același timp, predarea limbii franceze cu obiectiv specific prezintă niște particularități de selectare a conținuturilor pe măsură ce acest demers didactic prevede îmbinarea eficientă a conținuturilor lingvistice cu cele specifice unui domeniu profesional.

Vorbirea dialogată, ca și activitate inerent legată de situația de vorbire, se află într-un raport specific de interdependență cu unitățile de conținut. Potențialul funcțional al acestei activități se reflectă direct în oricare dintre unitățile de conținut propuse. Conținuturile în Curriculumul Național la Limba Franceză sunt repartizate în conținuturi *lingvistice, tematice și în arii de comunicare*. Urmărind perspectiva dezvoltării vorbirii dialogate după principiul continuității, remarcăm la nivelul de conținut o ușoară inițiere în lexicul de specialitate al elevilor clasei a XII-a prin descriptorul de conținut *Lexic stilistic-funcțional: juridic, științific, publicistic*, iar la capitolul morfo-sintaxă o aprofundare în particularitățile *subordonatelor introduse prin: sans que, tandis que, pourvu que, bien que, afin que, și ale unor forme temporale ale verbului*. În ce privește orientarea conținuturilor tematice, menționăm prevalarea aspectului sociocultural și personal al vieții elevului: *Viața tinerilor* (moda, planuri pe viitor, curriculum vitae), *Elevul și societatea* (obligații și responsabilități, drepturile omului), *Civilizație și cultură* (fragmente din literatură, muzee și expoziții, interferențe culturale europene, stiluri de viață).

Conținuturile tematice, drept cadru situațional de realizare a vorbirii dialogate, sunt selectate în cazul Curriculumului la modulul Limba Franceză, Științe Economice, în baza celor mai importante centre de interes profesional al studenților. De exemplu: *Mediul de afaceri; Produsul, indici de identificare; Indicatorii dezvoltării unei societăți moderne; Principiul libertății în afaceri; Căutarea unui loc de muncă; Lansarea unei afaceri* etc. În opinia noastră, aceste subiecte generale funcționează ca repere tematice în formarea competenței de comunicare, în general, dar și a celei de comunicare prin dialog, în particular, prin stabilirea clară a câmpului tematic al activităților de predare-învățare. La nivel universitar se dorește o dezvoltare a competenței lingvistice a studenților deja dobândite în liceu. De aceea, în concordanță cu obiectivele de referință și

cu ordonarea tematică a conținutului, s-a definit conținutul lingvistic al curriculumului: *A defini un substantiv, a cuantifica; A formula mai multe tipuri de întrebări; A califica, a localiza în timp; Comparația și expresiile idiomatice; A evita repetările, a înlocui într-un context dat; A exprima o finalitate, un scop; etc.*

Tehnologia pedagogică, în calitate de „mod sistematic de proiectare, realizare și evaluare a procesului de predare-învățare pe baza obiectivelor stabilite prin cercetare științifică” [11], este una dintre subcomponentele fundamentale ale curriculumului. Concepută ca și „dimensiune operativă” a curriculumului, aceasta reprezintă, conform specialiștilor, „partea cea mai mobilă a activității educaționale, care încurajează creativitatea cadrelor didactice prin ceea ce oferă sau sugerează acestora: metode, mijloace, tehnici, strategii de învățare” [12]. Prin subcomponenta tehnologică a curriculumului aflăm în ce mod se vor realiza obiectivele propuse, adică se vor dezvolta anumite competențe la studenți. Totodată, calitatea strategiilor didactice implementate trebuie apreciată printr-o strategie de evaluare corespunzătoare, deci evaluarea este o parte inerentă a tehnologiei pedagogice.

Curriculumul Național la Limba Franceză prevede, într-o formă generalizată, pentru elevii claselor a XII-a următoarele activități de dezvoltare a vorbirii dialogate. Acestea, de fapt, sunt împărțite conform celor două faze în care sunt implicați interlocutorii în timpul vorbirii dialogate: receptarea mesajelor orale și producerea mesajelor orale, interacțiunea. În primul caz, în conformitate cu tematica conținuturilor prezentată mai-sus, se prevăd: *exerciții de confirmare a înțelegerii sensului global dintr-un mesaj oral; vizionarea de filme; interviuri față în față sau telefonice; exerciții de confirmare a înțelegerii sensului global dintr-un mesaj oral* ș.a. La nivel de producere a mesajelor orale și interacțiune se propun: *exerciții de înțelegere a ideilor dintr-un text; exerciții de formulare a întrebărilor și răspunsurilor; exerciții de solicitare și oferire de informații prin întrebări și răspunsuri; exerciții de confruntare a opiniilor și a punctelor de vedere* ș.a. În același timp, pentru formarea competenței socioculturale, se preconizează activități precum: *dezbateri, schimb de opinii*, care vizează interacțiunea verbală; prin acestea se contribuie și la dezvoltarea competenței de comunicare prin dialog. Vorbirea dialogată este reflectată și în activitățile: *discuții, întrebări/răspunsuri, schimb de informație*, pentru formarea de atitudini și valori, adică a competenței civice.

Dezvoltarea competenței de comunicare profesională în limba străină este prioritară în predarea-învățarea limbii străine la nivel universitar. Iată de ce în Curriculumul la Limba Franceză, Științe Economice, activitățile interactive de comunicare predomină. O bună parte din acestea sunt îndreptate spre formarea competenței studenților de a dialoga în limba franceză. În conformitate cu tematica conținuturilor, strategia de dezvoltare a vorbirii dialogate include următoarele activități didactice consemnate în curriculum: *dezbaterile ideilor* (Pentru sau contra OGM etc.), *simularea* (Interviu de angajare etc.), *discuția* (Rolul pieței în dezvoltarea economică, Măsuri de depășire a șomajului, Când putem vorbi despre reușita unei întreprinderi etc.), *jocul de rol/dialog* (La piață, La o agenție imobiliară etc.), *studiu de caz* (Cine suntem noi? etc), *brainstorming* (Avantajele și dezavantajele monedei electronice etc.).

Dacă e să ne referim la conceptul de *curriculum* în planul produsului, atunci, menționează specialiștii, pot fi structurate mai multe categorii de produse curriculare, printre care: curriculumul pe discipline, manualul academic, cursul universitar ș.a. [13] Din acest punct de vedere, este evidentă interrelaționarea tuturor documentelor care orientează procesul de predare-învățare a disciplinei academice. În acest context, curriculumul disciplinar „devine sursa de proiectare a cursului și a seminarului universitar, devine sursa de stabilire a strategiilor și indicatorilor de evaluare a rezultatelor academice, devine sursa de elaborare a manualelor, ghidurilor metodologice [...]” [14]. Astfel, dimensiunea tehnologică a curriculumului este completată de alte produse, printre care menționăm manualul, dacă e să ne referim la Curriculumul Național la Limba Franceză, și dosarul tematic – pentru Curriculumul la Limba Franceză, Științe Economice.

Activitățile de dezvoltare a competenței de comunicare ocupă un loc prioritar în Manuel de Français XII (autori M.Cotelea, M.Cotlău ș.a.) [15]. Acestea se regăsesc în fiecare dintre rubricile care alcătuiesc o unitate tematică, fie că e vorba de partea lexicală sau gramaticală, fie literară, fie socioculturală. Dacă e să ne referim la forma orală a comunicării, atunci exercițiile care vizează exprimarea orală încontinuu domină; acestea reprezintă etapa de pregătire a elevilor pentru activitatea de vorbire dialogată (exprimarea orală în interacțiune). Astfel, strategia de dezvoltare a vorbirii dialogate în limba franceză la elevii claselor a XII-a sintetizează următoarele etape: **introducerea documentului autentic (poze, articole, texte literare): declanșarea vorbirii → valorificarea structurilor lexicale și gramaticale noi prin activități în scris; verificarea înțelegerii textului → valorificarea structurilor lexicale și gramaticale noi prin activități de exprimare orală →**

**valorificarea structurilor lexicale și gramaticale noi prin activități de exprimare orală în interacțiune (de vorbire dialogată).**

Vorbirea dialogată este o activitate complexă. Iată de ce până a ajunge la etapa propriu-zisă de realizare a interacțiunii verbale, elevii trebuie să-și performeze capacitatea de receptare și cea de producere a mesajelor prin automatizarea sau interiorizarea unor variate structuri lexicale și gramaticale, care sunt actualizate ulterior în timpul vorbirii dialogate.

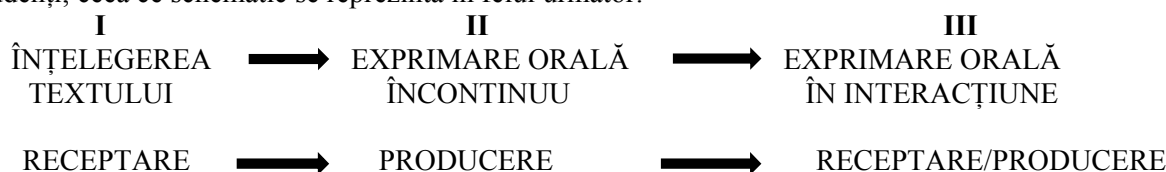
La nivel universitar, echipa profesorilor care predau limba franceză la Facultatea de Științe Economice, prin posibilitatea pe care o au de a-și alege instrumentul de lucru cel mai potrivit grupului de studenți în care activează și pentru a evita concepția univocă a unui manual, au optat pentru elaborarea unui dosar, care ar cuprinde cele mai reprezentative activități didactice oferite de diverse surse de franceză economică. Acestea au fost grupate conform criteriului tematic, respectându-se cele mai importante centre de interes profesional al studenților. Strategia de dezvoltare a vorbirii dialogate parcurge, conform dosarului propus, următoarele etape, cărora le corespund mai multe tipuri de activități didactice: **introducerea textului de specialitate → înțelegerea textului de specialitate → valorificarea vocabularului (terminologic) prin activități în scris → valorificarea vocabularului (terminologic) prin activități de exprimare orală → valorificarea vocabularului (terminologic) prin activități de exprimare orală în interacțiune (de vorbire dialogată).**

Din această reflectare sintetizată a etapelor strategiei de dezvoltare a vorbirii dialogate la elevii claselor a XII-a și la studenții Facultății de Științe Economice conchidem că elementul de bază al acestei strategii este *textul*, care funcționează în calitate de:

- pilon central în proiectarea tuturor activităților didactice ce vizează dezvoltarea competenței de comunicare;
- premisă a proiectării activităților didactice de dezvoltare a vorbirii dialogate;
- sursă de creare a situațiilor de vorbire dialogată;
- sursă principală de îmbogățire a bagajului lexical al elevilor și studenților.

