

ISSN 1857-2103

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă științifică

SERIA

**Științe ale
educației**

- Pedagogie
- Psihologie
- Didactici particulare

Fondată în anul 2007

Chișinău
CEP USM

**Nr.9(39)
2010**

Articolele incluse în prezentul număr al revistei au fost recomandate de subdiviziunile didactico-științifice primare ale USM și consiliile științifice ale instituțiilor în cadrul cărora activează autorii, recenzate de specialiști în domeniu și aprobate spre publicare de către Senatul USM (proces-verbal nr.4 din 21 decembrie 2010).

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

© Universitatea de Stat din Moldova,
2010

Redactor-șef

Vladimir GUȚU, profesor universitar, doctor habilitat

Colegiul de redacție

Svetlana SEMIONOV, secretar responsabil

Carolina PLATON, conferențiar universitar, doctor habilitat

Otilia DANDARA, conferențiar universitar, doctor

Elena MURARU, conferențiar universitar, doctor

Mihai 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

Eugenia BALAN (limba română)

Valentina MLADINA (limba rusă)

Dumitru MELENCIUC, conferențiar universitar, doctor (limba engleză)

Anatol LENȚA, conferențiar universitar, doctor (limba franceză)

Asistență computerizată

Ludmila REȘETNIC

Alina LÎSÎI

Viorel MORARU

ÎNDRUMAR PENTRU AUTORI

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

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

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

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

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

Structura articolului:

TITLUL (se culege cu majuscule).

Prenumele și NUMELE autorilor (complet);

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

Rezumatele (până la 200 de cuvinte).

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

Referințe

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

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

Tabelele se numerotează și trebuie să fie însoțite de titlu.

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

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

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

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

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

Lista referințelor trebuie să se încadreze în limite rezonabile.

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

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

COORDONATE ALE REFORMEI EDUCAȚIONALE

VALORIFICAREA ROLULUI EDUCAȚIEI ÎN SOCIETATE: O STRATEGIE POSIBILĂ DE RECONCEPTUALIZARE A POLITICILOR EDUCAȚIONALE

Vladimir GUȚU

Catedra Științe ale Educației

Capitalization of the education role in the society is a current problem of educational policy. The article addresses several priorities such as the educational and social economic perspective. The solutions proposed in the article have theoretical and experimental support and can be applied in the modernization of the state educational policy.

Elaborarea *oricăror strategii sau proiecte* de dezvoltare începe cu o analiză/diagnosticare a situației reale în domeniu. De fapt, sunt cunoscute multe încercări/studii de evaluare a diferitelor segmente ale sistemului de învățământ: PNUD, UNICEF, UNESCO etc. Studiile acestor structuri internaționale oferă un spectru larg de informații pentru instituțiile abilitate de a asigura dezvoltarea sistemului de învățământ. În același timp, nu există o apreciere sistemică și realistă a tendințelor și a proceselor caracteristice sferei educaționale. Afirmăm cu toată responsabilitatea că sistemul educațional se află într-o criză profundă, în primul rând, sub aspect motivațional, valoric și financiar.

Din păcate, toate guvernele anterioare n-au conștientizat rolul învățământului în societate, deși, declarau învățământul ca prioritate națională. Este foarte greu de înțeles de ce o idee simplă ca „educația de calitate asigură calitatea resurselor umane, care, la rândul său, asigură dezvoltarea social-economică a țării” nu și-a găsit o reflecție în politicile sociale ale statului.

Fără a da alte aprecieri diferitelor aspecte ale sistemului de învățământ, noi propunem un cadru de referință cu privire la reconceptualizarea politicilor educaționale. Ideile menționate în continuare au doar statut de sugestii și recomandări. Ele pot fi completate, dezbătute sau chiar negate. Mai mult decât atât, sugestiile date se referă numai la unele laturi ale sistemului de învățământ.

La nivel de macropolitici educaționale

1. Asigurarea de facto și de jure a priorității învățământului pe plan național:

- reconsiderarea rolului învățământului în societate și în dezvoltarea social-economică a țării;
- aprecierea și valorificarea învățământului ca mijloc, factor primordial al dezvoltării economiei și societății la un nivel calitativ nou ce se află în raport direct cu ritmul de influență a capitalului uman, care constituie o categorie-cheie, determinantă pentru conținutul modernizării învățământului, culturii, economiei, societății;
- reestimarea statutului cadrului didactic în societate:

Învățătorul/profesorul care nu este apreciat în societate și nu este motivat pentru prestarea serviciilor de calitate, nu poate educa/forma resurse umane de calitate.

- reestimarea sistemului de valori în sfera educațională:

Școala este instituția care dezvoltă și promovează valorile morale, sociale, naționale, general-umane. Se cere o diagnosticare a sistemului de valori existent și promovată prin sistemul educațional al instituțiilor de învățământ.

- perfecționarea mecanismelor de finanțare a sistemului de învățământ:

Finanțarea învățământului trebuie privită ca prioritară în programele de dezvoltare social-economică a statului. Trebuie efectuat un studiu și elaborată o metodologie modernă de finanțare a învățământului, ținând cont de experiențele internaționale.

2. Asigurarea legislativă a funcționării și dezvoltării sistemului de învățământ:

1. Aprobarea Codului educației.
2. Implementarea Strategiei naționale de dezvoltare a învățământului.
3. Ajustarea cadrului legislativ și normativ la standardele educației.

La nivel de politici educaționale

1. Reconsiderarea managementului la nivel de sistem și unitate:

- reconceptualizarea structurii Ministerului Educației:

Ministerul Educației poate fi structurat în două niveluri:

- Nivelul 1. Realizează funcții strategice privind politicile educaționale.
- Nivelul 2. Realizează funcții metodologice și operaționale pe toate segmentele sistemului de învățământ (cu funcții ocupate prin concurs).

- reconceptualizarea structurii direcțiilor raionale de învățământ;

Structurarea actuală a direcțiilor municipale/raionale de învățământ cu inspectoratele și cabinetele metodice nu mai poate asigura funcționarea și dezvoltarea eficientă a învățământului la nivel de raion.

Direcțiile raionale, de asemenea, ar putea fi structurate în două niveluri:

- Nivelul 1. Se realizează funcțiile strategice de dezvoltare a învățământului la nivel raional și promovarea politicilor educaționale naționale.
- Nivelul 2. Se realizează funcțiile operaționale și metodologice.

Atragem atenția că accentul trebuie pus, nu pe controlul cadrelor didactice, ci pe formarea lor continuă, pe crearea condițiilor adecvate de activitate profesională etc.

- dezvoltarea culturii organizaționale a instituțiilor de învățământ:

- implementarea managementului participativ;
- asigurarea unei autonomii instituționale;
- promovarea principiilor democratice în conducere;
- implicarea comunității etc.

- reconceptualizarea sistemului de conducere a învățământului:

- implicarea directă și indirectă a cadrelor didactice în luarea deciziilor la toate nivelurile sistemului de învățământ;
- revitalizarea congreselor învățătorilor/profesorilor în noile condiții;
- crearea asociațiilor învățătorilor/profesorilor la nivel național și local (ex: Asociația profesorilor de limba și literatura română);
- crearea comisiilor de experți pentru toate disciplinele școlare și alte aspecte ale sistemului de învățământ (ex: Comisia de experți pentru politici educaționale promovate de Ministerul Educației).

2. Renovarea structurii sistemului de învățământ:

- de proiectat perspectivele trecerii la 12 ani obligatorii de învățământ;

Tendința în lume spre 12 ani de învățământ obligatoriu.

- de reconceptualizat locul colegiilor în structura sistemului de învățământ:

- conform ISCED, colegiile trebuie să fie plasate la nivelul IV – învățământul postsecundar (postliceal);
- unele colegii pot fi transformate în licee profesionale, altele transferate în structura învățământului superior;
- marea majoritate a colegiilor vor putea realiza nivelul IV al învățământului postliceal/nesuperior.

- diversificarea reală a sistemului instituțiilor liceale:

Trecerea învățământului superior la trei cicluri impune și restructurarea învățământului liceal, diversificarea acestuia în mai multe profiluri.

Această abordare a învățământului liceal va asigura pregătirea mai eficientă a absolvenților pentru continuarea studiilor și orientarea lor profesională. Se vor sincroniza ofertele și cerințele în diferite domenii profesionale.

- optimizarea rețelei școlare în zonele rurale:

▪ *Ideea școlilor de circumscripție a fost pe larg discutată și argumentată (o școală pentru mai multe localități) de comunitatea educațională.*

▪ **Avantajele acestei idei:**

- posibilitatea de a înființa școli eficiente;
- posibilitatea de a avea colective pedagogice puternice;
- posibilitatea de a finanța mai adecvat instituțiile de învățământ;
- posibilitatea de a folosi mai eficient clădirile, utilajul etc.

▪ **Dezavantajele:**

- unele sate mici vor rămâne fără școli;
- necesitatea deplasării elevilor și a cadrelor didactice în alte localități;
- necesitatea reconstruirii drumurilor etc.

• **Scurt comentariu**

Problema școlilor pe circumscripții trebuie discutată în raport cu strategiile dezvoltării agriculturii și a satelor moldovenești.

Dacă ar fi să comparăm modelele de dezvoltare a agriculturii în alte state cu modelul Republicii Moldova, am putea constata:

- a) în țările europene, Canada, SUA în agricultură activează 3-7% din populație;
- b) în Republica Moldova în agricultură activează 30-40% din populație;
- c) randamentul tehnologiilor aplicate nu se compară.

Concluzia. Dacă agricultura în Republica Moldova se va dezvolta după modelul țărilor sus-numite, atunci unele sate (unde vor activa ferme puternice) se vor dezvolta, iar altele vor avea puține șanse de a supraviețui.

Drept consecință, școlile pe circumscripții trebuie organizate în localități cu perspective de dezvoltare.

3. Dezvoltarea resurselor umane:

- crearea mecanismelor eficiente de motivare a cadrelor didactice pentru realizarea eficientă a activității educaționale;
- crearea mecanismelor eficiente de protecție socială a cadrelor didactice;
- crearea unor mecanisme adecvate de salarizare a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și cel universitar:

Nu cunoaștem nici o țară în care salariul învățătorilor școlari este mai mare decât salariul cadrelor didactice universitare (cazul Republicii Moldova).

- promovarea în carieră numai pe baza principiilor profesionale;
- anunțarea concursului pentru ocuparea posturilor vacante la nivel de minister, direcții raionale de învățământ, instituții preuniversitare;
- organizarea cursurilor de formare continuă managerială a personalului de conducere în învățământ la nivel de minister, direcții municipale/raionale de învățământ;
- identificarea și monitorizarea necesităților de cadre didactice pentru zonele rurale și cele urbane;
- introducerea în toate instituțiile de învățământ a unității de consilier-psihipedagog;
- angajarea și menținerea cadrelor tinere în școală trebuie să devină o axă strategică prioritară a dezvoltării sistemului de învățământ.

4. Dezvoltarea învățământului superior:

- reconsiderarea aplicării prevederilor Procesului de la Bologna:

De elaborat o strategie interuniversitară de implementare eficientă a prevederilor Procesului de la Bologna.

Se atestă foarte mari neînțelegeri ale valorilor/orientărilor acestui document.

Totul ce este nereușit în învățământul superior, deseori, se pune în vina Procesului de la Bologna.

- constituirea prin lege a ciclului trei al învățământului superior – studii de doctorat;
- asigurarea unei autonomii universitare reale;
- crearea Agenției naționale de evaluare a învățământului superior și cercetare;
- elaborarea cadrului calificărilor și a cadrului ocupațional pentru absolvenții ciclului întâi – licență, și a ciclului doi – masterat:

Fără claritate în cadrul ocupațional al absolvenților ciclului I și al ciclului II, studiile universitare nu au o finalitate explicită.

- realizarea interconexiunii învățământ superior–cercetare–piața muncii;
- revederea în perspectivă mai îndelungată a rețelei instituțiilor de învățământ superior:

- *tendința pe plan internațional – universitatea nu poate avea mai puțin de 15 mii de studenți: pentru a realiza trei cicluri de studii și pentru integrarea științei și a învățământului, pentru a avea un număr necesar de cadre didactice cu grade și titluri științifice, pentru a asigura un învățământ superior de calitate etc.;*
- *unele universități mici pot deveni filiale ale unor universități mai mari;*
- *unele specialități vor fi mai convenabil a fi pregătite în universitățile din Europa;*
- *va fi necesar a revizui sistemul de învățământ superior în corespundere cu potențialul și necesitățile statului. Învățământul superior în statele mici diferă de învățământul superior în statele mari.*

- formarea culturii Internetului în comunitatea universitară;
- s-au creat condiții social-economice, motivaționale și educaționale pentru restructurarea învățământului superior pedagogic; se impune crearea unui consorțiu (de studii și cercetare) care ar încadra în sine următoarele dimensiuni:
 - formarea inițială a cadrelor didactice;
 - formarea continuă a cadrelor didactice;
 - cercetarea;
 - realizarea legăturii cu piața muncii;
 - educația adulților etc.

Avantajele:

- *crearea unei instituții moderne și apte de concurență pe piața națională și internațională;*
- *realizarea coerenței și continuității dintre formarea inițială și formarea continuă;*
- *integrarea științei și a învățământului superior pedagogic;*
- *concentrarea resurselor umane de calitate;*
- *posibilitatea de a realiza eficient studii superioare în trei cicluri;*
- *realizarea eficientă a relațiilor cu piața muncii etc.*

Din lipsă de spațiu, multe probleme n-au fost reflectate în acest articol cum ar fi: învățământul profesional-tehnic vocațional; dezvoltarea curriculumului național; învățământul la distanță, relațiile cu comunitatea și piața muncii etc. Desigur, și aceste aspecte necesită renovare și dezvoltare.

În final, intenționăm să atragem atenția că ideile expuse sunt doar unele sugestii pentru discuții, dezbateri, prin care autorul a încercat să scoată în evidență unele priorități ale sistemului de învățământ.

Prezentat la 01.12.2010

STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

PYGMALION ÎN ȘCOALĂ. CE FACEM CU EL?

Mihai ȘLEAHTIȚCHI

Catedra Psihologie Aplicată

Speaking about the objective evaluation of the efficiency of education, it is very important to point out the need to ensure a docimologic climate of maximal correctness and impartiality. It is well known that the factors that generate a low objectivity while appreciating school results can be first of all related to the teacher's personality and that of the student. Out of all these factors the *Pygmalion effect* stands out.

As the *Pygmalion effect* has a bad influence on the didactic evaluation, it is extremely important to learn the practical modalities in "limiting its possibilities". A meticulous analysis of the sources- especially of studies centered round the identification of "forms, methods and means which ensure a correct and objective appreciation of knowledge or abilities"- show that this problem is not new (several generations of analysts of the educational field have been struggling with it) and that, up to this moment, a solution can be found every time one resorts to the (a) *organization of some external examinations (where teaching staff from other institutional environments are invited to participate)*, (b) *extension of works with a secret character (meaning works that ensure the anonymity of those to be appreciated)*, (c) *involving several teachers in the process of evaluating one and the same student* and (d) *comparing the results of the evaluation with those accomplished in time by the school inspectors or any other person with control function (principal, vice-principal, class teacher, etc.)*.

Abordând, în complex, problematica cu referire la evaluarea obiectivă a *eficienței învățământului*¹ sau – în alți termeni – despre stabilirea corectă a *randamentului procesului de predare-învățare*², am constatat, de la bun început, că este foarte important să punem accentul pe *necesitatea asigurării unui climat docimologic de maximă corectitudine și nepărtinire*. În acest sens, am operat și cu câteva aserțiuni preluate din lucrările unor distinși exponenți ai științei pedagogice cum ar fi:

- *aparitia sistemului de evaluare sistematică a „tinerilor preocupați de studiul științelor” a semnalat începutul profilării unui act paideutic întemeiat pe imparțialitate și corectitudine* [1, 2];
- *calitatea, valoarea și eficiența evaluării rezultatelor procesului de învățământ necesită eliminarea subiectivității în aprecierea celor examinați (deoarece pot exista situații de incorectitudine în plus sau minus în notare de 1-3 puncte)* [3];
- *evaluarea urmărește supravegherea procesului de învățare printr-o verificare obiectivă a progresului și randamentului final* [4];
- *docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității examinării și evaluării* [5, 6, 7];

¹ *Eficiența învățământului*, vom reaminti, exprimă capacitatea sistemului de învățământ de a realiza, de o manieră coerentă și la un nivel calitativ satisfăcător, întreaga gamă a obiectivelor preconizate (adică, expresia lui C.Cucoș, „de a parveni la rezultate concretizate în comportamentele și atitudinile celor ce studiază, prin eforturi determinate la nivel macro- și microstructural”).

² *Randamentul școlar* ține, ca și *eficiența învățământului*, de domeniul emiterii judecăților de valoare cu referire la rezultatele procesului de predare-învățare, dar dispune, în același timp, de o anvergură mai mică, fiind dat doar de nivelul de pregătire teoretică și acțională a ciracilor/ucenicilor (de un nivel de pregătire care, expresia aceluiași C. Cucoș, *reflectă o anumită concordanță între ceea ce s-a studiat și ceea ce se regăsește în conținutul circumscris de programele școlare existente*).

- *tot ceea ce poate contribui la o apreciere cât mai obiectivă a nivelului de cunoștințe și a capacităților unei persoane în diverse împrejurări și în diverse scopuri, reprezintă obiectul de studiu pentru docimologie* [8].

Dorința specialiștilor din domeniul pedagogiei de a supune întreaga procedură „de colectare, organizare și interpretare a datelor cu privire la calitatea activităților de formare” principiului imparțialității nu este, bineînțeles, una incidentală, neîntemeiată, fără rost și fără explicare. Or, evaluarea rezultatelor procesului de învățământ – ca „proces prin care se stabilește dacă sistemul de predare-învățare își îndeplinește funcțiile pe care le are”, ca „mecanism de obținere a informațiilor cu referire la ceea ce se întâmplă în perimetrul câmpului educațional și de valorificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri adecvate” sau ca „procedură complexă de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate, cu resursele utilizate și cu rezultatele anterioare” – înfățișează un fenomen extrem de complicat, cu elemente predictibile, coerente, bine „puse la punct”, dar și cu numeroase disfuncții ori dificultăți. Idealul obiectivității, într-un asemenea context, este adeseori afectat. Factorii perturbatori instituiți induc „variații destul de semnificative, relevate fie la același examinator în momente diferite, fie la examinatori diferiți” [9]. Contrar așteptărilor, observăm – cu nedumerire, de cele mai multe ori, – că evaluarea poate fi și un mijloc de măsurare subiectivă, un factor de emisie a unor judecăți de valoare axate pe niște axiologii strict particulare, ei revenindu-i, în anumite împrejurări, statutul de anihilator al interesului pentru studiul continuu, pentru perfecționare sau pentru obținerea unor performanțe cât mai înalte.

Tot în același studiu, pornind de la importanța subiectului abordat, ne-am văzut obligați să recurgem la formularea unei suite de întrebări: *Cum apar distorsiunile în procesul de evaluare didactică? În ce condiții devine posibilă notarea subiectivă, parțială, părtinitoare? Ce anume trebuie să se întâmple (în jurul sau în interiorul nostru) pentru ca „activitatea de colectare, organizare și interpretare a datelor privind efectele directe ale procesului de predare-învățare” să devină o simplă formalitate, un act lipsit de seriozitate, o intervenție dubioasă, prin al cărei caracter devine imposibilă nu numai „constatarea și aprecierea adecvată a rezultatelor obținute în procesul de învățământ”, ci și „optimizarea stilului de predare, a capacității de învățare” sau „ierarhizarea corectă a instituțiilor de învățământ, a elevilor și studenților”?*

La toate aceste întrebări, ne-am convins, există diverse răspunsuri. Or, studiile de extracție docimologică au pus deja în evidență faptul că „aprecierea rezultatelor școlare este influențată de numeroase circumstanțe în care se realizează procesul evaluativ”. Cu toate acestea, am riscat să avansăm, la momentul respectiv, ideea potrivit căreia *factorii care generează o obiectivitate scăzută în aprecierea rezultatelor școlare pot fi raportați mai întâi de toate la personalitatea profesorului și cea a elevului/studentului*. În această ordine de idei, am decis să vorbim, mai întâi de toate, despre *efectul hallo* și astăzi, pentru a da o nouă turnură constructului ideatic emis, credem că a venit momentul să vorbim despre un alt efect – efectul *Pygmalion*.

De ce efectul Pygmalion?

Pygmalion, așa cum găsim în numeroase surse de extracție filosofică, literară sau/și mitologică³, a fost un rege al Ciprului și, totodată, un sculptor de mare valoare. Deoarece nu reușise să-și găsească o parteneră de viață pe potrivă aspirațiilor sale și așa cum în regatul pe care-l controla dădea semne de viață un puternic val de promiscuitate, de conviețuire în condiții de mizerie morală a mai multor persoane de sex diferit, el hotărâște că nu se va căsători niciodată și, drept consecință, se apucă să cioplească în fildeș idealul său feminin. Statuia care, până la urmă i-a reușit arăta atât de frumos, încât *Pygmalion* se îndrăgostește de ea, numind-o Galatea⁴. Mai mult, cuprins de o patimă nemăsurată, el începe să o roage cu cel mai mare foc pe *Afrodita*, zeița

³ Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Brunel P.P. *Dictionnaires des mythes litteraires*. – Paris: Editions du Rocher, 1988; Comte F. *Les Grandes Figures des mythologies*. – Paris: Editions Larousse, 1997; Kernbach V. *Dicționar de mitologie generală*. – București: Editura Albatros, 1995; Borbély Șt. *Mitologie generală*. – Cluj-Napoca: Editura Limes, 2004; Cazimir Șt. *Pygmalion. Eseu de mitologie comparată*. – București: Editura Cartea Românească, 1982 sau/și Braunstein Fr., Pepin J.F. *Marile mituri ale lumii*. – București: Editura Lider, 1997.

⁴ În cartea a X-a din irepetabilul său poem epic „Metamorfoze”, *Ovidiu (Publius Ovidius Naso)*, cel care a adus primele nuanțe de o rară finețe în analiza psihologică a dragostei (*Iubiri, Scrisorile eroinelor legendare, Arta iubirii, Remedile iubirii* ș.a.), ne prezintă un tablou zguduitor al stărilor de care a fost cuprins faimosul om de stat și de artă: „Pygmalion, pentru că le-a văzut pe femei ducând o existență marcată de fărădelegi, plin de oroare pentru viciile pe care natura le-a dăruit cu dărmicie, trăia fără soție și a petrecut mult timp fără o parteneră cu care să împartă patul. Totuși, cu un talent minunat și plin de succes, el a sculptat în fildeșul alb ca zăpada un corp căruia el îi dă o frumusețe pe care nici o femeie nu o poate avea de la natură. El se îndrăgosti de opera sa. Ea avea înfățișarea unei fecioare adevărate pe care ar fi crezut-o vie, dornică să se miște, dacă pudoarea nu ar fi împiedicat-o (...). Pygmalion se minunează și inima sa se aprinde pentru acest simulacru de corp. Adesea el atinge cu mâinile opera sa pentru a-și da seama dacă este carne în fildeș, dar nu își poate mărturisii că este de fildeș. El îi dă sărutări și își imaginează că ele îi sunt înapoiate, îi vorbește, o strânge în brațe și i se pare că simte carnea cedând sub degetele sale, îl cuprinse chiar teama că membrele ei vor păstra o urmă lividă din cauza îmbrățișărilor sale. El o mângâie, îi aduce daruri, o îmbracă în haine scumpe, îi pune la deget inele cu pietre prețioase, la gât lungi coliere. Totul îi stă bine, iar goală este la fel de frumoasă (...). El o numește companioana patului său (...).” [10].

frumuseții și a iubirii, să îi aducă pe cineva la fel de minunat⁵. Rugile și pasiunea proaspătului îndrăgostit o impresionează pe zeiță. În curând, statuia denotă antren, devine carne, om cu suflet, ființă deschisă pentru amor⁶.

Așa cum se întâmplă mereu în mituri, cei doi își leagă sufletele, nasc copii („(...) și când, pentru a noua oară, luna s-a închis peste discul său plin, tânăra fată naște un fiu cu numele simbolic de *Pathos* (...)

), trăind fericit până la adânci bătrâneți... Mai aproape de zilele noastre, tema legendară a lui *Pygmalion* se regăsește într-o piesă omonimică scrisă de G.B. Shaw. Publicată, inițial, la Londra (1912) și jucată, mai apoi, la Paris (1923), opera suscită interesul publicului, devenind – pe parcurs – una de înaltă condescendență. Scriitor spiritual, cu gustul paradoxului, mereu predispus să dinamiteze convențiile, G.B. Shaw își alege ca erou un tânăr și bogat profesor de fonetică, pe nume *Higgins*, care întâlnește, întâmplător, o florăreasă drăguță vorbind cu accent de provincie. Își propune să o inițieze în regulile limbajului frumos și să facă din ea o *lady*. Ceea ce îi reușește, de altfel. *Eliza Doolittle* – or, anume acesta era numele florăresei – devine o desăvârșită „doamnă nobilă”, o femeie fermecătoare, înțeleaptă, bogată și bine educată. Va fi prezentată înaltei societăți și i se va oferi o viață nouă. La un moment dat, când un alt tânăr (pe nume *Pickering*) se îndrăgostește de ea, *Eliza* îi dezvăluie caracterul ambivalent al sentimentelor sale: „(...) diferența dintre o adevărată doamnă și o florăreasă nu e felul în care se poartă ea, ci felul în care este tratată. Pentru profesorul Higgins, eu voi fi întotdeauna o florăreasă, pentru că el mă tratează ca pe o florăreasă și întotdeauna o să mă trateze așa. Dar pentru dumneavoastră, știu că pot fi o femeie cumsecade, pentru că o să mă tratați ca pe o doamnă și întotdeauna mă veți trata așa”.

În mare – și acest lucru poate fi observat relativ ușor – efectul *Pygmalion*, derivând din mitul cu același nume, ar exprima o „putere a așteptărilor”. Or, anume așteptările ne fac să devenim o persoană sau alta⁷. Contează, bineînțeles, ce așteptăm noi de la propria persoană, dar, în același timp, contează extrem de mult și

⁵ Iată cum arată acest răscolitor moment în versiunea aceluiași *Ovidiu*: „Pygmalion adresează o rugă lui Venus (Afroditei): „Dacă este adevărat, o, Zei, că voi puteți acorda totul, eu vă adresez dorința ca soția mea să fie – și pentru că nu îndrăznește să spună: fecioară de fildeș – asemenea fecioarei de fildeș” [11].

⁶ Să-l lăsăm, și de această dată, pe marele *Ovidiu* să intervină cu un fascinant comentariu: „Venus a înțeles ce își dorea Pygmalion. Acesta se întoarce acasă, se apropie de statuie și o sărută. Carnei ei i se păru căldură. El își apropie gura din nou. O mângâie cu mâinile: la atingere, fildeșul devine moale ca o ceară. Stupefiat, plin de o bucurie amestecată cu teamă, el atinge iarăși cu mâna obiectul dorințelor sale. Era un corp viu: venele băteau la contactul cu degetele lui. Pygmalion nu conținea să o sărute. Fecioara a simțit sărutările pe care el i le dădea și, deodată, a roșit. Ridicând o privire timidă spre lumină, în același timp cu cerul, ea a văzut pe cel care o iubea. Venus este prezentă la unirea lor” [12].

⁷ Așteptările, după cum s-a demonstrat nu o singură dată, redau o stare de veghe a conștiinței orientată spre înregistrarea senzorial-perceptivă a ceea ce pare a fi verosimil. Prin intermediul lor se anticipează în timp și se consenmează ca fiind realizate evenimente care încă nu au avut loc sau care au fost realizate doar în parte. Ori de câte ori dau semne de existență, ele nu fac decât să profileze un soi de probabilități subiective sau ipoteze (fie implicite, fie explicite) care prevăd apariția a tot felul de rezultate/efecte comportamentale. În principiu, așteptările sunt rezultatul unor procese de condiționare sau a unei învățări bazate pe observație. Astfel, în cazul relației de tipul R-S, constructele mentale vizate iau forma credințelor privind relația dintre un comportament și consecințele sale (care credințe sunt formate îndeosebi prin condiționare operantă), iar în cazul relației de tipul S-S – forma credințelor care spun că un anumit eveniment-stimul anticipează apariția altui eveniment-stimul (care credințe sunt formate îndeosebi printr-un proces clasic de condiționare).

În interacțiunile cotidiene, oamenii adesea dau curs unor așteptări concrete cu referire la propria lor persoană sau cu referire la persoanele din jur. De cele mai multe ori, în urma exercitării unui asemenea tip de presiune cerebrală, atât ei, cât și ceilalți încep să se comporte în așa fel, încât să se confirme – secvențial sau în deplinătate – previziunile elaborate anterior. Intrate în traiectoria existențială a indivizilor, așteptările lasă o puternică amprentă asupra modului în care se organizează câmpul cognitiv al acestora, asupra procesului de structurare a situațiilor în care ei se găsesc și asupra selectării comportamentului ce va fi actualizat din repertoriul acțiunilor lor potențiale. Mai mult decât atât, așteptările pot crea realitatea socială, pot influența cursul evenimentelor în așa fel, încât, chiar neadevărate, ele sfârșesc prin a se adevăra. Un exemplu adus de Șt. Boncu, cunoscut psihosociolog ieșean, este suficient de convingător în acest sens: „Dacă A crede că B este prietenos și sociabil din fire, se va comporta îndatoritor și amabil ori de câte ori se află împreună. Fără îndoială, B va răspunde la fel. A, probabil, va trage concluzia că felul lui B de a se comporta confirmă părerea lui inițială. Cu siguranță că nu-și va da seama că dacă ar fi crezut că B este rece și distant, ar fi adoptat un stil de interacțiune distant și rezervat. Probabil, în cazul acesta B l-ar fi tratat, la rândul său, rece, tratament pe care A l-ar fi interpretat ca o validare a expectanțelor sale. În oricare din cele două situații, A nu este conștient că propria lui conduită generează o realitate care nu face decât să-i confirme așteptările”.

Rolul așteptărilor în contextul relațiilor interpersonale, vom reaminti, poate fi elucidat pornindu-se de la câteva concepte relevante, dar mai ales de la cel ce vizează starea de autoeficiență și de la cel ce ia în calcul predicția care se autoîmplinește.

Noțiunea de *autoeficiență* (*self-efficacy*) se referă la „credințele oamenilor despre capacitățile lor de a exercita un control asupra evenimentelor ce le afectează viața” (A. Bandura). Din acest punct de vedere, autoeficiența consună perfect cu ceea ce poartă numele de așteptare, adică reflectă o poziție realistă cu referire la nivelul de reușită a unei acțiuni. Credințele autoeficienței, sunt predispuși să creadă specialiștii, operează asupra comportamentului prin procese motivaționale, cognitive și afective, influențând comportamentul atât direct, cât și indirect (prin efectul lor asupra mecanismului autoregenerator constituit din standardele performanței). Eficiența crescută va antrena așteptarea succesului și va genera perseverența în fața obstacolelor și frustrărilor. La fel, credințele scăzute privind eficiența personală vor mobiliza puține resurse, mărind probabilitatea eșecului.

În ceea ce se referă la conceptul de *predicție autoîmplinitoare* (*self-fulfilling prophecy*), acesta, discutând în termenii relației de atribuire (observator-actor), pune în evidență situația de interacțiune în care așteptările credibile ale observatorului vor suscita un anumit comportament din partea actorului, ultimului revenindu-i să confirme (inconștient, de regulă) așteptările legate de el. Făcându-și apariția în știința psihologică grație eforturilor lui R. Merton (1948), conceptul în cauză avea în vedere, de la început, relația experimentator – subiect experimentat/observator – observat: experimentatorul cu așteptări pozitive găsește Q.J.-uri superioare examenatorului cu așteptări negative față de același subiect supus procesului de investigație.

traseul pe care ne cheamă să-l urmăm cei din preajma noastră. De ce nu suntem cu toții independenți în gândire și acțiuni? De ce nu procedăm așa cum ne duce capul? Unul dintre motive, cu siguranță, este acela că „nu trăim singuri, iar prezența celorlalți determină schimbări și schimburi (mutuale) de creduri, aspirații și valori” [13]. Oricât am fi de nonconformiști, există oameni de al căror punct de vedere nu putem face abstracție și ale căror îndemnuri am fi tentați să le urmăm. Până la urmă, așa cum obișnuia să spună G. Eliot, „toți suntem înclinați să credem ceea ce lumea crede despre noi”.

Esențialmente, *efectul Pygmalion* poate fi schematizat după cum urmează:

- orice persoană are așteptări de la cei cu care se află în contact, conlucrează, întreprinde anumite acțiuni concrete;
- persoana în cauză comunică aceste așteptări de o manieră consistentă sau mai puțin consistentă;
- cei din jur intuiesc sau citesc – într-o măsură mai mare ori mai mică – aceste așteptări;
- productivitatea actului de conlucrare se află într-o dependență direct proporțională de așteptările pe care respectivele categorii de actori le au unele față de altele.

Efectul Pygmalion, irefutabil, îl poate determina pe om să exceleze, ca răspuns la bunele așteptări legate de el, ca reacție la părerea că este capabil să aibă succes și că acest succes este unul realizabil. Totodată, efectul vizat poate și să diminueze performanța aceluiași om, în cazul în care cei ce-l înconjoară îi comunică – direct sau indirect – opusul (= că nu este capabil să aibă succes). În acest caz, potrivit estimărilor lui J.S. Livingston, cunoscut profesor harvardian, nepriceperea de a opera cu așteptări înălțătoare „(...) va lăsa cicatrici pe carierele celor ce râvnesc să se afirme, va tăia adânc în stima lor de sine și le va distorsiona imaginea despre sine”⁸.

Cum acționează *efectul Pygmalion* asupra lui *homo studiosus*?

În 1968, R. Rosenthal și L. Jacobson, inspirându-se din mitul lui *Pygmalion*, dar și din respectiva operă dramatică a lui G.B. Shaw, publică lucrarea „*Pygmalion in the classroom*” [15]. Pornind de la premisa potrivit căreia locul unei persoane în societate este strâns legat de modul în care ea este tratată de către ceilalți, autorii invocă formulează următoarele trei ipoteze de lucru:

- a) profesorii au unele așteptări în ceea ce privește performanța elevilor;
- b) elevii tind să răspundă așteptărilor pe care le au față de ei profesorii;
- c) performanțele școlare sunt determinate și influențate de aceste așteptări.

Partea experimentală a lucrării a implicat prezentarea de informații false unui grup de profesori vis-à-vis de potențialul intelectual al anumitor elevi selectați aleator (acestora li s-a dat numele de „*bloomers*”). Acțiunea s-a desfășurat într-o școală primară din San-Francisco. Deși, inițial, toți ucenicii au trecut printr-un test de inteligență, rezultatele acestuia – în strictă conformitate cu logica demersului investigațional - nu au fost făcute publice. La sfârșit, s-a constatat că ucenicii „*marcați*”, dar mai ales cei din clasele I și II, au avut rezultate mai bune decât cei care, conform indicatorilor nedeclarați ai testului de inteligență, le erau mai mult sau mai puțin superiori din punct de vedere mental. Astfel, cei care-i reprezentau pe „*bloomers*” au câștigat în medie 12 puncte la coeficientul de inteligență, în timp ce antipozii și-au îmbunătățit performanța cu doar aproximativ 8 puncte. La ucenicii din primele clase discrepanța a fost și mai mare, raportul fiind de 28 la 10.

Ipotezele de lucru ale studiului, așadar, s-au confirmat în deplinătate: *categoriile de elevi care au fost prezentate cadrelor didactice ca fiind „puternice” au obținut rezultate mai bune decât acele categorii de elevi care au fost prezentate ca fiind „slabe”, în condițiile în care și unele, și altele dispuneau, de fapt, de aceeași potențialitate valorică.*

Referindu-se la datele experimentale obținute de către R. Rosenthal și L. Jacobson, mai mulți specialiști – printre care, în mod special, T. Good și J. Brophy [16, 17] – țin să ofere următoarele explicații:

- a) la începutul perioadei școlare, profesorii/învățătorii au așteptări diferite față de discipolii săi (în fond, cadrele didactice nu sunt de condamnat; or, așteptările în cauză iau în calcul niște informații pe larg vehiculate atât în școală, cât și în afara ei);

⁸ La general, spun specialiștii, *efectul Pygmalion* dispune de doi poli și o zonă intermediară situată între acești doi poli. Este sau nu este avantajos *efectul Pygmalion*, se întreabă, bunăoară, într-un studiu recent, R. Ionescu [14]. Și răspunde: „Ca de obicei, situația nu se poate zugrăvi doar în alb și negru, dar îi putem localiza cu aproximație polii. Când ochiul critic al celorlalți se închide, cresc șansele de a repeta comportamente social indezirabile. Fără anumite legi nescrise nu ne-am putea adapta la societatea în care trăim. Acesta este *polul pozitiv*. Datorită privirii critice mereu ațintită asupra noastră, ne simțim presați să fim la nivelul standardelor impuse, începând de la unghii curate până la percepțele morale. Acesta ar fi *polul negativ*. Însă mai există o *zonă intermediară* în care avantajele se pot transforma în dezavantaje, dacă nu le cunoaștem și nu le folosim în modul cuvenit”.

- b) pe fundalul așteptărilor existente, profesorii/învățătorii se comportă diferit cu cei pe care au obligația să-i instruiască (oferindu-le sarcini ale căror grade de dificultate diferă de la un caz la altul);
- c) tratamentul diferențiat pe care-l aplică profesorii/învățătorii le indică discipolilor cum arată așteptările legate de ei;
- d) în cele din urmă, aceste așteptări sunt interiorizate de către discipoli, acest fapt contribuind, încetul cu încetul, la bulversarea activității lor cognitive/academice;
- e) în cazul în care nu se va opune rezistență activă acestui gen de imixtiune, discipolilor le va fi afectată motivația, aspirațiile, rezultatele școlare;
- f) rezultatele finale obținute vor întări așteptările existente ale profesorilor/învățătorilor (aceste așteptări bazându-se, de acum încolo, pe fapte/date considerate a fi obiective).

Evident, ar fi greșit să se creadă că puterea *efectului Pygmalion* depinde în exclusivitate de factorul inteligență. Însăși R. Rosenthal este acela care nu se mulțumește cu cele înregistrate la 1968, atrăgând atenția asupra necesității abordării entității *efectului Pygmalion* din mai multe perspective. Pedalând pe această idee, el ajunge să constate, în timp, că așteptările – înalte sau scăzute – ale profesorilor față de discipolii săi sunt provocate, pe lângă coeficientul de inteligență, de *atractivitatea fizică, informațiile cu referire la notele anterioare* (sau, mai larg, *cu referire la comportamentul anterior*), *proveniența socială, înregimentarea confesională, apartenența rasială, durata relațiilor de cunoaștere mutuală*. În plus, ține să menționeze reputatul cercetător american, profesorii/învățătorii tind să-i abordeze pe elevii/studentii în raport cu care au anumite așteptări în baza a cel puțin patru dimensiuni sociale:

- *climatul* (de pildă, comportându-se de o manieră caldă/apropiată cu elevii/studentii față de care manifestă așteptări mari/înalte);
- *feedback-ul* (de pildă, laudându-i mai mult pe acei elevi/studenti față de care manifestă, din nou, așteptări mari/înalte);
- *intrări/input* (de pildă, oferind mai puține informații celor ce inspiră așteptări neînsemnate);
- *ieșiri/output* (de pildă, furnizând mai multe ocazii de a răspunde elevilor/studentilor față de care manifestă așteptări de anvergură).

Prin ceea ce izbutesc să întreprindă, R. Rosenthal și L. Jacobson conferă *efectului Pygmalion* o evidentă coloratură prejudiciabilă. De la ei încoace, în majoritatea surselor de specialitate, acestuia din urmă îi revin, preponderent, caracteristicile unui „*pol negativ*” sau, în cel mai bun caz, a unei „*zone intermediare*”. Iată doar câteva exemple:

- H. Shaub & K.G. Zenke: *efectul Pygmalion asigură o anumită probabilitate că prejudecățile pozitive sau negative ale profesorului să influențeze succesul școlar, deși diagnoza obiectivă a premiselor învățării nu lasă să se întrevadă posibilitatea unei astfel de modificări* [18];
- C. Cucuș: *generând erori și fluctuații în notare, efectul Pygmalion face ca aprecierea celor care studiază să fie puternic influențată de părerea pe care profesorul/învățătorul și-a format-o pe parcurs despre capacitățile acestora, părere care a devenit relativ fixă, inflexibilă; predicțiile cadrelor didactice nu numai că anticipă, dar și facilitează apariția comportamentelor invocate* [19, 20];
- A. Petrescu: *efectul Pygmalion conduce la modificarea comportamentului elevului în raport de convingerea profesorului/învățătorului că el, elevul, nu poate rezista cerințelor școlare; acest comportament indus elevului duce, în final, la eșec* [21].

Dat fiind faptul că *efectul Pygmalion*, din câte am văzut, generează o obiectivitate scăzută în stabilirea corectă a randamentului activității de predare-învățare, este imperios necesar să știm cum anume și în ce condiții influența nefastă a acestuia poate fi redusă substanțial sau chiar anihilată.

Despre posibilitatea eliminării *efectului Pygmalion* din sfera învățământului

Atât sursele de specialitate – cum ar fi, spre exemplu, cele semnate de C. Cucuș [22, 23] sau/și A. Petrescu [24] – cât și experiența avansată a unor instituții de învățământ arată că, din punct de vedere metodic, există mai multe căi prin care, în condițiile procesului de evaluare didactică, puterea *efectului Pygmalion* poate fi estompată sau chiar redusă la zero. Pe scurt, chintesența acestor căi poate fi prezentată după cum urmează:

- inițierea multiaspectuală a cadrelor didactice – prin intermediul unor seminare specializate, a unor conferințe științifico-practice, mese rotunde sau/și workshop-uri tematice – în tot ce ține de caracteristicile definitorii și legitățile de funcționare ale *efectului Pygmalion*;
- stabilirea, încă de la faza de proiectare didactică, a unor obiective generale și operaționale adecvate finalităților procesului instructiv-educativ;

- mărirea numărului de probe curente date elevilor/studentilor cu scopul diminuării puterii incidentalului/hazardului în aprecierea nivelului de însușire a materialului predat;
- asigurarea anonimului probelor scrise, corectarea aceleiași lucrări de mai mulți profesori/învățători (mai ales, în cazul examenelor);
- compararea notelor înregistrate de către profesori/învățători cu ceea ce-au reușit să stabilească, cu referire la aceiași elevi/studenti, alte persoane învestite cu funcția de control (directori, directori adjuncți, inspectori școlari ș.a.);
- dezvoltarea, prin toate modalitățile posibile, a încrederii în posibilitățile elevilor/studentilor și promovarea sistematică a unghiului de vedere potrivit căruia ei sunt capabili de reușite școlare auguste;
- încurajarea elevilor/studentilor să participe la tot felul de activități apte să aducă o îmbunătățire continuă atât a imaginii lor, cât și a calității relațiilor lor cu învățătorii/profesorii (concursuri, dezbateri, mese rotunde, olimpiade, victorine etc.);
- asigurarea *coaching*-ului⁹ între patru ochi a unui tip de *coaching* chemat să pună accentul pe ceea ce elevul/studentul face bine, și nu pe slăbiciunile acestuia);
- exprimarea neîntârziată – de către cadrul didactic – a devotamentului sincer față de elevii/studentii care au reușit să obțină succes (oricât de mic ar fi) sau care depun un anumit efort pentru a-l obține pe viitor.