În urma analizei efectuate, menționăm construcția în paralel a strategiei de dezvoltare a vorbirii dialogate în limba străină la ambele trepte de învățământ: liceal (clasa terminală) și universitar (ciclul I Licență). Aceasta respectă, în ambele cazuri, principiul logic de la simplu spre compus, astfel încât conținuturile sunt introduse prin activități graduale, orientate spre formarea:

- capacității și deprinderilor de receptare a mesajului de către studenți;
- capacității și deprinderilor de producere a mesajelor de către studenți;
- capacității și deprinderilor de îmbinare succesivă a celor două ipostaze: receptare/producere de către studenți; ceea ce schematic se reprezintă în felul următor:



Observăm că, după cum e și firesc, activitatea de dezvoltare a vorbirii dialogate este o etapă de nivel superior în strategia descrisă mai sus. Elevii/studenții nu ar fi capabili să se integreze într-o situație de dialog fără a fi dobândit anterior competențe de receptare și producere a mesajelor. Astfel, dacă ne-am referi la acest proces în termeni de activități didactice de dezvoltare a vorbirii dialogate (VD), atunci strategia s-ar prezenta în felul următor:



Deși respectă aceleași etape, strategia de dezvoltare a vorbirii dialogate la nivel universitar este mai complexă, dat fiind faptul că studenții trebuie să ajungă la un nivel mai avansat de cunoaștere a limbii străine: B2, conform căruia studentul „poate să înțeleagă ideile principale din texte complexe pe teme concrete sau abstracte, inclusiv în discuții tehnice în specialitatea sa; poate să comunice cu un anumit grad de spontaneitate și de fluentă, încât conversația cu un locutor nativ să nu presupună efort pentru nici unul dintre interlocutori” [16].



În consecință, constatăm următoarele particularități evolutive ale strategiei de dezvoltare a vorbirii dialogate la nivel universitar în raport cu cea a treptei liceale (cl. XII):

- 1) corelarea activităților didactice de predare-învățare a limbii străine cu activitățile profesionale ale studenților;
- 2) sporirea gradului de dificultate a textelor prin introducerea textelor de specialitate economică;
- 3) intensificarea lucrului asupra vocabularului de specialitate economică prin exerciții orale și scrise complexe și variate;
- 4) sporirea gradului de dificultate a situațiilor de exprimare orală și de vorbire dialogată prin crearea situațiilor de interes economic;
- 5) diversificarea situațiilor de interes economic pentru dezvoltarea capacității de adaptare a studenților la actul de vorbire dialogată;
- 6) sporirea gradului de dificultate a actului de vorbire dialogată pe tematică economică prin valorificarea actelor de vorbire mai complicate: de stimulare a interlocutorului, de convingere a interlocutorului, de menținere a contactului cu acesta etc.
- 7) dezvoltarea competenței de a dialoga în limba străină odată cu rezolvarea problemelor de interes economic, prin justificarea poziției luate.

Astfel, demersul de dezvoltare a competenței de comunicare prin dialog la studenți respectă cerințele contextului profesional al studenților, ceea ce constituie momentul-cheie în trecerea de la treapta liceală la cea universitară. Acceptarea domeniului profesional ca fundament în conceperea și realizarea activităților de predare-învățare a limbii străine, în general, dar și a celor de dezvoltare a vorbirii dialogate în particular, implică schimbări mai ales la nivelul etapei de pregătire a vorbirii dialogate, la care se insistă asupra asimilării vocabularului de specialitate economică indispensabil activității de vorbire.

Așa cum este prevăzut în Curriculumul Național, exercițiile propuse sunt punctul de plecare spre evaluarea competențelor obținute de către elevi la orele de limba străină. Aceste activități didactice sunt, de fapt, componentele strategiei de evaluare a calității dezvoltării competenței de comunicare prin dialog la elevii claselor a XII-a. Astfel, evaluarea interacțiunii orale se desfășoară pe parcursul semestrelor. Este, deci, vorba despre o evaluare continuă (formativă). Evaluarea finală care se efectuează prin examenul de bacalaureat nu prevede, după cum se știe, o probă de evaluare a competenței de exprimare orală și nici a celei de comunicare prin dialog. Capacitatea de rezolvare a exercițiilor propuse și rezultatele obținute de elevi indică performanțele lor în materie de vorbire dialogată.

Aceeași situație remarcăm și la universitate, competența de comunicare orală a studenților fiind evaluată pe parcursul semestrului, la sfârșitul căruia studentul este apreciat cu o notă, care constituie jumătate din nota finală. La examenul de sfârșit de semestru studenților li se propun probe ce vizează receptarea și producerea mesajelor scrise. În evaluarea exprimării orale încontinuu și sub formă dialogată, profesorii pun accentul pe evoluția treptată a studenților în ceea ce privește dezvoltarea competențelor necesare antrenării lor în aceste activități orale. Drept criterii de apreciere în evaluarea la studenți a competenței de comunicare prin dialog în limba franceză, profesorii fixează:

- Capacitatea de identificare din diverse mesaje (mai ales din cele mai lungi și complexe) a informațiilor și opiniilor relevante;
- Capacitatea de a deduce sensul elementelor lexicale din context;
- Capacitatea de memorizare, apoi de reutilizare a termenilor economici;
- Deprinderea de a produce fraze mai ample, mai complexe și corecte din punct de vedere lingvistic;
- Deprinderea de a-și formula coerent ideile, atât încontinuu, cât și în interacțiune;
- Capacitatea de a solicita opiniile interlocutorului și de a comenta părerile partenerilor;
- Capacitatea de a exprima sentimente diverse, stări și reacții referitoare la evenimente, situații etc.

Totuși, în ceea ce privește aprecierea vorbirii dialogate, sistemul de evaluare a acestuia necesită a fi completat. Considerăm că acești descriptori sunt insuficienți în evaluarea nivelului de vorbire dialogată, dată fiind complexitatea fenomenului în cauză. Modul de rezolvare a exercițiilor analizate mai sus, precum și rezultatele obținute de către studenți în urma realizării lor, permit evaluarea capacității de receptare și producere a mesajului, iar descriptorii unei competențe de a dialoga se cer a fi formulați, mai ales că într-o activitate interactivă, precum este vorbirea dialogată, participarea concomitentă a studenților face și mai dificilă evaluarea.

În această scurtă cercetare ne-am propus să analizăm fenomenul dezvoltării vorbirii dialogate în limba franceză din perspectiva reflectării acestuia în produsele curriculare la nivel liceal (clasa a XII-a) și universitar (anul I Licență). Plecând de la componentele curriculumului: teleologică, conținutală și tehnologică, am urmărit desfășurarea procesului de dezvoltare a vorbirii dialogate și evoluția acestuia de la treapta liceală spre treapta universitară, pentru a pune în relief continuitatea, dar și schimbările pe care le suferă acest demers didactic. Fundamentată de esența principiului continuității între trepte de învățământ, strategia dezvoltării vorbirii dialogate în limba franceză la nivel universitar este singularizată de perspectiva finală pe care o oferă studenților: comunicarea profesională în limba străină.

**Referințe:**

1. Guțu V. Teoria și metodologia proiectării curriculum-ului universitar în contextul reformei învățământului în Republica Moldova. - Chișinău: CEP USM, 2000, p.1.
2. Guțu V., Silistraru N. ș.a. Teoria și metodologia curriculum-ului universitar: Pedagogia universitară în dezvoltare. - Chișinău: CEP USM, 2003, p.22.
3. Guțu I., Brînză E. ș.a. Curriculum național Limbi Străine I, clasele a X-a – a XII-a. - Chișinău: Știința, 2010, p.3.
4. Nuța S. Curriculum la modulul Limba franceză. Facultatea de Științe Economice, ciclul I Licență. - Chișinău: USM, 2011, p.3.
5. Guțu I., Brînză E. ș.a. Curriculum național Limbi Străine I, clasele a X-a – a XII-a. - Chișinău: Știința, 2010, p.6.
6. Nuța S. Curriculum la modulul Limba franceză. Facultatea de Științe Economice, ciclul I Licență. - Chișinău: USM, 2011, p.3.
7. Guțu V., Șevciuc M. ș.a. Didactica universitară: Studii și experiențe. - Chișinău: CEP USM, 2011, p.18.
8. Ibidem, p.53.
9. Guțu V. Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică // Didactica PRO. Revistă de teorie și practică educațională, 2011, nr.1(65), p.2.
10. Guțu V., Silistraru N. ș.a. Teoria și metodologia curriculum-ului universitar: Pedagogia universitară în dezvoltare. - Chișinău: CEP USM, 2003, p.22.
11. Ibidem, p.79.
12. Papuc L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar: Studiu monografic. - Chișinău: Tipografia Centrală, 2005, p.12.
13. Guțu V., Șevciuc M. ș.a. Didactica universitară: Studii și experiențe. - Chișinău: CEP USM, 2011, p.22.
14. Ibidem, p.41.
15. Cotelea M., Cotlău M. ș.a. Manuel de français XII. - Chișinău: Prut Internațional, 2001.
16. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare / Traducere din franceză de Gheorghe Moldovanu. - Chișinău: F.E.-P. Tipografia Centrală, 2003, p.29.

*Prezentat la 04.05.2012*

## ASPECTE ALE EDUCAȚIEI ECONOMICE LA ORELE DE GEOGRAFIE

**Natalia COZMA**

*Catedra Științe ale Solului, Geologie și Geografie*

This investigation *The development of the economical skills* has attacked one of the important topical problems, which is economic education. There are examined conceptions and theories which promote elaboration of the step revaluation in practice of the economic education. It has been established that the economic education is the component part of the Problems of the Contemporary World and it is centered on objectives and educational contents. It represents the formation of the pupil personality through assimilating the work experience, through attitude towards all what surrounded him, towards the community in which he live and pay attention on economic training for personal life and initiate in problems of the economy, it will form a first step in direction of the economic competences which can be cognitive – theoretic and active – practice.

*„Ceea de ce avem nevoie este o societate antreprenorială,  
în care inovația și spiritul întreprinzător ar fi ceva firesc, solid și continuu”*  
**P.F. Drucker**

Într-o societate marcată de o nouă etapă a evoluției științei și tehnologiilor educația trebuie concepută în spiritul cerințelor economice, politice și culturale prezente și viitoare.

Nevoia de educație economică este reală și presantă pentru toate categoriile de populație, deoarece, în contextul tranziției Republicii Moldova spre economia de piață, „în lupta pentru adaptare și schimbare este necesar mai întâi și întâi să ne modificăm modul de a percepe și înțelege lucrurile din viața în care trăim. În esență, este vorba de a ne modela concomitent, prin investiția în noi înșine, atât caracterul, cât și întreaga personalitate, astfel încât să putem realiza o autoînnoire echilibrată în procesul tranziției...” [1].

Educația economică devine eficientă cu adevărat – pentru individ și pentru societate în ansamblu – în condițiile în care în Republica Moldova se inserează și se manifestă structurile concurențiale de piață, libera inițiativă încearcă să funcționeze, descentralizarea și autonomia funcțional decizională a agenților economici devin realități.

Toate acestea sunt doar aspirații sau promisiuni electorale dacă nu se intervine la nivelul structurilor psihosociale și al mentalităților cetățenilor – fie acesta copil, tânăr sau adult. Una dintre cele mai eficiente căi de normalizare a vieții individului, de schimbare a opticii și modului de percepere a realității și de eliminare a distorsiunilor produse în sistemul de valori și în comportamentul oamenilor o constituie sporirea interesului pentru instruire și educare, inclusiv educarea în spiritul aprecierii valorilor economiei libere, de piață.

Programele de educație economică sunt importante și trebuie de investit în ele cât este necesar, deoarece ajută, îndeosebi pe tineri (și nu numai), să înțeleagă ce înseamnă „cu adevărat” economia de piață, care-i rolul competiției în viața personală și socială, care-i relevanța educației la locul de muncă și pentru adaptarea la muncă, care este impactul economiei asupra viitorului lor ș.a.m.d.

Practic, educația economică și antreprenorială îl ajută pe individ să conștientizeze că între economie și educație există relații de parteneriat care, pe termen mediu și lung, au efecte semnificative atât asupra sistemului de formare profesională inițială și continuă, cât și asupra întregii vieți a individului [2].

Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele fundamentale pentru învățarea pe tot parcursul vieți identifică „spiritul de inițiativă și spiritul antreprenorial” drept una dintre cele opt competențe fundamentale, care trebuie incluse în toate etapele învățământului [3].

În acest context, Republica Moldova urmează să dezvolte o nouă generație de antreprenori, abilitățile respective urmând a fi cultivate începând cu școala primară și dezvoltate la nivel superior, în licee și la facultăți, astfel ca persoana să dispună de aptitudini și capacități sporite, de competențe și performanțe ce îi vor orienta activitatea spre eficientizarea afacerilor.

Cererea de educație economică este determinată atât de schimbările din spațiul economic, politic și social, cât și de nevoile individuale ale elevilor de a cunoaște și a înțelege mecanismele și practicile economiei de piață. Ea poate fi corect și obiectiv receptată numai prin cunoașterea și respectarea finalităților fiecărui nivel de școlaritate.

Astfel, învățământul gimnazial formează la elevi capacitatea de a comunica eficient în situații reale, de a se integra în comunitate. Școala asigură, la acest nivel, orientarea școlară și profesională a fiecărui elev în raport cu posibilitățile intelectuale, aptitudinile și aspirațiile fiecăruia. În perioada respectivă elevul este stimulat să-și descopere propriile afinități, aspirații și valori în scopul identificării psihologice și sociale și al construirii unei imagini de sine obiective. Cererea de educație economică este determinată de necesitatea cunoașterii modalităților de informare cu privire la cerințele și oferta pieței de muncă. Elevul caută răspunsul la întrebări ca:

- ✓ Cine este responsabil de starea materială a oamenilor: statul, familia sau individul?
- ✓ Care este rolul persoanei în dezvoltarea propriei cariere? Ce este cariera?
- ✓ Care loc de muncă este mai convenabil? În sectorul de stat sau în cel privat?
- ✓ Este obligatoriu ca fiecare individ să aibă o profesie? Care sunt implicațiile profesiei asupra vieții personale?

În același timp, elevii din gimnaziu sunt interesați de resorturile economiei, în general, ale economiei de piață, în special. Solicitățile lor vizează producția și consumul, motivația economică, mediul afacerilor, forța de muncă și rolul ei în economie etc. Elementele de educație economică, inserate în structura unor discipline, sunt destinate conștientizării elevilor cu privire la realitatea înconjurătoare, mediul economic și comunitar, precum și privind drepturile și obligațiile pe care aceștia le vor avea în societate ca persoane fizice, forță de muncă și consumatori. Din punctul de vedere al *persoanei fizice*, elevul cere să fie ajutat să se cunoască, să se autoresponsabilizeze, să-și descopere aspirațiile personale; ca *forță de muncă*, elevul simte nevoia să înțeleagă valoarea muncii, să cunoască diverse tipuri de meserii și satisfacțiile materiale și non-materiale oferite de acestea, dar și aptitudinile necesare pe care ele le implică; ca *consumator*, elevul dorește să învețe să-și administreze resursele financiare și non-financiare, care oricum sunt limitate [4].

Învățământul liceal are ca finalitate formarea la elevi a capacității de a reflecta asupra lumii, de a formula și rezolva probleme reale pe baza interdependenței cunoștințelor din diferite domenii. Este perioada în care sunt valorizate cunoștințele și experiența proprie în scopul orientării optime spre o anumită profesie, prin inserția în învățământul superior sau în piața muncii.

Pentru aceasta, tinerii sunt solicitați să utilizeze corect limbajul economic, să-și însușească abilități de practică economică rezolvând corect acele situații în care vor acționa în calitate de consumator, producător sau antreprenor.

Cererile de educație economică sunt îndreptate în direcția depistării implicațiilor în economie ale forței de muncă, ale managerului, producătorului, consumatorului, statului etc.; elevul dorește să afle:

- ✓ Cum operează într-un sistem economic conceptele economice fundamentale, cum ar fi: piața, costul de oportunitate, stimulente economice?
- ✓ Care sunt principiile economice care influențează decizia în afaceri?
- ✓ Care este rolul economic al guvernului într-o economie de piață?
- ✓ Ce este produsul intern brut? Care este importanța acestuia?

În clasa a XII-a elevii își dezvoltă abilitățile personale și academice, analizând corelarea dintre școală și viitoarea lor profesie. Ei sunt preocupați de a culege informații cu privire la viitoarele locuri de muncă și profesii, de a cunoaște standardele de comportament profesional specific anumitor domenii. Cele mai insistente întrebări sau probleme ridicate de tânăăr vizează relația între aspirațiile și posibilitățile existente în alegerea carierei.

La acest ultim ciclu curricular tânăărul este preocupat, aproape exclusiv, de orientarea sa școlară și profesională. Toate întrebările pe care și le pune sunt generate de realitatea economico-socială proprie unei societăți în schimbare. Tinerii absolvenți ai învățământului preuniversitar aflați în fața deciziei de a investi în capitalul uman educațional trebuie să ia în calcul și factorii de risc (șomaj, costuri nepermis de mari ale unui program educațional de nivel superior, descalificarea prin uzura morală a unor meserii, concurența nelocală etc.) atunci când urmează să-și aleagă drumul [5].

Ținând seama de importanța educației economice și antreprenoriale pentru formarea unei noi culturi economice în Republica Moldova și pentru formarea tinerilor, astfel încât să se integreze social și profesional, educația economică – ca formă explicită de educație – face obiectul unor cursuri opționale sau poate fi elucdată în cadrul științelor socioumanistice, conform ariei curriculare a acestora.

În învățământul din Republica Moldova obiectivele specifice educației economice sunt realizabile în mod direct și indirect. În mod direct – prin discipline școlare cu conținut particular (cultură civică, economie, geo-

grafie, filosofie) și prin activități educative organizate formal (dirigenție, consiliere școlară și profesională) și nonformal (cercuri de specialitate, excursii tematice, dezbateri etc.); în mod indirect – prin conținutul altor discipline de cultură generală (matematică, fizică, chimie, biologie etc.) care asigură formarea unor calități apropiate de cele tipice unui comportament economic (rigoare, organizare, proiectare și valorificare eficientă a resurselor etc.) [6].

Disciplina Geografie are un rol deosebit în formarea deprinderilor și abilităților necesare învățării continue pe toată durata vieții, pentru orientarea elevilor spre un viitor decent și integrarea lor activă în societate.

Disciplina Geografie își aduce contribuția importantă la formarea și dezvoltarea competențelor-cheie, recomandate de Parlamentul și Consiliul UE, cu precădere în ceea ce privește calitățile viitorului cetățean.

Procesul educațional la Geografie are menirea de a forma la elevi capacități de soluționare a problemelor ce țin de interacțiunea culturii și activității economice și cultivarea capacităților de adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile inovațiilor și ale reformelor sociale din prezent [7].

Curriculumul la Geografie (atât de gimnaziu, cât și de liceu) cuprinde o serie de teme care îi introduc pe elevi în lumea economiei naționale și mondiale.

Deosebit de importante sunt cursurile de *Geografie umană a Republicii Moldova* și de *Geografie umană mondială*, studiate în clasele a IX-a și a XI-a, prin conținuturile și activitățile de învățare a cărora se asigură o bază informațională relevantă (resurse naturale și umane, activități economice, relații economice internaționale, căi de comunicație etc.), care oferă realizarea competenței antreprenoriale.

În cadrul orelor de geografie pot fi obținute următoarele *cunoștințe economice*:

- a) concepte economice fundamentale, angajate la nivel *macro* și *micro* (sistem economic, productivitate, schimb, dezvoltare, piață, venit etc.);
- b) concepte operaționale referitoare la economia reală (producție, consum, inflație, dobândă, șomaj);
- c) informații cu valoare metodologică despre problematica economică actuală (globalizare, creștere economică, rolul statului în economie, combaterea șomajului, circulația forței de muncă).

Înțelegerea acestora implică formarea și valorificarea unor *capacități* de:

- a) identificare a dificultăților economice;
- b) analiză a situațiilor economice în context mai larg (național-internațional, politic, ecologic);
- c) comparare a unor indicatori economici (resurse-rezultate, cost-benefici, eficiență-ineficiență economică);
- d) examinare critică a unor soluții, modele și teorii economice.

Scopul educației economice în cadrul orelor de geografie constă în formarea și dezvoltarea gândirii economice critice exprimate prin:

- a) apreciere corectă a situațiilor economice întâlnite la nivel macro și micro;
- b) cunoaștere rațională a contextului socioeconomic general, particular și concret (prin operații de analiză-sinteză-evaluare);
- c) interogație asupra problemelor economice;
- d) verificare și anticipare a unor soluții economice în situații curente;
- e) decizie cu implicații economice în situații concrete [8].

Formarea competențelor, inclusiv economice, necesită utilizarea metodelor interactive de predare-învățare-evaluare, care implică parteneriatul dintre profesor și elev în activitatea de instruire și care contribuie la transformarea elevului în subiect al învățării, îl scoate din sfera pasivității și din poziția de simplu consumator de informații. Sunt recomandabile, mai ales, metodologiile susceptibile să stimuleze orice energie creatoare și să îmbine activitatea de grup cu cea individuală în una productivă, printre care, conform lui D.Salade, *dezbaterile sau discuția în colectiv* ocupă locul de frunte. Acestea li se asociază *asaltul de idei, discuția panel, tehnica Delphi* etc. [9].

Activitățile de grup permit evidențierea mai pregnantă a calităților de colaborare, implicare în rezolvarea problemelor nestandarde, acumulare de diverse idei, dar și a calității de manager, care duce la dezvoltarea spiritului economic.

Pentru dobândirea competențelor antreprenoriale, este important ca elevul să mobilizeze diferite resurse în scopul rezolvării unei situații-problemă de ordin economic.

Vom prezenta în continuare câteva tehnici activizate care pot fi utilizate la formarea competențelor economice la orele de geografie.

**Tehnica „Explozia stelară” [10]**

Este o tehnică ce evaluează abilitatea elevilor de a cerceta problema, soluțiile acumulându-se doar după ce au fost adresate întrebări pentru înțelegerea problemei respective. Profesorul notează, pe tablă, în centrul unei stele, ideea sau problema de discutat. Elevii pun cât mai multe întrebări care au legătură cu ideea principală. Întrebările inițiale pot genera alte întrebări, care sunt scrise în vârful fiecărui colț al stelei; după care se va purcede la oferirea de răspunsuri.