Deși în ultimul timp au văzut lumina tiparului mai multe studii în care cadrul didactic este prezentat ca fiind unul rezistent în fața *efectului Pygmalion* (drept exemplu concludent, în această ordine de idei, poate fi adus numele lui D. Jussim, cunoscut cercetător american, care anunță, în una din lucrările sale de referință, că, la ora actuală, percepțiile profesorilor sunt mai exacte decât s-a considerat pe timpuri, iar așteptările lor pot prezice cu exactitate performanțele elevilor, fiindcă sunt absolut întemeiate), va trebui, totuși, să recunoaștem că lucrurile nu stau tocmai așa. Nimeni, suntem convinși, nu ar merge până la a nega că efectul nominalizat continuă să bânuie prin școli, că din cauza lui un număr impunător de elevi/studenti nu-și primesc notele care corespund nivelului lor de pregătire și pe care, respectiv, le merită cu adevărat. Chiar cu riscul de a-și confirma statutul lor de *pygmalioni moderni*, înșiși profesorii/învățătorii ar putea fi predispuși, credem, să depună mărturie în favoarea existenței unei asemenea stări de fapt.

Să nu fim, însă, pesimiști. Știm deja ce avem de făcut pentru a ieși din impas. Cadrul didactic a fost și va fi mereu elementul nodal al activităților cu caracter instructiv-educativ. Tendințele evenimentțiale sunt de așa natură, încât el va trebui – mai devreme sau mai târziu – să renunțe la postura sa tradițională și să se transforme, în condițiile în care instituțiile de învățământ se restructurează, tot mai frecvent, în echipe de elevi și profesori, într-un veritabil planificator al activităților de grup, într-un moderator imparțial, într-un facilitator al echitabilității, într-un consultant bine inițiat și echidistant. El este acela care, în noile condiții, va trebui să manifeste maximum de corectitudine în relațiile cu discipolii săi, să facă din obiectivitate un puternic catalizator al interacțiunilor din cadrul sălilor de studii. În definitiv, schimbându-și radical atitudinea față de ceea ce poartă numele de relaționare didactică, el va fi în stare să prefacă travaliul școlar într-o activitate atractivă, desfășurată pe un fundal concordant, temperat, cald și securizant.

Referințe:

1. Ardoino J., Berger G. D'une évaluation en miettes a une évaluation en actes. - Paris: Andsha, 1989, p.15-17.
2. Meyer G. Évaluer: pourquoi? Comment? - Paris: Hachette, 1995, p.15 (în varianta română: Meyer G. De ce și cum evaluăm / trad D. Samarineanu; pref. G. Berger. - Iași: Editura Polirom, 2000, p.17.
3. Bontaș I. Evaluarea cunoștințelor. Docimologia // I. Bontaș. Pedagogie. - București: Editura ALL, 1994, p.229.
4. Surdu E. Rolul și funcțiile evaluării în învățământ // E. Surdu. Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1995, p.185.
5. Pavelcu V. Principii de docimologie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976, p.9-10.

⁹ *Coaching*-ul, vom reaminti, redă o varietate de program mentorial, prin intermediul căruia persoanelor (elevilor sau și studenților, în cazul nostru) li se acordă o atenție personală în vederea integrării lor în cultura organizației, precum și pentru dezvoltarea deprinderilor, formarea abilităților și a relaționării interpersonale. *Coaching*-ul, așa cum găsim în literatura de specialitate [25], redă o „focalizare pe deprinderi și competențe în acțiune, precum și de feedback asupra performanțelor”. În fond, *coach*-ul (în cazul nostru, învățătorul sau profesorul) îi ajută pe cei cu care conlucrează să-și definească obiectivele specifice, ca apoi să se organizeze astfel încât să atingă aceste obiective. Avem de a face, după cum observăm, cu o metodă care *deblochează*, facilitând manifestarea potențialului intelectual al unor persoane luate separat sau al unor întregi colectivități.

6. Cucuș C. Probleme de docimologie didactică // C. Cucuș (coord.). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță. - Iași: Editura Polirom, 1998, p.172.
7. Cucuș C. Evaluarea randamentului școlar // C. Cucuș. Pedagogie. - Iași: Editura Polirom, 1998, p.101.
8. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. – București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1996, p.401.
9. Cucuș C. Factori ai variabilității aprecierii și notării // C. Cucuș. Pedagogie. - Iași: Editura Polirom, 1998, p.110.
10. Ovidius. Metamorfoze. – București: Editura Științifică, 1972, p.57-58.
11. Ibidem, p.59.
12. Ibidem, p.60.
13. Ionescu R. Efectul Pygmalion // <http://webcache.googleusercontent.com>
14. Idem.
15. Rozenthal R., Jacobson L. Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development. - New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968. - 240 p.
16. Brophy J. & Good T. Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data // J. Educ. Psychol. - 61:365 – 74, 1970.
17. Good T. & Drophy J. Looking in classrooms. – New York: Harper and Row, 1984. - 424 p.
18. Schaub H., Zenke K.G. Dicționar de pedagogie / trad. Rodica Neculau; consultant științific: C. Cucuș. - Iași: Editura Polirom, 2001, p.93.
19. Cucuș C. Factori ai variabilității aprecierii și notării // C. Cucuș. Pedagogie. – Iași: Editura Polirom, 1998, p.110.
20. Cucuș C. Factori perturbatori în apreciere și notare // C. Cucuș (coord.). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță. – Iași: Editura Polirom, 1998, p.185.
21. Petrescu A. Factori care generează o obiectivitate scăzută în evaluarea didactică // I. Jinga & E. Istrate (coord.). Manual de pedagogie. – București: Editura All educational, 2001, p.341.
22. Cucuș C. Factori ai variabilității aprecierii și notării // C. Cucuș. Pedagogie. – Iași: Editura Polirom, 1998, p.110.
23. Cucuș C. Factori perturbatori în apreciere și notare // C. Cucuș (coord.). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță. – Iași: Editura Polirom, 1998, p.185.
24. Petrescu A. Aspecte metodice privind realizarea unei evaluări cu grad mai mare de obiectivitate // I. Jinga & E. Istrate (coord.). Manual de pedagogie. – București: Editura All educational, 2001, p.344.
25. Hobson A. Mentoring and Coaching for New Leaders. – Full Report: National College for School Leadership, 2003.

Prezentat la 27.12.2010

REFLECȚII PE MARGINEA DEMERSULUI CURRICULAR DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ȘI NEGOCIERE EDUCAȚIONALĂ

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Catedra Științe ale Educației

L'un des problèmes principaux de la démarche éducationnelle est le développement des compétences de communication et de négociation. La capacité de l'individu à se lancer efficacement dans un acte de communication en se basant sur de profondes et vastes connaissances et habiletés constitue un trait particulier des gens modernes.

Les spécialistes en communication et négociation soulignent à l'unanimité qu'à partir des années '80 du siècle passé et jusqu'à aujourd'hui, s'est créée une société centrée sur les valeurs de communication, et, en tant qu'aspect de celle-ci, la négociation devient nécessaire dans tous les domaines de la vie, y compris dans le domaine éducationnel.

Le but principal de l'actuelle démarche curriculaire consiste en l'optimisation des compétences de communication et de négociation des étudiants en master par l'enrichissement et la cohérence du bagage verbal, par le recours à un arsenal varié de techniques et leur adéquation aux diverses situations de communication.

Dezvoltarea competențelor de comunicare și negociere este una dintre problemele principale ale demersului educațional contemporan, deoarece capacitatea individului de a se angaja eficient într-un act de comunicare și negociere, în temeiul unor cunoștințe și abilități profunde și largi, constituie o trăsătură definitorie a specialistului modern.

Experții în comunicare și negociere (C.Regouby, P.Veil, T.Slama-Cazacu, J-M. Hiltrop, S.Udall, D.Popescu ș.a.) subliniază în unanimitate că, începând cu anii '80 ai secolului trecut și până în prezent, la început de mileniu, s-a format o societate centrată asupra valorilor de comunicare, iar ca aspect al acesteia – negocierea devine necesară în toate domeniile vieții, inclusiv în cel educațional.

Devreme ce tot mai mult se insistă astăzi în cultura organizațională a instituțiilor de învățământ, inclusiv a celor superioare, că acestea prestează o gamă diversificată de servicii educaționale, actanții educaționali, îndeosebi profesorii și managerii, urmează să învețe din mers și să aplice în mod adecvat diferite tehnici și trucuri de comunicare și negociere cu elevii, studenții, părinții și alți actori sociali.

Curriculumul de masterat psihopedagogic intitulat „Metode și tehnici avansate de comunicare și negociere în educație” se înscrie în paradigma modernă a procesului de predare–învățare–evaluare din învățământul superior, făcând parte din sistemul curricular în cadrul Programei de formare a specialiștilor în domeniul psihopedagogiei universitare și are următoarele funcții: reglează procesul de predare–învățare–evaluare la disciplina respectivă; stabilește repere privind conexiunea demersului dat cu cele din aria curriculară psihopedagogică și filologică prin interferențe didactice; servește ca bază pentru actul didactic și pentru elaborarea manualelor, ghidurilor metodologice, notelor de curs, testelor de evaluare, softului educațional.

Orientarea strategică a curriculumului vizat este de a stabili cadrul general al disciplinei *Tehnici avansate de comunicare și negociere în educație*, expunându-se conceptele, principiile, obiectivele, conținutul, tehnicile educaționale concrete de comunicare și negociere.

Scopul de bază al demersului curricular actual constă în *optimizarea competențelor de comunicare și negociere a studenților masteranzi din științele educației prin îmbogățirea și ordonarea bagajului verbal, prin recurgerea la un arsenal variat de tehnici și adecvarea acestora la situații diverse de comunicare și negociere.*

Curriculumul dat se axează pe *concepția holistică a dezvoltării curriculare, pe parteneriatul profesor–student în procesul de învățare, pe perspectiva sistemică și dinamică a comunicării; pe principii și funcții ale comunicării și negocierii.*

Dintre principiile de bază ale comunicării, ca instrument de dezvoltare personală și profesională pe care se axează demersul nostru, remarcăm:

- comunicarea este inevitabilă: *nu putem să nu comunicăm*;
- comunicarea și negocierea sunt procese curriculare și continue, cu componente interrelaționale;
- comunicarea și negocierea implică dimensiuni ale conținutului și dimensiuni de relaționare;
- comunicarea și negocierea reprezintă un cumul de factori verbali, nonverbali, contextuali etc.;
- comunicarea și negocierea sunt simetrice și complementare.

După Parks (1994), competența de comunicare reprezintă gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care și le-au propus în limitele situației sociale, fără să-și riște abilitățile ori oportunitățile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual. În acest context, se propun următoarele obiective cross-curriculare din perspectiva cadrului de calificări (competențe generale):

- **instrumentale:** cunoașterea fundamentelor teoretice și metodologice ale comunicării eficiente și ale negocierii în educație; analiza și sinteza strategiilor de comunicare și negociere în educație; aplicarea tehnicilor eficiente de comunicare și negociere în practica educațională și investigațională; evaluarea (autoevaluarea) critică a activității de comunicare și negociere;

- **investigaționale:** adaptarea la condițiile diverse și complexe de comunicare; comunicarea eficientă interpersonală și didactică; respectarea standardelor și nivelurilor/ registrelor de comunicare; dezvoltarea relațiilor interpersonale în cadrul comunității academice; aprecierea și acceptarea diversității și multiculturalității în comunicare și negociere; promovarea valorilor general-umane și cultural-academice ale interlocutorilor în medii diferite de comunicare; asumarea de responsabilități sociale și profesionale în actul de comunicare;

- **sistemic:** manifestarea creativității în activitatea psihopedagogică de comunicare și negociere; stabilirea relațiilor de toleranță, empatie și sinergie în comunicare și negociere; luarea de decizii adecvate în cadrul situațiilor de comunicare educațională.

Obiectivele generale ale cursului (competențele specifice) presupun că studenții vor fi capabili să proiecteze și să realizeze situații diverse de comunicare și negociere; să-și dezvolte competența de comunicare în baza tehnicilor avansate; să monitorizeze un demers de comunicare / negociere; să soluționeze în mod civilizat și empatic conflictele de comunicare; să elaboreze, conform situației, strategii adecvate de comunicare și negociere; să integreze cunoștințele și capacitățile nou-formate în cadrul învățământului superior; să realizeze cercetări în domeniul comunicării și negocierii; să integreze rezultatele investigației în practica psihopedagogică universitară; să rezolve în mod creativ problemele educaționale cauzate de blocajele de comunicare etc.

Printre aspectele tematice de conținut remarcăm următoarele:

- Elementele componente ale comunicării umane. Istorie și actualitate. Axiomele comunicării. Conținut și relații interpersonale. Etica comunicării umane.
- Formele comunicării. Oralitatea. Vocea. Limbajul paraverbal. Limbajul nonverbal. Cuvintele. Obstacole în gândirea și comunicarea verbală. Ascultarea eficientă.
- Comunicarea scrisă. Importanța mesajelor educaționale scrise. Etica în corespondența electronică.
- Percepția mesajelor. Comunicarea în cadrul grupului. Subiectivitate, selectivitate și gândire. Legități psihopedagogice ale percepției și manipulării. Interpretarea și reprezentarea.
- Relațiile interpersonale. Conflictul în relațiile de comunicare și negociere. Aspecte psihopedagogice de principiu. Asigurarea succesului în educație prin comunicare și negociere, prin strategii de cultivare a unor relații interpersonale eficiente.
- Strategia și stilul de comunicare și negociere. Alegerea strategiilor. Tipuri fundamentale de strategii. Principiul dozării unei strategii.
- Tactica și trucul în comunicare. Diversitatea tehnicilor și a trucurilor de comunicare și negociere. Tehnica întrebărilor.
- Argumentația și demonstrația în negociere. Pathos, logos, ethos. Regulile de aur. Tehnici de persuasiune.
- Negociatorul. Personalitatea, portretul negociatorului. Stilurile de comunicare și negociere cu impact educativ sporit.

Activitatea independentă individuală a masteranzilor include studiul (notițelor de curs, suportului de curs, manualelor) și documentarea suplimentară în bibliotecă, pe internet, pe teren etc., planul unei situații de comunicare și negociere, analiza demersului de comunicare și negociere, descrierea rezultatului la care s-a ajuns, recenzia unei lucrări științifice care abordează problemele de comunicare, descrierea aplicativă a etapelor unui conflict concret și o listă de probleme apărute în mediul educațional din cauza blocajelor de comunicare.

Stilul de negociere, ca aspect important de studiu și de analiză în cadrul cursului, se referă la ritualuri, maniere, format specific de abordare a negocierii, reguli de bază în comportament și este determinat de cultura națională, organizațională și personalitatea individuală. Și, deoarece vorbim de negocieri interculturale, vom evidenția doar elementele semnificative ale culturii naționale cu impact asupra negocierilor comerciale internaționale.

Problemele-cheie care apar când abordăm negocierea în domeniul educațional ar fi: avantajele negocierii în educație, ce se poate și ce nu ar fi de negociat; ce și de ce negociază pedagogul sau psihologul cu elevii, cu părinții, cu alți actanți educaționali; se ajunge, în mod firesc, după aplicarea diverselor tehnici, inclusiv tactici și trucuri de negociere, la strategiile de mediere și negociere a conflictului, la strategia și stilul personal de negociere care conturează, în ultimă instanță, personalitatea negociatorului.

Studentii, încercând tactici și trucuri de negociere, ajung repede să înțeleagă că negocierea este un proces deloc facil. După cum se afirmă tot mai des, nimeni nu se naște cu certificatul de excelență de orator sau de negociator. De asemenea, nimeni nu devine un orator și un negociator foarte bun peste noapte sau în câteva zile. Comunicarea și negocierea se învață din practică, din studiul insistent și sistematic și prin exercițiu / antrenament perseverent și sistematic. Există o multitudine de informații, cunoștințe, tehnici și metode care pot fi învățate și însușite, fără îndoială, din lecturi. Dar experiența se dobândește prin „baia lingvistică / de comunicare”, prin negocieri directe unde „nu se mai trage cu cartușe de manevră”, ci, dimpotrivă, confruntauarea este deosebit de dură și nemiloasă. Aici se învață cel mai bine, odată cu însușirea regulilor de bază, a trucurilor deosebit de reușite, a tehnicilor oratorilor și negociatorilor consacrați. În așa fel, calitățile și deprinderile de comunicare și negociere aici pot fi puse în evidență, pot fi exersate, șflefuite și experimentate. Atunci și acolo trebuie să fie demonstrate talentul și cunoștințele de comunicare și negociere, unde apare ocazia și unde o cere situația. A negocia ține mai mult de artă, talent și vocație decât de știință. Negocierea cere, așadar, intuiție, spontaneitate, empatie, răbdare, putere, perspicacitate, farmec personal, alte însușiri genetice. Empatia este fenomenul de rezonanță emoțională și afectivă care, într-un mod subtil, dificil de conștientizat, asigură baza comunicării interpersonale și a înțelegerii psihologice a celuilalt [10]. Zestrea nativă trebuie completată cu știința de a comunica și a negocia. Peste vocația nativă intervin: amprenta mediului, educația, formarea, experiența de viață, efortul personal, încercarea și eroarea etc. „Pentru a reuși, negociatorul trebuie să combine vivacitatea unui foarte bun scimeur cu sensibilitatea unui artist. El trebuie să-și observe interlocutorul și dincolo de masa tratativelor, cu ochiul ager al unui trăgător de elită, mereu pregătit să descopere orice breșă, oricât de mică în apărare, orice schimbare în strategie”, Gerard i Nierenberg, „The art of negotiating”.

Comunicarea presupune împărtășirea unor idei, crearea comuniunii de sens și nu se percepe în afara perechii, a grupului ca atare, așa cum negocierea, în marea majoritate a cazurilor, nu este teatrul unui singur actor. De aceea, o parte integrantă a procesului de comunicare și negociere, care merită o atenție deosebită, o reprezintă formarea și pregătirea echipei de negociere și asta deoarece reușita în negociere depinde, în mare măsură, de negociator, de calitățile și de trăsăturile acestuia. Aupra acestui aspect s-a concentrat „școala psihologică a negocierii”, ce susține că nu este posibil să se disocieze procesul propriu-zis de negociere de negociatori, care reprezintă, de altfel, centrul analizei lor. Există și școli ce consideră că negocierea poate fi explicată în totalitate de comportamentul participanților la ea. Bineînțeles, în virtutea faptului că profesorul nu negociază orice și curriculumul ca document reglator al actului educațional nu se negociază cu studenții / elevii, dintre subiectele „negociabile” mai frecvent propunem: anumite aspecte de conținut, metodologia de predare-învățare, modalitățile de evaluare, fișele de monitorizare și evaluare a activității individuale de cercetare a studentului etc.

Un bun negociator trebuie să fie posesorul unor însușiri, native sau dobândite printr-o pregătire temeinică, ce se potentează prin experiența proprie și observarea atentă a altora. Din categoria trăsăturilor native ce îi sunt necesare unui bun negociator fac parte inteligența, imaginația, prezența de spirit, curajul, memoria bună, modestia, capacitatea de adaptare la situații neprevăzute, flerul și tactul. La aceste trăsături clasice se adaugă astăzi o cerință nouă, și anume, cunoașterea mecanismului de funcționare a negocierii și relațiilor pe care le degajă secole de dialoguri și negocieri. Nu se poate vorbi însă, pur și simplu, de *portretul robot al negociatorului* priceput, ci se pot cel mult propune câteva profiluri-tip cu ajutorul cărora se reliefează faptul că unele calități sunt mai avantajoase în anumite situații sau domenii, cu atât mai mult în sfera educației. O clasificare a tipurilor de negociatori, mai frecvent întâlnită, este cea în funcție de tipul de negociere abordat – integrativă sau distributivă – și de contextul și temperamentul negociatorilor: predominant integrativ (cooperant) și predominant distributiv (conflictual). Astfel, negociatorul integrativ recunoaște deschis legitimitatea intereselor părții adverse, acceptă o anumită interdependență între interese și obiective și admite existența simultană și compatibilitatea parțială dintre interesele și obiectivele proprii și cele comune. Acest tip de negociator își dorește să se ajungă la o înțelegere, fiind astfel stimulat să găsească o soluție care să țină seama de interesele ambelor părți și să soluționeze pașnic, echilibrat și onorabil orice eventuală disensiune, ca impactul educativ, lecția învățată să fie ușor sesizată.

Literatura actuală prezintă negocierea ca pe un proces de decizie și ca pe un instrument de management al comunicării și al conflictelor. Din multitudinea de opinii și definiții referitoare la negociere se impun două: “negocierea este o activitate voluntară, care pune în interacțiune două sau mai multe părți între care există divergențe și interdependențe pentru găsirea unei soluții reciproc acceptabile” și „negocierea este o formă de comunicare interumană, în care două sau mai multe părți cu interese complementare și / sau contradictorii urmăresc să ajungă la o înțelegere care rezolvă o problemă comună sau să atingă un scop comun”. Această definiție are o accepțiune mai largă, implicând negocierea nu doar în situații de criză, de conflict, ci și în cazul unor proiecte, inclusiv educaționale. Ceea ce se accentuează în mod direct este ca masteranzii să deosebească negocierea de dispută. Dacă disputa înseamnă a avea controverse cu cineva, a vorbi, uneori, fără să-l ascuți pe celălalt, a negocia înseamnă educarea reciprocă a părților, proces în care cunoașterea psihologiei relațiilor umane joacă un rol important – aspecte definitorii în negocierea educațională, spre deosebire de cea de afaceri, economică sau politică. Precizarea scopului este pasul următor în negociere, în educație educatorul este cel mai conștient de scopul pe care vrea să-l atingă, prin aceasta demonstrându-și oarecum superioritatea. Pregătirea temeinică a negocierii, insistența de a obține control, siguranță, respect sunt indispensabile în actul de negociere. Ca și în alte domenii, și în educație, în procesul de negociere obișnuim să cerem mai mult decât ne așteptăm să obținem. Dacă în afaceri negociatorii se comportă ca și cum ar avea un scop comun, în educație se urmărește ca atare scopul comun, binele celui educat și binele social comun, în mod absolut principial. Formularea frazelor la persoana I singular creează un sentiment de încredere și comuniune pentru educat. Centrarea discuției pe relația personală, nu pe produs; punerea întrebărilor care șarjează și obligă la răspuns, neîncrâncenarea, păstrarea calmului și a simțului umorului; separarea problemelor de persoana cu care se negociază; complimentarea persoanei, formularea complimentelor care au o bază reală, care sunt întotdeauna apreciate și îl vor determina pe celălalt să fie mult mai deschis; evitarea punctelor de dezacord și construirea unui sentiment puternic de cooperare și înțelegere în prima fază a discuțiilor; dorința de a afla cât mai multe despre dorințele reale ale celuilalt, discutarea fiecărei pretenții, indiferent cât de absurdă se pare a fi, punerea întrebării de tipul „Dar dacă...?” pentru depășirea neînțelegerilor etc.etc. – toate luate ca tehnici sunt pași mici, dar siguri în sinuosul proces de negociere cu impact educațional.

Tehnicile de negociere, valabile în domeniul economic și politic, se adaptează și se filtrează de trucerile celebre, pentru a corespunde finalităților educaționale. Ca exemple relevante cităm în mod aleator: *pune-te în locul său; nu-ți lăsa temerile să te înșele; vorbești despre opiniile celorlalți; uneori fă ceva diferit / surprinzător; păstrează-ți imaginea; acordă-ți spațiu; nu reacționa niciodată în urma unor ieșiri nervoase etc.* Comunicarea este combustibilul negocierii. Negocierea nu poate începe, continua și termina fără o bună comunicare. Multe teorii ale comunicării sunt scrise, fiind toate aplicabile. Unele dintre lucrurile care trebuie sau nu făcute sunt: ascultare activă; vorbește clar și inteligibil; vorbește despre tine și nu despre el; vorbește cu un scop bine determinat etc.

La capitolul concret-aplicativ al tehnicilor avansate de comunicare orală și scrisă implementăm, în ordinea priorităților și a importanței funcționale pentru domeniul psihopedagogic, diverse tehnici.

Discursul didactic este o metodă celebră cu o istorie impresionantă din străvechea antichitate până în prezent. Dintre cele mai cunoscute sugestii pentru asigurarea succesului unui discurs insistăm asupra pregătirii în prealabil a mesajului, eventual a textului cu ideile-cheie; exersarea contactului vizual cu publicul pentru a putea să te uiți în ochii celor cu care vorbești. Șansele de a fi credibil se dublează sau chiar se triplează doar ținând cont de acest mic detaliu: contactul vizual, susțin expertii. Manifestarea pasiunii pentru tema expusă, concretețea ideilor, ordonarea logică a acestora sunt elemente importante. Un vorbitor pasionat de ceea ce spune este mai credibil, mai ascultat, mai respectat. Durata de 30-40 minute a discursului este cea optimă, pentru menținerea atenției și ascultarea participativă [11].

Când se abordează structura discursului, susținem că aceasta trebuie să ofere vorbitorului posibilitatea să își urmărească ideea principală și modul în care urmează să o susțină, în același timp, se duce la o mai ușoară înțelegere a ideilor prezentate, facilitând convingerea audienței. Componentele tradiționale ale discursului – introducerea; cuprinsul și concluzia – se promovează cu precizarea faptului că în partea de început a unui discurs trebuie să se traseze linia de desfășurare a discursului, conținând ca elemente principale: salutul, prezentarea personală (numele și prenumele), enunțarea temei, prezentarea ideii centrale a discursului (și a argumentelor); explicarea termenilor care urmează a fi folosiți. Scopul principal al introducerii este de a capta atenția publicului. De asemenea, se urmărește și atragerea simpatiei (*captatio benevolentia*) din partea acestuia.

De aceea se pot folosi, mai ales de către vorbitorii experimentați, glume sau lucruri menite să creeze senzație. Cuprinsul este partea discursului în care se prezintă argumentele și se aduc dovezi în sprijinul acestora. Pe parcursul acestei secțiuni trebuie urmărite: dezvoltarea ideii centrale, dezvoltarea argumentelor (premisă, raționament, concluzie, exemple (dovezi) care să susțină argumentele. Pentru a nu se pierde atenția publicului, pe parcursul prezentării argumentelor trebuie evitată monotonia. Din acest motiv, înaintea introducerii punctelor-cheie ale discursului, se folosesc tehnici de captare a atenției. Concluzia, ca parte finală, trebuie să ofere o privire de ansamblu asupra discursului. În cadrul ei, în măsura timpului rămas, trebuie urmărite pe scurt: explicarea eventualelor neclarități apărute de-a lungul discursului (dacă au o importanță majoră în susținerea ideii principale); accentuarea punctelor puternice ale discursului și o privire de ansamblu asupra întregului discurs. Pe parcursul concluziei se urmărește atingerea unui tonus maxim, scopul fiind convingerea audienței asupra celor spuse, dar evitându-se agresivitatea (Cf. Ioan Mihalcea).

Prezentarea, inclusiv în PowerPoint, după cum se promovează pe spațiile net, „este o unealtă a veteranilor, dar există un motiv pentru popularitatea sa, în ciuda vârstei avansate”. Este ușor de folosit, iar în mâinile cuiva care știe ce face – surprinzător de eficientă. Poate părea depășită de vreme metoda PowerPoint, dar nu este depășită ideea „poveștii”. Publicul, inclusiv elevii și studenții, vrea să audă o poveste, iar PowerPoint trebuie să-i îndeplinească această nevoie. Prezentarea trebuie gândită în trei dimensiuni: *narativă* (fiecare slide reprezintă un element important al poveștii, care derivă din slide precedent, astfel publicul fiind obligat să rămână atent); *descriptivă* (fiecare slide colorează un aspect al poveștii) și *argumentativă* (vrei să demonstrezi, vrei să convingi).

Dezbaterile sau discuțiile formale sunt activitățile care accentuează factorul competitiv (pe primul plan este dorința de a obține victoria), dar, în mod indirect, contribuie la dezvoltarea competențelor de cercetare, argumentare și comunicare. Pentru noi, profesorii, este important să realizăm aceste obiective educaționale și în acest scop putem crea condiții artificiale (formale) care contribuie la creșterea motivației studenților. Condițiile formale care trebuie respectate sunt: responsabilitatea participanților de a susține în timpul dezbaterii numai o poziție (sau afirmatoare, sau negatoare); respectarea unor roluri bine determinate și a responsabilităților repartizate între membrii echipei (unul prezintă argumentul, al doilea – formulează întrebări, al treilea – respinge atacul oponentilor etc.); perioada limitată de timp pentru fiecare participant; decizia arbitruului (profesor sau student despre rezultatul dezbaterii (cât de solidă și impunătoare a fost poziția afirmatorilor sau negatorilor în activitatea prezentată). Ca de obicei, se insistă ca dezbaterile să fie aplicate în două situații:

- pentru cercetarea inițială a unei probleme sau fenomen, care le pare destul de cunoscut, pentru a contribui la creșterea motivației privind studierea profundă: acumularea informațiilor noi din diferite surse, compararea și analiza informațiilor și surselor, identificarea legăturilor cauză–efect mai puțin evidente. Drept rezultat, indicatorii acestei activități sunt întrebările, care necesită căutarea răspunsurilor. Din perspectiva cadrului *evocare / realizare a sensului / reflecție*, această activitate are rolul *evocării* pentru perioada relativ mare de învățare (mult mai mare decât un curs sau seminar academic);

- pentru generalizarea cunoștințelor și formarea atitudinii critice, multiaspectuale față de subiectul studiat. Rezultatul/indicatorul acestor dezbateri sunt opiniile/concluziile studenților exprimate cu ajutorul sintagmelor „probleme controversate”, „diferite aspecte”, „consecințe pozitive și negative”, „este bine ..., dar este și partea negativă...”. Din perspectiva cadrului *evocare / realizare a sensului / reflecție*, această activitate are rolul *reflecției*. În situația dată etapa de evocare pentru activitatea de dezbateri nu este necesară: studenții deja sunt motivați pentru a participa activ la discuții. Activitatea de evocare poate să se limiteze la un mic sondaj de opinii referitor la problema pusă în discuție (apud 1, Lisenco, p.48-49).

Recenzia, ca prezentare științifică esențializată a unei lucrări, conține, în mod evident, diferite comentarii și aprecieri critice. Fiind bazată pe un raționament, ea aduce argumente, iar cel mai important element, de reținut pentru studenți, e că aceasta este un comentariu, nu doar un rezumat. Oferind o evaluare critică a conținutului, lucru care implică reacțiile și criticile recenzorului, masteranzii rețin că aceasta este un text subiectiv, în care urmează să își pună amprenta în raționamentele cu privire la cartea recenzată. La etapele de realizare atragem atenția că, în primul rând, este necesară dezvoltarea tezei cu privire la textul pe care îl recenzează și transformarea acesteia într-un proiect bine organizat și argumentat. În al doilea rând, se semnaleză faptul că recenzia să răspundă la anumite întrebări care vizează subiectul cărții, ideea / ideile principale pe care autorul o transmite, noutățile, cum armonizează sau contrastează acestea cu cunoștințele anterioare, dacă a reușit autorul să acopere problematica, dacă, prin comparație cu alți autori, a surprins toate aspectele temei și care este abordarea originală a subiectului. La structura recenziei recomandăm, la modul cel mai elementar,

sugestii tehnice, ca primele paragrafe să ofere informații despre titlul cărții, editorul, editura, anul apariției și numărul de pagini pentru revistele de cultură, dacă e traducere să fie menționat autorul. De asemenea, este important ca primele paragrafe să conțină date despre autor și opera acestuia. Introducerea poate prezenta un detaliu semnificativ din carte și trebuie să plaseze cartea într-un anumit context. Mai mult, recenzorul poate face conexiuni între subiectul cărții și titlu pentru a arăta cum explică titlul subiectul cărții. Rezumatul cărții trebuie să fie scurt, concis, întrucât rolul cel mai important îl au analiza și critica. Concluzia redă punctele slabe și punctele forte ale cărții, iar recenzorul poate recomanda cartea sau nu, apelând la propriile exegeze.

Recenzia pentru teza de licență apreciază profunzimea studierii subiectului și a surselor bibliografice, logica expunerii materialului, lacunele și greșelile sub aspectul structurii, conținutului, stilului și al perfectării lucrării. Elementele obligatorii la recenzarea tezei de licență sunt următoarele: actualitatea temei; corespunderea conținutului tezei subiectului aprobat; nivelul de pregătire teoretic și practic al autorului lucrării; argumentarea concluziilor și a propunerilor; prezența noutății științifice în teză și gradul de individualitate a studentului la exprimarea opiniei; aprecierea nivelului de corectitudine și a calității perfectării tezei; aprecierea generală a lucrării.

Avizul, ca instrument intelectual și ca tehnică de antrenare a gândirii critice, pe de o parte, și a comunicării scrise, pe de altă parte, se învață a fi efectuat de către masteranzi, inclusiv în baza experiențelor imediate. Cel mai frecvent exemplu și mai aproape de practica cotidiană a masteranzilor este avizul la teza de licență sau de master din partea conducătorului științific, care, în mod obișnuit, se cere să includă: actualitatea subiectului abordat; importanța teoretică și practică a tezei de licență; caracterizarea succintă a conținutului lucrării; atitudinea studentului față de executarea tezei, spiritul de inițiativă al acestuia și gradul de individualitate la cercetarea efectuată, cunoașterea de către autor a procedurilor de cercetare a tezei, aprecierea generală a lucrării, corespunderea acesteia standardelor în vigoare, neajunsurile principale ale tezei, decizia de admitere la susținere.

Tehnicile de persuadare, care sunt o componentă esențială a cursului, diverse și numeroase, se axează pe cele trei moduri ale persuasiunii din retorica aristotelică: ethos-ul, logos-ul și pathos-ul, care pot fi racordate la trei elemente de bază ale schemei comunicării (Jakobson): mesajul, destinatorul (emițătorul) și destinatarul (receptorul).

Ethos-ul (etica), după cum bine se știe, este modul de persuasiune propriu destinatorului (emițătorului), important acolo unde acesta se pune direct în scenă, unde, ca orator, caută să câștige bunăvoința publicului prin comportamentul său și prin ceea ce se știe despre caracterul și trecutul său (argumentul autorității ca argument etic) care îl favorizează în susținerea discursului. Dacă nu inspirați încredere și integritate, nimeni nu va fi dispus să vă creadă, indiferent cât de perfecționate ar fi tehnicile voastre. Este posibil să exersați crearea unei aparențe de sinceritate și onestitate (escrocii se bazează pe o asemenea aparență), dar nici o acțiune de persuasiune pe termen lung nu a fost construită pe fundamente nesincere (neoneste). (Poți înșela un om tot timpul, poți înșela mai mulți oameni un oarecare timp, dar nu poți înșela toți oamenii tot timpul). Etica semnifică și pregătirea, și profesionalismul, prin urmare, în general, autoritatea. În genurile verbale scrise destinatorul este absent și te poți sustrage mai ușor influenței lui, întrucât nici nu-l cunoști. În literatură există chiar o dedublare a etosului în spatele protagoniștilor.

Logosul, ca mod rațional de persuasiune al argumentării, se face vizibil în construcția discursului prin principii și metode, terminologie și raționamente (aici pretenția sau prezumția de raționalitate, cu tot marele prestigiu al științei, se adaugă totuși nivelului 0 al demonstrației!). Desigur, trebuie să fim clari, simpli, direcți pentru a fi ușor de urmărit, iar dacă vă ajutați și cu exemple, mesajul este mai ușor de vizualizat, de înțeles. Dimensiunea logic-rațională a mesajului este, evident, foarte importantă, dar singură nu va obține decât consensuri firave. Pathos-ul include emoțiile pe care le trezește discursul și care pot conduce de la convingere până la seducție. Logica ne poate convinge la nivel teoretic, dar ceea ce ne face să acționăm este întotdeauna emoția: este necesar să vorbim cu pasiune și convingere, utilizând imagini puternice și exemple care implică și antrenează direct interlocutorul. Doar dacă ceea ce spunem îi va crea sentimente profunde, vom reuși să-l convingem de ceea ce îi propunem.

În concluzie, apreciem importanța și funcționalitatea demersului didactic, analizat în mod secvențial, din *n* perspective și unghiuri de vedere și optăm pentru aprofundarea și sporirea funcționalității competențelor formate prin intermediul acestuia, deoarece comunicarea și negocierea rămân ca embleme ale profilului psihopedagogic al educatorului și necesită actualizări sistematice și racordări la necesitățile pieței educaționale și ale beneficiarilor-țintă – elevii și studenții.

Bibliografie:

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. ș.a. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. - Chișinău: CE PRO Didactica, 2008.
2. Dinu M. Comunicarea. - București: Editura Științifică, 1997.
3. Goraș-Postică V. Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor. CEP USM, 2005.
4. Hiltrop J-M., Udall S. Arta negocierii. - București: Editura Teora, 1998.
5. Larson Ch.U. Persuasiunea. Receptare și responsabilitate. - Iași: Polirom, 2003.
6. Pânișoară I.O. Comunicarea eficientă. - Iași: Polirom, 2008.
7. Popescu D. Arta de a comunica. - București: Ed. Economică, 1998.
8. Prutianu Șt. Manual de comunicare și negociere în afaceri. Vol.1-2. - Iași: Polirom, 2000.
9. Sălăvăstru Const. Teoria și practica argumentării. - Iași: Polirom, 2002.
10. Sillamy N. Larousse de Psihologie. - București: Editura Univers Enciclopedic, 1996.
11. Soare A. www.succes.dublu.ro
12. Șoitu L. Pedagogia comunicării. - București: EDP, 1997.
13. Tehnici de negociere. Suport de curs realizat în cadrul proiectului de înfrățire instituțională RO03/IB/OT/01, www.mai.gov.ro

Prezentat la 01.12.2010

PRIORITĂȚILE TEHNICILOR INTERACTIVE ÎN PROCESUL DE FORMARE A COMPETENȚELOR LA ELEVI

Nina BÎRNAZ

Catedra Științe ale Educației

Dans le cadre d'une pédagogie axée sur les compétences, le curriculum préuniversitaire modernisé (2010) a guidé la conception, l'organisation et le déroulement de la démarche de l'enseignement.

Dans ce contexte, un rôle important joue les techniques interactives qui offrent un enseignement dynamique, formatif, motivé, réfléchi et continu dans le processus de la formation des compétences. La compétence est le résultat de trois parties composantes: savoir, savoir-faire et savoir-vivre.

Les méthodes interactives qui sont présentées dans notre article contribuent à la formation des compétences, à un déroulement efficace de l'approche pédagogique, à la formation des valeurs personnelles des élèves et des attitudes qui déterminent le comportement dans un contexte social particulier. Cet aspect reflète la stratégie didactique dans le contexte de l'enseignement pédagogique qui met l'accent sur les compétences.

În procesul de formare a competențelor la elevi, un rol deosebit îl au tehnicile interactive.

Selectarea, adaptarea și îmbinarea armonioasă a tehnicilor interactive în procesul de învățare reprezintă o modalitate eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accede la cunoaștere și să-și dezvolte capacități intelectuale, priceperi, deprinderi, aptitudini, sentimente, emoții, competențe.

Curriculumul preuniversitar modernizat (2010) orientează proiectarea, organizarea și desfășurarea demersului educațional în contextul unei pedagogii axate pe competențe.

În acest context, strategiile didactice se caracterizează prin interactivitate, funcționalitate și flexibilitate și pot fi ușor adaptate la situațiile de învățare orientate spre formarea de competențe.

Într-un astfel de context educațional, va reuși acel profesor care va da dovadă de creativitate în selectarea metodelor, tehnicilor, mijloacelor de învățare, a formelor de organizare și a îmbinării armonioase a acestora, oportune situațiilor de învățare.

În continuare sunt prezentate unele recomandări referitoare la adaptarea unei tehnologii didactice interactive în procesul de învățământ în contextul pedagogiei axate pe competențe.

Pornind de la definiția de competență care enunță că „*competența reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități, abilități și atitudini organizate pentru a rezolva o sarcină sau un ansamblu de sarcini corespunzătoare exigențelor sociale*” și de la modelul grafic de formare a competenței [1], reprezentat în figura 1, rezultă că *competența/savoir être* reprezintă rezultanta a trei componente: *savoir/cunoștințe*, *savoir faire/priceperi și deprinderi* și *savoir vivre/atitudini*.

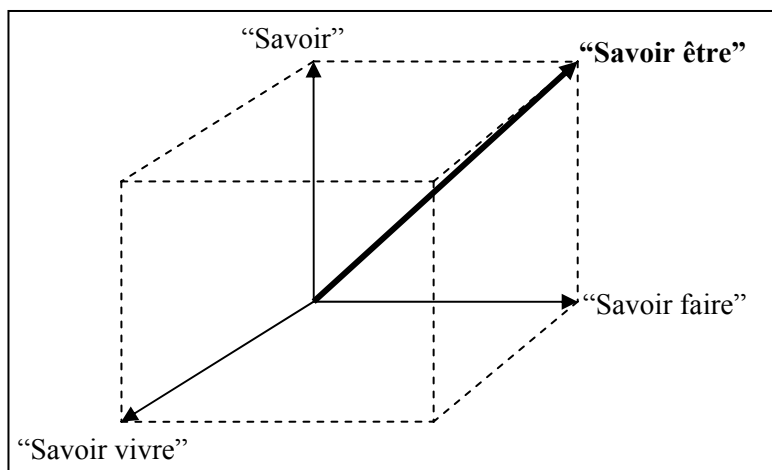


Fig.1. Modelul grafic de formare a competenței.

În procesul de învățare, pentru formarea fiecărei componente a competenței, e necesar a adapta o gamă de tehnici interactive care asigură o educație dinamică, formativă, motivantă, reflexivă, continuă.

În continuare prezentăm unele recomandări de aplicare a unor tehnici interactive în vederea formării componentelor competenței la disciplina *biologie*.

► Componenta **savoir/cunoștințe** are scopul de a interioriza informația comunicată. În acest caz sunt implicate anumite procese psihice: percepția, memoria și unele operații elementare de gândire. Pentru asimilarea/interiorizarea conștientă a informației se utilizează metode de informare/documentare: *SINELG*, *interviul pe trei trepte* [2], *lectură în perechi – rezumate în perechi* etc. Aceste metode se adaptează în funcție de sarcina didactică, de volumul informațional, de conținutul textului etc.

Astfel, tehnica **lectură în perechi – rezumate în perechi** se folosește pentru lectura unui text științific ce conține informație complexă și voluminoasă.

De exemplu, tema *Replicarea, transcripția, translația* din modulul *Bazele geneticii*, clasa a XII-a, poate fi studiat prin intermediul acestei tehnici.

Recomandări de utilizare a tehnicii

Timpul se alocă în funcție de volumul textului. Textele trebuie să fie adecvate, relativ independente, împărțite echitabil în fragmente.

Algoritmul utilizării tehnicii:

- elevii formează perechi care sunt constante pe tot parcursul activității;
- textul este împărțit în părți logice: fragmente sau alineate;
- elevii citesc împreună fragmentul, apoi unul dintre ei îl rezumă, ambii înscriu rezumatul;
- fragmentul următor este citit și rezumat de celălalt elev ș.a.m.d.;
- la încheierea procesului de lectură și rezumare, profesorul se asigură că toți elevii din clasă au citit textul oferit și l-au rezumat.

Condiții de realizare eficientă a învățării

- Pentru eficientizarea activității de învățare profesorul va afișa pe tablă sau va oferi fiecărui elev în parte câteva indicații referitoare la cerințele față de un rezumat.