Exemplu: problema expusă spre discuție – *Creșterea prețurilor la petrol pe piața mondială.*

- ✓ *Unde* sunt localizate rezervele cele mai mari de petrol?
- ✓ *Care* state sunt cei mai mari exportatori și importatori de petrol?
- ✓ *Cât* petrol se extrage anual la etapa actuală?
- ✓ *Când* au început să crească stabil prețurile la petrol?
- ✓ *Cum* a influențat OPEC majorarea prețurilor la petrol în timpul crizei energetice din 1973-1975?
- ✓ *Din ce cauze* cresc prețurile la petrol?
- ✓ *Pe cine* afectează această problemă?
- ✓ *Cine* poate rezolva această problemă?

**Tehnica Metoda cubului [11]**

Profesorul anunță subiectul pus în discuție și prezintă un cub din carton, pe fețele căruia sunt notate cuvintele: *descrie, compară, apreciază, analizează, aplică, propune*. Clasa se împarte în șase grupuri pentru a examina tema din perspectiva cerinței de pe una din fețele cubului. Profesorul repartizează sarcinile de lucru fiecărui grup.

Exemplu: Subiectul expus spre discuție – *Resursele umane mondiale.*

1. *Descrie* gradul de calificare a resurselor umane în statele cu tipul tradițional și modern de reproducere a populației;
2. *Compară* structura economică a populației în cele două grupe de state;
3. *Apreciază* consecințele unei rate înalte a șomajului asupra stabilității sociale și economice într-un stat;
4. *Analizează* cauzele ce determină rate înalte ale șomajului în timpul crizei economice;
5. *Aplică* datele statistice pentru a analiza asigurarea Republicii Moldova cu resurse de muncă;
6. *Propune* căi de soluționare a șomajului în Republica Moldova.

**Tehnica Predicție cu termeni dați [12]**

Tehnica este dedicată dezvoltării capacității de predicție (prognoză) și stimulării creativității.

*Sarcina de lucru:* În următorii cinci ani subramurile creșterii animalelor din Republica Moldova vor fi susținute de stat. Redactați un text în care urmează să specificați consecințele acestui proiect asupra ramurii, utilizând termenii și expresiile: *subvenții, producător autohton, taxe de import, credite avantajoase, produse mai calitative, locuri de muncă, venituri în bugetul de stat, prețul la produsele din carne.*

**Metoda riscului sau a obstacolelor [13]**

Prin această metodă se identifică obstacolele sau riscurile existente, reale sau imaginare, care pot apărea în proiectarea sau punerea în practică a unei activități. Prin metoda riscului este evaluată capacitatea elevilor de a gândi prospectiv și de a încadra o problemă într-un cadru mai larg, conștientizând că orice acțiune implică anumite riscuri care pot fi diminuate sau evitate, dacă se iau anumite măsuri. Această metodă are mai multe etape:

1. *Sarcina de lucru:* Un investitor dorește să construiască o fabrică de lapte în localitatea X, situată la 30 km de Chișinău. Specificați riscurile sau obstacolele, reale sau imaginare, ce pot apărea.
2. *Brainstorming frontal.* Toate ideile se scriu pe tablă:
  - nu există suficient lapte în localitatea respectivă;
  - laptele trebuie adus din alte localități, ceea ce crește costurile;
  - nu există specialiști în prelucrarea laptelui;
  - drumul nu este asfaltat pe o porțiune de 10 km;
  - investitorul nu are locuință în localitatea respectivă;
  - unii oameni au tendința să fure;
  - localitatea este situată departe de piața de desfacere, ceea ce mărește costurile etc.
3. Clasificarea riscurilor după diferite criterii: elevii împreună cu profesorul propun câteva categorii de riscuri, pe care le vor nota pe tablă: *forța de muncă, aprovizionarea cu materie primă, infrastructura, realizarea produselor finite.*

4. *Identificarea soluțiilor*: elevii propun soluții pentru fiecare categorie de riscuri.

**Tehnica Campania electorală** [14]

Clasa se împarte în grupuri de elevi, care au sarcina de a forma un partid electoral. Elevii sunt rugați să alcătuiască o listă a obiectivelor ce și le propun să le îndeplinească pentru ameliorarea economiei, dacă vor fi aleși.

**Tehnica Analiza SWOT** [15]

Această metodă poate fi utilizată la analiza unei ramuri economice, a unui stat sau a unei regiuni fizico-geografice, a unei unități economice prin stabilirea punctelor forte și slabe în dezvoltarea acestora.

Criteriile de caracterizare		Marea Britanie	Franța
Poziția geografică	Puncte tari Puncte slabe Oportunități Pericole		
Condițiile și resursele naturale	Puncte tari Puncte slabe Oportunități Pericole		
Populația și așezările umane	Puncte tari Puncte slabe		

În concluzie, educația economică prevede acumulări cantitative și calitative în baza cunoștințelor economice din domeniu, iar Geografia, ca disciplină curriculară, oferă o bază informațională imensă pentru dezvoltarea competențelor antreprenoriale la toate etapele procesului instructiv-educativ. Pentru formarea competențelor antreprenoriale trebuie utilizate, pe lângă cele mai bune practici tradiționale, o serie de activități moderne, interactive. Este nevoie de a găsi unele idei noi, inovatoare, adaptate la cerințele mondiale, de a utiliza materiale didactice diversificate și tehnologii de ultimă generație. Toate acestea trebuie completate cu o aplicabilitate practică eficientă, cu exemple concrete, care se pot transpune în viața unui viitor antreprenor, în contacte directe cu manageri de top ce au o experiență bogată în diferite domenii sau cu reprezentanți ai unor instituții publice sau private implicate în mediul de afaceri.

**Referințe:**

1. Marinescu C. Educația – perspective economice. - București: Editura Economică, 2001.
2. Popescu C., Ciucur D. Tranziția la economia umană. - București: Editura Economică, 1996.
3. Ticuță El. Formarea competențelor antreprenoriale la elevii claselor liceale: Autoreferatul tezei de doctor. - Chișinău, 2011.
4. Marinescu C. Educația – perspective economice. - București: Editura Economică, 2001.
5. Ticuță El. Formarea competențelor antreprenoriale la elevii claselor liceale: Autoreferatul tezei de doctor. - Chișinău, 2011.
6. Scutaru-Guțu A. Spiritul întreprinzător – de la intenție la împlinire // Didactica Pro, 2008, nr.3.
7. Codreanu I., Roșcovan S., Axînti S. Ghidul de implementare a curriculumului modernizat la Geografie pentru treapta liceală.
8. Ticuță El. Formarea competențelor antreprenoriale la elevii claselor liceale: Autoreferatul tezei de doctor. - Chișinău, 2011.
9. Lupu M. Educația economică – o latură de bază a noii societăți. - În: Problemele educaționale în optica tinerilor cercetători / Institutul de Științe ale Educației. - Chișinău, 2002, p.26-30.
10. Sochircă V., Baci T. Ghidul profesorului la Geografia Umană a RM. - Chișinău: ARC, 2010.
11. Codreanu I., Roșcovan S., Axînti S. Ghidul de implementare a curriculumului modernizat la Geografie pentru treapta liceală.
12. Sochircă V., Baci T. Ghidul profesorului la Geografia Umană a RM. - Chișinău: ARC, 2010.
13. Ibidem.
14. Codreanu I., Roșcovan S., Axînti S. Ghidul de implementare a curriculumului modernizat la Geografie pentru treapta liceală.
15. Ibidem.

Prezentat la 21.03.2012

## REFLECȚII DESPRE LONGEVITATE, SĂNĂTATE ȘI ACTIVITATEA FIZICĂ

**Mihai ZABULICĂ, Eugenia CĂȘUNEANU**

*Catedra Cultură Fizică și Sport*

This article analyzes three phenomena that are important in the contemporary life – longevity, health and physical activity – and also their interaction and interdependency. There is a multilateral characterization of the main factors that determines the longevity and human health. Especially it is argued the important role of the physical exercise, physical activity and motion that influence largely the duration and quality of life.

Este bine cunoscut faptul că speranța medie de viață pe globul pământesc s-a dublat în ultimii 200 de ani, crescând aproximativ cu 2 ani în fiecare deceniu. Îmbunătățirea, din secolul XX și până în prezent, a condițiilor de trai și a calității serviciilor medicale are o tendință de creștere accelerată și continuă.

În România, speranța medie de viață la naștere era de doar 36,4 ani în 1900, iar în 2011 a atins cifra de 73,98 de ani (70,5 ani în cazul bărbaților și 77,6 ani în cazul femeilor). Acest indice în Republica Moldova a înregistrat, în perioada de după 1990, tendințe de diminuare, după care abia în 2006-2007 a revenit la valoarea anilor nouăzeci – la 68,5 ani. O reducere mai pronunțată a speranței de viață se observă la bărbați, atinând în medie cifra de 61,8 ani.

Conform datelor ONU, numărul persoanelor care vor depăși vârsta de 100 de ani va înregistra o creștere uimitoare și la finalul acestui secol 5 țări (China, SUA, Japonia, India și Brazilia) vor găzdui câte un milion de longevivi [1].

Toate aceste date generează un șir întreg de întrebări: putem oare afla secretele longevității extreme? Și dacă da, putem oare să ne schimbăm viața astfel încât să trăim și noi mai mult decât contemporanii noștri sai chiar să atingem vârsta de 100 de ani?

Numeroase instituții și colective de cercetători de pe întregul mapamond au realizat și efectuează în continuare investigații multilaterale ale acestui vast fenomen. Cel mai amplu și impresionant studiu al longevității poate fi considerat cel început în 1921 de psihologul Lewis Terman de la Stanford University, care, împreună cu cei care l-au urmat timp de mai bine de 80 de ani, au selectat și monitorizat 1500 de copii. Toți împreună au adunat milioane de detalii despre viața copiilor supuși investigațiilor. Ulterior, profesorii Howard Friedman și Leslie Martin, de la University of California, pe parcursul a 20 de ani au încercat să răspundă la această întrebare „sacramentală” folosind datele acumulate în studiul lui Terman și publicându-le recent în cartea „The Longevity Project” [2].

Generalizând rezultatele acestor și altor investigații analogice, putem conchide că longevitatea este condiționată de doi factori primordiali: genele și stilul de viață. Durata de viață a unui individ este determinată în proporție de 25% de gene, iar celelalte 75% depind în exclusivitate de comportamentul acestuia și de mediul în care trăiește [3]. Altfel spus, prioritare devin condițiile și modul de viață ale individului, care în mare măsură determină starea sănătății lui. În acest context se observă o discrepanță fundamentală la nivel global privind concomitența a două procese complet antagoniste:

- pe de o parte, ne bucurăm de progresul științific-tehologic-informațional-economic-dezvoltare, care în mare măsură influențează pozitiv durata și calitatea vieții umane;
- pe de altă parte, constatăm un proces cu dublă direcție negativă (-):
  - a) „îmbolnăvirea”, „intoxicarea” planetei (în aer, apă și uscat) – poluare fizică și chimică, deșertificare, defrișarea masivă a pădurilor, schimbări climaterice, încălzire globală, hazarduri naturale etc.
  - b) îmbolnăvirea în masă („pandemică”) a populației la nivel mondial – obezii au depășit deja miliardul, iar subnutriții sunt în pragul atingerii aceleiași cifre; sute de milioane de persoane au boli cronice, degenerative, oncologice, geriatrie, genetice etc. care, în final, influențează negativ asupra duratei și calității vieții.