De exemplu:

<p>Cum rezumăm textul științific:</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificați termenii-cheie ai alineatului; – eliminați detaliile și informația care poate fi omisă; – determinați ideea principală a alineatului și formulați-o ca pe un titlu al acestuia; – dezvoltăți ideea, adăugând termenii necesari și informația concludentă; – reformulați ideea principală a alineatului în formă de teză. 	<p>Un rezumat trebuie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – să redea esența de conținut a textului; – să conțină termenii-cheie; – să fie laconic/să elimine detaliile.
--	---

Evaluarea activității

Evaluarea activității se va efectua prin aprecierea calității rezumatului.

Un interes deosebit prezintă metodele ce contribuie la memorarea informației, de exemplu, *semne de reper*, *conspicte de reper*, *literă în ambalaj*, *metoda mnemonică* etc.

Conspectul de reper se elaborează în baza anumitelor principii și reprezintă conținutul materiei de studiu structurat grafic, astfel încât sporește efectul mnemonic. La alcătuirea conspectului de reper se folosesc semnele de reper. *Semnele de reper* reprezintă prezentarea comprimată a unei informații (prin literă majusculă, îmbinări de litere, cuvânt în chenar etc.) [3].

Conspectul de reper poate fi considerat o etapă calitativ-nouă în schematizarea materiei de studiu, care dezvoltă schema.

La elaborarea conspectului de reper se iau în considerație particularitățile psihologice de percepție a informației.

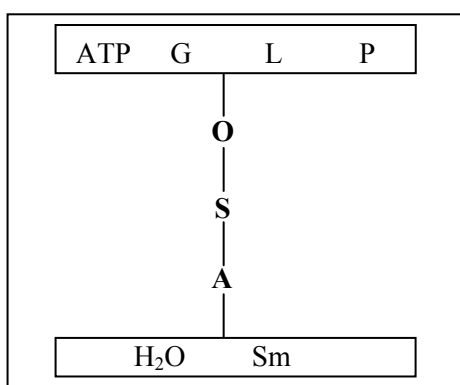
În schema obișnuită informația nu se codează, iar materialul este prezentat prin cuvinte și expresii.

Reguli de elaborare a conspectului de reper

La alcătuirea unui conspect de reper se respectă următoarele reguli:

- 1) regula de aur a lui Miller (7 ± 2 semne);
- 2) plasarea semnelor după anumite criterii:
 - semnele principale să fie în centru;
 - semnele secundare – conform logicii;
 - respectarea, în măsura posibilităților, a ordinii alfabetice;
- 3) coraportul dintre semne: cele principale se vor scrie cu litere mari;
- 4) utilizarea culorilor (nu mai mult de 3);
- 5) utilizarea chenarului.

De exemplu, *conspect de reper* la modulul *Organizarea celulară a organismelor*, tema *Compoziția chimică a celulei*, clasa a X-a:



unde: S – substanțe;
 O – organice;
 A – anorganice;
 H₂O – apă;
 Sm – săruri minerale;
 ATP – acid adenzotriofosforic;
 G – glucide;
 L – lipide;
 P – proteine.

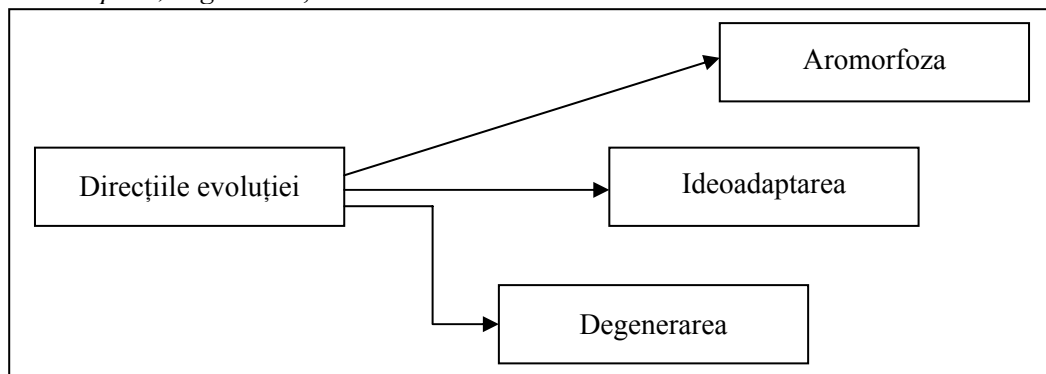
➤ Componenta **savoire/priceperi și deprinderi** are scopul de a dezvolta la maximum capacitățile intelectuale și cele psihomotorii ale elevilor.

În acest caz, cele mai mult recomandate metode sunt: *reprezentările grafice, prezentarea informației în scheme, metodele de explorare directă a naturii (observația, experimentul, lucrarea practică, lucrarea de laborator), metodele de explorare indirectă a naturii (modelarea etc.)* - metode care au un caracter aplicativ și formează la elevi priceperi și deprinderi acțional practice.

Reprezentările grafice: *înscriseri spațiale, păianjen, klustering, arbore genealogic* etc. sunt metode care contribuie la trecerea de la instruirea axată pe emisfera stângă (instruire verbală) la instruirea ce implică ambele emisfere cerebrale, fapt care contribuie la dezvoltarea unui nivel mai înalt al gândirii acționale, a percepției estetice, a atitudinii creative față de lumea înconjurătoare, și, ca urmare, a formării unei personalități armonioase, din punct de vedere psihologic [4].

Înscriserile spațiale reprezintă diferite modalități de organizare/reprezentare grafică logică a informației.

De exemplu, modulul *Evoluția organismelor pe Terra. Evoluția omului*, tema *Direcțiile evoluției: aro-morfoze, ideoadaptări, degenerări*, clasa a XII-a:



Metoda **Klustering** (din engl. *cluster* - ciorchine) se folosește în situația de sistematizare a unui volum mare de informație (noțiuni de bază, idei).

Elemente constitutive ale schemei:

- contururi ovale subordonate;
- noțiuni, idei înscrise în contururi;
- linii ce indică legătura dintre componente.

Reguli de elaborare a schemei:

- în ovalul principal din centrul *klustering*-ului se notează noțiunea de bază/ideea principală;
- în ovalele de la următoarele niveluri se notează noțiunile/ideile subordonate.

NB! Construirea *klustering*-ului permite identificarea cuvintelor-cheie, care pot servi drept reper pentru căutarea informației în Internet și alte surse informaționale, în funcție de interesele elevilor.

În procesul de cunoaștere un rol deosebit îi revine demersului investigațional care presupune cunoaștere prin descoperire, fie chiar și o redescoperire a adevărilor cunoscute deja, dar care conține multiple aspecte formative:

- ❖ generează condiții de învățare prin efort propriu;
- ❖ se realizează printr-o strategie participativă;
- ❖ finalizează cu formarea de abilități și competențe.

Desfășurarea demersului de cunoaștere științifică/de investigație în practica didactică se realizează prin metode ce prezintă un caracter acțional și dinamizează procesul de învățare, formând la elevi priceperi și deprinderi.

Acestea sunt următoarele metode:

- de învățare prin acțiune practică;
- de învățare prin descoperire;
- de formare a priceperilor și deprinderilor;
- de explorare a realității.

Toate aceste metode (*observația, experimentul, lucrarea practică, lucrarea de laborator*) au un caracter aplicativ și formează la elevi priceperi și deprinderi acțional practice.

Fiecare metodă are un caracter instrumental, reprezentând modalitatea practică de acțiune.

Metodele de cercetare contribuie la formarea priceperilor și deprinderilor la elevi doar în cazul în care sunt respectate condițiile de realizare a acestora [5].

Astfel, în cazul metodei **observației** profesorul propune procedee prin care se urmărește antrenarea elevilor în cunoașterea nemijlocită a unor obiecte statice, fenomene dinamice, observarea relațiilor, observații repetate pentru verificarea unei ipoteze. La sugestia profesorului elevii urmăresc diferite aspecte ale realității pentru a întregi astfel cunoștințele despre ele. Pentru aceasta elevii sunt îndrumați cum să procedeze, cum să înregistreze cele observate și cum să le interpreteze.

Observația este o metodă în care predomină acțiunea de cercetare directă a naturii (a obiectelor/corpurilor, fenomenelor, faptelor, relațiilor, corelațiilor).

Etapele observației:

- identificarea elementelor esențiale ale obiectului / fenomenului studiat;
- definirea / descrierea însușirilor generale ale elementelor identificate;
- diferențierea a două sau a mai multor obiecte / fenomene în baza unor însușiri caracteristice.

NB! Desfășurarea observației implică intervenția orientativă a profesorului în baza căreia elevul poate obține informația necesară.

În cazul **experimentului** elevii sunt puși în situația de a provoca fenomene pentru a cunoaște în mod nemijlocit diferite manifestări ale lor.

Experimentul – provocarea fenomenului cu scopul de a-l observa.

Etapele experimentului:

- motivarea elevilor pentru situații de experimentare;
- prezentarea ipotezei care solicită declanșarea experimentului;
- reactualizarea cunoștințelor și a capacităților necesare pentru desfășurarea experimentului;
- desfășurarea experimentului sub îndrumarea profesorului;
- observarea și consemnarea fenomenelor semnificative care apar pe parcursul realizării experimentului;
- verificarea și dezbaterrea rezultatelor;
- formularea concluziilor.

Lucrarea de laborator este o metodă bazată pe tehnici experimentale, care nu angajează resursele didactice la nivelul unui demers cu finalitate productivă [6].

Lucrarea practică este metoda didactică în care predomină acțiunea operațională reală, exercițiul, algoritimizarea (o operație constituită dintr-o succesiune univocă de secvențe care conduce, întotdeauna, spre același rezultat). Această metodă prevede aplicarea cunoștințelor și capacităților în vederea obținerii unui produs semnificativ.

În cazul lucrărilor practice, elevii sunt puși în situația de a executa ei înșiși, sub conducerea și îndrumarea profesorului, diferite sarcini cu caracter aplicativ în vederea fixării și consolidării cunoștințelor și a formării priceperilor și deprinderilor.

În prezent un rol deosebit le revine *tehnologiilor informaționale*. Din acest punct de vedere, profesorul poate propune elevilor să utilizeze diferite programe computerizate pentru selectarea, prelucrarea și prezentarea informației.

► Componenta **savoir vivre** urmărește a forma la elevi atitudini și comportamente în contextul condițiilor sociale bine determinate. În acest context, se vor aplica metode ce formează la elevi valori și atitudini personale. Astfel de metode sunt: *dezbaterea, studiul de caz, jocul de rol, interviul, pălării gânditoare* etc.

Dezbaterea constituie una dintre metodele în care rolul cadrului didactic este foarte important ca organizator, observator, mediator și evaluator. Scopul utilizării acestei metode este de a stimula elevilor capacitatea de a-și delimita o poziție față de un anumit subiect, de a-și exprima propriile opinii și a le argumenta în baza cunoștințelor și experienței lor personale, dar și de a învăța să asculte, să reacționeze și să respecte opiniile altora, care pot fi diferite de ale lor. Pentru a fi eficientă, aplicarea metodei dezbaterii necesită o bună pregătire înainte de a fi utilizată. În primul rând, este important ca subiectul dezbaterii să fie unul controversat, apoi să existe o bună documentare înainte de a fi inițiată dezbaterea. Dezvoltarea se poate desfășura în două grupuri – „pro” și „contra” sau frontal – cu condiția să fie formulate reguli ale dezbaterii. Cadrul didactic sau elevii pot iniția/stimula dezbaterea, propunând anumite puncte de discuție (dileme) în cadrul unei teme mai largi.

Rolul cadrului didactic poate consta în moderarea discuției (sau o poate delega unui elev), dar îndeosebi în asigurarea echității și corectitudinii dezbaterii sub aspectul timpului acordat, al fundamentării pozițiilor și al argumentelor invocate de fiecare parte participantă.

Avantaje:

- dezvoltă capacitatea elevilor de a formula un punct de vedere argumentat, în baza
- documentării și prelucrării informației și a experienței acumulate;
- contribuie la procesul de conturare a unor opinii și convingeri;
- dezvoltă capacitatea de analiză și evaluare a unei opinii;
- dezvoltă capacitatea de reflecție personală și a gândirii divergente.

Dezavantaje:

- necesită o bună organizare și coordonare din partea cadrului didactic
- pentru a evita divagațiile, consumul inefficient de timp și conflictele;
- există riscul ca nu toți elevii să fie implicați în egală măsură în dezbatere;
- nu toate conținuturile sunt adecvate supunerii unei dezbaterii.

Astfel, la lecțiile de biologie **dezbaterea** poate fi folosită în cadrul subiectelor care implică anumite comportamente (uneori contradictorii) vis-à-vis de o situație concretă.

De exemplu:

- în clasa a XI-a, la modulul *Circulația substanțelor în organism*, tema *Afecțiuni ale sistemului circulator la om*, poate fi pus în dezbatere subiectul: *comportamentul meu față de un coleg de clasă infectat cu virusul HIV*;
- în clasa a XI-a, modulul *Sistemul reproducător și reproducerea la om*, tema *Afecțiuni ale sistemului reproducător la om*, activitatea: *dezbatere referitoare la planificarea familiei*;
- în clasa a XII-a, modulul *Bazele geneticii*, tema *Genetica umană*, activitatea: *dezbatere referitoare la clonări, grefe, transplant, transfer de gene etc.*

Metoda **Pălării gânditoare** determină șase tipuri de gândire; fiecare tip este evidențiat de culoarea pălării.

- Obiectivul acestei tehnici de discuție constă în examinarea multilaterală a problemei în procesul unei discuții dirijate. Această formă de lucru în grup nu permite eschivarea, fiecărui elev revenindu-i un rol propriu.

- Elevii sunt distribuiți în 6 grupuri, în baza oricăror criterii. Fiecare grup va purta o pălărie de o anumită culoare.
- Grupurile vor primi instrucțiunile de lucru și vor avea timp suficient pentru lansarea întrebărilor și formularea răspunsurilor.

NB!

- Pentru eficientizarea tehnicii și trăirea rolului, profesorul va pune în circuit atributele de rigoare: pălării adevărate, pălărioare mici, imagini de pălării sau alte obiecte ce ar semnifica pălăriile.
- Atunci când elevii vor lucra pentru prima dată în echipe, utilizând această tehnică, profesorul va avea grijă ca pălăriile albastre să revină unor lideri formați.

Pălăria albă	<p>Implică concentrare pe informații, se referă la fapte, figuri, informații disponibile sau necesare.</p> <p>Pălăria albă – simbol al hârtiei albe; ea îi cere purtătorului să răspundă la solicitările de date; el are voie să prezinte doar fapte sigure, fără emoții și aprecieri, ca un martor la proces, ca un calculator. Scopul său este să obțină și să ofere cât mai multă informație, iar atunci când nu dispune de ea, să repereze sursele.</p>
Pălăria roșie	<p>Dezvăluie intuiția, sentimentele și emoțiile.</p> <p>Pălăria roșie – simbol al arderii, al căldurii. Asociată cu emoțiile, pălăria roșie mobilizează sentimentele, trăirile, intuiția purtătorului. Nu e nevoie de implicație și motive, este necesar doar să fie verbalizate emoțiile.</p>
Pălăria neagră	<p>Este pălăria problemelor, criticilor și a precauțiilor.</p> <p>Pălăria neagră – simbol al judecătorului, de obicei cu orientare negativă; indică asupra capcanelor, avertizează de posibile consecințe. Trebuie să fim cât se poate de chițibușari și chiar pesimiști, să punem totul la îndoială, să căutăm punctele slabe. Purtătorul pălăriei negre urmează a contura zonele de risc, pericolele, pentru a le diminua.</p>
Pălăria verde	<p>Este pălăria creativității, schimbării, a alternativelor, propunerilor, a ceea ce este interesant și provocativ.</p> <p>Pălăria verde – simbol al vieții, creșterii, activității.</p> <p>Asociată cu energia, ea presupune idei noi și soluții alternative. Ideile existente se modifică sau se desfășoară, cresc și sunt alimentate. Este pălăria posibilităților și a perspectivelor, pălăria creatorului, a generatorului de idei, a celui care gândește liber.</p>
Pălăria galbenă	<p>Se concentrează pe beneficii și aspecte pozitive.</p> <p>Pălăria galbenă – simbol al soarelui, al optimismului.</p> <p>Este antagonistul pălăriei negre. Sub pălăria optimistului se caută plusurile, atuurile soluției propuse, de trecere în revistă a ceea ce este bun, util, pozitiv. Orice afirmație are nevoie de un suport. Se pot contracara aserțiunile pălăriei negre, dar se pot oferi și idei noi.</p>
Pălăria albastră	<p>Este pălăria coordonării. Nu vizează un subiect în sine, ci procesul gândirii.</p> <p>Pălăria albastră – simbol al cerului, al libertății de gândire.</p> <p>Este pălăria pe care o poartă facilitatorii, cei care dirijează procesul, formulează problemele; ei vor începe discuția, vor da semnalul de schimbare a pălăriilor și, în final, vor generaliza discuția.</p>

De exemplu, metoda **Pălării gânditoare** poate fi folosită la modulul *Evoluția organismelor pe Terra. Evoluția omului*, tema *Ipoteze de bază ale originii vieții*, clasa a XII-a, profil real și umanistic.

Astfel, aplicarea metodelor interactive în procesul de învățământ contribuie la desfășurarea eficientă a demersului educațional, la formarea la elevi a unor valori și atitudini personale care determină comportamentul într-un context social concret – aspect ce reflectă *strategia didactică în contextul pedagogiei axate pe competențe*.

Referințe:

1. Bîrnaz N., Gînju S., Subotin C. et al. Curriculum pentru clasele a X-a–a XII-a. Biologie. - Chișinău: Știința, 2010.
2. Charles Temple, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith. Învățarea prin colaborare. Supliment al revistei Didactica Pro... Nr.7, 2002.
3. Рудик Г. Интенсивная педагогика обучения рабочей профессии. - Санкт-Петербург, 1994.
4. Рудик Г.А. Культура умственного труда или 101 техника учения: Пособие для учащихся, педагогов, студентов, для тех, кто обучается на протяжении всей жизни. - Кустанай, 2010.
5. Barna Adriana. Predarea biologiei în învățământul gimnazial. - București: EDP, 1998.
6. Cristea Sorin. Dicționar de pedagogie. - Chișinău: Litera, 2000.

Prezentat la 01.12.2010

ROLUL ȘI LOCUL COMPETENȚEI DE EDUCAȚIE ECOLOGICĂ A ELEVILOR ÎN PROCESUL ÎNIȚIAL DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Liliana SARANCIUC-GORDEA

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

In this article there is presented an actual problem which is characteristic for primary teachers – the competences formation on environmental education for primary school. There are identified the scientific, social-economic arguments, which demonstrate the correlation of this problem with the modern educational tendencies in national and global fields.

Școala a fost și rămâne locul de acumulare a cunoștințelor în domeniul științelor naturii, mediului înconjurător incluse în programe sub diferite forme: de la discipline care studiau științele naturii, pentru cunoaștere și clasificare, la elemente prin care se gospodăreau, se amenajau și se dirijau mediile înconjurătoare, cetatea sau ținutul. Acest conținut instructiv a fost descris încă în antichitate, provenind din diferite domenii ale lumii. În acest sens, Plinius cel Bătrân a întocmit o adevărată enciclopedie, „Istoria naturii”, a apărut teoria evoluționistă a lui H.Wallace și Ch.Darwin, care a fost transmisă prin procesul de instruire școlară și prin tratatele școlii progresiste, ce au inițiat o disciplină nouă – ecologia lui Ernest Haeckel, unde, prin intermediul ei urmau să fie înțelese relațiile din natură și maniera în care acestea puteau fi dirijate astfel, încât să creeze un cadru optim pentru oameni.

Începând cu secolul XX, când odată cu progresul tehnico-științific au fost cauzate prejudicii importante mediului înconjurător pe care l-au exploatat și continuă să-l exploateze fără încetare, criza ecologică rămâne actuală, manifestându-se complex în toate sferile: naturală, socială, demografică, economică, spirituală. În această conjunctură, una dintre problemele majore care se pune în lume constă în faptul că științele sociale și ale educației n-au progresat în același ritm cu științele tehnice, naturale și biologice [9, p.120]. Așadar, efectele lor asupra unor reflecții filosofice, morale și etice au rămas limitate. Mult timp nu s-a făcut observată necesitatea de a reajusta sistemele de valori în funcție de structura societății moderne, dar s-a făcut observabilă capacitatea redusă de a exersa o influență notabilă asupra sistemelor sociale ale comunității.

Privit din acest unghi de vedere, învățământul necesită în permanență o structurare pentru a ține pasul cu dezvoltarea științei și a societății. În ultimele secole, progresul științific și intelectual a reliefat o coerență fundamentare a structurilor cunoștințelor acumulate de om și o viziune corelativă care ne duce cu gândul la concepția ecologică și dialectică a interdependențelor [20]. De asemenea, constituirea unei economii globaliste generează schimbări în ierarhia factorilor de producție, sporind valoarea acordată specialistului competent și lărgind spectrul competențelor profesionale în baza noilor domenii de interes și preocupare [ibidem, p.10]. Necesitatea societății și a economiei contemporane în cetățeni cu competențe profesionale noi justifică centrarea procesului pregătirii profesionale pe formarea de competențe, pentru a asigura specialistului un grad înalt de creativitate și adaptabilitate la noile cerințe ale pieței muncii, și obiective ale activității personale [16].

Așadar, situația actuală socioculturală și ecologică sporește responsabilitatea cadrelor didactice pentru rezultatele educației ecologice a tinerei generații, îndeosebi pentru cadrele didactice din învățământul primar, deoarece, în acest context, treptei primare de învățământ îi revine un rol fundamental în cadrul educației ecologice permanente a cetățenilor.

Sub acest aspect, problemele pregătirii cadrelor didactice pentru educația ecologică a viitoarelor generații se încadrează în tendințele mondiale ale dezvoltării învățământului, esența cărora rezidă în căutarea căilor de depășire a paradigmei educaționale tradiționale, constituite în epoca revoluțiilor industriale și științifice, care a încetat în a doua jumătate a secolului XX să satisfacă necesitățile dinamicii dezvoltării societății [19].

Actualmente, în practica mondială, una dintre cele mai raționale și de perspectivă căi pentru soluționarea fenomenelor de criză ale educației se consideră centrarea procesului educațional pe competențe (D.Copilu, D.Crosman, В.М.Антипова, К.Ю.Колесина, В.И.Веденский, О.М.Дорошко, V.Guțu, E.Muraru, O.Dandara, V.Mîslițki, V.Botnaru ș.a.).

Din această perspectivă a fost înaintată, de către experții Consiliului Europei la începutul anilor '90 ai secolului trecut, ideea competențelor-cheie și a competențelor-cheie pentru educație pe tot parcursul vieții [3, 4].

Aceste teze cu valoare de axiome ale calității politicii educaționale au fost confirmate în contextul modelului cultural al societății postindustriale – paradigma educației inovatoare (promovată de UNESCO) fundamentată pe următoarele competențe [8]: 1) *a ști* (cunoaștere prin informații logice, noțiuni, judecăți, raționamente, teorii și metodologii); 2) *a ști să faci* (aplicare a cunoașterii prin deprinderi și strategii cognitive, de sesizare și rezolvare a problemelor și situațiilor-problemă); 3) *a ști să fii* (atitudine – afectivă, motivațională caracterială față de cunoaștere, învățare, școală, societate); 4) *a ști să fii în comunitate* (atitudine deschisă spre colaborarea în condițiile societății democratice); 5) *a ști să devii* (atitudine deschisă spre autoeducație și perspectiva educației permanente).

Această paradigmă, care urmărește dezvoltarea maximală a potențialului fiecărui specialist în parte, s-a dezvoltat mult în țările vestice cu sisteme de educației performante, găsindu-și reflectare și în sistemul de învățământ din Republica Moldova [10].

Conform unei analize comparative efectuate de Scottish Qualification Authority, competențele sunt de 4 mari tipuri [14]: abilități ce țin de învățare, analiză și adaptabilitate; creativitatea, capacitatea de inovație și abilitățile anteprenoriale; abilități ce țin de activitățile desfășurate la locul de muncă; abilități interpersonale.

Deși în multe țări se pune accentul pe primele două tipuri, există tendința să se țină tot mai mult cont și de celelalte două. Dezvoltarea ultimelor două tipuri de competențe susține, sprijină și optimizează funcționarea diferitelor structuri sociale din care facem parte. Formarea, cu precădere, a ultimului tip de abilități depinde foarte mult de valorile atitudinale transmise elevilor [6].

Competențele profesionale pedagogice, din această perspectivă, au fost definite ca un sistem unic de calități profesional-semnificative, cunoștințe, priceperi, deprinderi, asociate cu atitudinea uman-valorică față de munca creativă, cu orientarea permanentă spre perfecționarea personală și profesională, care în ansamblu, creează cultura pedagogică a cadrului didactic [5]. Indiferent de poziționarea paradigmatică adoptată, competența didactică este obiectul central al tuturor programelor de formare profesională.

O contribuție remarcabilă la elucidarea problematicii formării profesionale centrate pe dobândirea competențelor didactice și-au adus-o F.M. Gerard, X.Roegiers, I.Cardinet, J.E. Ormrod, R.W. Houston, F.Raynal, Dall’Alba G., J.Sandberg, P.Perrenoud, S.Marcus, N.Mitrofan, I.Jinga, R.Iucu, S.Cristea ș.a.

De pe această poziție au efectuat cercetări privind formarea inițială și continuă în învățământul universitar din Republica Moldova specialiști cum ar fi: V.Guțu, E.Muraru, O.Dandara, V.Botnaru, T.Callo, L.Cuznețov, N.Garștea, L.Sadovei, I.Negură, VI.Pâslaru, L.Papuc, V.Cojocararu ș.a.

Pe fondalul cercetărilor naționale și mondiale s-a desfășurat și s-a precizat esența fenomenului de „model” al specialistului în baza competențelor universitare unde s-au determinat proprietățile de bază ale profesiei axate pe sistemul de cerințe înaintate specialistului și pe capacitățile speciale, pe care într-o anumită măsură trebuie să le posede reprezentantul unei anumite profesii [10].

Acestea, fiind formate la viitoarele cadre didactice, se vor contura în situații practice instructiv-educative printr-o constelație de potențialități energetice, reactive, atitudinale, disponibilități și strategii rezolutive și creatoare, comportamente exprimate și simbolizate prin roluri manifestate, tranziente și virtuale, dinamice și transformative [10].

Principalele domenii în care se definesc competențele profesional-didactice sunt: a) domeniul specializării, corespunzător disciplinelor de învățământ; b) domeniul pedagogiei și psihologiei educației; c) domeniul didacticii/didacticilor de specialitate; d) domeniul managementului educațional și al legislației școlare; e) domeniul tehnicilor de informare și comunicare aplicate în procesele de predare și învățare, în managementul instituțional și gestionarea datelor; f) domenii inter- și transdisciplinare vizând strategiile alternative și complementare de instruire, cercetare și inovare, comunicarea și parteneriatele cu mediul social ș.a. [6].

Pe acest fondal, conform CEC (Cadru European al Calificărilor) [2], sistemul de competențe operează cu două categorii fundamentale: a) competențe profesionale: competențe cognitive, competențe funcționale; b) competențe transversale: competențe de rol, competențe de dezvoltare personală și profesională.

În această cheie domeniile și categoriile de competențe didactice se operaționalizează prin descriptori generali și specifici, respectiv: a) descriptori generali de competență: capacitatea de a învăța; capacitatea de a opera cu conceptele și metodologia științelor educației; capacități și atitudini de relaționare și comunicare cu mediul social și cel profesional: capacitatea de analiză cognitivă și evaluare axiologică a mediilor socioculturale și politice, a evenimentelor conjuncturilor ce au loc în viața comunității sociale; abilități de operare pe calculator și de acces la rețelele informatice de comunicații; b) descriptori privind competențele profesionale: capacități de proiectare, realizare și evaluare a procesului educațional din învățământul preuniversitar; capacități de structurare logică și transpunere psihopedagogică a conținuturilor predării și învățării în specializarea

obținută; cunoștințe, capacități și atitudini necesare activităților de consiliere a elevilor și familiilor; capacitatea de a investiga și a soluționa problemele specifice ale școlii și educației; c) descriptori privind competențele transversale: autonomie și responsabilitate; atitudine de relaționare și comunicare deschisă; disponibilitate de analiză și interpretare a valorilor ce descriu o situație, un eveniment sau un comportament; imaginație substitutivă, disponibilitatea de autoreglare a comportamentului în raport cu ceilalți de bază empatică și de a recepta mesajele cu conținut afectiv; acceptarea evaluării din partea celorlalți; integritate morală, echilibru caracterial, atitudine critică și forță de convingere în promovarea valorilor pozitive autentice ale comunității sociale [6].

Într-un șir de documente ale Comunității Europene s-a întreprins o încercare de a determina un itinerar de competențe, ce ar caracteriza activitatea cadrului didactic în sec.XXI. Printre acestea se pot enumera: capacitatea de a viețui într-o societate multiculturală și tolerantă; capacitatea de coordonare a stilului personal de viață cu obiectivele de protejare a mediului și a naturii; realizarea vieții în context de cetățenie europeană; susținerea egalității de gender în familie, la locul de muncă, în relațiile sociale; dezvoltarea creativității și inovației, însușirea tehnologiilor moderne ș.a. [15, p.3].

În contextul acestei taxonomii se înscrie și competența profesional-didactică de educație ecologică – CEE – la viitoarele cadre didactice din învățământul primar, care este un deziderat actual, nou și care, fiind formată, va tinde să reflecte și să rezolve problematica centrării pe competențe a procesului de educație ecologică.

Competența dată se subscrie, în opinia Т.Е. Исаева, ca o generalizare a grupurilor de competențe profesional-personale a cadrului didactic: competența de adaptare civilizată, competența social-organizațională (competența profesională și de comunicare), competența axiologică-ideologică. Prin prisma primului grup de competențe sunt privite calitățile specifice omului ca persoană, în baza cărora se percepe ansamblul de deprinderi intelectuale despre lumea înconjurătoare, despre relațiile omului cu natura, pe care acesta le construiește pentru a viețui, a exista și a se adapta la schimbările de mediu, a conserva bogățiile naturale unice pe calea restructurării creative ale realității [18, p.56].

În acest context, А.В.Мазуренко, И.А.Зимняя, Е.В.Бондаревская ș.a. menționează că atare competențe sociale au o calitate unică: ele asigură trecerea peste cunoștințele relative și capacitățile omului în soluționarea situațiilor sociale mereu în schimbare datorită prezenței la om a pregătirii sociale, care se bazează pe scopurile și sensurile vieții, manifestându-se în selectarea comportamentului rațional și care creează condiții maximal confortabile pentru toți participanții la activitatea socială.

Al doilea grup de competențe vizează ansamblul de cunoștințe, capacități și abilități reflexive ale omului pentru rezolvarea diverselor situații vitale prin prisma cărora omul își construiește relații cu semenii și cu mediul prin reglarea emoțiilor, comportamentului. Iar în plan profesional didactic acest grup vizează ansamblul de cunoștințe, capacități, metode de instruire, căi de transmitere a experienței profesionale, determinate de specificul disciplinei predate și selectate în corespundere cu sistemul pedagogic de care acesta se conduce. Al treilea grup de competențe, conform autoarei [18, p.57], vizează ansamblul de competențe care au un caracter invariabil față de epoca istorică, socială, față de profesia omului. Acestea determină progresul gândirii și comportamentul personalității, calitatea ei de a „întrece timpul”, de a fi „creatorul viitorului” [18, p.59-60]. Cu alte cuvinte, competența dată se bazează pe relațiile personalității față de lume, de valorile ei vitale care devin sensuri de personalitate.

Aceste competențe predestinează rezistența personalității față de influențele externe, asigură omului menținerea „eu”-lui în diverse situații și condiții, fiind baza stabilității sociale și în același timp a schimbărilor evoluționiste. Prin ele se manifestă capacitatea personalității nu numai de a se adapta la condițiile realității mereu schimbătoare, dar și de a schimba acest viitor în corespundere cu perceperea personală, cu planurile personale pentru asigurarea unei autorealizări mult mai benefice și efective (И.Т.Сураевгиеа, С.Н. Глазачева, А.Н.Захлебный, И.Д.Зверев, Г.П.Сикорский, О.Д.Арефьева ș.a.).

Economistul Hermen Daly susținea că „cel mai mare deserviciu în confruntarea cu problemele umane este devenirea acestora în mici bucățele și împărțirea lor specialiștilor în domeniu. Deși nu este negat faptul că fiecare specialitate are ceva important de spus, este foarte îndoielnic că suma acestora va duce la o soluție coerentă, pentru că problemele vieții nu sunt independente și secvențiale, dar puternic interrelaționale și simultane [13, p.22].

Din această poziție, „un cadru didactic are datoria de a îmbogăți umanitatea cu noi cunoștințe despre tot ceea ce ne înconjoară aici, pe Tera sau în Univers. Ingeniozitatea, creativitatea, schimbul iscoditor și tenacitatea trebuie să-l poarte fiecare cadru didactic spre a găsi tot ceea ce poate deveni realitate” [9, p.231].

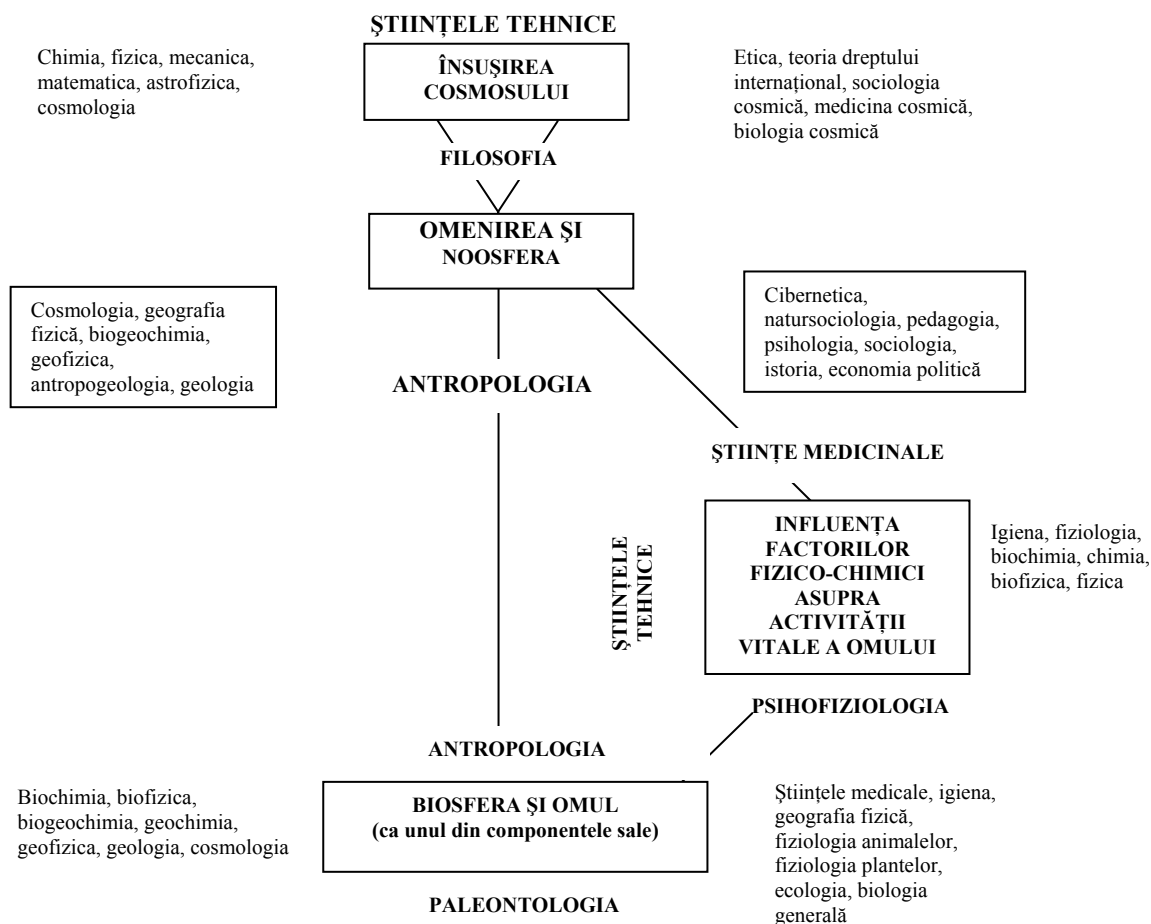
Deși educația ecologică este obligatorie și permanentă în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice din învățământul primar, nu este indispensabilă înțelegerii complexității problemei mediului și formulării de soluții pentru rezolvarea sa și înțelegerii, însușirii unor acțiuni concrete de a educa ecologic elevii de vârstă

școlară mică. În cheia dată, Б.Ф. Хильм menționează că „nici o știință în parte nu poate da o descriere completă a biosferei”, iar Б.Г. Анянъев arată legătura interdisciplinară în vizorul studierii problemelor legate de „natură-om”, „omenire-natură” și menționează faptul că numai în ansamblu comun ele pot rezolva problemele legate de biosferă, iar acestea, interpretate filosofic, metodologic și conceptual (schema 1), vor da posibilitate de a înțelege locul fiecărei din domeniile cunoașterii și de a evidenția formele lor de interdependență [17, 19].

Numai astfel educația ecologică va fi indispensabilă înțelegerii complexității problemei mediului și formulării de soluții pentru soluționare atât la treapta universitară, cât și în clasele primare. Adoptând o formulare holistică, fondată pe o înțelegere larg interdisciplinară, o astfel de educație va crea o viziune de ansamblu conform realității interdependenței dintre mediul natural și mediul social [20].

Formarea competențelor de educație ecologică – CEE – la viitorii învățători, din aceste considerente și în plan formal, va implica o abordare interdisciplinară prin diverse modalități. Aceste modalități vor merge de la simpla introducere de noțiuni asupra mediului în disciplinele tradiționale până la totala integrare a acestora în jurul unui proiect de acțiune comună asupra mediului, trecând prin convergențele disciplinelor care prezintă unele afinități de structură și metodologie.

În acest sens, formarea CEE necesită o implementare a problematicii mediului în disciplinele generale și o metodologie pedagogică specifică, care va ține cont de concepțiile educative moderne fondate pe participare, pe cercetare și experimentare și va ține cont de metodele de evaluare indispensabile unei pedagogii centrate pe practică. Formarea CEE în contextul asimilării fluxului informațional privind experiența curentă din învățământul european, conform principiilor unui învățământ modern, vor duce la achiziții profesionale, funcționale care constau în cunoștințe folositoare („savoir” – „a ști”), în capacitatea de a aplica aceste cunoștințe dobândite pentru a se realiza cu ajutorul lor ceva practic, util („savoir faire” – „a ști să faci” pentru „a ști să fii” și „să devii” – „savoir être”), în concordanță cu principiul pedagogic fundamental „a învăța făcând” (Piaget, Dewey), principiu care stă la baza acțiunilor curriculare, prevăzute de reforma actuală amintită anterior [7].



Schema 1. Legăturile interdisciplinare în studierea problemelor „natură-om” și „omenire-natură” [17].

Cu alte cuvinte, dacă la nivel universitar viitorii învățători, paralel de cunoașterea funcționării fluxurilor de energie din ecosistem, tehnicilor de analiză a sistemelor, implicațiilor economice și sociale ale protecției mediului, vor cerceta și vor aplica diferite soluții posibile de igienă, de alimentație, de poluare, de amenajare a unui spațiu verde, atunci și în activitatea practică ei vor dezvolta sentimentul de responsabilitate și constructivitate la elevi. Acest sentiment se va materializa prin punerea elevilor, de către învățător, în fața unor probleme relativ complexe, cerându-le să propună soluții, să participe la măsuri de protecție a mediului (amenajarea terenurilor, colectarea, reciclarea, reutilizarea deșeurilor menajere, plantări etc.).

Analizând logica acestui exemplu, observăm că în procesul de asimilare de către studenți, viitori profesori, a unor cunoștințe funcționale ecologo-pedagogice, prin exerciții repetate de aplicare a lor sistematică la lecțiile universitare, se urmărește anume formarea de competențe profesionale de educație ecologică în termeni de capacități (priceperi, deprinderi, abilități) de aplicare, manifestate în plan social, sub forma unor comportamente constructive ecologo-pedagogice. Aceasta este „cartea de vizită” a profesorului care contribuie la procesul de formare și la elevi a acestor competențe – comportamente ecologice [7].

Menționăm că această competență este pertinentă competenței stabilite de Comisia Europeană pentru sistemul de învățământ în UE și celei stabilite în curriculumul actual (2010) al disciplinelor în clasele primare – „Competența de protecție a mediului ambiant și cultura sănătății personale” [1].

Conform acestui document școlar actual modernizat, formarea competenței de protecție a mediului ambiant și a culturii sănătății personale începe de la vârsta școlară mică prin unicitatea cunoașterii științifice - ca o competență transdisciplinară [1, p.125], unde cea de protecție a mediului ambiant este reprezentată prin următorii indicatori [ibidem, p.126]: identificarea problemelor de mediu din localitate, regiune, țară, pe pământ apărute în urma proceselor tehnologice; respectarea normelor unui comportament civilizată de protecție a mediului ambiant; angajarea conștientă în activități de protecție a mediului ambiant la nivel local; valorificarea consecințelor degradării mediului ambiant pentru natură, societate și sănătatea personală.

Potrivit acestei metodologii, formarea cadrelor didactice se întemeiază pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență a cadrelor didactice. Acest nivel de competențe, vizat și atins prin activități de formare, este evaluat în funcție de: a) capacitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina și a utiliza în mod autonom capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și cele profesionale în acord cu diversele cerințe specifice unui anumit context, situații sau probleme; b) capacitatea cadrului didactic de a face schimbări situațiilor complexe și neprevăzute.

În acest sens, ținând cont de reperele științifice (И.Ломакина, В.Рогачёва, О.Юдина, Т.Сорокина, О.Роговая, Г.Сикорская, Н.Ромейко ș.a.), putem formula competența profesional-didactică de educație ecologică astfel: reprezintă o formație integratoare personală care se manifestă ca o capacitate și abilitate a pedagogului de a realiza efectiv activitatea de educație ecologică a elevilor. Această definiție admite unele concretizări pentru vârsta subiecților educați, în cazul nostru al unui învățător de clasele primare. Astfel, CEE reprezintă competența cadrului didactic (învățător) de a realiza efectiv activitatea educațională de modelare a personalității elevilor din clasele primare prin prisma idealului ecoeducațional.

Reprezentarea CEE printr-un model taxonomic necesită abordări flexibile și în nici un caz ca proceduri invariabile și stereotipice, care ar putea fi imitate ca atare. Este necesară abordarea pe baza unui sistem de principii validate de cercetări experimentale și de practică, referitoare la ceea ce are de făcut învățătorul, dar și la cunoștințele, atitudinile și calitățile personale pe care trebuie să le posede.

Modelul vizat trebuie să coreleze aceste capacități profesional-didactice de educație ecologică cu necesitatea soluționării eficiente a problemelor în condițiile societății în schimbare prin realizarea obiectivelor profesionale specifice domeniului de activitate [11, p.143]. Astfel, se impune eșalonarea competențelor ordonate taxonomic după criteriul posibilității de standardizare, care vor începe cu competențele necesare evaluării, proiectării și conducerii procesului de ecologizare privind sprijinirea dezvoltării/modelării personalității elevilor.

Analizând cele expuse anterior, putem conchide: *competența profesional-didactică de educație ecologică la viitoarele cadre didactice pentru învățământul primar (CEE) poate fi considerată drept nivel de performanță profesional, la care pedagogul este capabil să decidă (prin selectare, combinare, modificare sau creare) asupra unor soluții metodologice de educație ecologică a elevilor, să le pună în aplicare în funcție de contextul situațional în care se desfășoară activitatea și să le evalueze/autoevalueze în baza unor criterii determinate de eficiența/eficacitatea actului educațional.* În corelare cu alte niveluri de performanță profesional-didactică (nivelul deprinderilor singulare (izolate) de lucru cu elevii, nivelul reproducerii unor scheme acționale complexe date (recomandate)), CEE se evidențiază atunci, când învățătorul este capabil să-și adopte creativ schemele acționale,

în funcție de contextul în care urmează a fi realizat un anumit obiectiv ecoeducațional. Trebuie remarcat că fiecare învățător va contribui nu numai personal la formarea propriilor competențe de educație ecologică la elevi, dar și la formarea competențelor ecologice ale elevilor, antrenându-i în același proces de formare, pe baza aceluiași algoritm logic general. Faptul dat se explică prin ideea că învățătorul învață, învățând pe alții.

În final putem conchide că într-o lume a erelor, a galaxiilor, era socioconstructivismului contribuie la reforma educațională și are valoare de sinteză integratoare și de protecție a momentului în cele viitoare. Dintre cele patru mari întrebări pe care și le pun cadrele didactice: *Ce voi face cunoscut? Cum voi face? Cu ce voi realiza? În ce mod voi afla dacă ceea ce mi-am propus a fost obținut?* constructivismul este interesat de *Cum cunoaștem?* nu *Ce?* De aceea ținem să menționăm că nu trebuie să formăm neapărat specialiști în educația ecologică, dar trebuie să formăm la viitoarele cadre didactice din învățământul primar competența necesară; CEE – pentru a defini conținutul și experiența pozitivă privind mediul și problemele sale. De asemenea, formarea interdisciplinară și constructivistă a cadrelor didactice și a tuturor persoanelor care activează în învățământ pentru educația ecologică (Gr. Antipa, E. Racoviță, I. Borcea, A. Ionescu, C. Blîndu, K. Pawlik, K. M. Stapf, Л. Д. Бобкилева, В. Е. Борејко, А. И. Валитова, С. Н. Глазачев, В. А. Ясвин) trebuie să pună problema mediului atât din punct de vedere al dezvoltării social-economice naționale, locale, cât și din cel al interesului umanității. Iar în acest context, „noul tip” de profesionalizare a cadrelor didactice din învățământul primar necesită o concepție a formării CEE, fundamentată epistemologic, teoretic, social-politic, educațional și managerial.

Referințe:

1. Botgros I., Bocancea V., Păgînu V. Conceptualizarea integrată în dezvoltarea curricula școlare la aria „Matematică și Științe” // Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală”, 22-23 octombrie. Partea I. - Chișinău, 2009, p.121-127.
2. Cadrul European al Calificărilor pentru Învățământul Superior / <http://europa.eu.int/comm/education/policies>, pe adresa www.edu.md-comunicat de presă, 7 decembrie, 2006.
3. Comisia Europeană, Question cles de l'education en Europe, la profession enseignante en Europe: profil, metier et enjeux – Rapport I, Formation initiale et transition ver la vie professionnelle, Eurydice, 2002, www.eurydice.org/rapport.
4. Comisia UE. Implementation of Education and Training 2010. Work Programme, 2004.
5. Comisia Europeană, Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, Brussels, 2005, www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010.doc.
6. Comisia Europeană. Key topics in education in Europe, volumul 3 – The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns, Eurydice, septembrie 2006, www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf.
7. Copilu D., Crosman D. Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate // Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Competencies and Capabilities in Education”. - Oradea, 2009, p.240-248.
8. Delors J. Comoară lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec.XXI. - Iași: Polirom, 2000.
9. Ionescu A., Nicolae I., Udrescu S. Ecologie și protecția mediului. - Târgoviște, 1990.
10. Guțu V., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Chid metodologic. - Chișinău: Cartier Educațional, 2003.
11. Guțu V. Modelul absolventului universitar: abordare axată pe competențe, calitatea formării specialiștilor în învățământul superior: strategii, forme, metode // Materialele Conferinței științifice internaționale. Universitatea de Stat „Al.Russo”. Vol.I. - Bălți: Presa Universitară Bălțeană, 2005, 5-7 octombrie, p.142-145.
12. Singer M., Sarivan L. Qvo vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. - București: Sigma: 2006.
13. Simpozionul „Interdisciplinaritatea și predarea în echipă”. Vol.II. - Cluj: Ed.Casa Corpului Didactic, 2003.
14. Scottish Qualification Authority – Key competencies: some international comparisons, www.sqa.org.uk/files/ccc/KeyCompetencies.pdf.
15. Schatz M. What is a „European Teacher”? // ENTEP Discussion Paper // 193.170.42.61/entep/ETFinal June 2005.
16. Vințanu N. Educația universitară. - București: Aramis, 2001.
17. Ананьев Б.Г. Становление системы человекознания // Избранные психологические труды. - Москва, 1980.
18. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. - 2006. - №9. - С.55-60.
19. Казютинский В.В., Потков, Л.Л. В научном совете по философским вопросам естествознания // Вопросы философии. - Москва. - 1974. - №12.
20. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. - Москва: Изд.Смысл, 2000.

Prezentat la 27.10.2010

CARACTERUL PROSPECTIV AL EDUCAȚIEI: ABORDARE DIN PERSPECTIVĂ ISTORICĂ

Viorelia LUNGU

Catedra Științe ale Educației

It is undisputed that the educational system through its aspects preparing the personality and guiding her to the future. Focusing on the character education has been shown prospectively since antiquity, although it was not a direct focus, the literature proves this. So we decided to approach prospective nature of education in historical perspective, highlighting the epoch to epoch, the increasing focus of the prospective nature of education.

Încă în atichitate educația era considerată determinantă pentru destinul omului și al societății, de aceea a căutat să răspundă unei comenzi sociale, prin idealul educativ, de la epocă la epocă.

Încă în antichitate a fost conștientizat faptul că pentru a supraviețui, pentru a se dezvolta, fiecare societate își propunea un ideal care era realizat prin educație.

Prin definiție, educația este o activitate anticipativă, fiind orientată, prin finalități, spre viitor. Aceasta îi imprimă educației un caracter și orientare prospectivă.

Deși educația a avut și are rolul de a pregăti persoana pentru viitor, de a pregăti prospectiv, nu au fost concretizate decât anumite elemente de implementare a caracterului prospectiv al educației în procesul de învățământ.

Termenul *prospectiv* a fost introdus de filosoful francez G.Berger [3] și desemna inițial doar o atitudine caracterizată prin necesitatea de a lua decizii întemeiate nu numai static, din simple consecințe ale situației trecute sau ca răspuns la exigențele momentului prezent, ci ținând cont și chiar urmărind cu rigoare implicațiile acestei decizii în timp.

Comisia Europeană ONU, încercând o unificare a terminologiei, definește *prospectiva* drept studiul viitorului în ipoteza în care viitorul poate fi orientat, ceea ce comportă ca deciziile actuale să fie luate în funcție de ideea ce se formează despre viitor [5].

Astfel, procesul de învățare se desfășoară în baza unor elemente anticipative, respectiv pe prospectarea stării de lucruri în care urmează a se desfășura activitatea seriilor de absolvenți după terminarea școlii. Responsabilii educației solicită studii de prospectivă privind educația și iau decizii în funcție de acestea.

În această ordine de idei, funcția educației dobândește tot mai mult o dimensiune prospectivă: educația se prezintă în dubla ipostază a premisei și a consecinței dezvoltării, fiind un factor de propulsie socială, de creștere și dezvoltare economico-socială; gradul de realizare a educației depinde însă de această dezvoltare.

Evidențierea faptului că schimbarea, sub toate formele sale de manifestare, inclusiv dezvoltarea, reprezintă o coordonată definitorie a societății contemporane, a determinat necesitatea accentuării caracterului prospectiv al educației.

Caracterul prospectiv al educației se referă la proiectarea, organizarea și structurarea demersurilor instructiv-formative în concordanță nu atât cu condițiile prezentului, cât cu trăsăturile definitorii ale societății viitorului. Întemeiat pe eforturi concertate de anticipare a specificului condițiilor socioculturale de existență, presupune a caracteriza viitorul. Caracterul prospectiv al educației exprimă necesitatea unei racordări a educației de azi la lumea de mâine. Aceasta se observă încă în antichitate. Astfel, în temeiul opelelor filosofilor, identificăm elemente ale caracterului prospectiv al educației.

Caracterul prospectiv al educației se observă în opera lui **Homer** unde, prin idealul educațional, conducea la dezvoltarea individualismului și sentimentalismului libertății civile; prin educarea generației de atunci – apărarea statului, a cetății – ce presupunea continuitatea ca existență a civilizației date. Femeia însă era educată pentru a da naștere la copii sănătoși, adică de continuitate a unei generații sănătoase.

În aceeași perioadă era promovată educația pentru muncă. Opera *Arete* a lui **Hesoid** prezintă munca atât prin destoinicia personală, cât și prin bunăstare, succes, acestea la rândul lor promovând o gândire spre un viitor mai bun.

Tot în epoca antică se observă accentul pus pe educația morală, intelectuală și sportivă, unde pe lângă înnobilarea sufletului și a minții, omul trebuia să fie sănătos, spre a face față problemelor din viitor.

Mai târziu, în epoca clasică, operele filosofice ale lui **Pitagora** (580-500 î.Hr.) evidențiază scopul educației ce constă în realizarea armoniei dintre corp și suflet, simțire și voință, dintre om și divinitate, astfel încât omul să iubească și să realizeze perfecțiunea, deci, și fericirea [1, p.35]. Orientarea spre viitor este întrevăzută în dobândirea fericirii și apropierea sufletului de divinitate. Tot în operele lui Pitagora se evidențiază instruirea graduală și diversificată în funcție de aptitudinile discipolilor.

La jumătatea secolului al V-lea î.e.n., **sofiștii** (retori care predau în schimbul unor remunerări) au format un învățământ destinat celor care vroiau să dobândească superioritatea necesară pe arena politică, în viața publică.

Protagoras utiliza o metodă deosebită de cea enciclopedică a sofiștilor în pregătire. La baza pregătirii erau puse politica și morala, dar se adresa persoanei ca membru al comunității, și nu ca persoană privită la modul abstract [1, p.39]. În modul de abordare a educației la Protagoras se observă că, deși era vorba tot de o educație intelectuală, nu trata formal spiritul intelectual, ci era condiționat de ordinea socială. Condiția respectivă accentua aspectul prospectiv în pregătirea persoanei pentru viitorul social. Această perspectivă a fost criticată mai târziu de Socrate, Platon și Aristotel. Cu toate acestea, deși sofiștii nu au reprezentat o mișcare științifică, ei au promovat interesele centrate pe problemele vieții, pe problemele pedagogice și sociale.

Socrate (469-399 î.H.) a pus educația în rolul de dobândire a fericirii prin moralitate, iar ajungerea la moralitate prin înțelepciune. Important e de menționat că anume Socrate propune o nouă viziune în învățare prin autoevaluarea cunoașterii, care avea menirea de a conștientiza posibilitățile de care dispune spre valorificarea cunoștințelor acumulate [1, p.42]. Anume la Socrate se observă relația trecut–prezent–viitor în învățare.

În opera filosofică a lui **Platon** (427-347 î.H.), norma nu mai este succesul, ca la sofiști, ci adevărul, scopul ultim al educației fiind înțelepciunea. El axa educația pe ambele părți ale omului: corpul și sufletul. Totuși, Platon se axa doar pe educația acelor care urmau să joace un rol social important. Tot la Platon identificăm o nouă strategie în învățare: a-l determina pe tânăr să descopere singur adevărul, adică să acționeze, să tindă spre perfecțiune. Platon propune și metoda jocului educativ orientată spre deprinderea unei meserii [1, p.46]. Observăm că Platon, deși se referea doar la unele elite de indivizi cu calități deosebite, accentua necesitatea unei baze solide de pregătire pentru a accede la știință. În acest sens, se observă caracterul prospectiv al educației – orientarea spre alegerea profesiei, cât și pregătirea pentru a depăși o etapă mai dificilă în viitor.

Aristotel (384-322 î.H.), spre deosebire de Platon, anticipă principiul didactic modern al individualizării instruirii, care consideră că „sistemul de educație individual este superior unui sistem de educație universal” [1, p.263]. În acest sens, Aristotel face o comparație cu sistemul individual de tratare în medicină, unde regula generală nu se potrivește fiecăruia, tot astfel fiind nevoie de a fi axată educația pe particularitățile proprii ale fiecăruia. Totuși Aristotel consideră că fie medicul, fie pedagogul nu-și va face bine meseria dacă nu va cunoaște universalul. Universalul constituie obiectul științelor. Acest univers asupra căruia se oprește Aristotel ne sugerează necesitatea orientării spre transdisciplinaritate sau soluționarea unei probleme la nivel global.

Spre **mijlocul secolului al III-lea î.H.**, influența greacă era puternică în lumea romană, dar romanii nu au adoptat niciodată idealul educațional grec. Deși se distinge un ideal moral, lumea romană se axa pe valori ca sacrificiu, devotamentul total față de stat și de binele public. La romani săracii, după absolvirea școlii elementare, se orientau spre deprinderea unei meserii sau practicarea agriculturii.

Seneca (4 î.H.-65 d.H.), deși nu s-a preocupat în special de problematica educației, considera că educația slabă nu pregătește copilul pentru vicisitudinile vieții [1, p.59]. Astfel, Seneca susține nu doar rolul educației, ci și calitatea ei drept consecință a performanței celui educat.

Plutarh (50-138 d.H.) consideră că faptele pot fi dezvoltate prin laude și vor crește pe viitor odată cu înălțimea sentimentelor [1, p.65]. Astfel, presupunem că Plutarh se referea la o educație prin laude care provoacă la acțiune în vederea autodezvoltării.

În aceeași ordine de idei, putem afirma că **pedagogia creștină** se orientează spre educarea în a se pregăti de altă lume, în care va intra după moarte și unde va fi prețuit după credința dovedită și faptele bune săvârșite – desăvârșire continuă. Deși pedagogia creștină se axa pe adevărurile divine prin ascetism, este important a menționa că copilul reprezenta o stare de perfecțiune la care adultul trebuia să ajungă în urma efortului pedagogic. De aceea, pedagogul avea datoria de a nu strica acea stare caracteristică vârstei fragile, prin intervenție nepricepută, dar se insistă asupra faptului ca copilul să nu fie lăsat la voia întâmplării, ci cu multă abilitate să fie condus spre idealul creștin de perfecțiune.

În secolul II d.H. au fost înființate școli creștine care asigurau o pregătire temeinică și evlavioasă a viitorilor creștini. La mijlocul secolului II apar școli superioare de teologie creștină, care aveau un scop dublu: să pregătescă învățători și viitori slujitori ai Bisericii. Pe lângă pregătirea teologică, în școlile creștine se studia gramatica, retorica, geometria, filosofia. Începând cu secolul al IV-lea, apar școli monastice unde puteau fi educați și copiii orfani. Cei care vroiau să continue studiile, erau inițiați în limba latină, în studiul gramaticilor și glosarelor, cât și în lecturi independente. Dar cunoștințele elevilor depindeau de talentul pedagogic al profesorilor, care aveau rolul major în realizarea instrucției [1, p.80].

În consecință, putem afirma că pe lângă faptul că școlile creștine pregăteau viitori pedagogi sau viitori slujitori ai Bisericii, pregăteau sufletele pentru viața după moarte. Aici se întrevide mai clar caracterul prospectiv al educației religioase. Deși era vorba de o pregătire nu pentru viața pământească, totuși, este accentuată pregătirea pentru viața viitoare.

Începând cu secolul al VIII-lea, creștinismul a intrat într-o etapă nouă – **scolastica**, adică școala care se axa pe șapte arte (gramatica, retorica, logica, geometria, aritmetica, astronomia, muzica), împărțite în două cicluri, care se diferențiau prin disciplinele predate. Primul ciclu avea rolul ca copilul să se cunoască, al doilea ciclu orienta persoana spre a face cunoștință cu realitățile exterioare și legile lor. Curentul scolastic îmbină religia cu cercetarea științifică, deoarece ambele aveau drept scop cunoașterea adevărului de sine. Odată cu aceste șapte arte se dezvoltau centre de învățământ axate pe jurisprudență la Bologna, de medicină la Salerno, școli de filosofie la Paris [1, p.85].

Spre deosebire de școlile care erau preocupate de viața spirituală și cultură, în secolele XII-XIII s-au înființat ordine cavalești unde erau pregătiți viitori apărători ai Bisericii – cavaleri războinici. În secolele XII-XIV, odată cu înflorirea meșteșugăritului și comerțului, educația era orientată spre viața practică, unde pe lângă scis-citit, istorie, erau orientați spre dezvoltarea abilităților specifice diverselor profesii.

Spre **sfârșitul Evului mediu** apar universitățile, care asigurau cunoștințe enciclopedice, la Bologna, Salerno, Oxford, Paris, Cambridge ș.a. Dacă în Evul mediu nu se făcea o distincție clară între învățământul elementar, secundar și superior, în universități, așa ca astăzi, aveau acces atât tinerii, cât și cei mai vârstnici. Totuși, materia de studiu nu se deosebea prea mult de cea predată în școlile mănăstirești sau episcopale. Interes prezintă *discuțiile* petrecute o dată pe săptămână între studenți, discipolii diferiților profesori, care în urma unei *prelegeri* aveau scopul să clarifice chestiunile controversate.

În timpul Renașterii cultura se orientează spre om, el devenind centrul cunoașterii. Umanismul s-a manifestat în două direcții: una orientată spre o altă explicație a universului, centrată pe ideea că pământul nu e centrul lumii, ci se mișcă în jurul soarelui; alta în direcția formei, folosindu-se metodele inductive și experimentale în cercetarea și interpretarea naturii [1, p.114].

Savanții **umaniști** nu au ignorat valoarea științei și efortul gândirii de a explica și a înțelege realul, ei recomandau experiența directă a vieții și toate formele de activitate umană. Dacă în Evul mediu predomina preocuparea pentru descoperirea implicațiilor unui adevăr dat, umaniștii se preocupau de un adevăr ascuns în lume, ceea ce presupune o conjugare a datelor experienței și a concluziilor atitudinii raționale [1, p.116].

Erasmus din Rotterdam (1467-1536) propune drept scop al educației dezvoltarea la copil a unui corp sănătos, o inteligență cultivată prin arte și religie, în a-i forma deprinderi și a-l pregăti pentru viața practică. Pentru aceasta pedagogului i se cerea o pregătire multilaterală.

Rene Descartes (1596-1650) considera că rolul educației este de a-l ajuta pe copil să se dezvolte liber, conform capacităților lui și lumii reale, dar nu închis în lumea abstractă a cărților.

La marele pedagog **J.A.Comenius** (1592-1671) rolul educației consta în schimbarea societății și transformarea omului. [1, p.142]. După J.A.Comenius, educația se axa atât pe pregătirea pentru viața pământească, cât și pentru cea veșnică. Ca teolog a încercat să îmbine concepția teologică a Evului mediu cu cea umanistă, care se inspira din antichitate. Deosebit de aceste orientări, Comenius a demonstrat necesitatea

unui nou conținut al învățământului, făcând referiri la cunoștințe din toate domeniile necesare pentru aplicarea în practică. Dar pentru eficientizarea însușirii cunoștințelor, Comenius propune un sistem de principii, drept garanție a succesului în acțiunea de predare și învățare. Caracterul prospectiv al educației este de necontestat la Comenius.

J. Locke (1632-1704) releva despre formarea unui individ demn și cu maniere elegante, care să conducă treburile publice în mod rațional și eficient [1, p.154]. Locke pune un accent deosebit pe utilitarismul educației, care era îndreptat spre interesele copilului și dezvoltării pragmatice a societății.

J.J.Rousseau (1712-1778) stabilea o legătură între experiența din trecut a copilului cu ceea ce urma să învețe [1, p.172-182], important era să existe armonie între experiența din trecut și experiența nouă, dar se axa pe o experiență utilă.

Im. Kant (1724-1804) percepea copilul așa cum trebuie să fie omul în viitor. El a intuit acest lucru când a scris: „Un principiu care trebuie luat în considerație de cei care fac planurile educației e că nu trebuie să ne creștem copiii după starea prezentă a speciei umane, ci după o stare care poate fi mai bună în viitor, adică după o idee de umanitate și a unei desăvârșite împliniri” [3, p.88].

După **H.Pestalozzi** (1746-1827), educația are puterea de a îmbunătăți condiția umană. El este primul care a formulat principiul formativ al învățământului, deși ideea despre învățământul formativ este evidențiată la Montaigne.

F.Herbert (1776-1841) trata reprezentările care sunt dobândite în urma educației, ca fiind o bază a întregii vieți sufletești [1, p.221]. Iar educatorul trebuie să vadă în copil viitorul adult, prin trezirea interesului multilateral. Aici se întrevide direct caracterul prospectiv al educației.

Mai târziu, spre sfârșitul secolului al XIX-lea, la reacția critică față de pedagogia filosofică a apărut pedagogia experimentală.

Un interes aparte prezintă teoria lui **A.Binet** (1857-1911), promotor al pedagogiei experimentale, care concepe o schemă tridimensională a educației persoanei: direcția, adaptarea și corecția. Direcția este corelată cu scopul acțiunii. Adaptarea reprezintă o sumă de încercări, alegeri, în funcție de direcția adoptată. Corecția se impune odată cu autocenzurarea căilor de realizare, prin trecerea diferitelor încercări printr-un aparat de control, printr-un mecanism de reglare [1, p.267]. Teoria lui Binet prezintă subtil suma de încercări ca experiență, iar direcția aleasă ca fiind accentul pus pe interesul individual, cât și luarea deciziei. Incorectitudinea luării deciziei este corectată de autoevaluare. În esență, persoana poate să-și îmbunătățească singură performanțele.

Spre sfârșitul secolului al XIX-lea s-a conturat un nou curent de gândire pedagogică, unde factorul principal îl constituie dezvoltarea ființei umane, dar și societatea. Scopul curentului respectiv viza cunoașterea trebuințelor societății. Deși Comenius menționa aportul social al educației la timpul său, noul curent își dorea o educație prin societate.

Îndeosebi **E. Durkheim** (1858-1917), promotor al pedagogiei sociale (1858-1917), consideră că scopul educației este formarea indivizilor pentru societate, integrându-i în structurile ei și orientându-i spre idealurile ei.

Mai târziu, promotorii „**Educației noi**”, care a cunoscut o largă răspândire la începutul secolului XX-lea, insistau asupra necesității activizării elevilor în procesul educativ. Totodată, ei pledau pentru cultivarea „simțului social” al copilului și a capacității lui de cooperare [1, p.290].

Maria Montessori (1870-1952) aduce un aport deosebit în educația copiilor deficienți, care duce la rezultate bune în planul dezvoltării psihice. După Montessori, fiecare etapă de dezvoltare este caracterizată de o anumită nevoie esențială, a cărei satisfacere pregătește drumul pentru apariția alteia.

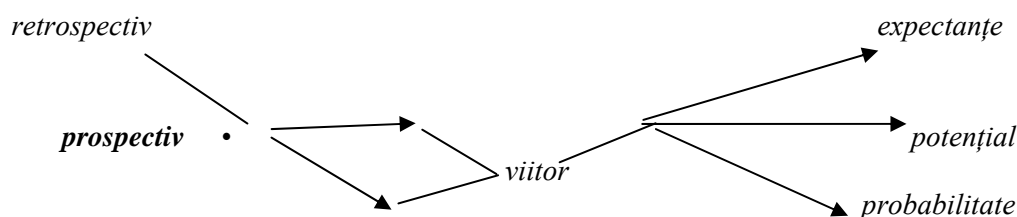
Tot în această perioadă, în SUA, **J. Dewey**, în 1919, a întemeiat Asociația pentru educația progresivistă, care se axa pe o serie de principii potrivit cărora școala trebuie să-i permită elevului să se exprime și să acționeze în mod liber, să învețe din experiență, să se apropie de lumea vieții și să înțeleagă faptul că aceasta se schimbă mereu. Observăm că J.Dewey atribuie un caracter prospectiv educației prin faptul că atrage atenția elevilor asupra schimbărilor din societate, de aceea trebuie să se pregătească pentru acel viitor care urmează. Iar ca metodă de pregătire propune învățarea prin rezolvarea de probleme. J. Dewey consideră că „Educația trebuie să pregătească pentru viitor. Dacă educația înseamnă creștere, ea trebuie să realizeze progresiv potențialitățile prezente și să-i facă astfel pe indivizi să fie mai bine adaptați pentru a face față unor cerințe ulterioare” [4, p.67]. Astfel, J.Dewey concepea fenomenul educativ nu numai prin raportarea la condițiile prezente, ci și într-un mod prospectiv.

Herbert Spencer (1820-1903) constată că sistemul de educație se află într-o strânsă legătură cu instituțiile religioase, politice, juridice, economice și științifice ale unei epoci și variază în legătură cu aceasta. După Spencer, copilul trebuie pregătit pentru libertate, pentru viață.

Din analiza efectuată asupra rolului educației în timp, observăm caracterul prospectiv accentuat diferit în dependență de perioadă și personalități. Dacă în epoca antică se urmărea educarea tinerilor în apărarea statului (prin educația fizică, morală, apoi intelectuală), deoarece apărarea statului însemna lupta pentru existență, apoi în epoca medievală se pune un accent major asupra pregătirii spirituale pentru viața viitoare (după moarte), cât și pe cele 7 arte în pregătirea individului pentru realizarea sarcinilor de mai târziu. Diferența se mai observă și din faptul că pătura de jos, pe lângă citit și scris, era pregătită pentru însușirea unei meserii în viitor. Mai târziu, Renașterea dezvoltă curiozitatea științifică și a individualismului. Formarea personalității era concepută în scopul dezvoltării societății. Astfel, caracterul prospectiv este întrevăzut atât în educația fizică, morală, intelectuală, estetică, cât și în educația prin societate și pentru societate. Concepția de educație pentru viitor, caracterul prospectiv a fost argumentată clar de J.Dewey.

Deși caracterul prospectiv nu se întrevea direct și nu era formulat în epoca antică, medievală etc., prin idealul educațional a fiecărei epoci, prin finalitățile propuse se subînțelege indirect caracterul prospectiv al educației.

Totodată, este necesar a evidenția faptul că în pregătirea pentru viitor este necesar a analiza prezentul drept consecință a acțiunilor din trecut. Accentuăm că investigarea viitorului nu se realizează prin abandonarea valorilor trecutului. Dimpotrivă, valorile esențiale, perene ale istoriei trebuie să servească drept temelie la construirea viitorului. În figura de mai jos este prezentată relația dintre trecut–prezent–viitor:



Relația trecut–prezent–viitor

Analizând figura de mai sus, desprindem ideea că, în drumul spre viitor, continuitatea este indispensabilă, deoarece nu există viitor pentru cei care nu au trecut. Orientarea prospectivă impune conștientizarea condițiilor noi, descifrarea situațiilor probabile, încurajarea tendințelor și inovațiilor purtătoare de viitor, a acțiunilor transformatoare, pregătitoare ale viitorului.

Abordarea caracterului prospectiv din perspectivă istorică confirmă faptul că, în dependență de accentul pus pe caracterul prospectiv al educației, în timp, crește nivelul de dezvoltare a societății. Iar în vederea analizei situației prezente se constată consecințele acțiunilor din trecut, cât și anticiparea consecințelor din viitor a acțiunilor din prezent.

Referințe:

1. Albulescu I. Doctrină pedagogică. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, R.A, 2007.
2. Aristotel. Politica. - București: Ed. Antet, 1996.
3. Berger G. Omul modern și educația sa. Psihologie și educație. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1973.
4. Dewey J. Democrație și educație. O introducere în filosofia educației. - București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1972.
5. Materialele Simpozionului Internațional organizat de Comisia Economică Europeană ONU la Varșovia între 7-12 decembrie 1970.

Prezentat la 01.12.2010

AUTOINSTRUIREA - FUNDAMENTUL DE BAZĂ AL MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

Olga CHIRCHINA, Zinaida GHILAN

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

The article is devoted to the investigation of self-learning skills and self-training for the students - future teachers. In this article the structure of self-learning competences, internal and external factors, that influence the learning activity and conditions for the formation of motivation are analyzed. The conclusion is that preparation of students for self-learning is of great importance in professional training system.

Problema informatizării în secolul XXI a căpătat un caracter global, influențând toate domeniile de activitate ale societății, inclusiv învățământul. După cum se atestă în *Strategia învățământului superior din Republica Moldova în contextul procesului Bologna* (2004) [1], actualmente are loc o revizuire a valorilor în învățământul superior. Pe lângă principiul de bază al noii orientări, care prevede trecerea de la formarea profesorului – specialist în domeniul informaticii – spre formarea personalității viitorului cadru didactic, procesul de formare a profesorului de informatică este în dependență de progresul tehnicii și științei, ceea ce solicită de la absolvenții instituțiilor pedagogice competențe de autoperfecționare. În literatura de specialitate se subliniază că pregătirea viitorilor specialiști prin autoperfecționare intră în rândul problemelor comune ale tuturor instituțiilor de învățământ superior [2, 3].

În *Dicționarul enciclopedic* se menționează că „principala formă prin intermediul căreia se concretizează autoperfecționarea este studiul individual” [4, p.79]. După A. N. Tremblay, eforturile teoretice și practice ale cercetătorilor în domeniul autoinstruirii pot fi divizate în opt „curente”, fiecare dintre ele adăugând unele aspecte specifice procesului de autoinstruire: curentul extrașcolar, sociocultural, epistemologic, psihometric, didactic, cognitiv, curentul centrat pe dezvoltare, curentul focalizat pe organizare [5]. Analiza acestor curente permite a evidenția unele idei principale referitor la procesul de autoinstruire cum ar fi: planificarea actelor de învățare autonomă și proiectele asociate lor sunt foarte importante la vârsta adultă (studenții); autoformarea are o „importantă dimensiune socializantă” (P. Portelli, 1995), deoarece rețelele de schimburi reciproce de cunoștințe sunt esența actului de învățare autonomă; autoformarea este dependentă de dezvoltarea personalității (G. Pineau, 1995) și permite formarea gândirii critice; condițiile interne interacționează cu cele de mediu extern în actul învățării autodirijate; P. Candy a menționat că orice inițiativă de cunoaștere face apel la propria cultură, că autoformarea este un act de proprie creație; curentul focalizat pe organizare s-a dezvoltat în funcție de/ca răspuns la problemele pieței muncii - este recunoscută importanța formării continue a forței de muncă [6].

Se consideră că autodirijarea învățării exprimă cel mai bine libertatea individului cu privire la deciziile vizând propriile nevoi de învățare; prioritățile în domeniul nevoilor și interesului de a învăța; motivația obiectivelor învățării; alegerea unor stiluri și strategii de învățare; evaluarea rezultatelor învățării [4]. Totodată, în literatură se constată că majoritatea studenților din instituțiile universitare nu sesizează specificul autoinstruirii și identifică activitatea de autoinstruire cu alte forme de activități independente, în același rând cu cele efectuate în mod obligatoriu pe baza sarcinilor propuse de profesori. Dar chiar tratând astfel fenomenul de autoinstruire, „2/3 de studenți se ocupă de aceasta neregulat” [2, p.76].

Pregătirea universitară a specialistului este un proces dificil și complex în care s-au îmbinat în mod organic problemele educaționale, pedagogice și cele de dezvoltare. Indiferent cât de perfecte sunt formele și metodele de învățare utilizate de către profesor în procesul de predare, fără activitatea cognitivă activă a studenților ele nu pot da rezultatele dorite. Conform [8], „în învățare se observă o progresivă deplasare a accentului de la determinanții ei externi la determinanții proveniți din interiorul individului: accentul se pune pe subiect, pe personalitatea lui care răspunde specific la anumite influențe și care modelează propriul comportament”. O importanță deosebită are problema formării unei atitudini la studenți față de dobândirea competențelor de lucru independent. Conform literaturii de specialitate, structura competenței de autoinstruire a studenților include: a) subcompetența de autoproiectare a strategiei personalizate de autoinstruire; b) subcompetența de realizare/ implementare a acestei strategii; c) subcompetența de autoevaluare a rezultatelor autoinstruirii și a procesului în ansamblu – în unitatea lor cele trei subcompetențe sunt interdependente [7].

Autoinstruirea (ca și orice alt tip de activitate practică cognitivă) reprezintă o unitate de factori interni și externi. Drept factori externi pot servi organizarea locului de muncă, modurile de fixare a materialului de curs, formele de control etc. Aspectul intern al activității de autoinstruire se reflectă în tehnicile de autoactivitate, de autoreglementare, de autocontrol, în memorie, gândire, vorbire, imaginație, în sentimentele și voința de a lucra etc. Aceste tehnici sunt ascunse, dar contribuie asupra eficienței și îmbunătățirii calității muncii independente a studenților. În literatura psihopedagogică se menționează că factorii interni și externi corelează cu caracteristicile psihofizice ale personalității: emisfera cerebrală dominantă, temperamentul, stilul și motivația de învățare, rezistența la stresul de învățare, deprinderile de autoinstruire etc.

O importanță practică deosebită în autoinstruire au condițiile formării motivelor: formularea scopului autoinstruirii; tipul de organizare a procesului instructiv; locul studentului în sistemul relațiilor reciproce etc. Mai mult ca atât, în literatura de specialitate se accentuează că dorința studenților să învețe autodirijată necesită timp de pregătire suplimentar și efort. Dar dacă rezultatele nu sunt suficient de atractive, studenții nu vor fi motivați” [8]. Se mai accentuează că „autodirijarea nu se asimilează prin antrenament ca o abilitate simplă; din punct de vedere psihologic, învățarea autodirijată presupune voința de a învăța și controlul asupra proceselor de învățare; simpla prezență a unei intenții este condiția necesară pentru autoinstruire, dar nu și suficientă” [6]. Indicii motivațiilor cognitive ale studenților pot fi concretizați prin priceperea de a lucra activ cu materialul instructiv, distribuindu-l în câteva variante diferite; dorința de a reveni la analiza metodelor de lucru după determinarea problemei; priceperea de a se concentra asupra metodei de acțiune, când dorința de a obține mai repede efectul îl sustrage pe student de la analiza metodei propuse etc. Așadar, pregătirea teoretică și practică a profesorilor cu un coeficient mare de siguranță ocupă un loc important în sistemul învățământului profesional, deoarece pe parcursul vieții profesorii trebuie să urmeze independent științele și, drept consecință, să reacționeze ușor la schimbările introduse în programele de studii.

În cadrul pregătirii profesorilor de informatică a fost efectuată o cercetare cu privire la formarea competenței de autoinstruire la studenți. Conform ipotezei, studenții au nevoie de un curs special pentru formarea acestor competențe. Pentru a confirma ipoteza, la prima etapă a cercetării a fost efectuată o autoapreciere comparativă a competențelor de autoinstruire pentru studenții absolvenți (a. III-IV) și studenții anului I prin completarea chestionarului nr.1. Se consideră că studenții absolvenți sunt deja pregătiți în domeniul autoinstruirii și ei trebuie să răspundă mai adecvat și mai argumentat la întrebările chestionarului.

Chestionarul nr.1

1. Este important să învățați singuri?
2. Aveți cunoștințe, deprinderi și abilități de învățare autodirijată?
3. Considerați că pentru autoinstruire sunt necesare condiții materiale și/sau tehnice speciale?
4. Considerați că pentru autoinstruire aveți nevoie de condiții financiare?
5. Dvs. aveți aptitudini de autoinstruire?
6. Folosiți metodele de învățare în corelare cu caracteristicile psihofizice personale?
7. Numiți motivele pentru autoinstruirea dvs.
8. Enumerați condițiile informaționale necesare autoinstruirii.

Tabel

Rezultatele cercetării atitudinii de autoinstruire

Itemii	Studenții anului I (%)			Studenții anilor III-IV (%)				
	da	nu	nu știu	da	nu	nu știu		
Cunosc că este important să știe a învăța singuri	92	8	0	79	14	7		
Consideră că ei au cunoștințe, deprinderi și abilități de învățare autodirijată	58	13	29	69	3	28		
Pot defini motivele personale pentru autoinstruire	32	68	0	45	55	0		
Au aptitudini de autoinstruire	71	4	25	66	0	34		
Selectează metodele de învățare în corespundere cu caracteristicile psihofizice personale	3	10	87	5	72	23		
Consideră că trebuie să existe:	condiții materiale și/sau tehnice speciale pentru autoinstruire		75	17	8	93	7	0
	condiții informaționale specifice autoinstruirii		50	50	0	86	14	0
	condiții financiare pentru autoinstruire		46	46	8	83	14	3

Rezultatele cercetării prezentate în tabel demonstrează că gradul de înțelegere a importanței autoinstruirii la studenții anilor III-IV s-a redus de la 92% (a. I) la 79% (aa. III-IV) și, respectiv, a aptitudinilor de autoinstruire de la 71% (a. I) la 66% (aa. III-IV), însă se remarcă o creștere a certitudinii în domeniul cunoștințelor, deprinderilor și abilităților de învățare autodirijată de la 58% (a. I) până la 69% (aa. III-IV), iar 42% (a. I) și 31% (aa. III-IV) nu pot da un răspuns adecvat la această întrebare.

O problemă importantă atât pentru studenții anului I, cât și pentru studenții absolvenți reprezintă motivele personale de autoinstruire. În tabel se observă că aproximativ 55% din absolvenți și 68% din studenții anului I răspund la această întrebare că „nu pot defini motivele pentru autoinstruire”. Majoritatea din cei care au definit motivul personal de autoinstruire au răspuns că vor „acumula cunoștințe”, „dezvolta memoria” etc. În literatura de specialitate este cunoscut faptul că corelarea metodelor și tehnicilor de învățare cu caracteristicile psihofizice personale îmbunătățește rezultatele învățării. În baza cercetării s-a observat că atât studenții absolvenți, cât și studenții anului I nu iau în considerație aceste corelații.

În ceea ce privește necesitatea existenței condițiilor materiale și/sau tehnice speciale, informaționale și financiare, putem menționa că rolul acestora se mărește esențial pentru studenții anilor III-IV în comparație cu studenții anului I.

După prima etapă de cercetare se observă că competențele de autoinstruire pentru studenții absolvenți sunt insuficiente.

Reieșind din rezultatele obținute, pentru studenții anului I s-a propus un chestionar cu scopul precizării motivației, metodelor și tehnicilor de autoinstruire (chestionarul nr.2 [8]). Întrebările acestui chestionar pot fi divizate în patru grupe funcționale: 1) motive ale autoinstruirii; 2) metode și strategii utilizate în cadrul autoinstruirii; 3) tehnici de învățare folosite; 4) reclamarea de către studenți a unui curs special de autoinstruire.

Chestionarul nr.2

1. Este important să învățăm singuri? (Pe o scală de la 1-10, încercuiți cifra care s-ar potrivi opiniei dumneavoastră).

I		Neimportant		I		Important		I		Foarte important I	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

2. Enumerați cel puțin 5 metode de învățare individuală folosite de dumneavoastră

3. Când considerați că ați însușit cunoștințele, deprinderile și abilitățile de învățare individuală:

- (a) în școala generală
- (b) în liceu
- (c) la facultate
- (d) în alte situații

4. Cum ați însușit strategiile de învățare autodirijată:

- (a) singur, pe parcursul anilor de studii
- (b) am avut modele printre profesori
- (c) am studiat singur articole, cărți, ghiduri despre acest subiect
- (d) în clasă, prin instrucția profesorilor
- (e) în alte situații

5. Au fost ținute la facultatea dvs. cursuri în scopul instruirii studenților pentru învățare individuală? Specificați denumirea acestor cursuri:

6. Dacă s-ar fi ținut astfel de cursuri le-ați fi frecventat?

- (4) Da
- (3) Nu
- (2) Uneori
- (1) Fără opinie

7. Încercuiți în cele prezentate mai jos motivele pentru care ați frecventat acest curs:

- (7) m-ar forma pentru a mă descurca în orice situație de învățare și la orice vârstă;
- (6) îmi permite însușirea unor metode și tehnici de învățare eficiente;

- (5) voi deveni un bun manager al propriei activități de învățare;
 (4) îmi voi cunoaște mai bine stilul și capacitățile de învățare;
 (3) m-ar ajuta să-mi îmbunătățesc performanțele școlare;
 (2) mi-ar oferi oportunitatea să cunosc metodele de învățare ale mai multor persoane;
 (1) aș avea un număr mai mare de credite.
8. În ce an de facultate considerați că ar trebui să se desfășoare acest curs?
 (5) în anul I de facultate
 (4) în anul II de facultate
 (3) în anul III de facultate
 (2) în toți anii
 (1) alte situații
9. Pentru a fi eficient, câte ore ar trebui să fie prevăzute pentru acest curs în cadrul planurilor de studii?
 (a) un curs pe săptămână
 (b) 2 cursuri pe săptămână
 (c) un curs pe lună
 (d) alte situații
10. Enumerați cel puțin 4 teme care ar putea fi executate la un asemenea curs:
11. În ce măsură participați la propria dumneavoastră formare pentru învățarea individuală?
 (5) în foarte mare măsură
 (4) în mare măsură
 (3) în măsură relativă
 (2) în mică măsură
 (1) în foarte mică măsură
12. Este suficient ceea ce se învață în școală pentru a putea face față oricărei situații de învățare?
 (a) da, este suficient
 (b) da, este suficient doar pentru o perioadă de timp
 (c) nu, nu este suficient
13. Pentru o mai bună autoformare e necesară studierea unor ghiduri de învățare autodirijată:
 (3) acord total
 (2) acord parțial
 (1) dezacord
14. În ce măsură utilizați în învățare următoarele metode și tehnici de învățare? Ierarhizați-le în ordinea preferințelor de la 5 la 1.

(a) fixarea clară a scopului învățării	(5).....
(b) planificarea pașilor studiului	(4).....
(c) evitarea influențelor externe care împiedică învățarea	(3).....
(d) pregătirea din timp a temelor și subiectelor pentru examene	(2).....
(e) dozarea optimă a volumului de informație pe unitate de timp	(1).....
(f) tehnici de lectură rapidă și eficientă	
(g) tehnici de eliminare a stresului	
(h) învățarea textului prin scheme	
(i) formularea de întrebări în timpul ascultării unui mesaj	
(j) monitorizarea progresului în atingerea obiectivelor stabilite	
(k) recapitularea temelor	

15. Indicați gradul de satisfacție cu privire la strategiile de învățare pe care le stăpâniți:
 (5) absolut nesatisfăcut
 (4) nesatisfăcut
 (3) indecis
 (2) satisfăcut
 (1) absolut satisfăcut

16. Considerați că stăpânirea strategiilor de învățare vă permite rezolvarea cu succes a oricăror situații de învățare?

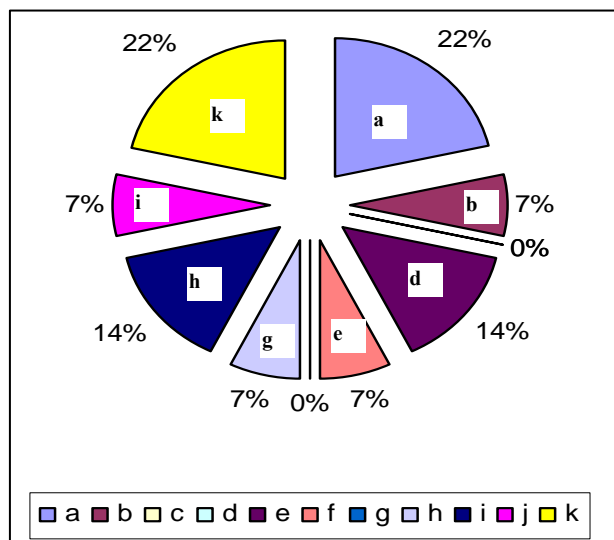
- (5) acord total
- (4) acord parțial
- (3) nici acord, nici dezacord
- (2) dezacord parțial
- (1) dezacord total

17. În ce situații utilizați sau veți putea utiliza strategiile de învățare individuală?