Acum mai bine de 100 de ani în urmă, cunoscutul poet și filosof german Christian Morgenstern (1871-1914) scria următoarele cuvinte profetice, care sunt nu mai puțin actuale, valabile și pentru prezentul nostru:

- *Interesul pentru sănătate este enorm*
- *Cunoștințele despre sănătate sunt mediocre*
- *Comportamentul față de sănătate este mizerabil.*



Organizația Mondială a Sănătății (OMS) a definit inițial sănătatea în sistem tridimensional, ca stare de normalitate – bine /bunăstare: fizică /somatică, psihică și socială a individului. Treptat, sănătatea a trecut din dimensiunea personalizată/individuală – medicina omului sănătos, în cea populațională/socializată: sănătatea de familie, psihosocială, sănătatea comunitară, sănătatea publică.

*Ideea omului sănătos* și, nemijlocit, *sanogeneza somatică* (biologică, fizică) și *mintală* (psihică, comportamentală, socială) a suferit o schimbare decisivă de concept/paradigmă [4,5]:

- de la focalizarea pe *maladie*, tratamentul ei și acțiunea reparatorie (-) accentul fiind pus
- pe *sănătate*, dezvoltarea ei și acțiunea formatoare (+).

Edificarea progresivă și dezvoltarea continuă (învățare și antrenare) a sănătății înseamnă parcurgerea secvențială în dinamică (+) a stării /structurilor/subsistemelor de sănătate (materie-structură, energie-funcție, informație-limbaj), de la cele nestabile/cu mici resurse la cele consolidate/cu abundență de resurse (în accesibilitatea spre sănătatea perfectă /ideală) [6].

Evaluarea stării de *sănătate* și *longevitate* se realizează prin intermediul unor instrumente multiaxiale specifice, precum *Chestionarul-bilanț Vickery* – 1990, compus din 10 axe-domenii-sectoare de sănătate/longevitate: 1) exerciții fizice (mișcarea); 2) greutatea corporală; 3) alimentația sănătoasă; 4) tutun-tabagism; 5) alcool-alcoolism; 6) accidente rutiere; 7) stres (efort adaptativ); 8) antecedente individuale (personale); 9) antecedente familiale; 10) măsuri preventive [7].

Este bine cunoscut faptul că sănătatea (+), pe care o are în posesie, omul adesea o irosește fără a conștientiza paguba, decât atunci când aceasta devine vădit vizibilă = pierdem sănătatea = apare boala (-).

În acest context cunoscutul scriitor și filosof *Lucius Aemilius Seneca* (4 î.d. Hr.-65 d.Hr.) formula o adevărată și dureroasă cugetare: *Omnia sunt mea, sed non sunt mea*. În fapt, el ne critica pentru obiceiurile și patimile (pe care astăzi le-am numi *stil de viață*) execiv de ne- și anti-sanogenetice, adică patogeneza („producția” bolii).

Nu întâmplător pe parcursul istoriei am fost adesea preîntâmpinați și avertizați de multe personalități celebre. Ne vom referi doar la câteva din ele:

- *Francisc Bacon* (1561-1626), om politic și filosof englez: **Un corp sănătos este ca o casă de vacanță.**

**Un corp bolnav este ca o temniță;**

- *Francois-Marie Arouet Voltaire* (1694-1778), scriitor și filosof francez: **Lumea este teatrul răului moral și al răului fizic; destul îl simțim pe pielea noastră;**

• *Hans Selye* (1907-1982), fondatorul teoriei stresului (stresologiei): **Omnia sunt mea, sed non sunt mea** modern trebuie să stăpânească stresul său și să învețe să se adapteze, în caz contrar va fi sortit eșecului profesional, bolii și morții premature;

• *Erich Fromm* (1900-1980), psiholog, sociolog și filosof, contrapunea societatea sănătoasă (healthy society, +) celei bolnave (unhealthy society, -);

• *OMS/WHO* – în 1990 specifica că bolile stilului de viață (diseases of the life style) provoacă 70-80% dintre morțile premature în țările industrializate.

În societatea contemporană, *stresul (distresul)* manifestă o tendință de globalizare și a devenit o boală a secolului (XX și XXI). *Sanogeneza adaptării* și *terapia-profilaxia* stresului (distresului) a fost formulată programatic, după cum am mai menționat, de prof., dr. *Hans Selye*: **Cea mai mare provocare a umanității în prezent este de a găsi o filosofie a vieții, un cod de comportament, care să confere o bună orientare, nu pentru a evita stresul (ceea ce este imposibil), ci pentru a-i face față cu scopul de a dobândi sănătate, viață lungă și fericire** [8].

Sanogeneza prin *mișcare-educație-cultură fizică*, prin exercițiu și antrenament de asemenea ne este indicată din timpurile străvechi:

• **Activitatea fizică pune zăvor bătrâneții și o împiedică să intre în casă**, *Aristofan* (aprox. 446-aprox. 386 î.d.Hr.), poet dramatic grec;

• **Dacă practici exercițiile fizice, nu ai nevoie să recurgi la ajutorul medicamentelor**, *Abu Ali Ibn-Sina*, latinizat *Avicenna* (aprox. 980-1037 d.Hr.), medic și filosof tadjic-persan.

Spre regret, o parte considerabilă a societății moderne preferă opțiunile nesănătoase în locul celor raționale. În așa fel, *stresorii*, prin diversitatea lor cantitativă și calitativă, prin frecvență și intensitate, paralel cu distorsiunile civilizației și ale culturii, definesc stiluri de viață („life styles”) defectuoase, care prin permanentizare provoacă boli ale stilului de viață („diseases of the life style”) [9].

Obținerea elementelor stării pozitive de sănătate, adică ale stării de bine („well-being”) și o bună condiție fizică constituie obiectivele înlocuirii obiceiurilor nesănătoase, care împreună se caracterizează prin cei „4S” sanogenetici, respectiv: *vigoare* (tărie, putere, forță), *vitalitate* (robustețe, rezistență la oboseală), *acomodabilitate* (adaptabilitate) și *îndemânare* [10].

Atingerea scopurilor celor „4S” prevede în final eliminarea modului de viață nerațional, care de asemenea este caracterizat prin alți „4S”, dar anti-sanogenetici: *supraalimentație*, *sare*, *sedentarism* și *stres*. Schimbarea opțiunilor nesănătoase (patogenetice) cu cele sănătoase (sanogenetice) provoacă un proces cu dublă semnificație (eliminarea răului + alegerea binelui) și se regăsește binar în programul de gestionare a stresului (anti-distres+pro-eustres).

Suntem obligați să menționăm în mod special că încă în lumea antică sănătatea fizicului și sănătatea psihicului constituiau două obiective-strategii necesare și valabile în toate perioadele ontogenezei – de la mic copil până la omul de vârstă a treia. Celebra maximă antică: **Mens sana in corpore sano – Minte sănătoasă într-un corp sănătos** (*Decimus Junius Juvenalis*, Satyre, VIII, poet satiric roman, aprox. 60-aprox.135 d.Hr.) rămâne a fi o stringentă necesitate, atât a contemporaneității, cât și a globalizării și a evoluției umane.

În Republica Moldova, activitatea fizică pentru sănătate impune o soluționare de urgență, statul trebuind să asigure realmente desfășurarea ei la nivel național, într-un cadru organizat și instituționalizat. Reieșind din aceste considerente, ar trebui conceput și implementat un *Program național de Sănătate fizică* după modelul țărilor avansate, care va produce inevitabil importante efecte directe și indirecte, medico-biologice, sociale și economice.

Promovarea, obținerea, dezvoltarea și menținerea sănătății prin intermediul culturii fizice și al sportului de masă va provoca în mod obligatoriu reducerea dezechilibrelor > tulburărilor > bolilor > incapacităților > mortalității, urmată de scăderea considerabilă a costurilor asistenței medicale și sociale la toate categoriile de vârstă ale populației [11].

Există un set întreg de documente internaționale care manifestă o preocupare intensă pentru ca paradigma palestrică să devină un obicei de viață sanogenetic pentru întreaga populație, indiferent de vârsta și gen, în cadrul unui stil-mod de viață sănătos, proactiv, preventiv și longeviv [12].

Declarația de la Olimpia, din 28-29 mai 1996, elaborată cu ocazia împlinirii a 100 de ani după reluarea în 1896, la Atena, a Jocurilor Olimpice contemporane, documentele și recomandările OMS (WHO), precum și legislația Uniunii Europene (*Cartea albă – privind sportul, 2008; Cartea albă – Strategia pentru Europa privind problemele de sănătate legate de alimentație, excesul de greutate și obezitate, 2008*) susțin oficial stringenta necesitate a culturii și educației fizice pentru fiecare persoană în parte și pentru întreaga populație a Europei.

### **Declarația de la Olimpia privind Alimentația și Condiția Fizică,**

*Olimpia antică, Grecia, 28-29 mai 1996*

*(document reprodus integral) prezintă un program–strategie al prezentului pentru sanogeneză/sănătate = nutriția/alimentația sanogenetică + educația/activitatea fizică:*

**(1) Nutriția și activitatea fizică interacționează în armonie și sunt cei mai importanți doi factori pozitivi care contribuie la starea de bine metabolică și sănătate, interacționând cu înzestrarea genetică a individului. Genele definesc oportunități pentru sănătate și susceptibilitate pentru boală, în timp ce factorii de mediu determină care dintre indivizii susceptibili vor dezvolta boala. De aceea, variația individuală trebuie să fie considerată că realizează sănătatea optimă și corectează bolile asociate cu deficitul micronutrienților, dezechilibrul alimentar și stilul de viață sedentar.**

**(2) Fiecare copil și adult are nevoie de alimentație suficientă și activitate fizică pentru a exprima potențialul lor genetic pentru creștere, dezvoltare și sănătate. Consumul insuficient de energie, proteine, acizi grași, esențiali, vitamine (în special vitaminele A,C,D,E și complexul B), minerale (în special calciu, fier, iod, potasiu și zinc) și momentele neadecvate pentru activitate fizică deteriorează realizarea sănătății generale și a funcției osteomusculare.**

**(3) Balanța activității fizice și buneii nutriții pentru condiția fizică optimă și sănătate este cel mai bine ilustrată prin conceptul energiei de intrare și ieșire. Pentru populațiile sedentare, activitatea fizică trebuie să fie crescută; pentru populațiile angajate în activități fizice profesionale și/sau recreative, consumul de hrană trebuie să fie crescut pentru a face față nevoilor de energie.**

(4) Aportul de substanțe nutritive ar trebui să se armonizeze mai strâns cu moștenirea evoluționistă a omului. Alegerea alimentației ar trebui să conducă la o nutriție înaltă diversificată în fructe și vegetale și bogată în nutrienți esențiali, în special antioxidanți protectivi și acizi grași esențiali.

(5) Nivelul prezent al activității fizice ar trebui să se armonizeze mai strâns cu înzestrarea noastră genetică. Restabilirea activității fizice regulate în viața cotidiană pe o bază zilnică este esențială pentru starea de bine fizică, mentală și spirituală. Pentru toate vârstele și ambele genuri, activitatea fizică ar trebui să fie aproximativ viguroasă și de suficientă durată, frecvență și intensitate, utilizând grupuri musculare intense, în mod ritmic și repetitiv. O atenție specială privind nutriția adecvată trebuie dată atleților participanți la competiții.

(6) Dobândirea stării de bine metabolice prin balanța energetică, alimentație adecvată și activitate fizică reduce riscul și formele cadrului de tratament pentru multe boli ale stilului de viață modern, precum diabetul zaharat, hipertensiunea, osteoporoza, anumite cancere, obezitatea și bolile cardiovasculare. Starea de bine metabolică menține și îmbunătățește funcția musculoscheletică, mobilitatea și activitățile vieții zilnice în cadrul bătrâneții.

(7) Educația privind nutriția sănătoasă și activitatea fizică trebuie să înceapă de timpuriu și să continue pe tot parcursul vieții. Alimentația și activitatea fizică trebuie să se regasească în curricula copiilor de vârstă școlară și a educatorilor, nutriționiștilor și a altor profesioniști din sănătate. Modelele rolului pozitiv trebuie să fie dezvoltate și stimulate de societate și media.

(8) Schimbările majore de comportament individual raportate de familie, comunitate și resursele societății sunt necesare de a se manifesta prin respingerea stilurilor nesănătoase și prin adoptarea unui stil de viață activ și a unei bune nutriții.

(9) Guvernele naționale și sectorul privat trebuie să coordoneze eforturile lor de a încuraja o alimentație și activitate fizică adecvate pe tot parcursul ciclului de viață și astfel să crească rezervele comune din punct de vedere fizic corespunzătoare indivizilor, care aspiră la idealul olimpic.

(10) Vechii greci (elenii) au atins un nivel ridicat de civilizație, bazat pe o bună nutriție, activitate fizică regulată și dezvoltare intelectuală. Ei au năzuit către perfecțiunea minții și a corpului. Bărbații, femeile și copiii din epoca actuală pot aspira la acest ideal olimpic și deveni mai rapizi, mai puternici și mai competitivi prin activitate fizică regulată și alimentație corespunzătoare.

Fenomenele sau factorii negativi menționați și specifici lumii contemporane, ca alimentația irațională, sedentarismul, obezitatea, hiperlipoproteinemii, hipertensiunea arterială, fumatul și alcoolismul, stresul și diabetul zaharat sunt considerați *factori de risc populaționali*. Vom caracteriza succint doar câțiva din ei și legătura lor cu activitatea fizică.

Sedentarismul – un factor de risc al societății contemporane. Cu toate că caracterul benefic al mișcării pentru sănătate nu este pus la îndoială, datele statistice din țările industrializate denotă că peste 60% din populația adultă are un regim de viață deficitar din punctul de vedere al activităților fizice. Mai mult ca atât, nici tinerii în general nu se deosebesc substanțial printr-un stil de viață mai dinamic, deoarece, conform datelor statistice, aproape 50% dinre cei cu vârstă între 12-21 ani nu practică sistematic exercițiile fizice viguroase. Un fapt și mai îngrijorător este că pe parcursul adolescenței practicarea diferitelor activități fizice scade substanțial.

Un studiu efectuat la Washington [13] a demonstrat că poștașii activi au un risc coronarian inferior funcționarilor de poștă sedentari. În general, se apreciază că în raport cu persoanele active, riscul sedentariilor de a face infarct este de 3 ori mai mare [14].

Exercițiul fizic – un factor protector axiomat. Multiplele studii recente demonstrează clar și fără echi-voc că activitatea fizică sistematică constituie un factor protector de nădejde care duce la scăderea riscului față de numeroasele boli, în special cronice, precum:

1. Bolile cardiace și atacurile cerebrale. Mișcarea practică în mod regulat întărește mușchiul inimii, îmbunătățește circulația sangvină, crește colesterolul „bun” (HDL – lipoproteine cu densitate mare), scade tensiunea arterială și colesterolul „rău” (LDL – lipoproteine cu densitate scăzută), stimulând funcționarea cât mai eficientă a cordului. Astfel, scade riscul de dezvoltare a bolilor de inimă, a aterosclerozei, hipertensiunii arteriale, a atacurilor cerebrale. Analiza a 23 de studii a evedințiat la participanții cu un stil de viață mai activ reducerea riscului de dezvoltare și deces printr-un atac cerebral cu 20% față de participanții mai sedentari [15].

2. Diabetul zaharat tip II. Această maladie a înregistrat un ritm de creștere și „întinerire” alarmată. Mișcarea poate stimula scăderea în greutate, cu prevenirea sau controlarea bolii. Trebuie de menționat că scăderea în greutate poate determina creșterea sensibilității la *insulină*, ameliorarea glicemiei și valorilor colesterolului și scăderea tensiunii arteriale, elemente deosebit de importante pentru menținerea sănătății indivizilor cu diabet zaharat. Rezultatele unui studiu realizat la Universitatea Harvard au demonstrat că o plimbare în temou sporit timp de o oră zilnic poate să scadă cu până la 34% riscul producerii diabetului zaharat de tip II (non-insulindependent) [16].

3. Obezitatea. *Supraponderea și obezitatea* pot fi prevenite sau tratate cu ajutorul mișcărilor fizice și al unei diete sănătoase. După cum s-a mai accentuat, exercițiul fizic este un element important al oricărui program de scădere în greutate prin sporirea pierderii de țesut adipos și prin creșterea masei musculare, îmbunătățind astfel capacitatea organismului de a consuma surplusul de calorii. Putem spune că rețeta succesului la intenția scăderii în greutate înseamnă combinarea unei *diete sărace în calorii* cu exercițiile fizice. Controlul obezității este deosebit de important, datorită contribuției sale ca factor de risc major în producerea multor boli. Scăderea indicelui de masă corporală prezintă o cale sigură de reducere a riscului de moarte prematură și de asigurare a unei vieți cât mai sănătoase și îndelungate. De asemenea, s-a constatat că există o relație directă între longevitate, nivelul de educație, inteligență și efortul fizic [17]. Altfel spus, activitățile fizice în timpul liber sunt mai numeroase la persoanele cu un nivel superior de educație, inteligență și ocupație. Cea mai strânsă relație dintre longevitate și volumul efortului fizic din timpul liber s-a constatat la grupa de vârstă de 40-49 ani.

Printre cele mai importante efecte benefice ale mișcărilor fizice regulate trebuie menționată și *creșterea încrederii în sine*. Mișcarea stimulează eliberarea unor substanțe, numite endorfine, care induc buna dispoziție. Starea de bine care urmează după activitatea fizică este mereu descrisă ca energizantă și „euforizantă”. Mai mult ca atât, cercetările atestă efectul benefic al activității fizice și la persoanele cu boli psihice, îmbunătățindu-le bunăstarea psihică, diminuând anxietatea și simptomele depresive. Mișcarea are efecte remarcabile și în contracararea urmărilor nedorite ale stresului excesiv, are un efect liniștitor, induce o stare de dispoziție pozitivă, îmbunătățește indicii neuropsihici, stimulează intelectul, judecata și întărește calitățile volitive ale individului.

Un studiu efectuat de dr. Breslow de la Universitatea Los Angeles din California, precum și alte cercetări analogice, au descoperit că persoanele care practică mișcarea trăiesc mai mult decât cele care duc o viață sedentară și au o rată mai redusă de mortalitate decât ultimele. S-a mai demonstrat că efectul protector și benefic al unei vieți active persistă la toate categoriile de vârstă.

*Regulile de bază pentru un program de activitate fizică*. Pentru ca un program de exerciții fizice să fie rațional și să aducă beneficii majore, iar riscurile să fie minimalizate, trebuie însușite și respectate un șir întreg de reguli. Vom descrie pe scurt doar câteva îndrumări importante pentru cei care doresc să înceapă un program sistematic de exerciții fizice.

E bine să înțelegem că activitățile cotidiene care implică un oarecare efort nu reprezintă baza condiției fizice. Există persoane care consideră că au făcut „mișcare” dacă au mers o dată pe jos până la piață sau au făcut curățenie prin casă la finele săptămânii. Prin asemenea mijloace condiția fizică nu se îmbunătățește, ci, dimpotrivă, în cazul unor mișcări incorecte și suprasolicitante putem dăuna organismului.

*Investigație medicală pentru cazuri speciale*. Efectuarea unui examen medical calificat este indicat și obligatoriu pentru bărbații care au depășit vârsta de 40 de ani și pentru femeile care au depășit vârsta de 50 de ani, pentru persoanele care suferă de boli cronice limitante (cum ar fi, de exemplu, bolile de inimă și diabetul zaharat), precum și pentru persoanele cu risc sporit față de aceste maladii. Ca o măsură suplimentară de siguranță pentru persoanele cu un trecut sedentar și care doresc să aplice un program de activitate fizică sistematică se recomandă să înceapă cu exerciții de intensitate moderată, în ședințe scurte. Durata și intensitatea exercițiilor vor crește treptat până la atingerea obiectivelor dorite.

*Periodicitatea practicării exercițiilor fizice*. Bazându-se pe analiza amănunțită a sutelor de investigații științifice acumulate în ultimele decenii, specialiștii recomandă ca activitatea fizică să fie efectuată zilnic, sau cel puțin 5 zile pe săptămână.

*Durata unei ședințe de exerciții fizice* se recomandă a fi de aproximativ 30 minute pe zi. Experții sunt de părere că efectul benefic al antrenamentului poate fi obținut nu doar într-o ședință unică de 30 minute, dar și în cazul mai multor ședințe de cel puțin 10 minute. Este indicat să începeți de fiecare dată cu 5 minute de

exerciții ușoare pentru încălzire și să finalizați ședința de asemenea cu mișcări de relaxare în vederea revenirii la normal în ultimele 5 minute.

*Intensitatea efortului depus va fi moderată.* Cea mai simplă și accesibilă metodă de apreciere a intensității efortului depus se efectuează prin „testul conversației”, mai cu seamă în exercițiile ciclice [18]. Dacă în timpul antrenamentului puteți vorbi liber și fără dificultate, atunci se consideră că sunteți în limitele unui efort de intensitate moderată. De regulă, un efort prea intens nu va permite să vorbiți decât cu greutate și veți resimți acest lucru fără mare plăcere.

*Mediul de desfășurare a activităților fizice trebuie să fie favorabil.* Pentru evitarea supraîncălzirii organismului și tulburărilor respective, se impun 3 măsuri elementare: evitarea condițiilor extreme de mediu, căldură, frig, vânt, ploaie etc; micșorarea intensității efortului depus pe vreme caldă; folosirea unui volum suficient de lichide, corespunzător cu pierderile prin transpirație. Totodată, se recomandă de a ocoli zonele industriale ale orașelor și arterele rutiere cu trafic intens, unde gazele de eșapament depășesc nivelul toxic admis.