Rezultatele interogării au arătat că 71% din numărul de studenți înțeleg necesitatea de a-și forma competențele de autoinstruire. Majoritatea studenților (cca 85%) consideră că stăpânirea strategiilor de învățare le va permite a rezolva cu succes diverse situații de studiu. Cu toate acestea, 73% utilizează „conspectarea” și „memorarea esențialului” în activitatea individuală; „căutarea informației adăugătoare în internet” – 17% (itemul 2); 45% de studenți consideră că competențele de autoinstruire li se cer „întotdeauna, mai ales la examene”, iar 28% de studenți nu știu dacă au nevoie de aceste abilități. Răspunzând la itemul 3 al chestionarului, 88% de studenți evidențiază că au obținut singuri cunoștințe despre metodele de autoinstruire în instituțiile preuniversitare pe parcursul anilor de studiu și numai 12% din studenți au răspuns că aceste cunoștințe le-au însușit la facultate. Majoritatea studenților sunt de „acord parțial” că pentru o mai bună autoformare e necesară existența unui curs (ghid) de învățare autodirijată. Conform rezultatelor obținute, 75% de studenți consideră că acest curs este binevenit în anul întâi de facultate.

Ceea ce se referă la metodele și tehnicile de învățare utilizate de către studenți sunt reprezentate prin: „fixarea clară a scopului învățării” – 22%; „planificarea pașilor studiului” – 7%; „pregătirea din timp pentru examene” – 7%; „recapitularea temelor” – 22%; „dozarea optimă a informației” – 11%; „tehnici de lectură rapidă și eficientă” – 7% etc. (vezi diagrama).

Metode și tehnici de învățare utilizate



Diagramă

Așadar, putem concluziona că studenții doresc să utilizeze metodele și tehnicile de autoinstruire care le vor îmbogăți experiența de învățare. În acest scop, studenților le poate fi propus un curs opțional care [9, 10]:

- să ajute studenților a identifica momentele inițiale ale autoinstruirii și modul de apreciere a rezultatelor activității;
- să încurajeze studenții pentru ca să perceapă cunoștințele și informația despre lumea înconjurătoare și să aprecieze cum pot acționa – individual sau colectiv;
- să fie un ghid al experienței de învățare, decât un furnizor de informații;

- să ajute studenților la achiziționarea tehnicilor de evaluare necesare pentru a descoperi ce obiective ar trebui stabilite;
- să încurajeze studenții a stabili unele obiective care pot fi îndeplinite în mai multe moduri și să ofere o varietate de opțiuni pentru dovedirea performanțelor de succes;
- să asigure studenții că au perceput obiectivele, strategiile de învățare, resursele și criteriile de evaluare;
- să formeze la studenți abilitățile de cercetare, de luare a deciziilor, de dezvoltare personală și de auto-evaluare a muncii;
- să ajute studenților a utiliza instrumentele matematice în activitatea de autoinstruire;
- să formeze la studenți atitudini pozitive față de învățare;
- să cunoască tipurile și stilurile personale de învățare;
- să ajute studenților a folosi metode cum ar fi rezolvarea problemelor care îmbogățesc experiența lor etc.

Referințe:

1. Strategia învățământului superior din Republica Moldova în contextul procesului Bologna. www.utm.md/edu/legal/strategia_rm.pdf.
2. Mândăcanu V. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. - Chișinău: Liceum, 1997. - 358 p.
3. Pleșca M. Mecanismele psihologice ale adaptării studenților la activitatea de învățare. - Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2004. - 160 p.
4. Noveanu E., Potolea D. Științele educației: Dicționar enciclopedic. Vol I. - București: Sigma, 2007, p.79.
5. Dordea M. Abordări contemporane cu privire la autoinstruire. <http://www.actrus.ro/biblioteca/anuare/2004/a22.pdf>.
6. Dordea M. Abordări psihologice și pedagogice contemporane cu privire la autoinstruirea studenților. www.armyacademy.ro/reviste/2_2004/r8.pdf
7. Fundamente teoretice ale învățării și învățării autodirijate. [www.scribde.com/sociologie/psihologie/ FUNDAMENTE-TEORETICE-ALE-INVAT2314171910.php](http://www.scribde.com/sociologie/psihologie/FUNDAMENTE-TEORETICE-ALE-INVAT2314171910.php)
8. www.scribd.com/doc/16664146/Curs-de-curriculum-colar.
9. Cheryl Meredith Lowry. Supporting and Facilitating Self-Directed Learning. www.ntlf.com/html/lib/bib/89dig.htm
10. Pătrașcu D., Pătrașcu L. Temeiurile pedagogice ale organizării activității de sine stătătoare a elevilor și dirijarea ei la lecțiile de educație tehnologică și pregătire opțională. - Chișinău: UPS „I. Creangă”, 1992. - 202 p.

Prezentat la 17.12.2010

TEORIA SOCIALĂ A ÎNVĂȚĂRII A LUI ALBERT BANDURA. IMPLICAȚII ÎN CONSTRUIREA MODELELOR PEDAGOGICE

Marin DRĂMNESCU

Universitatea Lumina, București, România

Social learning is related mostly by the name of the American psychologist Albert Bandura. According to him, only a part of human behavior can be explained by classical conditioning, because conditioning theories of learning do not capture social phenomena that occur in real contexts. Thus, Bandura notes that people often learn only looking at the others. Observing others, a man encodes information about their behavior and subsequent occasions using the encoded information as a guide for their actions.

As applicable, this model of learning for educational act goes from the acquisition of verbal behavior (eg, language acquisition through imitation of adult verbal behavior) to the acquisition of motor skills (writing ownership) to the acquisition of social behaviors, and some attitudes held by adult identification. In the same context of educational implications, some authors have shown that the teacher can serve effectively in the classroom as a model for learning by imitation.

Albert Bandura s-a născut la 4 decembrie 1925 în localitatea Mundare, Alberta de Nord, Canada, la aproximativ 50 de mile est de Edmonton, un mic cătun cu aproximativ 400 de locuitori, în mare parte provenind din imigranți din Polonia și Ucraina. El a fost cel mai mic copil și singurul băiat dintre cei șase copii ai unei familii de origine est-europeană. Părinții săi au emigrat în Canada când erau adolescenți, tatăl de la Cracovia, Polonia, iar mama din Ucraina.

Tatăl a fost muncitor la calea ferată, compania Trans-Canada, iar mama a lucrat într-un mic magazin ca vânzătoare. După un timp, din economii au reușit să cumpere un teren, devenind astfel fermieri. Deși vremurile erau extrem de dificile, iar copiii greu de crescut și în condiții de mare severitate și austeritate, părinții lui Bandura nu au neglijat bucuria de a savura viața, așa cum era ea, acordând în tot acest timp o mare importanță familiei.

Părinții săi nu au avut educație formală, dar au acordat o mare atenție educației și nivelului de studii. Astfel, de exemplu, tatăl său a învățat singur să citească în trei limbi (olandeză, rusă și germană pe lângă poloneza nativă), el fiind numit membru în consiliul școlii, din districtul în care au trăit.

Orașelul Mundare în acea perioadă avea doar o singură școală, astfel că toată școlarizarea micului Bandura s-a desfășurat într-un singur loc cu resurse materiale și umane foarte limitate. Din cauza acestor limitări cea mai mare parte a procesului educativ a fost de fapt o *învățare autodirijată* din partea elevului. În ciuda tuturor acestor inconveniente Dr. Bandura a învățat foarte multe despre valoarea și importanța *autodirecționării* încă de la vârste fragede.

Primii ani ai școlii elementare Bandura i-a petrecut în orașul natal. Școala acelor timpuri, fiind mică și neavând decât doi profesori, de multe ori programa de învățare pleca de la inițiativa elevilor. Astfel, de exemplu, întregul curriculum al orelor de matematică a cuprins un manual unic și un singur profesor care se străduia să le citească tuturor elevilor adunați în jurul său.

Pentru Bandura, numărul mic de resurse educaționale s-a dovedit a fi un factor benefic mai degrabă decât unul dificil. „Conținutul manualelor este perisabil, dar instrumentele autodirectoare sunt mai utile peste timp”, a observat Bandura.

La terminarea liceului, după ce a petrecut vacanța de vară la lucru, în Alaska, Bandura s-a înscris la Universitatea British din Columbia. La început a optat pentru un curs introductiv de psihologie, devenind ulterior pasionat de această disciplină. Trei ani mai târziu, în 1949, a absolvit cursurile Universității, obținând Premiul Bolocan în psihologie.

Bandura și-a continuat studiile la Universitatea din Iowa care s-a dovedit a fi esențială pentru studiile sale în psihologie și în special în domeniul teoriei sociale a învățării. A urmat masterul în același domeniu, pe care l-a finalizat în 1951, iar doctoratul în psihologie clinică – în 1952.

După terminarea doctoratului, Bandura a ocupat o poziție postdoctorală la Centrul de Orientare Wichita. Ulterior, în 1953, a acceptat să devină membru al Universității Stanford, unde încă mai activează și astăzi!

Bandura a apreciat Universitatea Stanford ca fiind aproape perfectă datorită filozofiei sale privind viața studențească și activitatea de învățare, datorită colegilor renumiți și a condițiilor climatice excelente.

La Universitatea Stanford s-a simțit întotdeauna în măsură să se dedice oricărui domeniu de cercetare a dorit. Bandura a studiat diferite subiecte de-a lungul anilor, inclusiv *agresiunea la adolescenți* (mai exact el a fost interesat de fenomenul de agresiune la băieții proveniți din familii normale, din clasa de mijloc), *abilitățile copiilor de autodirijare și autorefecție* și, bineînțeles, *autoeficacitatea* (percepția unei persoane despre capacitatea sa de a produce efecte, sau evenimente care îi pot influența viața).

Bandura a devenit faimos pentru experimentul său cu *păpușa Bobo* din anul 1950. În acel moment teoria conform căreia *învățarea este și rezultatul unor întăriri* nu era foarte populară.

În experimentul cu păpușa Bobo, Bandura a prezentat copiilor materiale video cu diferite modele sociale care manifestau un comportament violent sau nonviolent față de o păpușă gonflabilă numită Bobo. Copiii care au vizionat un comportament violent au fost la rândul lor violenți față de păpușă; în timp ce grupul de control a fost foarte puțin violent față de păpușă. Bandura și colegii săi Dorrie și Sheila Ross au demonstrat că modelarea socială este un mod foarte eficient de învățare. Bandura a continuat să includă *modelarea socială* în viziunea sa asupra *teoriei sociale a învățării* care a avut un impact enorm asupra psihologiei în anii 1980. Teoria socială a învățării se axează pe ceea ce oamenii învață din observarea directă și din interacțiunea cu alte persoane.

Albert Bandura este Profesor emerit în psihologie la Universitatea Stanford. Cu o carieră care se întinde pe aproape șase decenii, Bandura este responsabil de contribuții revoluționare în mai multe domenii ale psihologiei, inclusiv teoria cognitivă socială, terapia și psihologia personalității. El, de asemenea, a influențat tranziția între behaviorism și psihologia cognitivă.

Este cunoscut ca inițiator al *teoriei învățării sociale* și al *teoriei autoeficacității*, precum și al cunoscutului experiment cu păpușa Bobo din 1951. Un sondaj din 2002 l-a clasat pe Bandura pe locul al patrulea ca cel mai frecvent citat psiholog din toate timpurile, după B.F Skinner, Sigmund Freud și Jean Piaget. Bandura este considerat unul dintre cei mai mari psihologi în viață și unul dintre cei mai influenți psihologi din toate timpurile.

Modelul psihosocial al învățării

Conexiunile *interdisciplinare* între psihologie și pedagogie și cele dintre acestea și alte domenii, precum logica, sociologia, neurofiziologia, informatica au determinat conturarea unei noi discipline - *știința învățării*. Învățarea poate fi analizată atât dintr-o perspectivă restrânsă la contextul și mediul școlar, cât și la un nivel mai larg, social.

Problematika învățării a fost abordată de numeroase școli de gândire, ceea ce a condus la apariția a numeroase teorii ale învățării, teorii care pot fi grupate în modele: a) *modelul asociaționist* al condiționării clasice; b) *modelul behaviorist* (asociaționist-comportamentist); c) *modelul functionalist-pragmatist*; d) *modelul psihosocial* și altele. În cadrul acestor modele sunt regăsite diverse teorii care descriu și explică mecanismele învățării din punctul de vedere al *cadrelor teoretice* care a fundamentat modelul respectiv.

Modelul psihosocial descrie și explică mecanismele învățării sociale din perspectiva *teoriei sociale a învățării* formulată de Albert Bandura.

Învățarea socială este legată în special de psihologul american Albert Bandura. Potrivit acestuia, numai o parte dintre comportamentele umane pot fi explicate prin condiționarea clasică și condiționarea instrumentală, deoarece teoriile condiționării nu surprind fenomenele de învățare socială ce apar în contexte reale. Astfel, Bandura atrage atenția asupra faptului că *oamenii învață deseori numai privind-i pe ceilalți* și că multe procese umane de învățare au loc în mod diferit. Prin observarea altora, individul *preia și codează informația* despre comportamentul lor, iar în situații de viață ulterioare, similare sau nu, folosește această informație codată ca factor de susținere sau validare a acțiunilor proprii.

Raportarea la modele și imitarea comportamentului observabil al modelului constituie o formă de învățare prezentă încă de la vârstele cele mai fragede, fiind ulterior întâlnită în variate contexte de viață cotidiană.

În cadrul ciclului *copilăriei* (3–10/11 ani), modelele sunt reprezentate în mod *semnificativ* de persoane adulte (părinți, membri ai familiei, profesori). Începând cu preadolescența (11–14/15 ani) și, mai târziu, în adolescență (14/15–18/19 ani), modelele familiale trec în plan secund, fiind înlocuite de *grupul de aceeași vârstă* (colegi de clasă, prieteni), care le oferă norme, valori de referință și opinii specifice. Deseori, adolescenții

își aleg modelele dintre vedetele cele mai prezente în viața cotidiană (sport, muzică sau mass-media). Modelele pot fi reale, dar și simbolice (cuvinte, idei, acte comportamentale care sunt valorizate social, imagini sau evenimente cu un anumit impact cultural). Unele filme sau materiale video pot să devină puncte de referință pentru o întreagă generație sau mari grupuri umane și să determine asimilarea unor comportamente și interiorizarea unor atitudini.

Urmărind acțiunea modelelor, a tipului lor reacțional, atitudinal și comportamental individul ajunge să înțeleagă ce comportamente sunt valorizate și promovate de către societate și care sunt dezaprobatate sau sancționate.

Pentru Bandura procesul imitației nu are ca rezultat doar producerea unor comportamente mimetice, ci și a unor comportamente inovatoare. Observatorul devine un individ activ, implicat cognitiv în această modalitate de transmitere a comportamentelor și atitudinilor.

Efectele comportamentale ale expunerii la stimulii modelatori sunt: achiziționarea de noi răspunsuri care nu existau anterior în repertoriul comportamental al subiectului, inhibarea răspunsurilor comportamentale deja elaborate și facilitarea manifestării răspunsurilor comportamentale atunci când o impune situația.

Bandura accentuează importanța observării și modelării comportamentelor, atitudinilor și reacțiilor emoționale ale celorlalți. Observarea altora sau preluarea comportamentelor modelelor oferă informații despre alte tipuri reacționale, despre impactul și consecințele lor. Aceste informații devin ulterior repere de acțiune. Teoria învățării sociale descrie comportamentul uman ca fiind rezultatul interacțiunilor reciproce dintre influențele cognitive, de comportament și cele de mediu.

Multe dintre fenomenele de învățare pot apărea prin observarea și analiza comportamentului celorlalți oameni și a consecințelor acestuia pentru cel care analizează. Un individ poate dezvolta *tipare de acțiune intrinsece* prin simpla analiză a performanțelor modelelor apropiate. Răspunsurile emoționale pot fi condiționate de reacțiile afective ale celorlalți, inhibițiile pot fi induse observând comportamentul celor care sunt pedepsiți.

Învățarea socială are drept obiect asimilarea unor modele comportamentale, a noi modele comportamentale, a noi forme și scheme de interacțiune interpersonală și prin aceasta a noi trăsături de personalitate.

În sens larg, toată *învățarea umană este socială* pentru că se petrece în contexte culturale și este dirijată de modelele educaționale. Există o învățare socială în sens restrâns specializată în a face experiența legăturii cu realitatea, cu valorile și normele interpsihologice. În învățarea socială există și un *nivel socioperceptiv*, de imitare spontană, necritică a modelului bazat pe imagini, conduite interpersonale, pe impulsuri motivaționale situative, nivel întâlnit mai ales la vârstele mici. El poate fi întâlnit chiar și la preadolescenți și adolescenți unde nu mai este vorba de lipsa de experiență socială ca la cei mici, ci de absența cultivării pârgiiilor de autocontrol din cauza unui deficit educațional. Există și un *nivel sociognostic* al învățării sociale definitorii pentru adolescenți, ghidat de modelele furnizate de educator în mod conștient. În acest caz, partenerii intercomunică, se interapreciază, se atrag în baza similitudinii unor calități cu profundă rezonanță morală care emerg din interior.

Bandura susține că în toate tipurile de modelare, de la imitarea unei simple acțiuni la reproducerea comportamentului social complex, sunt implicate patru deprinderi mediatore: a) *orientarea atenției* asupra aspectelor relevante ale comportamentului; b) *reținerea trăsăturilor* critice ale performanței mnezice; c) *copierea comportamentului* modelului; d) *motivația* de a reproduce comportamentul observat și justificarea ei sub forma recompensei interne, externe sau substitutivă.

Învățarea socială este întotdeauna o interînvățare și are drept conținut experiențele pe care și le transmit reciproc cei care intră în acțiune în calitatea lor de indivizi, grupuri sau colectivități.

Învățarea după un model nu este doar o simplă problemă de imitație, ci ea implică procesări cognitive complexe. Bandura susține că în procesul de imitație, observatorul achiziționează în primul rând reprezentări simbolice ale răspunsurilor modelului. În observarea modelului și în folosirea informației despre comportamentul modelului pentru producerea unui răspuns imitativ sunt implicate următoarele procese:

- a) *procesele prosexice sau de atenție*, întrucât este necesară orientarea atenției și perceperea trăsăturilor relevante și distinctive ale modelului;
- b) *procesele mnezice*, necesare memorării comportamentului modelului și stocarea lui într-o formă simbolică (enunț verbal, imagine etc.);
- c) *procesele de reproducere motorie*, care presupun folosirea reprezentărilor simbolice în ghidarea performanței imitative; practic, acum are loc imitarea modelului și realizarea comportamentului vizat; sunt implicate subprocesele memoriei – reproducerea și recunoașterea;

- d) *procesele motivaționale*, care sunt condiția reproducerii comportamentului modelului; întărirea externă acordată sau doar anticipată a făcut ca achiziția comportamentului să fie urmată de performanța imitativă; în situații diverse de viață cotidiană, recompensele sociale (admirația celorlalți, aprobarea, atenția, lauda) pot contribui la efectuarea cu succes a comportamentelor imitative.

1. Atenția

Indivizii nu pot învăța multe prin observație dacă nu percep corespunzător *trăsăturile semnificative* ale modelului. Procesul atenției determină ce e observabil în influențele modelului expus. Un număr de factori, unii presupunând caracterizarea observatorilor, alții presupunând trăsăturile activităților ca model și alții interacțiunile umane reglează cantitatea și tipurile experiențelor observaționale.

Printre determinanții atenției, modelele asociaționiste sunt de mare importanță. Indivizii cu care ne asociem, fie că îi preferăm sau ni se impun, delimitează tipurile de comportament care vor fi învățate cel mai eficient.

Oportunitățile pentru învățarea unui comportament agresiv, de exemplu, diferă de la membru la membru, în funcție de grupul la care aparțin (violent sau pacifist). Valoarea funcțională a anumitelor comportamente date de anumite modele influențează într-o mare măsură determinarea modelelor pe care oamenii le observă sau pe care le dezaprobă. Atenția asupra modelelor este influențată de atracția interpersonală. Modelele care posedă calități sunt asimilate, în timp ce modelele cărora le lipsesc caracteristicile esențiale sau care nu plac vor fi ignorate sau respinse.

Anumite modele sunt recompensatoare prin natura lor intrinsecă, încât mențin atenția trează perioade lungi, fiind ilustrate ca modelele televizate, de exemplu.

Spre deosebire de predecesorii lor care erau limitați în mare parte la modelele familiale, oamenii de astăzi pot învăța diferite stiluri de comportament de acasă, prin mass-media. Modelele televizate sunt atât de eficiente în captarea atenției, încât spectatorii învață fără prea mult efort (Band Grusec și Menleve, 1966).

Nivelul învățării observaționale este în parte determinat de componentele modelelor în sine. Mai mult, capacitatea de observare, de a procesa informația, scoate în evidență, cât de mult vor beneficia ei din experiențele observate și cât vor interpreta din ceea ce vad și aud.

2. Memoria

Oamenii nu sunt și nu pot fi influențați în mod semnificativ prin simpla observare dacă nu își amintesc ceea ce au observat. Pentru a profita de comportamentele modelelor, observatorii trebuie să rețină modelele în formă simbolică mai mult. Prin intermediul acestor simboluri, aceste experiențe sunt reținute în MLD (memoria de lungă durată). Ea este o capacitate umană de a reține simboluri. Învățarea prin observare se manifestă prin două sisteme reprezentationale: *imaginar* și *verbal*.

Anumite comportamente sunt reținute în imagini. Stimularea senzorială activează senzații ce determină percepții ale evenimentelor externe. Ca rezultat al expunerii repetate, acești stimuli produc modele comportamentale. Când lucrurile sunt corelate, mai exact când un nume este asociat cu o anumită persoană, este aproape imposibil să auzi numele fără a-ți imagina și persoana asociată numelui. În același fel, simpla referința a unei acțiuni observate repetat (conducerea auto, ca exemplu) activează și planul imaginilor vizuale ale acestuia. Imaginile vizuale joacă un rol important în învățarea prin observare mai ales în perioadele de început ale dezvoltării umane când abilitățile verbale lipsesc.

Al doilea sistem reprezentational presupune codarea verbală a evenimentelor bazat pe modele. Multe dintre procesele cognitive care reglează comportamentul sunt mai degrabă verbale decât vizuale.

Învățarea prin observare și retenția sunt facilitate de aceste coduri simbolice pentru că stochează o cantitate de informație în ele însele. După ce modelele de activități au fost transformate în imagini și simboluri verbale, aceste coduri de memorare devin ghizi pentru comportament.

Observatorii care codifică acțiunile bazate pe modele atât în cuvinte, etichete sau imagini, învață sau rețin comportamente mult mai bine decât cei care doar observă sau sunt preocupați mental de alte lucruri în timp ce le privesc.

În acord cu această codificare simbolică, repetiția servește ca un ajutor important în memorare. Multe comportamente învățate prin observare nu pot fi ușor stabilite datorită lipsei de oportunități sau interdicțiilor sociale. E, de asemenea, de interes major faptul că repetiția mentală în care indivizii își imaginează, manifestând un anumit comportament, mărește atât atenția, cât și eficiența (Bandura & Jeffrey, 1973; Michael & Maccoby, 1961).

Nivelul cel mai ridicat al învățării prin observare e obținut mai întâi prin organizarea și repetarea comportamentelor la nivel simbolic, apoi exersându-le.

Anumiți cercetători (Gewirtz și Stingle, 1968) au fost preocupați de condițiile care produc răspunsuri imitative pe baza cărora să se explice învățarea comportamentelor sau dezvoltarea ulterioară.

În primii ani, răspunsurile imitative ale copilului sunt evocate direct și imediat prin acțiunile modelelor însele. Mai târziu, aceste răspunsuri se conturează fără prezența modelelor mult timp după observarea directă.

Imitarea imediată nu are mare legătură cu funcțiile cognitive pentru că redarea comportamentului este ghidată de acțiunile modelului. Dimpotrivă, lipsa evenimentelor trebuie să fie reprezentată intern astfel, încât diferența dintre modelele concrete și cele imaginate este ca și diferența dintre a desena un automobil când îl avem prezent în față și a-l desena din memorie. În momentul desenării din memorie mâna nu schițează automat mașina spre deosebire de situația în care predomină imaginea dată de reprezentare și model.

3. Reproducerea proceselor motorii

Al treilea element component al modelelor implică construirea reprezentărilor simbolice în acțiuni concrete, ceea ce presupune o analiză a mecanismelor ideomotorii. Reproducerea comportamentului e realizată prin organizarea răspunsurilor sau reacțiilor spațiale și temporale în concordanță cu modelele. Astfel, comportamentul final poate fi separat în organizarea cognitivă de răspunsuri, inițierea lor, monitorizarea și redefinirea lor pe baza feedbackului informativ.

Volumul de învățare prin observare depinde de priceperi sau abilități.

Cei care învață și care posedă elementele constituente le pot integra ușor pentru a produce noi modele, dar dacă anumite componente lipsesc în ceea ce privește răspunsurile lor, reproducerea comportamentului va avea de suferit. Când există o deficiență, atunci predispoziția aptitudinală trebuie să fie mai întâi dezvoltată prin practică și prin imitarea modelelor.

Sunt, de asemenea, și alte impedimente la nivel de comportament prin a face ceea ce s-a învățat prin observație. Ideile sunt arareori transformate în acțiuni concrete, fără greșeală de la început. Acestea presupun ajustări și eforturi preliminare. Discrepanțele dintre reprezentările simbolice și execuție servesc drept ghid pentru acțiunea concretă.

O problemă comună în învățarea priceperilor complexe este că indivizii nu pot de la început decât să se bazeze pe model. Este foarte dificil să ghidezi acțiuni de observare doar parțial sau să identifici corelațiile necesare pentru a realiza o legătură între reprezentare și reproducere. Abilitățile nu sunt perfectate doar prin simpla observare. Un instructor de tenis, de exemplu, nu dă începătorilor mingile de tenis, așteptând ca ei să descopere regulile.

În învățarea de zi cu zi, oamenii achiziționează o aproximare a noului comportament prin modele și ei îl redefinesc prin ajustări individuale bazate pe feedback informativ.

4. Motivația

Teoria socială a învățării distinge între achiziție și reproducere, pentru că oamenii nu reproduc tot ceea ce învață. Ei mai mult adoptă modele de comportament, dacă acestea sunt apreciate de către dâșii. Nu vor accepta modele negative sau care presupun sancțiuni.

Printre nenumăratele răspunsuri însușite din observare acele comportamente care par a fi eficiente sunt favorizate în detrimentul celor cu efecte negative (Hicks, 1971).

Datorită numeroșilor factori care guvernează învățarea prin observare, modelele prin ele însele nu vor crea automat comportamente similare la toți indivizii. Un model care demonstrează în mod repetat răspunsuri dorite determină pe alții să reproducă acest model, îl recompensează când reușesc și îl încurajează putând produce același efect la mai mulți oameni.

În orice situație dată, eșecul unui observator de a-și însuși comportamentul modelului poate rezulta din următoarele cauze:

- neobservarea acțiunilor relevante;
- limbajul neadecvat în explicare;
- incapacitatea de reținere a ceea ce a fost învățat;
- inabilitate fizică de a reproduce;
- experiența insuficientă.

În prezent se insistă asupra faptului că oamenii procesează și sintetizează informațiile acumulate prin experiență, anticipă consecințele diferitelor acțiuni, decid care comportament este eficace, care este valorizat de

societate și care nu, își autoevaluează performanțele și adoptă comportamentele ce le sunt favorabile. Din acest punct de vedere, teoria învățării sociale se situează la intersecția dintre teoria behavioristă și cea cognitivă.

În concluzie sunt imitate:

- în special acele comportamente ale modelului care au fost recompensate, și nu cele care au fost pedepsite;
- modelele cu un status superior, decât cele cu un status inferior;
- comportamentele modelelor considerate competente decât cele considerate incompetente;
- interacțiunea afectuoasă dintre model și observator facilitează imitația; atracția față de model și competența modelului interacționează în impactul lor asupra comportamentului imitativ;
- modele pe care observatorul le crede asemănătoare în anumite privințe cu el însuși (similaritatea favorizează imitația);
- recompensa financiară poate stimula mai mult imitația decât o fac sancțiunile sociale (aprobarea sau dezaprobarea celorlalți);
- există tendința ca modelele masculine să fie mai frecvent imitate decât cele feminine.

Utilizarea întăririlor sociale (atenția, lauda, aprobarea, recunoașterea valorii personale) de către profesor în mediul școlar, pentru mărirea frecvenței comportamentelor dezirabile, mărește șansele ca acestea să devină stabile și în mediul extrașcolar, unde elevul întâlnește deseori întăriri sociale asemănătoare.

Bibliografie:

1. Atkinson R.L., Atkinson R.C., Smith E., Bem D.J. Introducere în psihologie. - București: Ed. Tehnică, 2002.
2. Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
3. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
4. Bandura A. Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), Annals of Child Development, 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press, 1989.
5. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. - New York: W. H. Freeman, 1997.
6. Bandura A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. Personality & Social Psychology Review, 3, 193-209, 1999.
7. Bandura A. & Walters Richard H. Adolescent aggression: a study of the influence of child-training practices and family interrelationships. - New York: Ronald Press, 1959.
8. Bandura A. & Walters R.H. Social learning and personality development. - New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963.
9. Bruner J. Pentru o teorie a instruirii. - București: EDP, 1970.
10. Cristea Sorin. Dicționar de pedagogie. - Chisinau-București: Grupul editorial Litera. Litera International, 2000.
11. Cristea Sorin. Teoria învățării. Modele de instruire. - București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2005.
12. Cristea Sorin. Coordonare generală. Curriculum pedagogic. Vol I. - București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2006.
13. Cristea Sorin. Istoria, o cale de cunoaștere // Albulescu Ion. Doctrină pedagogice. - București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2007. Psihologia pedagogică. - București: EDP.
14. Dobridor Ioan Negreț. Știința învățării. - Iași: Polirom, 2005.
15. Gagné R.M. Condițiile învățării. - București: EDP, 1975.
16. Hayes N. Orrell S. Introducere în psihologie. - București: Ed. All, 1997.
17. Hilgard E.R., Bower G.H. Teorii ale învățării. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
18. Neacșu Ioan. Instruire și învățare. - București: Ed. Științifică, 1990.
19. Piaget J. Psihologia inteligenței. - București: Ed. Științifică, 1965.
20. Sălăvăstru Dorina. Psihologia educației. - Iași: Polirom, 2004.
21. Skinner B.F. Revoluția științifică a învățământului. - București: EDP, 1971.
22. Thorndike E. Învățarea umană. - București: EDP, 1983.

Internet:

23. http://www.scribde.com/sociologie/psihologie/COMPORTAMENTUL-INVATAT20210231623.php#_ftn3
24. <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ru/pavlov.html>
25. <http://tip.psychology.org/skinner.html>
26. <http://tip.psychology.org/bandura.html>
www.psychology.pl/download/key_studies/The-Bobo-Doll.ppt

Prezentat la 01.12.2010

UNELE ASPECTE TEORETICE ȘI PERSPECTIVA ISTORICĂ A DEZVOLTĂRII STRUCTURILOR MEDIATICE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PENTRU MASS-MEDIA

Silvia ȘPAC

Institutul Științe ale Educației

This article theoretically reflects a scientific study on historical perspective of the development of media structures in the context of media education. Initially, the concepts are made: media, communication, media education.

Historical perspective of the evolution of the media goes into a set of practical implications for education and training to students the culture of media reception information.

Comunicarea umană reprezintă *esența legăturilor interumane și este singura modalitate a ființei de a exista și conviețui eficient.*

În mod obișnuit, când abordăm un act de comunicare conștientizăm că există un emițător, subiectul care manifestă intenția de a comunica, și un receptor, cel spre care se orientează actul comunicării și mesajul transmis sau conținutul comunicării.

Sensul profund al termenului *comunicare* se descoperă surprinzător în cercetarea originii latine a acestuia. Se presupune că la temelia formării verbului latin *communico,-are* ar sta adjectivul *munis,-e*, al cărui sens era *care își face datoria, îndatoritor, serviabil*. Acest termen a dat naștere unei familii lexicale bogate, din care reținem ... *communis*, adică care își împarte sarcinile cu altcineva. Mai târziu, în epoca clasică, comunicarea de masă este orientată către audiențe largi, eterogene care nu sunt cunoscute de către comunicator, mesajele fiind transmise în mod public și fiind gândite astfel, încât să ajungă repede la public.

Adesea comunicarea de masă, susține M.Danciu, este considerată ca desemnând același lucru cu mass-media. Prin comunicarea de masă înțelegem *practica și produsul care furnizează informații și divertisment pentru timpul liber unei audiențe necunoscute, prin intermediul unor bunuri, care sunt produse pe scară industrială, în corporații și care presupun tehnologii înalte, care sunt reglementate de către stat și consumate individual* [1, p.19].

Dintr-o perspectivă sintetică, *mass-media* se referă la instituțiile sociale care se ocupă cu producerea și distribuția cunoștințelor și care se disting prin următoarele caracteristici: folosirea unor tehnici avansate pentru producția de masă și distribuirea mesajelor; organizarea riguroasă și reglementarea socială a activității lor; trimiterea mesajelor către audiențe foarte mari care sunt necunoscute comunicatorului și care sunt libere să-i preia mesajele sau să le refuze.

Expresia *mass-media* a fost acceptată datorită utilizării frecvente, precizează Pierre Sorlin. Ea amintește ideea de coerent și de unicitate, în timp ce lumea informației nu a fost niciodată una imuabilă și unitară, ci un ansamblu fragmentat, descentralizat de voci și instituții aflate în conflict, o pluralitate de practici aflate în concurență pentru câștigarea atenției publicului.

Nu se poate vorbi de comunicare fără comuniune și de comuniune fără comunicare, astfel spus, comunicarea de masă comportată de *mass-media* e considerată *a patra putere* în stat. *Ea nu deține puterea legislativă sau executivă, nici juridică sau militară în adevăratul sens al cuvântului, ci deține, controlează și folosește puterea magnifică a cuvântului. Nimic nu este mai important, dar și mai periculos decât cuvântul rostit.* Acesta poate fi ascultat simultan nu de un grup, nu de o națiune, ci de o mare parte din populația Terrei. Imaginea reală sau trunchiată, cuvântul, interpretările – rareori obiective – pot declanșa cataclisme. În era *omului planetar* cuvântul transmis prin mass-media care include instituțiile sociale, culturale și economice trebuie să fie cât mai responsabil [1, p.18].

Dicționarul de sociologie din 1993 definește termenul de *mass-media*, pornind de la latinescul *massa* – *o cantitate mare de entități agregate; medium / pl. media - mijloc de transmitere a ceva*, termen consacrat mai întâi în limba engleză referitor la mijloacele de comunicare în masă: seturi de tehnici și metode de transmitere de către furnizorii centralizați, a unor mesaje unei audiențe largi, eterogene și dispersate geografic.

Un alt cercetător, Petru Pânzaru, analizează fenomenul mass-media astfel:

- ca element al sistemelor sociale pe plan național și internațional, respectiv ca element constructiv al *realității sociale de gradul I*;
- ca *instituție specifică* sau *serviciu public* reunind o pluralitate de funcții sociale, politice, ideologice, culturale psihosociale și economico-financiare;
- ca *mediere* și *mediator* între *realitățile de gradul I* și populație, public, respectiv ca producător de imagini despre realitate;
- ca producător / *manipulator* de stări de spirit, climate psihosociale, curente de opinie publică, ca factor puternic de influențare–orientare–schimbare a comportamentelor individuale și colective [8, p.21].

Cercetătorii din domeniul științelor educației consideră că mijloacele de comunicare în masă au caracter ambivalent, ele nu sunt doar mijloace de informare, ci puternice mijloace de influențare a tuturor domeniilor vieții sociale printre care se enumeră și procesul educațional.

În abordarea problemei ce ține de educația pentru mass-media e important să se evidențieze câteva lucruri esențiale cum ar fi:

1. Comunicarea de masă este realizată de oameni și pentru oameni, omul fiind centrul atenției mediatice; un individ neinformați sau mai puțin informați este un cetățean mai ușor de manipulat de către grup.

2. O societate democrată nu poate exista fără cetățeni bine educați și bine informați și nu pot exista astfel de cetățeni fără mijloacele mass-media de calitate bazată pe o comunicare responsabilă și creativă, axate pe valorile universale.

La sfârșitul secolului al XIX-lea a devenit evident faptul că mijloacele de comunicare – ziare, cărți și reviste – răspândite și utilizate la toate nivelurile societății provocau variate schimbări în condiția umană.

Sociologul american Charles Horton Cooley afirmă că în 1909 existau patru factori care determinau eficiența sporită a noilor mijloace mediatice în raport cu procesul comunicării în oricare societate anterioară, și anume: **expresivitatea** ce transmite o gamă largă de idei și sentimente; **permanența documentului** sau cucerirea timpului; **rapiditatea** sau cucerirea spațiului; **difuzarea** sau accesul către toate categoriile de indivizi. Factorii în cauză au schimbat pentru totdeauna concepțiile acelor care utilizau mass-media. Devenea din ce în ce mai clar că epoca mijloacelor comunicării de masă va elimina barierele izolării dintre oamenii acestei lumi și va produce schimbări semnificative în organizarea și funcționarea societății, în educația tinerei generații. Mass-media nu traversează numai frontierele geografice, ci și hotarele de clasă, rasă, cultură, politică, educație și sex. Ele distribuie informații și distracții care imprimă și împrăștiază punctele de vedere și modurile particulare de a descifra realitatea, ca pe niște produse de rutină ale transmisiei. Desigur, astfel de fenomene ca mass-media oferă nu numai avantaje, dar și dezavantaje, deoarece oamenii nu posedă cultura utilizării lor, și, desigur, unele emisiuni sau materiale publicate nu sunt întotdeauna calitative, obiective, centrate pe valori autentice.

Întreaga istorie a comunicării umane este o istorie a probelor în căutarea metodelor și mijloacelor eficiente pentru satisfacerea celei mai importante trebuințe a omului, axate pe împărtășirea trăirilor, gândurilor și aspirațiilor prin schimb de mesaje.

Prima victorie a omului asupra timpului a fost inventarea scrisului, prin care se asigură perenitatea cuvântului. *În jurul anului 4000 î.Hr., apar primele inscripții cărora li se pot asocia anumite semnificații, în Mesopotamia și Egipt. Majoritatea erau desene unidimensionale pictate sau gravate pe pereții construcțiilor sau pe alte suprafețe similare. Cu aproximativ 2500 de ani î.Hr., egiptenii au descoperit o metodă de a obține un fel de hârtie rezistentă din papirus. În comparație cu piatra, papirusul era extrem de ușor. Această descoperire a facilitat răspândirea și perfecționarea scrisului, care din sfera sacramentală s-a mutat în sfera publică, culturală și educațională [1, p.26].*

Apariția scrisului nu a fost apreciată în unanimitate de către antici ca un progres; unii considerau, și nu fără motive, că scrisul va aduce un regres intelectual, uitarea în sufletele celor care-l vor deprinde, lenevind-le ținerea de minte; punându-și credința în scris, oamenii își vor aminti dinafară, cu ajutorul unor icoane străine, și nu din lăuntru prin cauza proprie (Platon, Phaidros).

Răspândirea scrisului a evoluat pe măsura dezvoltării societății antice. Se simte nevoia unei tehnici noi de multiplicare a cărților existente, scribii copiatori nu făceau față cererii, de aceea s-a căutat altă formă și un alt mijloc de multiplicare. Pentru prima dată tehnica imprimării a fost folosită de chinezi la tipărirea operei *Diamond Sutra*, prima carte din lume, în anul 800 d.H. Abia în anul 1455, în Europa a apărut tiparul, inventat

de un obscur aurar din Mainz (Germania), Johann Gutenberg. Datorită acestei invenții, cartea a devenit un produs public cu o largă circulație ce a inaugurat Epoca Renașterii și a deschis larg ușile pentru promovarea educației populației din clasa de mijloc. Dezvoltarea tiparului a condus în perspectivă la apariția presei cu care se traversează *frontiera comunicării de masă*. În secolul al XVI-lea, guvernul venețian tipărea o mică foaie de știri care putea fi comparată cu o gazetă. Cuvântul *gazetă*, folosit pentru ziare, s-a păstrat până în zilele noastre. Un produs mai aproape de ideea noastră de ziar a apărut la începutul anilor 1600, în Germania.

Primul ziar de masă, *The New York Sun*, a apărut la 3 septembrie 1833, fiind editat de Benjamin H. Day, un tipograf obișnuit din New York. Numai în șase luni tirajul ziarului s-a ridicat la 8000 de exemplare zilnic [1, p.27].

Dintre toate mijloacele de informare colectivă, presa scrisă este cel mai vechi și cel mai răspândit. Concurența impusă de apariția radioului și televiziunii a afectat în mod serios mijloacele scrise de comunicare abia din a doua jumătate a secolului XX.

Perioada 1895-1914, G. Phoveron o considera o *belle epoque* a presei. Deși se anunță noi mijloace de transmisie, presa scrisă rămâne încă în afara concurenței. Ea a cucerit marele public, făcând parte acum din viața cotidiană, își afirmă forța, influența sa, fiind enormă într-o lume în **care imaginea începe să joace un rol considerabil**, datorită nu numai inventării cinematografului, ci și a presei ilustrate cu fotografii, benzile desenate moderne și afișele în cromolitografie. Presa scrisă după dublul efect al evoluției lumii și al propriilor sale transformări interne se găsește constrânsă la o rapidă adaptare care îi permite să reziste concurenței mijloacelor audiovizuale. Presa scrisă rămâne instrumentul indispensabil difuzării evenimentelor și ideilor, dar și factorul decisiv al transformării moravurilor și comportamentelor.

Apogeul presei a fost atins în perioada ultimului deceniu al secolului XIX. După 1920, din cauza apariției altor forme de mass-media (radioul, cinematograful, televiziunea), tirajul presei scrise s-a diminuat. Cu toate acestea, ea supraviețuiește pe piața consumului mediatic.

În istoria cuceririi spațiului de către om, ideea comunicării la distanță este foarte veche. Mihai Dinu [6, p.108] ne relatează că potrivit legendei, vestea căderii Troiei a fost anunțată în noaptea victoriei la o distanță de cca 500 kilometri cu ajutorul focurilor aprinse pe înălțimi.

Cunoscuta expresie românească *a da șfară în țară* atestă folosirea arderii unor materii grase ce serveau drept mijloc de a avertiza populația asupra pericolului unei invazii iminente. În 1690, fizicianul francez Guillaume Amontons realizează la Paris, în grădina Luxemburg, o primă experiență de comunicare la distanță prin semnalizatori, folosind un limbaj codificat. Acest sistem de comunicare a fost numit *telegraf optic*. În 1790, Claude Chappe, un tânăr fizician, a repus ideea telegrafului optic și cu ajutorul guvernului francez a creat primele linii telegrafice capabile să transmită diferite mesaje în mai multe orașe din Franța. Originile radiodifuziunii se confruntă cu cele ale telecomunicațiilor, datorită undelor care antrenează fenomene fizice foarte complexe, precum și tehnici, care au fost, încă de la început, foarte sofisticate.