*Este indicat ca exercițiile practicate să fie agreabile,* să fie utilitare, benefice pentru sănătate, să nu fie îndeplinite sub presiunea timpului sau însoțite de presiunea competiției. Și, în sfârșit, este binevenit să predominie exercițiile recreative, efectuate cu plăcere și fără constrângere.

Este util să conștientizăm că exercițiul fizic practicat sistematic poate fi aplicat nu doar pentru preîntâmpinarea diferitelor maladii, dar și ca un mijloc eficient de tratare a multor afecțiuni și boli, bineînțeles, sub supravegherea medicului și/sau a kinetoterapeutului [19].

#### Referințe:

1. <http://www.descopera.ro/stiinta/8832029-care-este-secretul-vietii-de-100-de-ani>.
2. Howard S. Friedman, Leslie R. Martin. The Longevity Project. - Penguin. Hudson Street Press, Hardcover, 2011, 272 p.
3. Dan Buettner. The blue zone: lessons for living longer from the people who've lived the longest. - National Geographic, Washington, DC, 2008.
4. Максимов С. Система здорового образа жизни. 5 условий долголетия. - Москва: Вектор, 2008.
5. Riga S., Riga D. Stresologie, adaptologie și sănătate mintală. - București: Cartea Universitară, 2008.
6. Vickery D.M. Life Plan: Your Own Master Plan for Maintaining Health and Preventing GGlnes. Center for Coporate Health Promotion, Reston, VA, 1990.
7. Ibidem.
8. Selye H. The Stress of Life. - McGraw Hill, 1978, p.516.
9. Selye H. Înțelepciunea stresului. - București: Coresi, 1991.
10. Ionescu T., Mureșan P., Perțache I. Aspecte demografice de sănătate și sociale ale populației vârstnice din România. - București, 2001.
11. Riga S., Riga D. Vulnerabilitate, stress și senescență. Mișcarea și activitatea fizică – factori anti-îmbătrânire. Palestrica Mileniului III. Civilizație și sport. - București, 2009.
12. Riga S., Riga D. Stresologie, adaptologie și sănătate mintală. - București: Cartea Universitară, 2008.
13. <http://orice.info/educație-fizică>
14. Щербатых Ю. Как оставаться молодым и жить долго. - Москва: ЭКСМО, 2011.
15. <http://www.sfatulmedicului.ro/>
16. Ibidem.
17. Волков Г. Почему японцы живут долго, или код жизни. - Москва: Акт, 2011.
18. Zabolică M. Alergați cu noi. - Chișinău: Lumina, 1990.
19. Zabolică M. Cultura fizică medicală (Kinetoterapia) în afecțiunile aparatului locomotor. - Chișinău: CEP USM, 2010.

Prezentat la 14.05.2012

**ELABORAREA UNOR CRITERII DE EVALUARE LA GIMNASTICA AEROBICĂ ÎN USM**

**Eugenia CĂȘUNEANU, Elena BODEANU**

*Catedra Educație Fizică și Sport*

The aerobic gymnastics, due to its content is an efficient means of physical training aiming at prophylaxis and fortification of health, improvement of driving qualities, in order to maintain a good state of the organic and psychic functions.

The comparative analysis reflected in the work is a characteristic of the general physical training of students and for the process of their education it is necessary to use new strategies and technologies.

Obiectivul general al disciplinei *Educație fizică* în instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova constă în dezvoltarea aptitudinilor bio-, psihomotrice și în formarea capacităților studenților de a acționa asupra acestora, în vederea menținerii permanente a stării optime de sănătate, asigurării unei dezvoltări fizice armonioase și manifestării unei capacități motrice favorabile inserției profesionale și sociale.

Disciplina *Educație fizică* este prevăzută în aria curriculară a planului de învățământ și are menirea să-și aducă contribuția specifică la pregătirea și realizarea dezvoltării complexe a viitorilor specialiști în diverse domenii ale vieții.

Educația fizică își manifestă bogatele resurse instructiv-educative valorificând prin intermediul metodologiei proprii potențialul formativ al conținutului, în sprijinul realizării modelului prospectiv al studentului. În acest context, educația fizică poate și trebuie să-și aducă aportul la formarea unui tineret sănătos, dinamic, cu spirit practic întreprinzător, capabil de activități creative individuale sau de grup, posesor de cunoștințe, priceperi și deprinderi cu aplicativitate practică.

Materializarea potențialului și obiectivelor expuse mai sus se rezolvă în general în cadrul orelor (lecțiilor) de educație fizică planificate conform programelor curriculare și, în particular, în cadrul grupelor specializate, secțiilor sportive și al competițiilor sportive.

Unul dintre mijloacele importante ale educației fizice în rezolvarea obiectivelor principale îl constituie gimnastica aerobică, care este practică la USM mai bine de 18 ani. Gimnastica aerobică, ca componentă a fitnessului, este agreată de aproximativ 70 - 75% din numărul total de studenți la anul I.

Gimnastica aerobică utilizează exercițiile în regim preponderent aerob, exerciții care se adresează atât întregului organism, cât și anumitor zone ale corpului. Prezența obligatorie a acompaniamentului muzical reglează tempoul și ritmul, conferind atractivitate și bună dispoziție, ceea ce asigură o stare psihică favorabilă activității. Totodată, introducerea ritmului într-o activitate cinetică facilitează execuția acesteia și, pe termen lung, determină mai puțină oboseală: muzica susținând în mod veritabil efortul care trebuie depus.

Nominalizăm câteva obiective ale gimnasticii aerobice: ameliorarea funcției cardiovasculare, respiratorii, a echilibrului, a schemei corporale, a coordonării și memoriei. Practicarea aerobicii la parametrii optimi de intensitate-durată-frecvență crește capacitatea de concentrare și memorare, reglează echilibrul metabolic, dezvoltă capacitatea de autocunoaștere și de relaxare a unor grupe musculare, menține greutatea în limite normale, dezvoltă simțul estetic și de creație, asigură plăcerea mișcării ritmate și a dansului, asigură relaxarea psihică.

Aerobica are la bază elemente din multe genuri de sport, exerciții cu și fără obiecte, plus elemente de dans, executate din diferite poziții inițiale (stând, șezând, pe genunchi, culcat, sprijinit, atârnat etc.)

Criteriile de evaluare la disciplina *Educație fizică* este o parte componentă a procesului de studii, având un rol reglator atât pentru activitatea de instruire a studenților, cât și pentru îmbunătățirea strategiilor didactice.

La USM au fost elaborate unele criterii de evaluare pentru studenții care practică aerobica, deoarece până în prezent nu există un sistem național unic în acest sens.

Criteriile de evaluare prevăzute în sistemul elaborat vizează nivelul realizării obiectivelor de referință stabilite în domeniul dezvoltării competențelor motrice generale și specifice practicării genului de sport prevăzute în programa de studii la Educația fizică.

Criteriile de evaluare sunt corelate cu prevederile actuale ale planurilor de studii și cu conținuturile curriculare, fiind aplicabile la toate facultățile.

Calificativele (notele) se acordă pe baza rezultatelor obținute la susținerea testelor, ținându-se seama, după caz, de starea de sănătate a fiecărui student.

Baremul de notare, de apreciere a rezultatelor obținute prevede note de la „1” la „10”.

Evaluarea sau colocviul include 3 cerințe de bază:

- frecventarea sistematică a orelor de educație fizică și atitudinea față de lecție;
- aprecierea cunoștințelor teoretice în limita programei de instruire;
- susținerea normativelor (testelor) practice.

Evaluarea se efectuează la finele fiecărui semestru și se apreciază cu calificativele „admis”, „respins”, „nu s-a prezentat”, atât în catalogul profesorului, cât și în listele de examinare ale facultății. În carnetele de note ale studenților se înscrie calificativul „admis”.

Criteriile de evaluare sunt afișate la un loc vizibil, pentru a informa studenții de la începutul anului de studii.

Pe parcursul anului de studii studentele care practică aerobica susțin la sfârșitul semestrelor I și II 3 teste motrice care reflectă parțial condiția fizică a acestora la momentul testării:

1. Ridicarea trunchiului (pentru aprecierea forței), din culcat dorsal. Poziția inițială: culcat pe spate, genunchii îndoiți, tălpile fixate pe sol de către un partener, mâinile încrucișate pe umeri. La semnalul profesorului studenta execută ridicări de trunchi la verticală cu coatele la nivelul genunchilor. Se înregistrează numărul de repetări efectuate corect, fără pauză, în ritm moderat.

Evaluarea (numărul de repetări)	Nota
65	10
60	9
55	8
50	7
45	6
40	5
35	4
30	3
25	2
20	1

2. Sărituri cu coarda (aprecierea detenței și rezistenței). Se execută sărituri cu desprindere de pe ambele picioare pe loc cu învârtirea corzii dinapoi spre înainte pe deasupra capului. Durata executării se înregistrează în minute și secunde.

(min., sec.)	Nota
2 min. 00 sec.	10
1 min. 50 sec.	9
1 min. 40 sec.	8
1 min. 30 sec.	7
1 min. 25 sec.	6
1 min. 20 sec.	5
1 min. 15 sec.	4
1 min. 10 sec.	3
1 min. 05 sec.	2
1 min. 00 sec.	1

3. Îndoirea trunchiului înainte din așezat, picioarele întinse și fixate de către un partener – aprecierea elasticității musculare și a mobilității articulare. Se măsoară, în cm, de la călcâi înainte.

(cm)	Nota
23	10
20	9
18	8
16	7
14	6
12	5
10	4
8	3
6	2
4	1

Pe parcursul a 5 ani de studii consecutivi (2007-2011) am analizat rezultatele studentelor anului I la gimnastica aerobică.

Rezultatele cercetărilor întreprinse cu studentele din 15 grupe de la diferite facultăți sunt prezentate în Tabel și în Figurile 1 și 2.

Tabel

## Rezultatele testelor și notele medii obținute de studenți pe parcursul a 5 ani

Anii de studii	2006	2007	2007	2008	2008	2009	2009	2010	2010	2011	media notelor
nr. de studenți	305		308		264		300		258		
denumirea testului	Rez. mediu	Nota medie	Rez. mediu	Nota medie	Rez. mediu	Nota medie	Rez. mediu	Nota medie	Rez. mediu	Nota medie	
sărituri cu coarda (min.)	1.33	7,3	1.29	6,9	1.34	7,4	1.36	7,6	1.34	7,4	7,3
<b>Ridicarea trunchiului (ori)</b>	60	9	61	9,2	60	9	58	8,8	58	8,8	8,9
test la elasticitate (cm)	+15	6,5	+16,2	7,1	+15	6,5	+15	6,5	+16,4	7,4	6,8
Media notei anuale	7,6		7,7		7,6		7,6		7,9		7,7

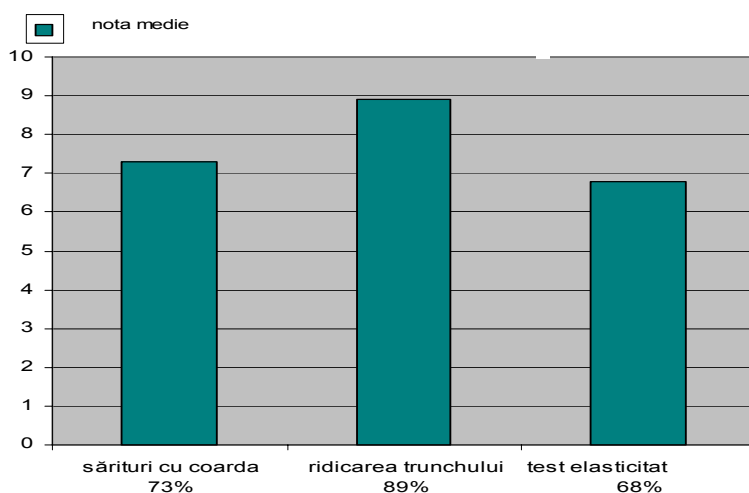


Fig.1. Nivelul dezvoltării fizice generale a studenților (nota medie a se vedea Tabelul)

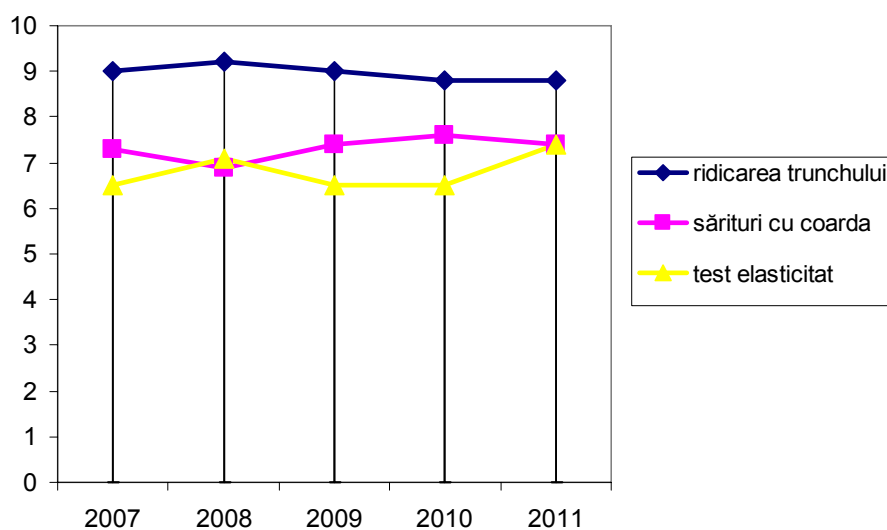


Fig.2. Dinamica notei medii (a se vedea Tabelul) la susținerea testelor motrice.



În planul aptitudinilor motrice s-a observat îmbunătățirea rezistenței, creșterea forței musculare, ameliorarea supleței musculare și a mobilității articulare, o mai bună adaptare la efort.

Analiza comparativă a gradului de pregătire fizică și motrică a studentelor denotă că fetele au o pregătire fizică și motrică suficientă.

### Concluzii

- ✓ Rezultatele cercetărilor întreprinse demonstrează existența rezervelor în problema abordată, a căror realizare solicită în primul rând mărirea numărului de ore la educația fizică în instituțiile de învățământ superior până la 4 ore (2 perechi) pe săptămână față de cele 2 ore pe care le avem în prezent.
- ✓ Utilizarea noilor mijloace în instruire cu scopul dezvoltării armonioase a organismului, precum și a combaterii deficiențelor fizice. De exemplu, folosirea exercițiilor de stretching mărește limitele de întindere a mușchilor, ligamentelor și tendoanelor, dezvoltă forța și rezistența lor și-i ajută să rămână flexibili timp mai îndelungat.
- ✓ Evidențierea performanțelor atinse de fiecare studentă la sfârșitul semestrelor 1 și 2 le dă posibilitate de a face comparație între rezultatele obținute și le motivează să practice și pe viitor o activitate fizică pentru a se simți bine și a se bucura din plin de viață.
- ✓ Evaluarea succeselor studentelor este și o atragere a tinerei generații în grupele specializate și în secțiile sportive pentru următorii ani de studii.

### Bibliografie:

1. Boguș B. Educația fizică și sportul – componente ale pregătirii pentru învățatură, muncă și viață. - Chișinău, 2002.
2. Boguș B., Zăbulica M. Introducere în domeniul activității corporale și știința lor. - Chișinău: CEP USM, 2008.
3. Cășuneanu E., Diuța V., Luca N. Curriculum la educația fizică. - Chișinău, 2012, p.64-65.
4. Cășuneanu E., Luca N., Canonic M., Bodeanu E. Gimnastica ritmică: Material didactic. - Chișinău, 2010.
5. Зацюрский В.М. Воспитание физических качеств. - Москва: ФиС, 1970.
6. Афтимчук О.Е. Теория и методика ФИТНЕССА. - Кишинэу, 2009.

Prezentat la 28.05.2012

## CUPRINS

### Coordonate ale reformei educaționale

*Loreta HANDRABURA*

DESPRE NECESITATEA APROFUNDĂRII REFORMELOR PENTRU ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE .....	5
---	---

### Studii și cercetări: Științe ale educației

*Otilia DANDARA*

PREMISE PSIHOLOGICE ȘI PEDAGOGICE ALE GHIDĂRII ÎN CARIERĂ .....	8
---	---

*Vladimir GUȚU, Marta VICOL*

STRATEGIILE DIDACTICE ÎN STRUCTURA PARADIGMEI EDUCAȚIONALE .....	16
--	----

*Marta VICOL*

STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE ÎN CONTEXTUL COMUNICĂRII DIDACTICE .....	23
--	----

*Valeria PASCARU-GONCEAR*

CONCEPTUALIZAREA FORMĂRII COMPETENȚELOR DE CONSILIERE PSIHOPEDAGOGICĂ LA CADRELE DIDACTICE .....	28
---	----

*Cristina-Viorica DODU*

ETAPELE DEZVOLTĂRII UMANE ÎN SENS ONTOGENETIC. ABORDARE DIN PERSPECTIVA LUI JEAN PIAGET .....	34
--	----

*Cristina-Viorica DODU*

EVOLUȚIA PSIHOLOGICĂ A STADIILOR DEZVOLTĂRII COGNITIVE ÎN VIZIUNEA LUI JEAN PIAGET .....	40
---	----

*Mihail PAIU*

TEHNOLOGIILE INFORMAȚIONALE CA SUPORT INDISPENSABIL PENTRU UN ÎNVĂȚĂMÂNT EFICIENT .....	46
--	----

*Tatiana REPIDA*

FORMAREA COMPETENȚELOR SOCIALE – OPORTUNITATE PENTRU ADAPTAREA ABSOLVENȚILOR LA NOILE PROVOCĂRI ACTUALE ALE PIEȚEI MUNCII .....	51
--	----

*Svetlana SEMIONOV*

STUDIUL INDIVIDUAL AL STUDENTULUI: PARCURS EVOLUTIV .....	56
---	----

*Tatiana PUȘCA*

REPERE TEORETICE ÎN ABORDAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE .....	65
---	----

*Magdalena DUMITRANA*

EDUCAȚIA MORALĂ ÎN INSTITUȚIA ȘCOLARĂ .....	73
---	----

*Loreta HANDRABURA*

EXODUL DE CREIERI: CUM STIMULĂM TINERII SĂ RĂMÂNĂ/REVINĂ ÎN ȚARA DE ORIGINE? .....	77
--	----

*Aliona VARDANEAN*

ON THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF SERGEI RACHMANINOFF .....	81
--	----

*Ирина ЦВИК*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	84
--	----

## Studii și cercetări: Psihologie

<i>Mihai ȘLEAHTIȚCHI</i> EMERGENȚA REPREZENTĂRILOR SOCIALE. MECANISMUL DE ANCORARE .....	94
<i>Carolina PLATON, Zinaida BOLEA, Tatiana TURCHINĂ</i> METODOLOGIA EVALUĂRII CALITĂȚII VIEȚII ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL: ALGORITMUL DE ELABORARE A INSTRUMENTELOR DE EVALUARE .....	101
<i>Natalia COJOCARU, Valentina MIRON</i> A VORBI DESPRE DIVORȚ: ASPECTE SENSIBILE, IMPLICAȚII EMOȚIONALE ȘI PARCURSURI EXISTENȚIALE .....	106
<i>Zinaida BOLEA, Carolina PLATON, Tatiana TURCHINĂ</i> ANALIZA ELEMENTELOR CONSTITUTIVE ALE AFIRMĂRII PERSONALE .....	111
<i>Tatiana TURCHINĂ, Carolina PLATON, Zinaida BOLEA</i> STAREA SUBIECTIVĂ DE BINE – SEMNIFICAȚII ȘI IMPLICAȚII .....	115
<i>Ana SÎRBU, Angela POTÂNG, Tatiana TULBURE</i> CONSIDERENTE PSIHOSOCIALE PRIVIND CALITATEA VIEȚII .....	119
<i>Aliona PALADI</i> MANIFESTAREA LOCULUI DE CONTROL DIN PERSPECTIVA CONSTRUCTIVĂ ÎN PSIHOLOGIA CONTEMPORANĂ .....	125
<i>Cătălina CROITORU</i> CUNOȘTINȚELE POSEDATE DE PĂRINȚI PRIVIND ACTIVITATEA COPIILOR LA COMPUTER .....	129
<i>Ina CRASNOJON-LABA</i> STEREOTIPIA DE GEN – O PROBLEMĂ PSIHOSOCIALĂ .....	132
<i>Martin BOSTAN</i> ASPECTUL CRIZELOR DE VÂRSTĂ ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ A COPIILOR CU TULBURĂRI DE LIMBAJ .....	136
<i>Светлана ТОЛСТАЯ</i> МЕТАФОРИЧЕСКИЕ КАРТЫ «СОРЕ»: ТЕХНИКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОТРАВМИРУЮЩИХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ .....	141

## Studii și cercetări: Didactici particulare

<i>Valeria DUCA</i> DEZVOLTAREA VORBIRII DIALOGATE ÎN LIMBA FRANCEZĂ LA STUDENȚI: DE LA TREAPTA LICEALĂ SPRE CEA UNIVERSITARĂ .....	148
<i>Natalia COZMA</i> ASPECTE ALE EDUCAȚIEI ECONOMICE LA ORELE DE GEOGRAFIE .....	155
<i>Mihai ZABULICĂ, Eugenia CĂȘUNEANU</i> REFLECȚII DESPRE LONGEVITATE, SĂNĂTATE ȘI ACTIVITATEA FIZICĂ .....	160
<i>Eugenia CĂȘUNEANU, Elena BODEANU</i> ELABORAREA UNOR CRITERII DE EVALUARE LA GIMNASTICA AEROBICĂ ÎN USM .....	166

Formatul  $60 \times 84 \frac{1}{8}$ .  
Coli de tipar 22,0. Coli editoriale 25,0.  
Comanda 241. Tirajul 100 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM  
str. Al.Mateevici, 60. Chişinău, MD 2009