Descoperirea radiodifuziunii și rapiditatea expansiunii sale arată că dincolo de rivalitățile de orice natură și în ciuda concurenței intereselor industriale sau naționale, comunitatea științifică de dinainte de 1914 organizase foarte bine schimbul de informații indispensabile progresului. Folosirea energiei electrice în vederea comunicării a fost una dintre marile descoperiri ale secolului al XIX-lea. Primele experimente de telegrafie electromagnetică s-au desfășurat în anii 1830 în Statele Unite, Anglia și Germania, iar primele sisteme viabile de telegrafie s-au înființat în anii 1840. Transmiterea electromagnetică a fost cu succes adaptată scopului transmiterii vorbirii în anii 1870. În cursul ultimului deceniu al secolului al XIX-lea, Guglielmo Marconi (1874-1937) și alții au început să experimenteze transmiterea semnalelor prin unde electromagnetice, eliminând astfel necesitatea firelor conductoare. În 1898, G. Marconi a transmis cu succes semnale pe o distanță de 23 kilometri pe mare, iar în 1899 a transmis semnale peste Canalul Mânecii. Tehnologia transmiterii vorbirii prin unde electromagnetice a fost dezvoltată în timpul primului deceniu al secolului al XX-lea de către Fessenden și alții.

Radiofonia introduce în istoria mediilor de masă o ruptură, ținând de cadrul său situațional și de materialul său semnificativ, ce induce un cu totul alt tip de relație comunicativă decât cea instaurată de presa scrisă. În momentul în care își face apariția, la începutul anilor 1920, radioul, constituie o formă de comunicare dintr-un punct în altul, utilizat în mod esențial de către amatorii fără fir. Beneficiind de un curent social, cel al divertismentului la domiciliu, acesta cunoaște un succes fulgerător, oferind familiilor retrase în spațiul privat diferite spectacole la domiciliu (concerte, noutăți, discuții, apoi informații), ce sunt consumate în timp sub formă de

ascultare colectivă. Ca sursă de informare și de expresie, radioul joacă, în primii săi treizeci de ani, un rol ce nu poate fi neglijat în plan istoric și social. Primele programe vor evalua rapid pe parcursul anilor 1920; la început foarte sumare și de durată limitată, aceasta se diversifică prin prelungirea orarelor. Artiștii și creatorii încep să fie interesați, realizatorii de publicitate găsesc în radio un nou instrument: tehnica se dezvoltă atât în domeniul captării sunetului, cât și în cel al înregistrării.

Depinzând de competența profesioniștilor, programele de radio se specializează și se extind pe aproape toată durata zilei. Multe emisiuni transmit în reluare activități ce nu fuseseră concepute pentru radio, concerte, cântece, piese de teatru, conferințe, lecturi de extrase din cărți sau ziare. Încetul cu încetul, sub influența noii tehnici, apar noi genuri: teatru radiofonic, foiletoane radiofonice. Rolul cultural al radioului este foarte mare mai ales în Europa, peste jumătate din programe sunt consacrate muzicii, emisiunilor literare și istorice; promovează familiarizarea cu patrimoniul cultural. Radioul școlar, precum și emisiunile religioase, contribuie, de asemenea, la consolidarea caracterului de culturalizare a radioului [1, p.66].

Inventarea și utilizarea tranzistorului, în 1947, a făcut din radio un instrument foarte accesibil în ceea ce privește confortul și micșorarea costurilor. Știrile variate și ideile au putut ajunge astfel la masele largi din ținuturi izolate, în rândul cărora era foarte răspândit analfabetismul, și au contribuit în mod direct la evoluția unor procese social-politice de foarte mare însemnătate.

Dintre toate mijloacele de comunicare concurente televiziunii, radioul pare a fi cel mai amenințat, întrevăzându-se chiar dispariția acestuia, el însă va ști să se adapteze, profitând de progresele tehnice. Radioul astăzi este suveran, îndeosebi în timpul zilei. În timpul serii supremația aparține televiziunii. Radioul se extinde astăzi grație varietății canalelor specializate din punct de vedere al publicului sau tematic. Este mai flexibil, cu tranșe lungi de programe variate, deseori folosit ca decor sonor, solicită din ce în ce mai mult publicul, propunând servicii sau jocuri care necesită o participare activă. Animatorii adoptă un ton familiar, se doresc aproape de ascultătorii ce folosesc radioul ca armă împotriva singurătății. Multiplicând radiojurnalele sau oferind știri în flux continuu, radioul este purtătorul cel mai rapid al informației.

La televiziune s-a ajuns printr-un proces îndelungat de cercetări și descoperiri științifice, de experiențe noi și de acumulări originale, de cunoștințe dobândite. După cum a subliniat Raymond Williams, ea este rezultatul unui complex de invenții și succese obținute în domeniile electricității, fotografiei, cinematografului și radiofoniei. Inventată între cele două războaie mondiale, televiziunea nu s-a dezvoltat ca media publică decât de la sfârșitul anilor 1940, în Statele Unite, apoi în Europa. Copil al radioului și al cinematografului, acest suport a cultivat în mod progresiv un limbaj audiovizual original care îi permite să ocupe o poziție hegemonică în sistemul mediatic [2, 3, 5, 7, 8]. Supraviețuirea și dezvoltarea filmului este legată de un alt mijloc de comunicare în masă audiovizuală – televiziunea. Televizorul ne este atât de familiar, încât suntem incapabili să ne imaginăm lumea actuală fără televiziune și *prietenul fidel* din colțul camerei prin care avem acces fără nici un efort, din fotoliu, la diferite evenimente din lume și în universul imaginarului. În anul 1923 apar primele prototipuri ale sistemelor de televiziune. Peste doi ani, Charles Jonkins în SUA și John Baird în Anglia au realizat primele demonstrații publice ale sistemelor lor de televiziune. Existau două sisteme diferite: televiziunea mecanică și televiziunea electronică. Televiziunea mecanică folosea tehnica transmiterii fotografiei prin telefon, cea electronică este un sistem de televiziune prin baleiajul imaginii cu un fascicul de electroni.

În 1929 Vladimir Zworîkin elaborează tubul catodic de recepție (cinescopul), iar doi ani mai târziu, tubul analizator al camerei (iconoscopul). Tot atunci, în septembrie 1929, în Anglia încep primele emisiuni experimentale. În 1930 este asigurată sincronizarea sunetului cu imaginea și omenirea intră în era audiovizualului. Primele o mie de televizoare au fost vândute în luna ianuarie a anului următor, în Anglia. Abia după război televiziunea a cunoscut o evoluție spectaculoasă. În anii '50 apare televiziunea color, tot atunci își face apariția televiziunea prin cablu. Peste puțin timp apare translația prin sisteme de sateliți. Primul satelit experimental pentru transmiterea semnalelor TV a fost Telstar I, lansat în 1962 de NASA. Până în prezent au fost lansați de diferite țări sute de sateliți, care asigură receptarea programelor TV prin antenă parabolică, în orice loc al Terrei. Conform statisticii prezentată de Mihai Coman [apud.8, p.140], între anii 1965 și 1986 numărul televizoarelor a crescut la scară planetară de la 192 de milioane la 710 milioane și acest proces încă nu s-a încheiat. Una dintre realizările televiziunii este faptul că ea este capabilă să folosească o largă gamă de reflecții simbolice atât de tip auditiv, cât și vizual. În timp ce alte mijloace tehnice restrâng gamele referințelor simbolice la un singur tip de formă simbolică, precum cuvântul vorbit sau scris, televiziunea valorizează o gamă largă simbolică ce înzestreașă experiența ei cu anumite trăsături ale interacțiunii față în față. Astfel, comunicatorii

pot fi atât văzuți, cât și auziți, ei se mișcă în timp și spațiu cam în același fel ca participanții la interacțiunea socială cotidiană. Televizorul este într-o mare măsură o parte componentă a succesului și încadrării omului în spațiu. Programele de difuzare a emisiunilor reproduc sau chiar definesc structura și regimul zilei unei familii. Tiparele narative, recursivitatea esențială a secvențelor de început, de mijloc și sfârșit ale acțiunii și caracterizării vieții socioumane oferă o experiență, un model pentru omul contemporan. Evenimentele naționale și internaționale transmise la televizor exprimă timpul din punct de vedere calendaristic și calitativ.

În mod similar, situația zilnică în spațiu a oamenilor se încadrează în tiparele vieții cotidiene când se strâng împreună în jurul unui sau mai multor televizoare. Emisiunile radiofonice și cele televizate, dacă oferă informații, modele și valori cu conținut moral, spiritual, intelectual, estetic, psihofizic, provoacă emoții și sentimente pozitive, ridică dispoziția oamenilor, formează atitudini, conduite adecvate și valoroase. De asemenea, mass-media produce schimbări și în structura relațiilor dintre local și global, pe care televizorul o exprimă și o remodelează, prelungind raza de acțiune și schimbând limitele atât fenomenologic, cât și material. Totodată, oamenii sunt supuși și unor influențe nocive, deoarece lasă de dorit calitatea multor informații și emisiuni. În contextul dat, apare necesitatea educației pentru mass-media, care trebuie să fie realizată la toate nivelurile de învățământ.

De electronica și informatica ce au contribuit esențial la dezvoltarea în forma actuală a mijloacelor de comunicare în masă este legată cea mai revoluționară instituție a lumii tehnologice – calculatorul. Mașinile numerice în filiația celor mecanice realizate de Pascal și Leibniz sunt cele care stau la baza calculatorului.

Între 1930 și 1956 în domeniul mass-media s-a produs o luptă între două paradigme: cea electromecanică și cea electronică. Primul calculator electromecanic este construit de un telefonist, George Stibitz. În baza sistemului respectiv, în 1944, în Anglia a fost inaugurat unul dintre primele calculatoare electromecanice: ASCC, care va avea următoarele performanțe: 0,3 secunde pentru adunare, între 4 și 6 secunde pentru înmulțire. Tot atunci, în SUA și în Anglia, se dezvoltă o altă paradigmă: calculatorul electronic. În 1945 în America apare ENIAC, o mașină enormă de 30 de tone, cu 18.000 de lămpi electronice, având o capacitate de efectuare a 30.000.000 de operații elementare într-o zi, echivalentul muncii a 75.000 de persoane care calculează manual [1, 5, 7].

La sfârșitul anilor '70, calculatorul devine un produs public de larg consum. Deja prin anii 1980, în aproximativ 15% din casele americane exista un calculator personal. Conform constatărilor lui Melvin L. De Fleur, Sandra Ball-Rokeach [1, 5, 7, p.326], răspândirea calculatorului în întreaga lume a constituit baza creării rețelei Internet, care a modificat simțitor structura informațională a tuturor mijloacelor de comunicare în masă. Treptat a apărut presa electronică, posturi de televiziune ce se folosesc de rețeaua Internet pentru a servi pe abonații săi, folosirea poștei electronice și altor mijloace de informare în masă, propune produsele sale mediatice prin website-uri. Ritmul rapid de răspândire a calculatoarelor personale continuă să crească și este clară perspectiva calculatoarelor care devin fundamentul noilor mijloace de comunicare în masă.

Prezentând aspectele dezvoltării comunicării în masă, constatăm că mass-media are o istorie interesantă, cu o dinamică vertiginoasă și recentă, doar de 170 de ani, perioadă în care, de la mass-media locale s-a ajuns până la mass-media globală. Apariția și dezvoltarea spectaculoasă a mass-media a fost generată nu numai de cercetările științifice fundamentale, ci și de evoluția economică și socială a umanității, care avea nevoie de un sistem mediator și integrator, pentru a-i asigura societății tehnologice o dezvoltare viabilă și complexă. Astfel, mass-media este produsul și factorul promotor al schimbărilor pe care le amplifică la rândul său. Asemeni unui organism viu care pentru existență și dezvoltare optimă are nevoie de un sistem de senzații și percepții, căi de transmitere a mesajelor culese din spațiul ambiant, tot astfel și societatea umană are nevoie de un sistem de informare corespunzător. Cercetătorii din domeniu consideră că mass-media simbolizează cele cinci simțuri ale omului și societății moderne [1, 2, 5, 6, 7, 8]. Progresele tehnice permit o comunicare instantanee nu numai a cuvântului, ci și a imaginii animate, antrenând integrarea opiniei publice și a reacțiilor sale în cadrul evenimentelor chiar în momentul în care ea este informată. Comunicarea socială, care se organizează de aproape un secol în jurul mesajului și al circulației sale, solicită exploatarea bogăției sunetelor, a ilustrațiilor muzicale, grafice, fotografice, precum și ale secvențelor animate de tip video/multimedia. Apariția noilor medii interactive fără să însemne dispariția textului, permite acumularea cunoștințelor, transmiterea, difuzarea și organizarea informației.

Întreaga masă a cunoștințelor umane nu are valoare în sine, dacă nu poate fi repetată și accesată imediat, într-un timp rezonabil. Produsele multimedia includ atât o televiziune interactivă, cât și utilizarea calculatoa-

relor pentru procesarea imaginilor. Multimedia reprezintă orice combinație de text, elemente de grafică, sunete, animație și secvențe video care ajung la public prin intermediul calculatorului sau a altor mijloace electronice. Multimedia stimulează ochiul, urechea, degetele și, cel mai important, creierul. Progresele multimedia reflectă dorința omului de a crea, de a se autoperfecționa, de a folosi tehnologia și imaginația pentru a dobândi libertatea și implementarea ideilor proprii. Luate în ansamblu, mijloacele de informare în masă, multimedia au o deosebită forță de modelare a personalității prin varietatea și bogăția, posibilitatea informațiilor, prin specificul și potențialul lor.

În contextul reflectat, devine evidentă necesitatea cultivării receptorului, mai cu seama a copiilor și adolescenților. Generația în creștere reprezintă cel mai fidel consumator de mass-media, însă, totodată, ea și este cea mai vulnerabilă din punctul de vedere al culturii selectării și utilizării informațiilor sau emisiunilor, al duratei de recepție, al capacității de înțelegere, conștientizare și interpretare a evenimentelor vizionate, citite sau auzite. Plecând de la această constatare, vom trasa câteva obiective și strategii de educație pentru mass-media, la care poate și trebuie să participe familia și școala.

Obiectivul major: formarea competențelor de selectare și receptare a mesajelor informaționale transmise prin mass-media; analiza, interpretarea și însușirea variatelor limbaje de comunicare.

Prin urmare, este important să precizăm *funcțiile mass-media* care sunt: *funcția de informare, funcția educațională, funcția de socializare și cea de compensare*. Acestea, la rândul lor, includ un șir de subfuncții de tipul celor culturale, științifice, sportive, recreativ-distractive, politice, etice, religioase etc.

Pentru a contura strategiile educației pentru mass-media, este necesar a stabili condițiile, posibilitățile unei mass-media eficiente; particularitățile de vârstă ale copiilor / elevilor, specificul obiectivelor și conținutul informațiilor ce ne interesează și, desigur, să realizăm corelarea aspectelor evidențiate cu programul formal și nonformal al elevului. Aici stabilim un vacuum sociocultural și educativ ce necesită o analiză și abordare practică din partea actorilor sociali responsabili de educația tinerei generații, care s-ar concentra în conținutul politicilor și strategiilor de valorificare a educației pentru mass-media.

În consens cu cele expuse, o strategie educativă eficientă ar putea include forme, metode, procedee și tehnici de colaborare cu elevii și familia. Este evident că acestea vor fi desfășurate în cadrul formal, nonformal și informal. Concomitent cu utilizarea mass-media în educație, apare problema valorificării ei competente de către adulți, părinți și cadre didactice pentru a iniția și a cultiva copiii/ elevii în domeniul explorării ei calitative și multiaspectuale [4].

Formele de bază aplicate în educația pentru mass-media includ: lecturarea presei periodice; receptarea emisiunilor radio și TV; utilizarea adecvată a internetului, seratele și decadele tematice, discuțiile pe marginea acestora. Noi am utilizat cu succes astfel de forme cum ar fi: conferințele teoretico-practice, elaborarea portofoliului și expoziția unor recomandări cu privire la valorificarea eficientă a mass-media în cadrul școlii. Portofoliile au fost tematice, ele includeau variate materiale selectate din mass-media, condiția de bază fiind eseul și sinteza în imagini și texte esențializate ale informațiilor, emisiunilor audiate și vizionate cu o sugestie finală vizavi de calitatea conținutului, posibilitățile de ameliorare a prezentării lui și realizarea propunerilor.

Metodele aplicate în educația pentru mass-media au fost sistematizate în conformitate cu vârsta elevilor și obiectivele proiectate. Astfel, strategiile aplicate se axau pe valorificarea dimensiunilor / conținuturilor generale ale educației:

- educația morală;
- educația intelectuală;
- educația tehnologică;
- educația estetică;
- educația psihofizică.

Bineînțeles, la acestea se ajustau dezideratele *noilor educații*, după cum urmează: educația pentru democrație; educația pentru toleranță; educația pentru mediu; educația pentru sănătate; educația pentru familie; educația pentru mass-media etc.

Paralel cu educația elevilor am inițiat și am realizat o strategie de colaborare cu familia care cuprindea două direcții:

- a) informarea părinților privind cultura valorificării mass-media în educația familială (2 ședințe);
- b) formarea și exersarea părinților în cultivarea copiilor prin mass-media (3 traininguri).

Concluzia pe care am formulat-o cu privire la analiza aspectelor teoretice și unele elemente din practica educației pentru mass-media rezidă în necesitatea cizelării conținutului emisiunilor și programelor pentru a le axa pe o cultură înaltă de către producătorii și autorii programelor. Alt aspect important al valorificării informațiilor din mass-media este orientarea educației spre selectarea și receptarea conștientă și competentă a acestora din partea copiilor, adolescenților, adulților.

Referințe:

1. Cemortan Romeo. Comunicarea și mass-media. - Chișinău: Tipografia Reclama SA, 2006.
2. Coman Mihai. Introducere în sistemul mass-media. - Iași: Polirom, 1999.
3. Cerghit Joan. Mass-media și educația tineretului școlar. - București: Editura didactică și pedagogică, 1972.
4. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău, 2008.
5. Danciu Maxim. Sistemul mass-media în societatea modernă. - București, 1998.
6. Mihai Dinu. Comunicarea. - București: Editura Algos, 2000, p.8.
7. Mihai Dinu. Comunicarea – repere fundamentale. - București: Editura Științifică, 1997.
8. Pânzaru Petru. Mass-media în tranziție. - București: Ed. Fundația Rompers, 1996.

Prezentat la 27.12.2010

ASPECTE METODOLOGICE ALE POZIȚIONĂRII PROTEXTUALE A ELEVILOR

Adrian GHICOV

Agenția de Evaluare și Examinare a Ministerului Educației

When analysing and interpreting a text, the student must be taught to place himself in a pro-textual position, thus assuming a decisive role in the credible assumption of the text as a formative message. The concept of *protext* should be approached as a behaviour of the student seen as a reader who is located – cognitively, attitudinally, imaginatively and expressively – inside the content space of the text.

În paradigma educației postmoderne, conceptele pedagogice își găsesc abordări plurale și contextualizări diferențiate.

Raportată la o valoare pedagogică a cărei realitate și utilitate nu poate fi pusă la îndoială, competenței îi revine rolul generic de finalitate (de aici provenind și derivatul pedagogic *competență generică*), de standard ca măsurător de achiziții teoretice și pragmatice sau rolul unui perpetuum mobile, care, prin anumite structuri psihocognitive, de subcompetențe, ar pune în acțiune noi energii, dând un plus de valoare formativă actului pedagogic în sine și stimulând, astfel, formarea, dezvoltarea la elevi a unei competențe de bază, adică a unei sume de capacități, priceperi, dexterități.

Competența textuală apare în cadrul metodologic al Curriculumului școlar la limba și literatura română ca „piesă” indispensabilă standardului *cultura comunicării lingvistice și literar-artistice*. Dimensiunile aplicative, funcționale ale competenței textuale își găsesc topos-ul în spațiul re-cognoscibil al textului ca realitate scriptică, produs al discursului, practică semnificativă sau în text ca „operă”, produs al comunicării.

A avea formată competența textuală înseamnă, din perspectiva unui document școlar normativ, *a opera, a aplica* un instrumentar teoretico-științific adecvat și pertinent pe structuri textuale de orice tip. Din perspectiva teoriei lecturii, a receptării, sau mai bine-zis a cititorului-receptor, consumator de sensuri și semnificații, această competență a elevului înseamnă a avea abilitatea de a penetra structura textului, a-i descifra conotațiile, a-i analiza/interpreta/aprecia fondul și forma, textura operei, a-i înțelege mesajul sau intenția.

În accepție didactică, intenționalitatea textului ca ofertă educațională trebuie văzută drept o invitație, o provocare spre a-i descifra și a-i înțelege „partitura” ca generatoare de sensuri plurale. Obiectivul vectorizează construcția și realizarea sensului didactic propriu-zis spre o zonă sensibilă, cea a unui demers diferențiat, profund personalizat, în aspectul receptării sau interpretării de text. Pentru că în relația directă *text–cititor* fiecare beneficiar are dreptul la propria viziune, la propria idee, la propria opțiune. Or, textul, prin natura și specificul său, este deschis variilor interpretări și are un impact definitoriu în formarea profilului intelectual al elevului, iar în alt context – un rol utilitar determinant.

Motivația didactică de a gândi liber în raport cu textul, de a naviga fără prejudecăți și complexe în lumea textului ca într-un remediu existențial alternativ realității (în cazul textului literar, să nu uităm convingătoarea interpretare aparținând Gabrielei Duda despre literatură ca o lume paralelă lumii reale), curajul de a se regăsi instantaneu și continuu în text ca într-un univers complex, capacitatea de a relaționa și a esențializa aspectele *intra* și *extra* textuale ca integralitate cu multiple deschideri spre elementul cultural și intercultural – toate acestea plasează ființa elevului într-o unică experiență spirituală, ontologică chiar.

Având conștiința de cititor inițiat, care vede textul ca pe un *organism viabil* ce funcționează în baza unui angrenaj de elemente relaționate și care își poate obiectiva, explica, argumenta experiența trăită în lumea textului de orice tip sau în universul creației scriitorului, atunci când avem în obiectivul interpretării textul literar, la nivelul operațiilor acționale, de proces, elevul face opțiunea valorică *în favoarea textului*. Acest fapt se produce ca atare și semnalizează că, în calitate de actant al unui scenariu didactic, elevul acționează **protetual** și, în consecință, demonstrează fidelitate, devotament textului ca *sursă* de documentare, de comunicare și ca *resursă* de formare a personalității umane în plan spiritual și social. Astfel, în calitate de lector avizat, elevul pune în aplicare, prin elemente de competență, un comportament **protetual**, argumentând, prin acesta că este *în favoarea textului*, fapt care îi permite o avansare a cunoașterii lumii și a sinelui prin text

ca mesaj-reflector al imaginii umane, al proiecției acesteia în aspectul necesităților de realizare și afirmare prin relația directă cu realități palpabile sau virtuale. Astfel gândită, construită și realizată, secvența de formare/evaluare a liniei de comportament protextualizate trebuie să ghideze, în termeni pedagogici, evaluativi comportamentul observabil al elevului, prin reluarea/ dezvoltarea/ extinderea, permanentizarea, de la o clasă la alta, a oportunității pe care o reclamă curriculumul disciplinar la etapa de liceu: **abordarea și operarea**, în diverse situații de comunicare, cu texte de orice tip ca intenție, pretext, context, subtext educațional, formativ, cultural, sociocultural etc. Astfel, competențele lingvistică și lectorală pot fi mai ușor înțelese și formate/ dezvoltate prin urmărirea acțiunilor protextuale pe care le întreprinde elevul la nivelul procesării informației textuale prin înțelegere, analiză, interpretare și evaluare a propriilor achiziții mesagistice, perceperea cărora, ca o valoare a propriei identități spirituale, reprezintă o operație de sporire a inteligenței ca proces de gândire critică, atitudinală, prin creativitatea ce-și subordonează această inteligență.

Pe aceeași linie de analiză, în tentativa de explicitare conceptuală a protextului și protextualizării, putem pleca de la o listă de **semne protextuale**, care îl identifică în baza descrierii **semnificației** acestor semne:

	Semne protextuale	Semnificația
1	<i>pentru text</i>	Eu sunt pentru acest text, adică eu ader la ideile acestui text
2	<i>în favoarea textului</i>	Sunt adept al textului, pledez pentru ideile acestui text, în folosul textului pot să...
3.	<i>cu textul</i>	Împărtășesc ideile textului, mă asociez textului, iau parte la ideile textului
4	<i>împreună cu textul</i>	Sunt în consonanță cu acest text
5	<i>în sprijinul textului</i>	Susțin textul, iau o atitudine favorabilă anume acestui text
6.	<i>înspre text</i>	Merg înspre text, încerc să-l înțeleg
7	<i>grație textului</i>	Am constatat, am dedus că
8	<i>asemenea textului</i>	Mi-am spus că...
9	<i>către text</i>	Toate gândurile se îndreaptă către text, ce vrea să spună
10	<i>întru text</i>	Pledez pentru, deoarece...
11	<i>spre text</i>	Sunt în drum spre text, ajung să-i înțeleg rosturile
12	<i>potrivit cu textul</i>	S-ar părea să se întâmpile...
13	<i>în text</i>	Sunt ancorat în conținutul textului
14	<i>în poziția textului</i>	Constat că are dreptate...
15	<i>în susținerea textului</i>	Pot să afirm că textul mă domină
16	<i>aderând la text</i>	Mă raliez, pentru a fi în unison
17	<i>împărtășind textul</i>	Deleg o parte din gânduri
18	<i>în fidelitatea textului</i>	Voi promova ideile...
19	<i>lângă text</i>	Pot să plasez...
20	<i>în contextul textului</i>	Se află următoarea lume, pe care...

Așadar, în sensul emergent al procesului de analiză și interpretare, dar și în cel al competenței acționale, la nivelul textului și în raport cu acesta, elevul inteligent, descurcăreț face dovada acțiunilor sale protextuale atunci când:

- interpretează corect textul, este „în acord” cu textul, poate „vedea cu ochii minții” textul;
- înțelege și acceptă că informația unui text pivotează în jurul realității ca atare, a gândirii despre realitate sau a condensării lumii într-un anumit conținut;
- subscrie la ideea că „vuietul” textului poate fi auzit doar dacă te apropii cu sufletul de acest text, te apropii cu interes de el, „ascuți” textul cu multă atenție;
- împărtășește viziunea că textul constituie o „lume fără odihnă”, deoarece, în opinia unui cititor avizat, el mereu se autoconstruiește prin lectură, implică multă căutare, „muncește” la modelarea personalității sale;

- e) este convins că textul poate fi înțeles mai ușor prin clădirea lui ca proces, prin gândirea lui ca valoare sau prin simțirea lui ca esență;
- f) valorifică ideea că orice tip de text tezaurizează lumea reală, lumea personală și lumea în forma ei cea mai bună;
- g) consideră că în interpretarea unui text, un rol determinant îl are vizualizarea lui ca o sferă, un pentagon, o matrice;
- h) e conștient că pentru a produce un text despre text are nevoie de a cunoaște multe date, de a avea multă fantezie, de a „simți” textul;
- i) probează și justifică prin propria experiență de cititor ideea *textului deschis* și viziunea interdisciplinară că textul poate fi comparat cu *tabelul lui Mendeleev*, deoarece se aseamănă după structură, conține un anumit număr de „elemente”, lasă spațiu pentru diverse completări;
- j) demonstrează că secretul oricărui text constă în ordonarea strictă a elementelor sale constructive, în rețeaua lui structurală și în talentul autorului;
- k) își evaluează propriile achiziții prin text, ca un construct, pe care îl apreciază ca motor al spiritualității, oglindă a cunoașterii sau factor al creșterii.

La transpunerea taxonomică a grilei acțiunilor protextuale de mai sus în sarcini de lucru pendinte unui proiect tehnologic se va avea în vedere faptul că, în manifestarea comportamentului protextual, un rol deosebit îl are suscitarea pedagogică a curiozității, inițiativei și căutării.

Pentru o exemplificare a unor componente elucidate anterior, vom apela la principiul cititorului inițiat deja într-o anumită problemă de lectură interogativ-interpretativă a operei unui scriitor din literatura română, valorificând obiectivul curricular al producerii de text personalizat, confesiv, în raport cu o unitate de conținut studiată.

Or, susține Gheorghe Crăciun, în realitate, în spațiul scrisului nu cred că e cu puțință, orice ai face, să te desparți de tine. Și oricât de mult ai fugi după alteritate, nu vei reuși decât să lărgești, să adâncești și mai mult cercul propriei tale identități. Până și cele mai pretinse obiective, încercări ale noastre de a-i înțelege pe ceilalți, sunt forme indirecte de confesiune [Apud 1, p.202].

Elevii clasei a XII-a vor fi puși în situația de a-și exprima opinia proprie cu referire la opera unui scriitor preferat, după ce vor studia, firește, aspecte dominante ale creației acestuia, vor emerge din universul artistic al scriitorului documentați fiind deja cu sensurile operei, aspecte ale creației, pe care le-au integrat în propriul demers interpretativ și care îi permit să formuleze, în baza lecturii și interpretării unor texte reprezentative, anumite concluzii despre valoarea creației acestuia.

Ca produs final, va fi apreciat textul unui discurs construit prin colaborare, producere, inventare, aplicând modalitatea de lucru în echipă, pentru că o condiție esențială de formare a grupurilor școlare este comunicarea prin care se realizează un schimb de informații cognitive, afective, comportamentale etc., cu efecte pozitive asupra conduitei celor aflați în relație.

Aceste relații apar ca o rezultată a ceea ce resimt subiecții atunci când intră în interacțiune. Clasa constituie un univers al comunicării, deschis provocărilor informaționale, în care au loc numeroase schimburi de mesaje [2, p.270]. Tocmai acest lucru este extrem de important în aspectul educației lingvistice și literare a elevilor: în cadrul interacțiunii se produce un schimb de mesaje de la un individ la altul, ceea ce contribuie la schimbarea comportamentelor celor aflați în interacțiune.

Toți subiecții sunt în același timp stimuli și agenți de influențare (prin răspunsurile finale). Aceste influențe produc reacții din partea celorlalți, unele schimbări și restructurări la nivelul conștiinței lor, precum și o modificare a sistemului atitudinal. L.Festinger vorbește despre teoria „disonanței cognitive”, conform căreia fiecare individ se caracterizează printr-o stare de coerență internă (ideile, sentimentele, reprezentările, concepțiile sale se află într-o stare de cvasiechilibru, de consonanță), adică posedă un sistem de valori formate de-a lungul dezvoltării sale, care devine sistemul de referință pentru tot ceea ce acționează asupra sa. Când se produce o ruptură în starea sa de consonanță internă (între sentimentele și reprezentarea pe care i-o determină opinia altora), se manifestă „disonanța”, care determină stări de indispoziție, frământări interioare etc. Astfel, el poate să-și modeleze opinia în funcție de viziunea exprimată de cel cu care se află în interacțiune sau să refuze categoric opiniile ce nu sunt în acord cu părerile sale, între aceste două extreme existând însă și alte stări, intermediare [Ibidem, p.271].

- Redactează-ți propriul text despre valoarea operei, pledând argumentat, într-un discurs propriu, în favoarea creației și a personalității literare preferate.

<u>Motivatia protextului</u>	<u>Actiuni protextuale</u>
Fii aproape de idealurile personalității literare	<ul style="list-style-type: none"> • Dedu din creația scriitorului înțelegerea conceptelor de <i>artă</i>, <i>artist</i> și <i>viață</i>. • Susține două dintre idealurile scriitorului pe care le împărtășești și tu. • Raportează două idei din creația scriitorului la actualitate și exprimă-ți acordul sau dezacordul, comentând și argumentând. • Motivează-ți interesul susținut pentru personalitatea scriitorului.
Fii în favoarea ideilor, a valorilor din opera scriitorului	<ul style="list-style-type: none"> • În baza textelor studiate sau citite independent, reperează valorile general-umane pe care le promovează autorul prin operă. • Pronunță-te în favoarea unei valori din creația scriitorului pe care o accepți ca valabilă astăzi.
Fii în relație directă cu valențele operei și opinează în spirit critic	<ul style="list-style-type: none"> • Recită texte preferate din creația scriitorului, exprimând, prin tonul fundamental, adeziunea la mesajul acestora. • Opinează, cu referire la afirmația a două critici literari, despre semnificația a două motive/ personaje/figuri de stil din operele studiate. • Demonstrează valoarea de capodoperă a unui text preferat.
Fii un coautor al textului creat, pledează pentru originalitatea viziunilor	<ul style="list-style-type: none"> • Prezintă, din perspectiva autorului, un personaj cu care te identifici, ai vrea să fii contemporan, ai vrea să fii prieten, ai vrea să discuți. • Demonstrează, cu argumente valabile, anumite aspecte ce fac actuală opera scriitorului. • Formulează o listă de argumente plauzibile pentru un cetățean străin, pe care trebuie să-l convingi de faptul că opera scriitorului tău preferat este o carte de vizită a neamului.

Relaționarea ideilor teoretice cu o viziune aplicativă permite și formularea unor concluzii ce vizează direct subiectul abordat adică:

1. În demersul de analiză și interpretare a textului, elevul trebuie învățat cum să se poziționeze protextual, având un rol decisiv în asumarea credibilă a textului ca mesaj formativ.

2. Noțiunea de protext trebuie abordată ca un comportament al elevului – cititor, aflat cognitiv, atitudinal, imaginativ și expresiv în spațiul de conținut valoric al textului.

3. Curiozitatea, inițiativa, căutarea în descifrarea mesajelor textuale sunt coordonate indispensabile comportamentului protextual, iar lista de *semne protextuale* facilitează poziționarea concretă a elevului în raport cu lectura, interpretarea și producerea de text propriu.

4. Textele didactice în sensul cel mai pur nu te vor face mai bun decât dacă deja muncești pe brânci ca să te faci mai bun tu însuși, iar când vei fi făcut mai bun de ele, va fi în parte, fiindcă ți s-a dăruit un adevăr neașteptat, pe care nu l-ai putut găsi decât excavând tenace în căutarea lui, care este anume ținut departe de tine și bine ferecat, ca să nu ajungi la el până nu i-ai făurit cheia în cuptorul încins chiar de tine.

Bibliografie:

1. Șlehtițchi M. Jocurile alterității. - Chișinău: Editura Cartier, 2002. - 168 p.
2. Radu I.T., Ezechil Liliana L. Didactica. Teoria instruirii. - Pitești: Editura Paralela 45, 2006. - 312 p.
3. Ilie E. Didactica literaturii române. - Iași: Polirom, 2008. - 285 p.
4. Plett H. Știința textului și analiza de text. - București: Editura Univers, 1983. - 443 p.
5. Frumos F. Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste. - Iași: Polirom, 2008. - 213 p.
6. Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. - Chișinău: Editura Pontos, 2010. - 320 p.

Prezentat la 27.12.2010

INDISCIPLINA ȘCOLARĂ PRIN NONIMPLICAREA ELEVILOR

Valentin Cosmin BLÂNDUL

Universitatea din Oradea, România

Scholar discipline represents one of the most important components of didactic activities, which can create the premises for pupils' success and their effective integration in scholar and social life. This is the reason for what professors pay more attention to scholar discipline and they appreciate those pupils who have a moral, responsible or pacifist behavior in school. The majority of professors are very disturbed by those pupils who have an aggressive or violent behavior and try to find different solutions in this sense. But not so many teachers try to do something with pupils who refuse to involve in didactic or extra-didactic activities and have a passive behavior, because they do not disturb the learning process. In this paper we intend to discuss about this kind of pupils and to present the risks of this non-active behavior for their development.

Este extrem de dificil a stabili o definiție riguroasă a comportamentului disciplinat, deoarece atât pentru elevi, cât și pentru profesori acesta poate să însemne altceva. Cu toate acestea, literatura de specialitate încearcă să acrediteze ideea potrivit căreia comportamentul disciplinat al elevilor ar presupune însușirea de către aceștia a unor valori privitoare la asumarea responsabilităților, cultivarea stimei de sine, respectarea egalității șanselor și a demnității, politețea, toleranța, încrederea reciprocă, onestitatea, perseverența, trăirea satisfacției muncii etc. (Adina Glava, 2000, p.174). Observăm că discuția despre comportamentul disciplinat al elevului se poartă în jurul drepturilor și responsabilităților pe care le are fiecare persoană. Astfel, comportamentul disciplinat poate însemna a i se oferi dreptul fiecărui elev de a se exprima liber, în condițiile respectării de către acesta a libertății de exprimare a celorlalte persoane din jur. În concluzie, disciplina școlară nu presupune numai drepturi sau numai responsabilități, ci o îmbinare optimă între acestea, în spiritul valorilor morale și sociale promovate într-o anumită cultură. Dimpotrivă, nerespectarea regulilor școlare interne și externe, refuzul asumării de responsabilități și neimplicarea în activitățile școlare pot fi considerate drept comportamente indisciplinate [1, p.103-104].

Indisciplina în școală poate îmbrăca mai multe forme de manifestare dependente de complexitatea și intensitatea comportamentului indezirabil, dar și de „direcția” spre care acesta se îndreaptă. În acest sens, comportamentul indisciplinat poate fi unul evazionist, respectiv agresiv. Întrucât despre comportamentul agresiv al elevilor s-a vorbit extrem de mult în literatura de specialitate, în prezentul studiu ne vom referi, cu predilecție la comportamentul școlar indisciplinat manifestat prin nonimplicare.

Conduitele evazioniste, denumite de L. Șoitu [6, p.12] și „agresivitatea indiferenței”, sunt caracteristice elevilor care, din diverse motive, au reacții pasive în timpul orelor de curs, refuzând să participe, să răspundă, să gândească, să creeze sau chiar să trăiască afectiv evenimentele din jur. Un asemenea comportament îi caracterizează pe elevii care, din punct de vedere fizic, sunt prezenți în sala de clasă, însă intelectual și emoțional par a fi absenți, fiind ceea ce literatura de specialitate pedagogică tradițională numește receptori pasivi de informații/obiect al procesului educațional. Cauzele unui comportament școlar evazionist sunt multiple și țin atât de statutul elevului în cadrul grupului-clasă, cât și de posibilele erori pedagogice ale profesorului în managementul clasei de elevi.

Așadar, clasa școlară reprezintă principalul grup în care se realizează socializarea secundară a elevului. Clasa școlară reprezintă un microgrup alcătuit dintr-un număr determinat de elevi, având aceeași vârstă și aproximativ același nivel de pregătire între care se stabilesc relații de tip „față-în-față” și care au de îndeplinit același obiectiv comun – realizarea sarcinilor de învățare. Prin urmare, clasa școlară se comportă ca oricare alt grup social în care membrii săi se cunosc și stabilesc relații interpersonale directe de atracție, respingere sau indiferență. Vor rezulta un număr de elevi care vor înregistra cele mai multe preferințe ale colegilor lor (raportat la o serie de indicatori bine precizați) – *liderii grupului*, alții cu cele mai multe respingeri – *excluzii grupului*, respectiv alții aflați în zona de indiferență a relațiilor interpersonale în cadrul clasei (având cele mai puține alegeri/respingeri) – *izolații grupului*. Studii de specialitate [3, 5], dar și unele cercetări proprii, îi „suspectează” pe aceștia din urmă ca fiind cei mai expuși riscului de a dezvolta comportamente evazioniste în școală, întrucât poziționarea lor în cercul „marginalizaților” cu cele mai puține contacte sociale îi poate

împinge către reverie și nonimplicare în activitățile didactice și extradidactice. În această categorie sunt incluși, în principal, elevi care au probleme a căror rezolvare nu este atât de simplă: familii dezorganizate, dificultăți de învățare/rezultate școlare modeste, tulburări de comportament, diferite boli sau dizabilități etc. Cu toate acestea, L. Șoitu subliniază că în producerea comportamentului evazionist școlar nu numărul contactelor sociale înregistrate de elevi este hotărâtor, ci profunzimea acestora. În opinia autorului citat, un elev având un număr mare de relații interpersonale cu colegii săi, însă doar de suprafață, este la fel de vulnerabil riscului de a dezvolta conduite evazioniste în școală ca și colegii săi „izolați” în cadrul grupului-clasă. Existența acestor 3 tipuri de statute în clasa școlară (lideri, marginali și excluși) nu poate fi negată, însă profesorii au obligația să le asigure tuturor elevilor șanse egale de exprimare și de participare la procesul instructiv-educativ și la viața școlii în care învață.

Un alt șir de cauze care induc comportamente evazioniste la elevi ar putea fi reprezentat de posibilele erori pedagogice ale profesorilor prin care aceștia fac procesul instructiv-educativ neatractiv și conduc la instalarea unor stări precum oboseala/plictiseala, supraîncărcarea programului, lipsa de motivare a clasei, deprecierea climatului socioeducațional, minciuna, copiatul etc. Vom analiza în continuare aceste aspecte, considerându-le, în egală măsură, acte de indisciplină rezultate din nonimplicarea elevilor, dar în care răspunderea nu le aparține în totalitate [3, 4].

O primă consecință a erorilor profesorilor o constituie instalarea prematură a oboselii în rândul elevilor. Formele oboselii se împart în funcție de teoriile explicative care le fundamentează. Astfel, o primă grupă de teorii abordează problematica instalării oboselii în raport cu organele și sistemele care lucrează, drept o consecință fie a acumulării substanțelor toxice, fie a diminuării progresive a resurselor energetice ale organelor sistemelor menționate. Această grupă de teorii explică oboseala obiectivă apărută ca o consecință a unor activități epuizante sau prelungite și care se manifestă prin reducerea semnificativă, măsurabilă a cantității și calității rezultatelor obținute în activitatea respectivă. Oboseala fizică sau intelectuală instalată în urma unui proces solicitant poate fi considerată drept o formă obiectivă a acestui fenomen. Mult mai interesantă și, din păcate, mai frecvent întâlnită în activitatea școlară a elevilor este oboseala subiectivă sau plictiseala. Aceasta se fundamentează pe o teorie ce are ca punct de plecare schimbările ce se produc la nivelul sistemului nervos central și, în consecință, în întregul organism în timpul activităților. Așa, de exemplu, în cazul activităților repetitive, prelungite, reducerea potențialului funcțional (eficacității funcționale) declanșează din partea cortexului o serie de impulsuri cu rol de restabilire a randamentului acestui potențial. Dacă impulsurile sunt suficient de puternice cât să restaureze echilibrul funcțional, fenomenul oboselii nu se instalează. Când restabilirea echilibrului neurofuncțional nu își atinge scopul, apare oboseala. Sentimentul subiectiv al oboselii se numește plictiseală și apare, cu predilecție, în activitățile/sarcinile monotone, repetitive, caracterizate prin absența conexiunii inverse reale, motivație insuficientă, durată și intensitate inadecvate, management inoportun etc. Pe de altă parte, plictiseala poate să nu aibă un motiv obiectiv, existând situații când se instalează imediat după începerea sarcinii, mai ales când aceasta este neinteresantă sau când elevul manifestă o atitudine negativă față de ea. În condițiile unor activități școlare puțin atractive, elevii ar putea substitui plictiseala indusă prin comportamente evazioniste de reverie și nonimplicare, cu consecințe nefavorabile asupra randamentului lor școlar. Pentru a preîntâmpina asemenea situații, se recomandă cadrelor didactice să creeze un mediu educațional adecvat, bogat în stimulări diverse și variate, cu activități interesante, adaptate ritmului și posibilităților elevilor, având un ritm ascendent în ceea ce privește gradul de dificultate și complexitate, respectiv evitând monotonia. În felul acesta, cresc șansele de motivare a elevilor și de transformare a acestora în subiecți ai propriei formări.

Comportamentul evazionist al elevilor se mai poate datora și programului școlar supraîncărcat. Ne referim aici atât la curriculum-ul școlar (și, în mod particular, la principalele documente în care acesta se reflectă – plan-cadru de învățământ, programe școlare, respectiv manuale alternative), cât și la orarul școlar (privit ca document care particularizează și concretizează planul-cadru de învățământ). Așa, de exemplu, planul-cadru din învățământul preuniversitar românesc include discipline obligatorii, facultative și opționale ce pot acumula, în anumite cazuri, până la 28-30 ore de curs pe săptămână. Programele școlare ale acestor discipline au fost adesea criticate pentru conținutul lor supraîncărcat, iar manualele (fie ele și alternative) nu fac altceva decât să reflecte această stare de fapt. Încercarea specialiștilor Ministerului Educației, Cercetării și Inovării de a descongiona aceste programe a avut succes până în punctul în care au fost eliminate complet unele capitole indispensabile pentru înțelegerea de către elevi a următoarelor. Astfel, profesorii s-au văzut puși în

situația de a preda o serie de noțiuni și teorii care nu mai erau incluse în noile programe școlare, dar fără de care nu putea trece mai departe. Se impune, așadar, o reformă autentică a învățământului românesc, bazată pe o didactică funcțională și un curriculum educațional aerisit și coerent articulat [2].

Comportamentul evazionist față de școală se mai poate instala și pe fondul insuficienței motivații a elevilor pentru activitățile propuse de aceasta. Este binecunoscut faptul că, între anumite limite, motivația joacă un rol decisiv în obținerea performanțelor școlare. Dacă elevul este submotivată, există riscul ca acesta să nu își poată mobiliza toate resursele de care are nevoie pentru obținerea succesului, la fel după cum supramotivarea are un rol dezorganizator, iar efectele sunt aproximativ similare cu cele menționate anterior. De aceea, este foarte important ca elevul să ajungă la un optimum motivațional, cu efect mobilizator pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor de învățare. Nu întotdeauna însă este capabil să se automotiveze pentru a atinge nivelul optim, având nevoie de sprijinul prompt și competent al cadrului didactic. Acest sprijin poate fi acordat în felul următor [3]:

- a) încurajarea elevului să-și folosească limbajul interior pentru autostimulare;
- b) învățarea copiilor să folosească strategii de metacogniție, de a învăța cum să învețe cât mai eficient;
- c) obișnuirea copiilor de a-și exprima și argumenta public opiniile;
- d) dezvoltarea la elevi a deprinderilor sociale de cooperare și participare activă;
- e) formarea și dezvoltarea gândirii critice la elevi.

Lipsa de angajare/comportamentul evazionist al elevilor în școală se structurează inclusiv datorită unui management deficitar al clasei de elevi, fapt ce conduce la deprecierea climatului educațional. La nivelul simțului comun, termenul definește atmosfera, moralul, starea afectivă a clasei, fiind totodată principalul indicator al „sănătății” grupului școlar. Climatul educațional reprezintă produsul raporturilor interpersonale formale și informale ce se stabilesc la nivelul colectivului școlar, a relațiilor dintre profesori și elevi, a relațiilor colegiale, respectiv ale celor cu partenerii externi. Comportamentul evazionist al elevilor se produce atunci când climatul educațional este închis, caracterizat prin neangajarea elevilor și profesorilor, nepăsare, rutină, distanțare, depersonalizare, absența satisfacției personale, lipsa comportamentelor autentice etc. Dimpotrivă, un management al clasei determină un climat educațional pozitiv, caracterizat prin comportamente deschise ale elevilor, angajarea acestora în sarcinile de lucru, respectiv în relațiile interpersonale autentice [3].

În paragrafele anterioare am prezentat unele dintre cele mai frecvente motive și forme de manifestare ale comportamentelor evazioniste la elevi. Ele nu deranjează în mod evident, de aceea unii profesori le preferă la elevii lor în comparație cu manifestările agresive, întrucât în felul acesta își pot ține lecțiile fără nici un impediment. Considerăm totuși că nonimplicarea elevilor în desfășurarea activităților didactice și extradidactice poate avea efecte nefaste pe termen lung asupra formării personalității lor, transformându-i în receptori pasivi ai informațiilor comunicate de profesori și, în plan mai larg, spectatori inerți la spectacolul vieții. Însă nu acesta este idealul educațional românesc, nu de astfel de oameni are nevoie societatea de azi și de mâine, iar școala are obligația morală și profesională de a-i convinge pe elevii săi despre necesitatea implicării lor active și responsabile în viața comunității din care fac parte.

Referințe:

1. Blândul V. Introducere în problematica psihopedagogiei speciale. Editura Universității din Oradea, 2005.
2. Frumos Fl. Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste. - Iași: Polirom, 2008.
3. Iucu R.B. Managementul clasei de elevi. - Iași: Polirom, 2006.
4. Neamțu Cristina. Devianța școlară. - Iași: Polirom, 2003.
5. Radu I. (coord.). Psihologia socială. - Cluj-Napoca: Editura EXE S.R.L., 1994.
6. Șoitu L. (coord.). Agresivitatea în școală. - Iași: Institutul European, 2001.

Prezentat la 03.12.2009

AXIOLOGIA EDUCAȚIEI FAMILIALE: ASPECTE FILOSOFICE ȘI PEDAGOGICE DE CULTIVARE A COPILULUI PRIN INTERMEDIUL VALORIFICĂRII EFICIENTE A TIMPULUI LIBER ȘI A MODULUI DEMN DE VIAȚĂ

Larisa CUZNEȚOV

Catedra Științe ale Educației

The article reflects one theoretical study about applicative implications which describe the problems of philosophy education of person; the forming of the dignified way of life; the development of taste and competence for one continuous, rational, spiritual, beautiful and creative self perfection. The study reflects some theoretical, methodological and praxiological aspects of education for recreation /leisure. Education for recreation / leisure is approached as a value and priority in the child formation and self-education in the framework of the family. Elaborated educational strategies have been experienced already and they are open to further improvement by researches and parents and they are devoted to kindergarten children, pupils and adolescents.

Abordarea filosofică a educației, în general, și abordarea axiologiei educației familiale prin elucidarea fenomenului transmiterii valorilor și formării atitudinilor vizavi de cultivarea modului demn de viață, în special, necesită precizarea unor aspecte teoretice privind cultura familiei, valorile acestora și posibilitățile filosofiei educației de a valorifica înțelepciunea umană în scopul formării personalității unui familist eficient și fericit.

În această accepție, *filosofia educației* ar asigura realizarea următorului *obiectiv major: valorificarea potențialului intelectual, al creativității individului prin dezvoltarea și formarea capacităților de analiză, sinteză, concretizare, generalizare, care s-ar reflecta în logica raționamentelor, formularea și argumentarea ideilor, conștientizarea și interpretarea acțiunilor privind propria conduită și comportamentul altor persoane; cultivarea înțelepciunii și capacității de a-și estima permanent și a-și reechilibra viața, activitatea, autoeducația, abordând personalitatea umană într-o continuă devenire prin valoare și pentru perpetuarea valorii autentice.*

Orice concepție privind educația include două aspecte-cheie: unul care definește esența, conținutul educației și altul ce determină scopul educației. Posibilitatea cercetării fundamentelor istorice, biopsihologice, socio-culturale, filosofice ale educației și experiența pedagogică de durată, abordate în baza valorificării acestora prin aplicarea metodelor modelării cognitive, analizei factoriale și a metodei hermeneutice ne-a permis să conștientizăm importanța filosofiei educației, ca știință și disciplină de studiu, care se predă la facultățile pedagogice, a implementării ei în teoria, metodologia și praxiologia procesului educațional, începând cu studiul valorilor chiar de la cea mai fragedă vârstă.

În contextul provocărilor lumii contemporane și în condițiile *democratizării societății, expansivității diversității culturale* [6], cu siguranță că fiecare om cult se întreabă:

- Oare în viața cotidiană omul nu are nevoie de înțelepciune și o competență axiologică?
- Oare calitățile personalității exclud necesitatea familiarizării copilului cu aspectele filosofice ale existenței umane?
- Oare educația morală și educația spirituală nu sunt axate pe etică, care este o parte componentă a filosofiei?
- Oare copilul nostru nu are nevoie de capacitatea de a analiza și a generaliza fenomenele, de a percepe nu numai fenomenul concret, dar a pătrunde în esența lui, a observa conexiunile acestuia cu alte fenomene, a vedea dincolo de ele, a observa legitățile și specificul propriei dezvoltări, a altor persoane, a sociumului întreg, concomitent cu cunoașterea fundamentelor vieții umane?

Calitățile și aspectele nominalizate mai sus nu vor fi viabile însă, dacă nu vom defini, proiecta și realiza conținutul valoric și scopul educației în contextul educației filosofice, idee promovată activ în ultimele decenii de către cercetătorii ruși [20-22], români [3-6, 8], europeni [2, 11, 15, 17-19] ș.a.

Astfel, cercetătorii ruși M.M. Бахтин și Н.Е. Щуркова consideră că *numai educația filosofică poate contribui la formarea subiectului faptei, subiectului vieții, adică a personalității apte pentru a alege independent o poziție fermă în viață, idealurile conduitei sale, a-și asuma responsabilitatea pentru viața care o va trăi* [22]. Pedagogia postmodernă are un caracter profund umanist, ea optează pentru transformarea obiectului educației/educatului în subiect, dar *subiectul trebuie să devină stăpân adevărat al situației, al alegerilor sale*

și copiii noștri trebuie să înțeleagă de la o vârstă fragedă că sunt oameni diferiți, unii plutesc conform cursului apei, ajungând acolo unde aceasta i-a adus, iar alții își construiesc o viață demnă, în conformitate cu idealurile și reprezentările sale, care au la bază valorile fundamentale umane [6, 16].

Experiența pedagogică avansată din multe state și de la noi din țară confirmă pe deplin importanța educației filosofice, a studierii disciplinei *Filosofia educației*. Mai frecvent aceasta se studiază, ca și în Republica Moldova, la facultățile pedagogice, însă sunt state care au făcut încercări serioase de studiere a filosofiei educației în școala de masă. Astfel, în Brazilia, după o perioadă de doi ani de experimentare, a fost inclusă în programul școlilor secundare de stat disciplina de studiu *Filosofia educației*. În așa mod, menționează filosoful brazilian A.Niskier, în școala noastră a început din nou să se gândească. Pentru educatori, chestiunea morală are o relevanță specială, deoarece operează cu libertatea și cu variațiile sale circumstanțiale. Axiologia, ca parte componentă a filosofiei educației, se apleacă asupra acestor aspecte – adevăr, libertate, înțelepciune – acestea sunt elementele constante ale cursului vizat [18].

Exercițiul filosofiei oferă contradicții și ambiguități care sunt proprii și vieții omenești. Recunoscând aceste fapte, încă marele Socrate a legat filosofia de viață, îndemnându-ne: *cunoaște-te pe tine însuși*, dar pentru a te cunoaște în sensul adevărat al acestui gând profund, trebuie să fii înțelept, cărturar, să abordezi omul și viața/existența umană ca cele mai prețioase valori, să axat pe studiul și promovarea valorilor, să înțelegi că dimensiunea valorică este intrinsecă educației. Este foarte important să înțelegem și să realizăm corelația dintre existența umană și valori, dintre educație și valori, dintre pedagogie și axiologie, să creăm educatului împreună cu cercetătorii, cadrele didactice, părinții, condiții favorabile din punct de vedere axiologic, începând cu familia și grădinița de copii, cu materializarea și dezvoltarea esențialei strategii: transformarea obiectului/educatului în subiect, actor al propriei educații, personalitate aptă de a depune efort sistematic în edificarea lumii sale interioare ce ar avea la bază valorile moral-spirituale. În contextul vizat, noi toți trebuie să lucrăm conștient asupra noastră, să trecem de la declarații la acțiuni concrete de autoperfecționare continuă.

În consens cu viziunile noastre este *Concepția formării modului de viață demn de Om*, elaborată și promovată de cercetătoarea rusă H. E. Щуркова (1995). Aceasta, prin esența ei, evită teoretizările excesive, formulările și acțiunile de tipul *poziția de formare, educație, de influențare a educatului* și ne orientează spre *formarea modului de viață, a condițiilor de urcare treptată a copilului spre cultură, accentul fiind pus pe reflecție, cultivarea capacităților raționale, morale și creative* [22]. Viața, existența omului, pragmatismul exagerat, procesul și rezultatul/produsul educației, confirmă însemnătatea unei educației filosofice, a necesității studierii disciplinei *Filosofia educației*, a valorificării sistemice și permanente a principiilor acesteia, mai cu seamă a esenței ei axiologice.

În ordinea de idei prezentată suntem siguri că mulți dintre noi se întrebă:

- De ce, în pofida faptului că suntem atât de informați, erudiți, pragmatici, manifestăm prea multă indiferență față de provocările timpului și ale sociumului?
- De ce suntem impertinenți, agresivi, amoral, acceptăm și comitem fapte meschine?
- De ce am devenit meșteri în *mimicrimia morală*?
- De ce permitem substituirea valorilor autentice cu cele de moment, axându-ne pe standardele duble de existență *care ne pustiesc sufletul* și nu ne aduc fericire?
- De ce orientarea de a trăi total și a te bucura de plăcerile senzuale nu-l satisfac pe om?
- De ce reducem scopul și esența vieții la valorile materiale?
- De ce înțelegem relativ târziu că viața, prezența omului în această lume, nu reprezintă un fapt numai fizic, biologic, ci și unul spiritual, rațional, iar devenirea personalității umane nu se poate aborda și împlini decât printr-o îmbinare organică a cunoașterii cu munca asiduă de autoactualizare, autoperfecționare permanentă moral-spirituală, psihofizică, estetică, intelectuală?

Sigur că putem formula acești *de ce* la nesfârșit, putem găsi chiar și justificări, scuze de orice natură, însă principalul, în opinia noastră, rezidă în faptul că ne-am dezvățat a cerceta, a vedea și a observa, a auzi, a dezvolta, a cultiva și a aprecia înțelepciunea; exagerăm însemnătatea informației, substituim procesul cunoașterii cu selectarea anumitelor informații, deseori ne lipsește logica și cultura raționamentului, nu suntem în stare să formulăm idei și să utilizăm argumentația; gândim insuficient, deseori ne conducem de *standarde duble* sau poluate axiologic de comportare; acțiunile noastre nu sunt fundamentate și exprimate în fapte demne și în limbaj clar și coerent. În mod deosebit evidențiem faptul că nu numai noi așa gândim, nu numai nouă ne aparține pionieratul în stabilirea și descrierea fenomenului respectiv.

Despre glisajul dintre valorile pozitive și cele negative, substituirea acestora prin valorile de moment meditează cercetătorii L. Lavelle [15], T. Vianu [apud 5], C. Cucoș [8], G. Văideanu [apud 10], V. Mândăcanu [16], Vl. Pâslaru [apud 10], mulți filosofi [3-5, 11, 14, 15, 18, 20] și pedagogi contemporani [6, 9, 10, 12, 21, 22]. Poetul englez T. S. Eliot scoate în evidență alarmat faptul că *pierdem înțelepciunea prin cunoaștere, iar cunoașterea prin informație*. Filosoful brazilian A. Niskier consideră că trebuie să ne întoarcem la înțelepciune, așa cum își doreau grecii, *într-un corp sănătos o minte sănătoasă* [18]. Cercetătorii ruși din domeniul științelor educației susțin că scopul educației include formarea unității dintre rațional, spiritual și creativ. Numai personalitatea care a atins acest scop *se conduce real de această triadă, devine aptă să construiască o viață demnă de Om, axată pe Adevăr, Bine și Frumos*. Numai viața construită pe valorile autentice oferă individului posibilitatea să-și capete esența sa umană, înțelepciunea, capacitatea de a se realiza ca *homo sapiens, homo creatus și homo moralis* [22].

Deși literatura de specialitate din arealul nostru, la fel, abordează unele aspecte ce țin de filosofia educației, axiologia pedagogică (Văideanu G., 2000; Călin Marin, 2001; Cuznețov Larisa, Banuh N., 2004; Roșca S., 2004 ș.a.), de educația morală, spirituală (Bujor N., 1996; Pâslaru Vl., 2003; Mândăcanu V., 2004 ș.a.), se polemizează pe marginea scopului, idealului educației și se critică esența utilitaristă și pragmatică a acesteia, totuși insuficient sau chiar deloc nu sunt abordate direcțiile ce țin de formarea culturii judecării, cultivarea înțelepciunii, valorificarea posibilităților filosofiei, axiologiei pedagogice în cultivarea și educația tinerei generații.

Cercetând o vastă literatură din domeniul științelor educației, sociologiei și filosofiei am tras concluzia că noi nu învățăm copilul a reflecta asupra esenței vieții, fericirii umane, creării condițiilor de spiritualizare a conduitei omului. Pe bună dreptate suntem de acord cu criticile unor cercetători care menționează fragmentarismul și supermodernismul educațional, axat pe implementarea unor proiecte; devierile de la o extremă la alta a conținutului și procesului educațional ce pun accentul pe un aspect sau altul al educației, ignorând esența integrării sociale, a existenței demne a omului în societate, a valorificării principiului autoperfecționării morale, fizice și spirituale permanente, care ar fi necesar a corela nu numai cu educația ecologică, axiologică, ci și cu cultivarea capacității de echilibrare/reechilibrare continuă a calității faptelor și a calității vieții umane. Este evident faptul că *orice valoare există în și prin om, raportate la temporalitate, iar valorile fuzionează ca niște puncte fixe, ca repere care orientează traiectoriile umane, dau consistență acțiunilor umane* [apud 5]. De aceea noi, pedagogii și părinții, trebuie să manifestăm înțelepciune, să demonstrăm esența ei valorică și să cultivăm înțelepciunea prin exemplul propriu în toate aspectele vieții.

Suntem ferm convinși că cercetătorii și filosofii care consideră că secolul XX, cu atât mai mult secolul XXI, *se prezintă ca o mare speranță pentru promovarea reflecției filosofice, mai ales în domeniul educației, îmbogățită de suferința obiectivată în conflictele mondiale, va necesita a fi reevaluată existența umană, grație dezvoltării științifice și tehnologice* [7, 8, 11], posedă curaj civic, înțelepciune și au absolută dreptate. Noi ne asociem la constatarea filosofilor contemporani [10] *cu privire la tendințele omului actual, care se întoarce cu fața spre chestiuni delicate situate în planul transcendent, ceea ce demonstrează că vocația filosofică nu s-a stins, ci dimpotrivă a ieșit revigorată de regândirea propriei științe și ne asumăm riscul să completăm această idee cu una ce ține de filosofia practică, enculturația individului pentru realizarea personalității sale în calitate de familist, profesionist și cetățean al țării sale și al Lumii* [10].

În baza celor expuse și în contextul axiologiei pedagogice, vom aborda problema valorificării ethosului pedagogic familial, adică a culturii familiei în procesul educației pentru familie. Sperăm că acest studiu va fi de un real folos cadrelor didactice, studenților și părinților care sunt preocupați de cizelarea competențelor sale privind educația copiilor, autoeducația și îmbogățirea culturii familiei sale.

În contextul dat, cultura familiei reprezintă totalitatea valorilor materiale și spirituale pe care le posedă și promovează aceasta ca instituție socială. Valorile spirituale rezidă în cunoștințele variate pe care le posedă membrii familiei, virtuțile, convingerile, tradițiile, modelele comportamentale ale părinților, copiilor, bunicilor și atitudinile valorice ale acestora, care au la bază Binele, Frumosul, Adevărul și Sacrul.

Pornind de la definiția lui **M. Rokeach** (1973), *valoarea este o credință durabilă asupra unui mod de existență, care ar fi preferabil din punct de vedere personal și social*, și se clasifică în *valori-scopuri* și în *valori instrumentale* [apud 10], care se referă la mijloacele utilizate în atingerea acestora. Modul de a acționa, de a fi reprezintă această *credință durabilă* ce reflectă raporturile care exprimă concordanța dintre idei, fapte, lucruri, sprijinind acțiunea umană. Atunci când valorile orientează sau sprijină acțiunea educativă, care este și ea o acțiune umană, ele se transformă în valori educative și din acest moment devin funcționale, adică se aplică activ în practica educațională [10].

Potrivit sociologilor **B. Terrisse, S. Trottier** (1994), **P. Durning** (1995), *valorile educative sunt tridimensionale*, comportând *dimensiunea cognitivă*, întrucât presupun un ansamblu de cunoștințe cu caracter normativ, incluzând și evaluarea, *dimensiunea afectivă*, deoarece presupun un atașament diferențiat pentru un mod sau altul de viață, și cea *conotivă*, deoarece valoarea orientează și ghidează acțiunea. În consecință, devine important să stabilim prin ce se aseamănă și prin ce se deosebesc aceste concepte: *valori educative* și *atitudine educativă*.

Cercetătorul francez **P. Durning** ne convinge că conceptul *atitudine educativă* este utilizat de numeroși autori într-o accepțiune foarte apropiată de cea a termenului *valoare*, întrucât posedă aceleași trei dimensiuni. El explică acest concept în baza definiției lui G. Allport, menționând că *atitudinea este o stare mentală și neurofiziologică, inclusă în experiență, care exercită o influență dinamică asupra individului pregătindu-l să reacționeze într-un mod particular la un anumit număr de obiecte și situații* [apud 10].

Elementele comune, evidențiate de sociologi și pedagogi, ne permit să situăm atât valorile, cât și atitudinile din punct de vedere pedagogic pe poziții de finalități, de conținuturi, dar și de principii sau mijloace ale acțiunii educative, ceea ce este foarte important pentru realizarea procesului educativ, deoarece îl ghidează și-i oferă calitate [4-8].

Unii sociologi înglobează elementele enumerate într-un concept generalizator *ethos pedagogic* (P. Bourdieu, 1964; J. C. Passeron, 1970). Acceptăm acest concept și completăm sintagma respectivă cu termenul *familial*, pentru a orienta și a localiza elementele acestuia.

Analizând cultura influențelor relaționale și acțiunile educative ale societății și familiei, putem stabili elementele *ethosului pedagogic familial*, care, desigur, variază de la o societate la alta, de la o familie la alta, în funcție de foarte mulți factori: tradiția culturală, iar în cazul familiei depinde de vârsta părinților, studiile și nivelul de inteligență a adulților, componența familiei, coeziunea și adaptabilitatea ei, condițiile de trai, tradițiile familiale, particularitățile individual-psihologice ale membrilor familiei, concepția despre lume și cea pedagogică a acestora.

Literatura de specialitate, studiile empirice și investigațiile noastre denotă faptul că în majoritatea lor, familiile contemporane, în principiu, orientează copiii spre valorile general-umane și cele naționale, formând un ansamblu de atitudini valorice, însă acest proces complicat scoate în evidență o anumită variabilitate a fenomenului educațional, care, conform cercetătoarei **E. Stănculescu** (1997), este reflectată de *întreaga tradiție etnografică și antropologică*. Savanții au ajuns la concluzia, scrie cercetătoarea, că *există o variabilitate socioculturală: fiecare grup investigat, fiecare cultură se caracterizează printr-un sistem specific al educației ce corespunde de fapt structurilor sociale și culturale* [apud 10].

Analiza mai multor cercetări în domeniu și investigațiile noastre au permis să observăm un șir de diferențe, mai cu seamă în direcția transmiterii valorilor instrumentale și cea de formare a trăsăturilor de personalitate, pe care părinții contemporani le consideră ca cele mai importante și necesare pentru integrarea socială a copiilor lor, în general, și, integrarea acestora în familie, în special. Sondajele efectuate ne-au demonstrat că în familiile din *mediul urban sunt valorizate următoarele trăsături de personalitate*: raționalism/pragmatism (83%); bunătate (82%); creativitate/a fi inventiv (79%); independență (68%); spirit de inițiativă (67%); perseverență (65%); responsabilitate (64,5%); tact (61%); onestitate (59%), credință (74%).

Familiile din mediul rural valorizează: bunătatea (92%); hărnicia (91%); acuratețea (77%); voința (75%); chibzuința/înțelepciunea (65%); onestitatea/om cumsecade (64%); credința (87%), responsabilitatea (54%).

Pentru etapa actuală foarte complicată, când țara face primii pași pentru a ieși din criza dură social-economică, iar familia este insuficient protejată de stat, aceasta, desigur, reacționează prin mecanismul propriu de adaptare a membrilor săi la schimbarea condițiilor vieții, dar observăm că oamenii sunt dornici de înțelepciune, sunt orientați spre spiritualizarea vieții, spre valorile autentice, în pofida oricăror constatări și sentințe nefaste. Sondajul realizat ne-a demonstrat că 87% din părinți și 83% din adolescenți pledează pentru o educație în conformitate cu principiile eticii creștine, care desigur, confirmă ideea despre revenirea la planul transcendent al existenței umane, expusă de filosofi, citată mai sus de noi.

Familia ca valoare o consideră foarte importantă 83% de tineri și adolescenți, prioritară se consideră și calitatea de *bun familist* (97%).

Diversitatea opiniilor formulate rezultă și din structura socială, apartenența profesională, nivelul de instruire a părinților și, desigur, mediul de trai, condițiile concrete de viață. Nu putem trece cu vederea faptul că sunt anumite diferențe între familiile din mediul urban și cel rural, între familiile ce locuiesc în zona de nord, de sud sau centrală a Moldovei; între familiile ce locuiesc într-o rază apropiată sau îndepărtată de oraș; între

famiile tinere și cele ce au o anumită experiență de viață, între familiile ce aparțin diferitelor categorii socioeconomice.

Cercetările efectuate au avut drept scop a reliefa importanța familiei în transmiterea valorilor și formarea atitudinilor, cultivarea înțelepciunii. Este evident faptul că și conținutul ethosului pedagogic familial e puternic influențat de instituția de învățământ, mai întâi de grădinița de copii, apoi de școală. Odată cu plecarea copilului la grădiniță, apoi la școală, aceste instituții devin o componentă reală a vieții de familie ce contribuie nu numai la valorizarea copilului, dar și a părinților, și anume, aceste instituții trebuie să devină modele de promovare a înțelepciunii, a autoperfecționării morale și spirituale.

La etapa actuală, societatea a conștientizat faptul responsabilității duale vizavi de educația copilului: a familiei și a instituției de învățământ, accentul fiind pus pe colaborare și parteneriat.

Observațiile empirice, investigațiile privind colaborarea școală–familie și literatura de specialitate [6, 7, 10, 12] susțin teza potrivit căreia evoluția sistemului de învățământ nu a condus la o demisie parentală, ci, dimpotrivă, a stimulat o redefinire a rolului părinților și familiei în educația copiilor. Dacă analizăm domeniile vieții de familie, influențate de grădiniță și școală [6] și cele trei tipuri de cultură ce funcționează în societate, apoi putem stabili interdependența acestora și rolul lor în formarea și completarea ethosului pedagogic familial, care reprezintă fundamentul cultural al acesteia și factorul hotărâtor al educației pentru familie, pentru viața de calitate, axată pe valorile autentice ale tinerei generații.

În lucrarea sa *Le Fosse des generations* (1970), **M. Mead** analizează deosebirile esențiale existente între mecanismele învățării specifice unor culturi ce diferă prin complexitatea lor, dar care interrelaționează și interferează, asigurând transmiterea valorilor și formarea personalității prin fixarea *habitusului primar* [17] în individ. Astfel, autoarea distinge trei tipuri de culturi:

- *tipul postfigurativ*, în care cultura se transmite de la părinți la copii;
- *tipul cofigurativ*, în care învățarea culturală se realizează în grupurile de egali; copiii și adulții învață de la membrii generației din care fac parte;
- *tipul prefigurativ*, în care părinții învață de la copiii lor.

Analiza culturii/ethosului pedagogic familial prin prisma concepției respective permite să observăm un *aliaj de elemente ce aparțin celor trei culturi*. În virtutea faptului că societatea umană îmbină trei generații, acestea sunt prezente și în familie la nivel microstructural. La formarea ethosului pedagogic familial participă toate cele trei culturi. În continuare analizăm cele trei tipuri de culturi pentru a stabili esența filosofiei practice pe care ne vom axa în educație.

Cultura postfigurativă aparține generației de vârstă a treia – bunicilor. Ea conservă și perpetuează valorile și tradițiile, în cazul nostru, obiceiurile și tradițiile legate de căsătorie, familie, educația copiilor, spiritualizarea, educația pentru credință, educația și pregătirea tinerei generații pentru viața de familie. Savanții consideră că și cultura postfigurativă conferă culturii umane *o mare stabilitate* [10]. Mijloacele pe care le aplică bunicii noștri reprezintă modelul lor comportamental, condițiile de viață și anturajul calm și sfătuitor.

Cultura cofigurativă este axată mai mult pe utilitarism, pe modelul omului de succes, predominant în procesul de socializare a membrilor familiei și care rezidă în preluarea comportamentelor și viziunilor din grupul de similitudine. Aceasta nu înseamnă că societatea și familia se dezic de modelul postfigurativ. În toate culturile cofigurative, adulții păstrează o poziție dominantă, în sensul că anume ei fixează cadrul și limitele în care cofigurația poate avea loc și acceptă sau resping comportamentele inovatoare. Cultura cofigurativă în cadrul familiei întreține sentimentul schimbării continue, dar uneori creează situații de frustrare, incertitudine și insecuritate membrilor familiei. Aceste fenomene le putem observa deseori în familiile restrânse de tip nuclear, unde lipsesc bunicii [10].

Cultura prefigurativă, centrată pe copil, vine să le completeze pe cele două, mai cu seamă în perioada când copilul începe a frecventa grădinița și școală, aducând cu sine noi cunoștințe, abilități și reguli de viață, comportare, valori [17].

La examinarea procesului de pregătire pentru viața de familie în aspectul realizării educației filosofice, noi ne-am axat pe *ideea coexistenței echilibrate a tuturor generațiilor, bazată pe simetrie, complementaritate, reciprocitate și parteneriat; pe principiul valorificării înțelepciunii, culturii judecății, raționamentului, schimbului de opinii, cercetare și observare; cunoașterea profundă a legităților dezvoltării sociumului, existenței/vieții și gândirii umane*.

Dacă apelăm la aspectul psihopedagogic al formării personalității, care indică faptul că fundamentul acesteia se plăsmuiește în primii 7 ani de viață a copilului, înțelegem cât de importantă este familia pentru copil, și anume, ethosul pedagogic familial. Completarea lui se efectuează de toți membrii familiei și colaboratorii instituțiilor de învățământ, care realizează pregătirea specială a viitorilor familisti și părinți sau organizează educația continuă a acestora.

Pentru a ghida procesul de completare a *ethosului pedagogic familial* destinat formării familistului eficient, am stabilit că este necesar a cunoaște și a analiza componentele acestuia prin prisma *perspectivelor culturii organizaționale* [10], deoarece grupul familial, de asemenea, se constituie și funcționează ca o instituție organizată de oameni, necesitând o dirijare eficientă din partea adulților, pe care am definit-o ca *management familial*.

Clasificarea componentelor culturii în *materiale și spirituale* a fost depășită prin introducerea altui construct diferențiator, și anume, dimensiunea *obiectivă și cea subiectivă* [ibid 10].

Există o mulțime de aspecte ale vieții familiale, cel *material/economic, statutar, comportamental și spiritual*. *Dimensiunea obiectivă* a culturii familiale se manifestă la nivelul comportamental și la nivelul produselor acesteia, iar *dimensiunea subiectivă* se constituie din elemente ideatice, filosofice, ambele, însă, având o mare importanță în viața de familie și educația copiilor pentru familie.

În concluzie, considerăm foarte importante elementele dimensiunii subiective ale culturii familiale, deoarece, pe de o parte, ele subordonează elementele dimensiunii obiective, prin care acestea se exprimă, iar pe de altă parte, conținuturile lor spirituale sunt cele care conferă valoare materiei. Credințele reprezintă, în sensul curent, gradul de adeziune pe care-l putem acorda unei idei, unui cuvânt, unui comportament sau unui om.

În cadrul ethosului pedagogic familial, orientat spre formarea familistului eficient, este foarte important ca și *credința* să se îmbine organic cu dragostea, înțelepciunea, să aibă drept obiect nu numai religia, în cazul nostru creștină ortodoxă, ci și stima, iubirea, încrederea în sine și persoana de gen opus cu care, de fapt, individul trebuie să creeze împreună o familie durabilă, armonioasă, cuvântul, onoarea acesteia, dar și propria onoare și onestitate.

Din punct de vedere psihopedagogic, o deosebită importanță are și credința în forțele proprii, ceea ce îi conferă personalității umane încredere în sine, în capacitățile sale. În această ipostază se conturează sarcina de a orienta educația copilului și autoeducația adultului spre *cunoașterea de sine*, cunoașterea particularităților de gen, de conviețuire în familie și *cunoașterea lui Dumnezeu* [7, 8, 10, 15-17 ș.a.]. În acest context, *valorile* reprezintă un element foarte important al ethosului pedagogic familial, deoarece ele condiționează și dinamizează acțiunile omului. Sensul curent al valorii rezidă într-o *calitate a lucrurilor, a persoanelor, a conduitelor, pe care conformitatea lor cu o normă sau proximitatea unui ideal le face în mod particular demne de stimă*. Aici prezintă o deosebită importanță relația dintre valoare și educație, axarea pe principiile filosofiei educației, deoarece *valorizarea valorilor* (P. Andrei, 1973) reprezintă unul dintre reperele fundamentale ale umanizării copilului și ale dezvoltării potențialului său creativ psihologic și social.

Dincolo de interpretările cultural-antropologică (M.Măciu, 1995; Л.М. Лузина, 2000), cultural-filosofică (L.Antonesei, 1966) și cultural-psihologică (L.Rusu, 1968), este necesar a reține că *în structura valorii distingem o componentă obiectivă referitoare la proprietățile obiectului, relațiile dintre oameni, situațiile de viață, creațiile materiale și spirituale din punctul de vedere al utilității și o componentă subiectivă care vizează capacitatea omului de cunoaștere și transformare a realității*, pe care trebuie să axăm educația familială și cea pentru familie.

Vorbind de un *sistem de valori în cultura poporului nostru* [5, 9, 10] important pentru formarea personalității copilului ca membru activ al societății, al familiei, am putea menționa:

- *valorile general-umane*, considerate *valori-scopuri*: Adevărul, Binele, Sacrul, Frumosul, Democrația etc.;
- *valorile democratice*, înțelese ca *valori-mijloace*, specifice diferitelor componente ale vieții și existenței umane, acestea fiind: *libertatea, drepturile și obligațiile omului, toleranța solidaritatea, responsabilitatea*.

Evident, atare clasificare este deschisă pentru completare, astfel, pentru formarea personalității umane în contextul educației filosofice ar fi necesar să abordăm și să valorificăm în viața cotidiană și procesul de învățământ următoarele categorii de valori:

- a) *vitale*, necesare pentru securizarea vieții și formării unui mod sănătos de viață în cadrul familiei: sănătatea fizică și psihică, tonusul și forța fizică, frumusețea și armonia fizicului și psihicului etc.;
- b) *ecologice*, necesare omului pentru ocrotirea mediului ambiant: aer curat, apă potabilă, peisaj plăcut etc.);
- c) *morale, politice, juridice, istorice*, necesare existenței unui stat, națiuni, familii, precum: binele, onestitatea, suveranitatea, demnitatea, patriotismul, curajul, înțelepciunea etc.;

d) *estetice și religioase* ce vizează dragostea, fidelitatea, spiritualizarea comportamentului, contemplarea lumii, formarea concepțiilor, credința omului, frumosul din natură, comportare, artă etc.;

e) *teoretice*, necesare cunoașterii și creației umane [5, 9].

Într-o corelație permanentă cu sistemul de valori trebuie să fie realizată educația în cadrul familiei, pentru familie, începând cu nașterea copilului. În acest sens, o importanță mare are exemplul adulților: a bunicilor, părinților, fraților/surorilor mai mari și a altor rude. Persoana care este *purtător al valorilor autentice*, promovează activ valorile, este în stare să formeze, să *contamineze*, în sensul pozitiv al acestui cuvânt, o altă persoană din punct de vedere axiologic, formându-i anumite orientări valorice, o poziție și un mod demn de viață.

Lipsa timpului liber pentru membrii adulți ai familiei din cauza programului profesional încărcat și a distorsiunilor sau lipsei organizării lui eficiente la copii este considerată deseori ca justificare a lipsei de inițiativă în ceea ce privește realizarea educației axiologice/filosofice, a autoperfecționării permanente.

Spre regret, gradul de investigație a problemei cu privire la planificarea și dirijarea timpului liber în cadrul școlar este modest, dar, totuși, literatura consacrată de ultimă oră reflectă unele aspecte ce țin de managementul timpului liber (C.Cucoș), de conținutul și tipurile de activități destinate valorificării timpului liber a elevilor (S.Cristea; I.Nicola; E.Weber; J.Dumazedier; И.П. Подласый ș.a.), dreptul la odihnă, la joc și activități recreative în timpul liber (M.Djuvara, I.Dogaru, M.Dumitrana), pe când problema educației pentru timpul liber în cadrul familial este abordată insuficient.

În contextul dat, cercetarea noastră va fi axată pe determinarea unor repere teoretice, metodologice și praxiologice ale educației pentru timpul liber în cadrul familiei în corelație cu educația filosofică, autoeducația, formarea și autoperfecționarea personală a individului. În prim-plan recurgem la analiza conceptelor-cheie: *timp liber, cu referire la timp; educație pentru timpul liber; managementul timpului liber*.

Dicționarul explicativ al limbii române (1998) oferă o definiție a *timpului* foarte clară. Astfel, timpul reprezintă o dimensiune a Universului după care se ordonează succesiunea ireversibilă a fenomenelor. O altă explicație: timpul are durată și se consideră perioadă, care poate fi măsurată în ore, zile etc., ce corespunde desfășurării unei acțiuni, unui fenomen, unui eveniment; scurgere succesivă de momente; interval, răstimp, răgaz. Sugestivă este și explicația conform căreia timpul reflectă fiecare dintre fazele sau momentele unei mișcări, ale unei operații, ale unui fenomen sau ale unei acțiuni (DEX, p.1092).

Dicționarul de filosofie Larousse (1991) evidențiază faptul că timpul este un mediu infinit în care se succed evenimentele. Timpul deseori este considerat ca o forță care acționează asupra lumii și ființelor. Timpul este acela care face ca prezentul să devină trecut. Principala caracteristică a timpului este ireversibilitatea lui. Cele trei dimensiuni ale timpului sunt prezentul, trecutul și viitorul [7, p.343]. În consens cu cele menționate anterior și într-o evidentă conexiune cu problema specificului timpului și a educației filosofice, este ideea expusă de Sfântul Augustin, care ne atenționează asupra faptului că *în suflet există cele trei instanțe ale timpului: prezentul, trecutul și viitorul*. Un îndemn convingător pentru cultivarea și educația persoanei cu privire la prețuirea și valorificarea eficientă a timpului, necesitatea conștientizării faptelor noastre și calitatea vieții trăite de om, se poate sesiza în chintesența temporalității, lucid redate de savant în următoarea formulă: *numai în suflet putem găsi un prezent referitor la trecut, memoria; un prezent referitor la prezent, percepția, și un prezent referitor la viitor, așteptarea* [apud 20]. Gândul atât de clar expus de Sfântul Augustin ne orientează spre concluzia că **educația omului necesită o urgentă redimensionare, strategia de bază fiind formarea și autoperfecționarea nucleului spiritual al personalității umane, care treptat, pe măsura dezvoltării omului, conștiinței acestuia, implică cultivarea morală, civică, intelectuală, tehnologică, estetică și psihofizică**. Omul trebuie educat astfel, ca să-și trăiască viața din plin, calitativ în prezent pentru a fi în stare să proiecteze destoinic viitorul său și al copiilor săi ca mai apoi să nu sufere din cauza unui trecut nedemn. Urmașii noștri trebuie să aibă modele demne de urmat. Cultura civilizației și experiența de viață ne demonstrează că formarea spiritualității la om reprezintă acel fundament pe care poate fi implementată moralitatea și inteligența umană ce ar permite fiecărei persoane să fie cu adevărat fericită, să trăiască într-o armonie cu sine, cu Lumea, Universul, Natura și Divinitatea.

Reputatul filosof german Im. Kant definește timpul ca *pe o formă a priori a sensibilității, adică ca pe o condiție a oricărei experiențe*. *Timpul, în viziunea filosofului, este forma sau caracterul oricărei experiențe pe care conștiința umană o are despre ea însăși, dar și despre toate fenomenele exterioare, în măsura în care acestea trebuie să-și facă loc în experiența noastră* [14]. În acest context, adulții, în calitate de părinți, sunt datori să facă tot posibilul pentru a forma la copii o experiență de viață axată pe valorificarea Sacralului, Binelui, Adevărului, Frumosului.

Dacă comparăm fenomenele ce influențează existența umană, credem că timpul va fi unul dintre cele mai frecvent abordate în artă/muzică, literatură etc., operele filosofice, istorie, pedagogie și științele economice. În arta se redă mai frecvent nostalgia trecerii timpului, ireversibilității acestuia, care suscită regretul după un sentiment de iubire ce a trecut sau angoasa unui sfârșit apropiat.

În operele filosofice se evidențiază faptul că timpul are o istorie, cea a instrumentelor de măsurat care servesc la perceperea lui; că timpul este o mișcare ciclică în care trecutul se repetă; că acesta este una din proprietățile obiective ale fenomenelor naturale; succesiune de intervale regulate și rezultat al evoluției raporturilor omului cu sine însuși și cu lumea; că timpul este un absolut, o formă a priori a sensibilității; că timpul este un loc al realizării libertății umane; că reprezintă un sistem de relații dintre temporalități multiple și heterogene; că timpul este un fenomen ireversibil, linia continuă a acestuia ce avansează din trecut spre viitor, deschizând prezentul către libertatea umană. Concomitent cu problema timpului, se abordează și problema eternității, moralei, valorilor fundamentale [5, 9, 11, 14, 15, 18, 20]. Filosofia mai analizează fenomenul libertății, care este definit ca absența constrângerii sau o stare a individului care face ce vrea.

În operele pedagogice timpul este abordat ca o perioadă, durată în care se realizează anumite conținuturi pentru a atinge finalitățile educaționale proiectate. Pedagogia postmodernă este axată pe principiile educației permanente, care presupune o formare și autoformare permanentă a individului.

Istoria operează cu numele personalităților ce au trăit și au activat într-o anumită perioadă de timp, analizând contribuția acestora în evoluția civilizației. Pentru istorie sunt importante evenimentele, premisele și consecințele lor.

Dacă ne referim la noțiunea de *liber* cu referire la timp, apoi DEX ne atenționează că *timpul liber reprezintă fenomenul bine cunoscut de toți ce denotă o perioadă de timp când individul este scutit de obligațiile pe care le are în mod obișnuit și de care dispune la bunul său plac* (DEX, p.570-571).

E.Weber consideră că cele două noțiuni *timp* și *liber*, care alcătuiesc conceptul de timp liber, exprimă o anumită perioadă de timp din viața omului, zilnic, lunar, anual, pe care individul o trăiește *liber de și liber să facă orice ar dori* [apud 1].

Așadar, timpul liber reprezintă o perioadă concretă din viața omului când acesta se eliberează de orice obligații și este liber să-și aleagă anumite activități sau preocupări. Timpul reprezintă o dimensiune a existenței umane, care îi permite omului să acumuleze o anumită experiență de viață. Important, în contextul dat, este să reținem fenomenul ireversibilității timpului ca să nu avem apoi remușcări de conștiință cu privire la faptele noastre, modul de viață ales, calitatea acesteia. Timpul liber poate fi definit ca acel interval de timp pe care îl folosim la bunul nostru plac, care poate fi planificat și dirijat în conformitate cu propriile îmbolduri, interese, dorințe, alegând și realizând acele activități ce corespund înclinațiilor și aspirațiilor personale.

Ideea de timp liber nu este nouă, ea este vehiculată încă din antichitate și credem că acest fapt nu trebuie să ne mire, deoarece, dacă oamenii muncesc practic întreaga viață, desigur, ei trebuie să aibă un răgaz ca să se odihnească. Astfel, Aristotel menționa că *timpul liber nu înseamnă sfârșitul muncii, ci, dimpotrivă, munca înseamnă sfârșitul timpului liber* [apud 11].

Această idee este valoroasă prin faptul că scoate în evidență caracterul continuu al muncii. Munca reprezintă factorul decisiv al existenței umane și al devenirii personalității, indicând concomitent posibilitatea de alternare a muncii și timpului liber, subtil orientându-ne spre o altă noțiune – *bugetul de timp*. Literatura de specialitate elucidează definiții, caracteristici și viziuni cu privire la conceptul nominalizat [1, 2, 7, 13, 19]. Analizând esența acestora, putem conchide că bugetul de timp al omului reprezintă resursele temporale de care dispune individul și care se constituie din trei mari secvențe: *timp de muncă*, destinat studiilor, activității profesionale; *timp de soluționare a necesităților fiziologice, social-culturale/gospodărești și timpul liber*, trăit după bunul plac al omului [1, 2].

Deseori participăm la discuții, suntem martori la un șir de întrebări pe care le adresează părinții pedagogilor și psihologilor cu referire la problema educației copiilor pentru ca aceștia să fie capabili a-și planifica și folosi rațional și interesant timpul liber. Pe părinți îi interesează dacă este corect ca ei să se implice în organizarea timpului liber al copiilor lor (47%). Unii dintre adulți consideră că este important să învățăm copilul a munci eficient, dar timpul liber vor învăța ei și singuri să-l folosească (53%). Specialiștii din domeniul științelor educației [6-8, 10, 15, 16, 19 ș.a.] consideră că și competențele, și abilitățile individului de a-și organiza eficient timpul liber sunt într-o strânsă legătură cu educația și cultura acestuia. Desigur, acțiunile, conduita și faptele persoanei în procesul muncii ne pot spune multe lucruri despre om, însă mult mai profund îl putem cunoaște după modul în care acesta își valorifică timpul liber. Programul și timpul de muncă sunt prevăzute

și reglementate din exterior, de variate regulamente, contracte de muncă, coduri deontologice. Necesitatea în surse de existență îl obligă pe om să muncească bine, însă timpul liber, conținutul, modalitatea și strategia de planificare, organizare și valorificare a timpului în afara obligațiilor de muncă, depinde de educația primită în copilărie, de modelele comportamentale însușite în familie, modul de viață pe care îl urmează omul, de cultura lui. Are absolută dreptate B. Russel când afirmă *că folosirea înțeleaptă a timpului liber este un produs al culturii și al educației*. Noi ținem să completăm acest gând lucid cu ideea că folosirea înțeleaptă a timpului liber și educația pentru timpul liber începe în familie de la cea mai fragedă vârstă și continuă întreaga viață prin eforturi de autoeducație și autoperfecționare.

Viziuni interesante cu privire la conexiunea educației și valorificarea eficientă a timpului o aflăm în operele pedagogilor din toate epocile. Credem că merită o deosebită atenție accepțiunea lui I. A. Comenius, care ne învață *că cel mai important în educație nu este să câștigăm timp, ci să-l pierdem*, iar J.J. Rousseau, ne orientează spre *o regulă utilă a oricărei educații care constă în faptul de a ști cum să pierdem timpul* [apud 11].

Acest succint excurs în epistemologia timpului liber ne orientează spre problema educației pentru timpul liber, abordată de cercetătorii din domeniul științelor educației în contextul noilor educații [7, 8]. Convingător despre necesitatea, obiectivele și conținutul educației pentru timpul liber scrie C. Cucuș. Cercetătorul menționează faptul că în condițiile în care timpul liber are tendința să crească, oamenii trebuie să fie învățați a se bucura de acesta. Fără o pregătire adecvată, timpul pentru sine poate deveni o povară, un motiv al decăderii, al alunecării în plictiseală și inactivism. În acest sens, autorul scoate în evidență patru traiectorii acționale:

- obișnuirea indivizilor de a-și gestiona cât mai bine temporalitatea pentru a dispune și de timp liber;
- încărcarea timpului liber cu activități recreative, productive etc., care să aducă bucurii și împliniri persoanei în cauză, tonifiind existența și accentuând gustul de a trăi;
- realizarea unor alternanțe și complementarități adecvate între activitățile din timpul liber (fizice, spirituale, de plăcere, de interacțiune, necesare, obligatorii etc.);
- corelarea activităților din timpul liber cu practicile formale sau cvasiformale, în perspectiva valorificării la scară socială prin diferite tipuri de asociații, școli ale femeilor, bătrânilor etc.

Un alt cercetător român, S. Cristea, abordează educația pentru timpul liber prin prisma activităților specifice educației nonformale, proiectate, realizate și dezvoltate în afara școlii. Acestea sunt divizate de către cercetător în două categorii distincte: activități perișcolare și activități parașcolare [6].

Activitățile perișcolare, organizate pentru valorificarea educativă a timpului liber prin intermediul:

- a) *resurselor tradiționale* de tipul excursiilor, cluburilor, taberelor, vizitelor/vizionării spectacolelor de teatru, operă, balet, filmelor, expozițiilor etc.;
- b) *resurselor moderne* de tipul discotecii, videotecii, mediatecii; instruirii asistate de calculator; rețelelor de programe nonformale; radio, tv școlară etc.

Activitățile parașcolare, organizate în mediul socioprofesional, ca soluții alternative de perfecționare, reciclare, instruire permanentă, instituționalizate special la nivel de presă pedagogică, emisiuni radio-tv, școlară; cursuri, conferințe tematice cu programe speciale de educație și autoformare permanentă.

Noi am cercetat educația pentru timpul liber în corelație cu problematica lumii contemporane, educația familială, promovarea educației filosofice, a dezideratelor *noilor educații*, a conținuturilor generale, axate pe *concepția formării modului de viață demn de Om*, elaborată și fundamentată de H. E. Щуркова și a concepției noastre cu privire la educația pentru familie în baza valorificării planului formal, nonformal, informal, a modelului sintetic operațional de realizare a educației pentru familie prin intermediul instituțiilor de învățământ de toate nivelurile în contextul abordării familiei în tripla ipostază de actor, agent și partener educativ (Larisa Cuznețov, 2005).

Reieșind din considerațiile expuse și teza abordării timpului ca valoare și prioritate de autoeducație, formare și autoformare personală, urmează să elucidăm unele aspecte filosofice și economice ale educației pentru timpul liber.

Primul aspect ține mai mult de axiologie, deoarece anume conținutul acestei secvențe de timp poate avea un caracter valoros, profund cognitiv și moral, atunci când individul îl planifică și îl consumă rațional, lărgind sfera de cunoaștere, autoperfecționare, dezvoltare a creativității, optimizând propria conduită, viața sa și a altor persoane. Anume secvența de timp, apreciată de persoană ca timp liber, are un caracter informal, fiind resimțită ca apropiată și plăcută, trăită de subiect în afara obligațiilor legate de învățătură, profesie sau activități gospodărești, de care beneficiază de facto fiecare persoană și pe care o putem valorifica diferit, rezervând timp și pentru relaxare, odihnă, reflecții, meditații, autoanalize, introspecții, astfel încât propria

poziție, atitudinile, capacitățile de autoperfecționare a acestuia să contribuie esențial la îmbunătățirea modului de viață, asigurând calitatea ei, făcându-l fericit pe om.

Teza dată este într-un relevant unison cu concepția cercetătoarei H E Шыркова, redată în lucrarea sa *Modul de viață, demn de Om și formarea acestuia la elev* (1995), în care educația este determinată ca proces treptat, special orientat, de includere a copilului în cultura societății contemporane, proces de dezvoltare a capacităților de integrare și conviețuire în socium, edificând un mod de viață demn de Om [22].

Analizând concepția expusă, observăm că autoarea definiției omite formulări de tipul: *educatorul care influențează, formează, dezvoltă, controlează etc.* După cum am menționat anterior, cercetătoarea optează pentru formarea modului de viață prin crearea condițiilor favorabile pentru ca copilul să *urce treptat spre cultură*. În acest caz este important ca educatorul să fie un purtător/model pozitiv al acestei culturi, persoană care cunoaște prețul timpului, este în stare să-l planifice și să-l dirijeze rațional. În consens cu viziunile expuse și filosofia generală a relației spațiu–timp–valoare, vine și abordarea problemei ce ține de importanța timpului pentru om în științele economice. Literatura de specialitate din domeniul științelor economice reflectă mai multe optici privind rolul timpului în activitățile umane. Viziunile acestora au fost sintetizate în următoarele trei abordări: *timpul ca substanță primordială; timpul ca sistem referențial; concepția relațională despre timpul economic* [1, 3, 8].

Timpul ca substanță primordială are ca suport teoretic concepția timpului ca resursă. Momentul-cheie aici rezidă în faptul că timpul este o resursă limitată atât pentru individ, cât și pentru societate. De aceea, economisirea timpului este o problemă centrală pentru societatea modernă. Axându-se pe acest postulat, economiștii au formulat și au fundamentat legea generală a economiei de timp, conform căreia bunurile economice vor avea valoare obiectivă dată de timpul de muncă [2].

Economistul N.E. Roegen are un punct de vedere special cu privire la timp ca substanță primordială. Cercetătorul are ca punct de plecare legătura dintre valoare și utilitate, demonstrând că activitatea economică și cea educațională presupune transformarea entropiei joase în entropie înaltă; deoarece nu există procese de transformare inversă, se poate deduce că timpul economic este ireversibil. Tocmai acest fapt este responsabil de creșterea valorii unor bunuri economice odată cu trecerea timpului. Cantitatea și calitatea educației face din resursa temporală un factor esențial de progres. Este evident faptul că abordarea timpului ca resursă–valoare nu este o temă doar de natură economică, ea are conotații care țin de nivelul oportunităților oferite de societate, de înțelegerea corectă a libertății. Toate acestea sunt elemente indestructibile ale educației și finalitățile acesteia [19].

Un alt aspect al timpului-resursă este cel al valorii sale pentru consumator. Aspectul dat este atașat, cel mai frecvent, la timpul liber. Folosirea cu succes a acestui segment de timp este dependentă de gradul de instrucție și educație, consideră C. Angelescu [1].

N.Georgescu–Roegen în lucrările sale confirmă această teză și include timpul liber în ecuația economică, criticând ideea lui K. Marx după care timpul liber nu are valoare. Timpul devine constituent al valorii atunci când este vorba de capitalul uman. Aici timpul necesar formării forței de muncă reprezintă unul dintre elementele principale ale determinării nivelurilor de salarizare. În plus, timpul liber nu mai este apreciat doar ca timp al refacerii capacității de muncă, ci ca timp necesar dezvoltării personalității umane [1, 2, 13], în care individul se poate autoperfecționa folosind variate bunuri materiale și spirituale, produse de oameni în timpul destinat muncii.

Un alt cercetător, G.Becker, propune încorporarea sistematică a timpului nelucrător în analizele economice, considerând că acesta este destinat activităților de consum, care combină timpul și bunurile de pe piață pentru a produce mai multe mărfuri de bază [2]. Problema investiției în capitalul uman este similară cu consumul de timp și bunuri pentru a merge la școală, pentru a se califica, pentru a-și optimiza modul de viață, deci, timpul pur și simplu nu poate fi abordat altfel, decât ca o valoare, o substanță primordială.

O altă optică de abordare a timpului cea mai frecvent întâlnită în domeniul științelor economice contemporane este cea a *timpului ca sistem referențial*. În sensul dat, timpul reprezintă o mișcare, un cadru de referință universal în interiorul căruia se desfășoară toate activitățile umane. În contextul respectiv, precizările vizavi de perioada de timp în procesul studierii echilibrului cerere-ofertă reprezintă o formă de manifestare a timpului ca sistem referențial. În planul educației această latură a timpului presupune o abordare intertemporală și intergenerațională, una fiind generația ce efectuează educația și alta cea care beneficiază de aceasta. Aspectul intertemporal ține de procesul alegere-renunțare, ceea ce înseamnă consumul unui bun sau amânarea acestuia într-o anumită secvență de timp.

Concepția relațională despre timpul economic a fost dezvoltată de G. Myrdal și W.W. Rostow. Esența acesteia constă în faptul că timpul-istorie poate fi de un real folos din perspectiva identificării punctelor pe traiectoria dezvoltării economice a variatelor zone, regiuni, state. Cele cinci stadii de dezvoltare economică, fundamentate de W.W. Rostov, pot fi considerate și trepte ale educației și instrucției, care ne ajută să înțelegem și să învățăm valorificarea rațională a timpului. Astfel, în primul stadiu, societatea tradițională are o structură socială ierarhică, economia se bazează pe un sector agrar predominant, iar activitățile umane au la bază cunoașterea empirică și dozarea amorfă a timpului. Stadiul doi este marcat de depășirea primului și aplicarea științei moderne în agricultură, ceea ce presupune o conturare mai clară a valorificării timpului. Stadiul trei se caracterizează printr-o creștere economică normală în baza cunoașterii științifice. Cercetătorul definește acest stadiu ca un început al revoluției industriale și desigur o economisire de timp. Stadiul al patrulea, orientarea spre maturitate, este caracterizat printr-o lungă perioadă de progres cu fluxuri investiționale și succese educaționale consistente. Stadiul al cincilea, definit ca cel al consumului de masă, se caracterizează printr-o populație bine educată, prosperă, care știe ce înseamnă timp de muncă, timp liber și o producție înaltă.

Specialiștii în domeniul științelor economice și filosofia economică consideră că diferite genuri de activități au timpul lor, există o multitudine de ritmuri care coexistă, se compun, intră în rezonanță sau disonanță, iar analiza stadiilor expuse permit relevarea diferențelor de apreciere a timpului mai mult decât semnificative între indivizii care provin din variate țări, zone economice și medii sociale [apud 2].

Ca să abordăm într-un mod eficient și coerent educația pentru timpul liber, ne-am axat și pe analiza celor trei optici din perspectiva științelor economice, ceea ce ne-a orientat cu siguranță spre problema *managementul timpului*. Conceptul nominalizat presupune stabilirea unui control asupra timpului, repartizarea lui în funcție de graficul de muncă, necesitățile și aspirațiile individului. Managementul timpului se bazează pe trei repere: planificarea, organizarea și monitorizarea secvențelor de timp necesare pentru realizarea activităților umane.

Este evident că și consumarea timpului diferă de la persoană la persoană, de la familie la familie, de la localitate la localitate, cert, însă este faptul că fiecare individ, adult sau copil, necesită cunoștințe, competențe și deprinderi de planificare, organizare și monitorizare a timpului, în general, și a timpului liber, în special. Pentru a consolida la copii și tineri arta și capacitățile ce țin de managementul timpului, este necesar ca școala și familia să colaboreze sistematic creând condiții favorabile pentru ca generațiile tinere să asimileze strategii de consumare rațională și eficientă a timpului liber.

În virtutea faptului că ne-am propus îmbinarea educației filosofice cu elaborarea strategiilor și tehnologiilor de educație pentru timpul liber, managementul timpului, consumarea eficientă a timpului liber în cadrul familiei pentru părinți și copii, se conturează necesitatea fundamentării pedagogice a acestora. Finalitatea vizată ne orientează spre determinarea metodologiei educației pentru timpul liber. Perspectiva cercetării pedagogice a fenomenului vizat în contextul educației axiologice presupune depășirea celor două tendințe de abordare a metodologiei educaționale, în sens larg sau în sens restrâns, care se vehiculează în științele educației.

Metodologia științei evidențiază importanța construcției teoretice, inclusiv a elaborării principiilor, legităților care orientează strategiile, modalitățile, procedeele și mijloacele de cercetare a realității, aplicabile la nivelul activității umane [5, 6], în cazul nostru, la nivelul acțiunii educative.

După analiza epistemologică efectuată, trecem la elaborarea metodologiei educației pentru timpul liber, începând cu precizarea și întemeierea unui ansamblu de principii, care vor servi drept puncte de reper în planificarea-organizarea-monitorizarea timpului liber în cadrul familiei și a educației pentru consumarea eficientă a acestuia. Faptul respectiv ne-a orientat spre efectuarea unui studiu teoretic, urmat de desfășurarea unui experiment pedagogic preliminar, care a durat doi ani și s-a soldat cu implementarea reușită a unor strategii și programe de educație pentru timpul liber a elevilor și părinților din câteva instituții preuniversitare de învățământ și a unor cursuri opționale în cadrul Facultății de Pedagogie a UPS „I. Creangă” din Chișinău.

Raportate la educația copilului și, implicit, al adultului, fundamentele teoretice ale educației pentru timpul liber în familie au avut drept punct de plecare următoarele:

- principiile și legitățile educației (Л.М. Лузина, 2000; И.П. Подласый, 2002);
- particularitățile de personalitate a copilului la diferite vârste (J. Piaget, 1972; R.S. Nemov, 1993; А.М. Леонтьев, 1989 ș.a.);
- modelul andragogic de educație al adulților (M.S. Knowles, 1984);
- principiile, curriculumul, sistemul și metodologia educației familiale și educației pentru familie în contextul problematicii lumii contemporane (Larisa Cuznețov, 2004; 2008);

– asumptiile filosofiei educației cu privire la valori, educație și temporalitate (Călin Marin, 2003; Б.Т. Лихачев, 1995);

- coordonatele educației permanente (P.Lengrand, 1973; G.Văideanu, 1988);
- particularitățile educației formale, nonformale și informale (S.Cristea, 2003).

Drept fundamente praxiologice ne-au servit rezultatele obținute în cadrul experimentului pedagogic, analiza experienței avansate în domeniul cercetat, aspectele teoretico-practice cu privire la managementul timpului școlar, elaborate de C.Cucoș (2006); strategiile de organizare a odihnei, timpului liber și a activităților recreative, propuse de unii manageri școlari din republică. Ne-am axat pe articolele, prevederile stipulate în Convenția cu privire la drepturile omului și a copilului, Codul familiei Republicii Moldova și cerințele unor documente și acte ce vizează problematica familiei, educației, elaborate de forurile și organismele internaționale.

Prin urmare, elaborarea metodologiei, conținuturilor, tehnologiei educației pentru timpul liber a fost realizată din perspectiva educației centrate pe copil, în baza concepției formării personalității capabile de creare a modului de viață demn de OM [22], principiile educației moral-etice și spirituale (V.Mîndîcanu, 2004); teoria sistemică de rol [10, 21], teoria autoactualizării personalității [apud 10], tezele cu privire la normele, obiceiurile și principiile pedagogiei populare (N.Silistraru, 2003).

În continuare vom prezenta **principiile optimizării educației pentru timpul liber în cadrul familiei** destinate părinților, care doresc a fi competenți și eficienți. Principiile reprezintă un ansamblu coerent de norme pedagogice cu valoare strategică și operațională, care trebuie cunoscute, conștientizate și respectate de către părinți în procesul educației familiale pentru a asigura eficiența planificării și consumării raționale a timpului, în general, și a timpului liber, în special. Principiile, în viziunea noastră și a părinților, cu care i-am familiarizat pe aceștia în cadrul experimentului pedagogic, sunt formulate clar, concis, sub forma unor propoziții de sinteză, ce reflectă anumite imperative axiologice, redate în termeni de normativitatea pedagogică, care s-au dovedit a servi drept repere funcționale de la care am pornit și noi în educația pentru timpul liber a părinților și copiilor. Astfel, **principiul conștientizării ireversibilității și valorii timpului, a necesității consumării lui eficiente**, ne orientează spre înțelegerea temporalității în cele mai importante aspecte ale ei și îndeamnă adulții spre reevaluarea și reconsiderarea folosirii acestuia într-un mod calitativ, pentru a servi copiilor săi drept exemplu/model demn de urmat.

Principiul planificării, organizării și monitorizării timpului în baza unui regim rațional de viață, care va fi relativ stabil, însă va fi elaborat în conformitate cu particularitățile de vârstă ale individului, activitățile și aspirațiile acestuia. Pentru copii se va ține cont de anotimp, activitățile școlare și cele opționale, starea sănătății copilului, interesele și obligațiunile școlare și familiale.

Principiul alternării și îmbinării optime a activităților în cadrul timpului liber ne orientează spre gândirea și folosirea optimă a timpului liber. În contextul dat, părinții trebuie să formeze la copii deprinderi de a se recrea, a se informa, autoeduca, a participa la acțiuni culturale de divertisment, competiții sportive.

Principiul organizării timpului liber a copilului în baza promovării sistematice a valorilor spirituale, morale, psihofizice, intelectuale, estetice, tehnologice va atenționa adulții, părinții și pedagogii asupra cunoașterii și a valorificării conținuturilor generale ale educației în continuu atât în cadrul nonformal, cât și în cel informal. Pedagogii vor implica elevii în variate activități perișcolare și parașcolare.

Principiul organizării eficiente și interesante a timpului liber în conformitate cu exigențele modului sănătos de viață ne orientează spre cunoașterea și respectarea normelor, regulilor și coordonatelor ce contribuie la formarea unei conduite sănătoase, echilibrate, axate pe spiritualizarea, armonizarea propriei vieți și ocrotirea naturii.

În scopul acordării unui ajutor eficient părinților pentru orientarea copiilor spre autoeducație, formare și autoperfecționare personală, pentru a-i învăța pe aceștia a folosi timpul liber ca pe o valoare autentică, perioadă ireversibilă care are anumite limite, propunem câteva strategii educative și conținuturi care au fost experimentate.

Strategiile pe care le vom descrie, experimentate în educația familială și școlară, s-au dovedit a fi de real folos familiei (83%) și pedagogilor (74%).

Strategiile educative au la bază dimensiunile/conținuturile generale ale educației, incluzând variate forme, metode și mijloace care sunt cunoscute și aplicate de adulți în cultivarea copilului. Strategiile au fost numite în conformitate cu aspectul personalității care urmează a fi perfecționat. Astfel, propunem:

- *strategia orientării spre autoeducația, formarea și autoperfecționarea spirituală;*
- *strategia orientării spre autoeducația, formarea și autoperfecționarea morală;*
- *strategia orientării spre autoeducația, formarea și autoperfecționarea intelectuală;*
- *strategia orientării spre autoeducația, formarea și autoperfecționarea estetică;*

- *strategia orientării spre autoeducația, formarea și autoperfecționarea tehnologică;*
- *strategia orientării spre autoeducația, formarea și autoperfecționarea psihofizică.*

Metodologia educației pentru timpul liber include un ansamblu de metode și procedee care pot fi convențional clasificate în două modele orientative: un **model de perspectivă și unul instrumental**.

Strategia orientării spre autoeducația, formarea și autoperfecționarea moral-spirituală orientează individul spre folosirea rațională a timpului prin intermediul aplicării unor metode, tehnici care incită la reflecții, autoanalize, autocunoaștere, autodeterminare, evidențiere și cizelare a eu-lui, reformare a unor trăsături de personalitate; formarea palierelelor atitudinale, credinței, reprezentărilor și sentimentelor în conformitate cu standardele valorice superioare. O mare importanță aici are educația religioasă, care *ne înobilează mintea și sufletul, ne deschide spiritul către experiențe culturale diverse. Cunoașterea valorilor religioase, respectarea alterității religioase constituie un semn de culturalitate*. Experiența empirică și cercetările din domeniul științelor educației demonstrează unul dintre cele mai importante momente din viața omului: *persoana educată din punct de vedere spiritual atinge un sens profund al vieții și al existenței umane, fiind axată pe credință, pe responsabilitate și iubirea aproapelui* [4, 5, 9, 14, 15, 18, 20].

În temeiul celor relatate, observăm că educația spirituală este într-o strânsă conexiune cu educația morală, deoarece ambele asigură un ansamblu de achiziții obiectivate într-un șir de virtuți personale cu conținut determinat, în mod preponderent, prin raportarea omului la sine, la semenii, Lume, Univers, Dumnezeu, exprimându-se clar la nivel de comportament, poziție socială, educație filosofică–educație etică–educație religioasă [8].

În această ordine de idei, **modelul de perspectivă** presupune aplicarea metodelor și procedeele raportate la obiectivele globale, care asigură formarea spiritualității, conștiinței moral-spirituale. Aici se îmbină **metodele expozitiv- euristice**: lectura; explicația; povestirea; conversația morală; dialogul moral/spiritual; dezbateră cu caracter moral, filosofic, religios; studiul de caz; povăța; rugăciunea cu **metodele ce stimulează cunoașterea de sine, reflecția, autoanaliza, introspecția, autoaprecierea și autoactualizarea**.

Modelul instrumental este axat pe aplicarea **metodelor intuitiv-active de formare a conduitei**: exercițiul moral/spiritual; exemplul moral/spiritual; opinia publică; aprobarea; dezaprobarea; jurnalul intim; agenda personală; portofoliul autoperfecționării morale și spirituale.

Modelele elucidate ne orientează spre realizarea calitativă a educației familiale și a celei școlare în scopul pregătirii copilului pentru a trece la autoeducație, iar *funcția centrală a autoeducației rezidă în transformarea obiectului educației în subiect* [6, 8, 21]. Prin urmare, părinții trebuie să cunoască nu numai particularitățile de vârstă ale copiilor, esența procesului educativ familial, ci și specificul autoeducației, **metodele și procedeele de formare a premiselor acestora, etapele constituirii conștiinței de sine și legitățile dezvoltării spirituale și morale a individului**. În acest context, vom elucida obiectivele și metodele care pot fi aplicate de adulți și adolescenți în propria formare și autoeducație în corelație cu analiza legităților dezvoltării spirituale și morale prin folosirea eficientă a timpului liber, abordat ca prioritate valorică a individului, care conștientizează importanța perfecționării permanente, ireversibilitatea și limitarea timpului.

Obiectivele autoeducației/autoperfecționării se axează pe orientarea individului spre optimizarea unor trăsături de personalitate sub aspect spiritual, moral, intelectual, tehnologic, estetic, psihofizic. Pentru ca procesul dat să se realizeze eficient, adulții trebuie să știe că autoeducația intenționată este realizabilă în jurul vârstei de 16 ani, dar faptul respectiv deloc nu înseamnă că părinții ratează posibilitatea de a iniția și orienta copilul de 6-7 ani în procesul de autoeducație.

În cercetarea noastră am pornit de la *nivelurile de evoluție a judecării morale*, studiate și explicate de L.Kohlberg [apud 8], care făcea distincție între *nivelul premoral (4-10 ani), cel al moralității convenționale (10-13 ani) și nivelul autonomiei morale (după 13 ani)*. În experimentul inițierii părinților și a adolescenților cu privire la folosirea timpului liber în scopul autoeducației și autoperfecționării am inclus în tematica activităților nu numai particularitățile de personalitate și de vârstă, ci și legitățile dezvoltării filosofice și spirituale ale omului. Prezentăm succint conținutul acestora, dar considerăm că pedagogii și părinții nu se vor opri aici, ci își vor aprofunda cunoștințele în ceea ce privește formarea spiritualității și abordarea filosofică a educației. Aceste cunoștințe, pe lângă faptul că sunt necesare și importante oricărui individ, care a decis să se orienteze spre valorizarea spiritualității, să-și trăiască viața onest, cu demnitate, armonios, sănătos, mai sunt și foarte interesante și utile. Legitățile perfecționării spirituale le putem afla în literatura consacrată cu caracter filosofic, religios, psihologic, esoteric etc. [4-6, 8, 10, 12, 14]. Noi le vom prezenta sintetic, îmbinate cu aspectele educației filosofice sub forma unor pași, pe care trebuie să-i facă treptat individul în ascensiunea sa spre autodesăvârșirea spirituală, morală, obținerea unității dintre conștiință și conduită.

Primul pas în realizarea educației filosofice constă în dezvoltarea și perfecționarea morală, spirituală, în dobândirea încrederii în sine și iubirea, stima aproapelui care presupune o muncă asiduă de autoanaliză și proiectare pozitivă a propriei persoane și ale altor oameni în strânsă legătură cu conturarea scopurilor vieții, aspirațiilor de perspectivă, abordarea personalității sale în conformitate cu formarea unității dintre minte, suflet și corp. Acest pas îl putem lega de determinarea scopurilor individului, stabilirea poziției sale și precizarea aspirațiilor, tendințelor, orientării spre o colaborare și relaționare eficientă cu alte persoane.

Următorul pas este axat pe formarea poziției de principiu: să nu te judeci pe tine însuși și alte persoane. De fiecare dată când te judeci pe tine, treci la învinuirea și judecata altor persoane, deoarece omul nu se poate judeca timp îndelungat numai pe sine. Procesul dat poate continua la nesfârșit, el ne epuizează forțele psihice, morale și fizice, sustrăgându-ne de la adevăratul proces de autoperfecționare. În contextul respectiv, facem o precizare: analiza, autoanaliza, introspecția și alte metode de studiere a propriei persoane sau a altora nu are nimic comun cu judecata, aceasta presupunând emiterea unor idei, sentințe cu caracter negativ, distructiv ce nu permit individului să se perfecționeze din punct de vedere moral și spiritual.

Pasul trei ne orientează spre aprecierea, susținerea morală și încurajarea propriei persoane și a altor persoane, axându-ne pe gândirea de tip pozitiv. Lauda, susținerea cuiva sau autoaprobarea activează spiritul, creează liniștea și bucuria sufletească, făcându-l pe om mai atent, empatic, lărgindu-i conștiința, pe când judecata, aprecierea negativă, invers, o îngustează, făcându-ne egoiști, invidioși. Persoanele care lucrează asupra cizelării sale morale și spirituale au observat că de fapt în viața și activitatea cotidiană a omului lesne putem găsi lucruri, acțiuni, comportamente frumoase, care merită lauda noastră, însă noi am devenit reci, neatente, indiferenți, pizmași, lenoși. Trăim de parcă suntem veșnici și o să dovedim să ne corectăm, de parcă scriem *viața pe maculator, iar mai târziu vom transcrie totul ce este bine pe curat*. Considerăm că am avea de câștigat cu toții, dacă ne-am învăța să prețuim timpul, fiecare clipă și să ne stimăm cu adevărat pe noi și apropiații noștri.

Pasul ce urmează ne învață să fim sinceri cu propria persoană și cu cei din jur în faptele și acțiunile noastre. Perfecționarea morală și spirituală este imposibilă în afara sincerității și onestității. Atunci când reușim să fim sinceri, onești, cinstiți ne simțim fericiți.

Al cincilea pas ne inițiază în legitatea morală ce ne arată că omul trebuie să fie responsabil. Călea autoperfecționării moral-spirituale, decizia luată de a ne autoeduca reprezintă deja alegerea individului de a fi responsabil, ceea ce presupune acțiuni gândite, eficiente în relația cu sine, cu alte persoane, natura, sociumul, cu Universul și Dumnezeu.

Capacitatea omului de a se orienta spre viitor/perspectiva vieții reprezintă legitatea a șasea, care ne învață să folosim posibilitățile actuale pentru a ne proiecta și a desfășura acțiunile noastre eficient în timp. Să nu ne gândim permanent și să nu ne concentrăm asupra evenimentelor negative din trecut, fiindcă aceasta ne sustrage de la realizările prezente și cele de viitor, de la esența vieții. Psihologii ne învață să ținem minte trecutul, să facem anumite concluzii, dar să nu ne axăm pe eșecuri, analizându-le la nesfârșit, deoarece acest lucru ne *macină sufletul și forțele* noastre [8, 9, 12, 22].

Principiile și legitățile perfecționării moral-spirituale descrise, în viziunea noastră, reprezintă esența educației filosofice care se află într-o strânsă legătură cu celelalte și, mai cu seamă, cu încă una pe care o considerăm de bază. Aceasta **ne orientează spre armonizarea relațiilor interpersonale și a atmosferei spațiului din jurul nostru.** Fiecare individ trebuie să se învețe a stabili și a întreține relații interpersonale decente, sănătoase cu semenii săi și a primi realitatea adecvat, orientându-se spre conștientizarea acesteia și optimizarea, armonizarea spațiului din jurul nostru. Este evident că cunoașterea principiilor, metodologiei, legităților nominalizate ne incită spre aprofundarea cunoștințelor în domeniul eticii, axiologiei, educației morale, religioase și filosofice.

Referințe:

1. Angelescu C., Jula D. Timpul liber. Condiționări și implicații economice. - București: Editura Economică, 1997.
2. Becker G. Capitalul uman. - București: Editura All, 1997.
3. Bîrzea C. Arta și știința educației. RA. - București: EDP, 1998.
4. Bujor N. Comorile sufletești. - Chișinău: Lyceum, 1996.
5. Călin Marin. Filosofia educației. Antologie. - București: Aramis, 2001.
6. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Editura Litera Educațional, 2003.
7. Cucuș C. Timp și temporalitate în educație. - Iași: Polirom, 2002.

8. Cuciș C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 2006.
9. Cuznețov Larisa, Banuh N. Filosofia educației. - Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2004.
10. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic, USM, 2008.
11. Didier J. Dicționar de filosofie. Larousse. - București: Univers Enciclopedic, 1998.
12. Dumitru I.A.I. Consiliere psihopedagogică. - Iași: Polirom, 2008.
13. Georgescu-Roegen N. Legea entropiei și procesul economic. - București: Editura Politică, 1979.
14. Kant Im. Tratat de pedagogie. - Iași: Agora, 1992.
15. Lavelle L. Traite des valeurs. Vol. II. - Paris: PUF, 1954.
16. Mândăcanu V. Arta comportamentului moral. - Chișinău: Baștina-radog, SRL, 2004.
17. Mead M. Le Fosse des generations. - Paris: Denoel, 1970.
18. Niskier A. Filozofia educației. O viziune critică. - București: Editura economică, 2000.
19. Pineau G. Temps et contretemps. - Montreal: Editions Saint-Martin, 1987.
20. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия. 3-е изд. - Москва: Проспект, 2004.
21. Таланчук Н.М. Архитектоника воспитательного процесса: современная концепция и теория воспитания / в 2-ух частях. - Казань, 1999.
22. Щуркова Н.Е. Образ жизни достойной Человека и его формирование у школьников. - Смоленск, 1995.

Prezentat la 13.11.2009

INSTRUMENTE DE MĂSURARE A DIFERENȚELOR INDIVIDUALE PENTRU ORGANIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DIFERENȚIAT

Oxana SCUTELNIC

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

The individual differences problems in learning are in the concerns of specialists in educational psychology especially in practical reasons for the need to develop and implement instructional and training programs which should be appropriated to each student and allow him to involve in different learning experiences to help him realize his full potential in development. The researches had focused on identifying the nature of individual differences in learning, the main factors causing them and the adequate ways of measuring them.

Condițiile de organizare a instruirii diferențiate

Particularitățile individuale joacă un rol foarte important în toate activitățile desfășurate de om, inclusiv în activitatea educațională, ele influențând rata progresului, cât și performanțele instruitului.

Diferențierea instruirii reprezintă o strategie de organizare a corelației profesor–student care urmărește individualizarea deplină a activității didactice. Ea vizează „adaptarea acțiunii instructiv-educative la particularitățile psihofizice ale fiecărui student în parte pentru a asigura o dezvoltare integrală optimă și o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială” [1].

Premisele modului de diferențiere a instruirii pot fi delimitate la nivelul activității de cunoaștere și de asistență psihopedagogică a studentului, în acest context fiind evidențiate și valorificate următoarele particularități:

- *particularitățile psihologice intelectuale* (competențe cognitive obiectivate privind capacitatea de achiziție–interpretare–aplicare–analiză/sinteză–evaluare critică a cunoștințelor) și nonintelectuale (trăsături de personalitate: temperamentale, aptitudinale, atitudinale, volitive, caracteriale, motivare) ale studentului;
- *particularitățile mediului sociocultural* din care provine studentul: codul lingvistic (simplu, complex; reproductiv, inovator); tipul de socializare realizat; calitatea pedagogică a familiei, a comunității educative locale, a organizației școlare absolvită anterior.

Proiectarea și organizarea instruirii diferențiate presupune valorificarea relației dintre resursele umane angajate (calitatea studenților și a profesorilor) – cunoștințele și capacitățile solicitate conform curriculei.

Diferențierea instruirii poate fi realizată astfel la nivelul:

- *procesului de învățare* (prin valorificarea corelației dintre resursele umane existente și cerințele programelor de instruire);
- *conținutul învățării* (prin valorificarea corelației dintre cerințele programelor de instruire și structura organizației universitare);
- *formelor de organizare a învățării*, în grup, în subgrupuri, în echipe (prin valorificarea corelației dintre structura organizației universitare și resursele umane existente) [2].

Rolul evaluării în proiectarea și realizarea instruirii diferențiate este decisiv în cadrul procesului de elaborare a diagnosticului inițial necesar pentru cunoașterea nivelului real de pregătire a studentului, premisa viitoarelor „itinerare de învățare” individualizate într-un timp și spațiu pedagogic optim [2].

Activitățile de evaluare angajate în realizarea diagnosticului inițial vizează determinarea caracteristicilor personale ale studentului pentru pregătirea și proiectarea activității didactice/educative care ar permite *fiecărui student* să însușească conținuturile predate.

Fiecare student este purtătorul mai multor calități, unele dintre care îl fac asemănător cu alți studenți (aceasta va permite ulterior gruparea lor în echipe), iar altele îl fac să se deosebească de colegi. În cercetarea noastră, pentru organizarea instruirii diferențiate, au fost determinate următoarele caracteristici ale studentului:

- 1) asimetria emisferelor creierului;
- 2) teoria Inteligențelor Multiple;
- 3) stilurile de învățare.

Alegerea caracteristicilor menționate a fost condiționată de impactul lor asupra studierii informaticii și asupra metodelor de organizare a procesului de învățământ.

Asimetria emisferelor creierului

Termenul de emisfericitate a fost introdus de biologi pentru a desemna specificitatea funcțională a unei emisfere. În acest context, deosebim trei tipuri de gândire, cum ar fi:

1. Student cu tipul logic al gândirii (asimetrie la stânga). Este, în general, o fire optimistă. Consideră că majoritatea problemelor sale le va soluționa de sine stătător. Intră ușor în contact cu alții. Se bazează mai mult pe calcul decât pe intuiție. Crede mai mult informației din surse oficiale, decât impresiilor proprii. Mai ușor efectuează activități bazate pe gândirea logică.

2. Student cu tipul artistic al gândirii (asimetrie la dreapta). Este predispus spre pesimism. Se bazează mai mult pe simțul propriu decât pe analiza logică a evenimentelor (și în multe cazuri nu greșește). Nu este prea sociabil, dar, în schimb, poate lucra productiv în condiții nefavorabile (gălăgie, piedici etc.).

3. Student cu tipul de gândire combinat, logic cu cel artistic (simetria emisferelor).

Asimetria emisferelor a fost determinată cu ajutorul unui test-standard. Rezultatele testării unui grup de studenți de la Facultatea TFMI (Tehnică Fizică, Matematică și Informatică), Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți sunt prezentate în figura 1.

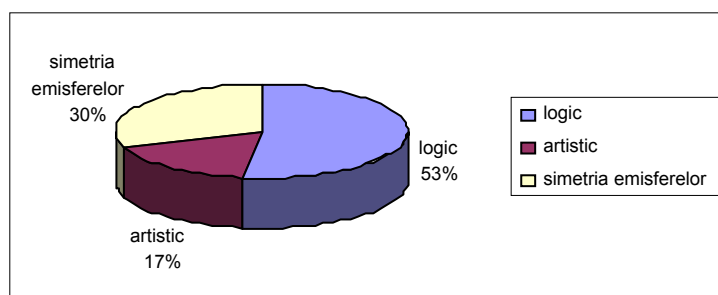


Fig.1. Rezultatele testării „Asimetriei emisferelor”.

Teoria Inteligențelor Multiple

Teoria Inteligențelor Multiple (TIM) a fost formulată pentru prima dată în 1985 de către Howard Gardner și este considerată drept cea mai importantă descoperire în domeniul pedagogiei după Leon Piaget. TIM pornește de la ideea existenței unor inteligențe diferite și independente ce conduc la modalități diverse de cunoaștere, înțelegere și învățare. El consideră că inteligența nu este o însușire pusă în lumină prin teste-standard, ci capacitatea de a soluționa probleme și a realiza produse în situații concrete de viață.

Astfel, capacitatea cognitivă a omului este descrisă printr-un set de abilități, talente, deprinderi mentale pe care Gardner le numește „inteligențe”. Toți indivizii normali posedă fiecare dintre aceste inteligențe într-o anumită măsură. Ceea ce-i diferențiază este gradul lor de dezvoltare și natura unică a combinației lor. În acest sens, Gardner subliniază ideea că o inteligență trebuie să fie probată de existența unei zone de reprezentare pe creier și de existența unui sistem propriu de expresie. În această bază el a izolat 8 tipuri de inteligențe, iar ordinea în care sunt prezentate nu reflectă în nici un caz o ierarhie de valori.

Aceste inteligențe sunt:

1. *Inteligența lingvistică* – studenții inteligenți din punct de vedere lingvistic înțeleg mai bine lumea prin intermediul cuvintelor vorbite și scrise (capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse cu ajutorul codului lingvistic).

Caracteristici: au satisfacția să scrie și să citească, au un limbaj expresiv, le plac ghicitorile și jocurile de cuvinte, sunt interesați de limbile străine, memorează ușor și iau notițe la cursuri.

2. *Inteligența logico-matematică* – studenții inteligenți din punct de vedere matematic și logic înțeleg cel mai bine lumea prin cauze și efecte (capacitatea de a opera cu modele, categorii, relații, de a grupa, a ordona și a interpreta date).

Caracteristici: le place ca obiectele să fie curate și în ordine și sunt frustrați de oamenii dezorganizați. Ei urmează instrucțiunile pas cu pas; colectează informații și le folosesc pentru soluționarea problemelor. Adesea pot face rapid calcule mintal. Le plac jocurile și problemele care necesită raționamente.

3. *Inteligența spațial-vizuală* (capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse cu ajutorul reprezentărilor spațiale și ale imaginii). Studenții cu inteligență a imaginilor înțeleg lumea cel mai bine prin intermediul vizualizării și orientării spațiale.

Caracteristici: au satisfacție când demontează obiecte, apoi le montează la loc, când se joacă cu puzzle tri-dimensionale. Amintirile lor sunt bazate pe imagini vizuale; ei înțeleg foarte bine hărțile și planurile desenate.

4. *Inteligența muzical-ritmică* (capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse cu ajutorul ritmului și melodiei). Studenții inteligenți din punct de vedere muzical înțeleg cel mai bine lumea prin ritmuri și melodii.

Caracteristici: persoanele respective observă rapid șabloanele, urmează ușor un ritm; le plac diferite stiluri muzicale. Ei fredonează și interpretează melodii, cântă în voce sau la un instrument; le este greu să se concentreze dacă se aude muzica; le place ritmul poeziilor.

5. *Inteligența corporal-chinestezică* (capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse prin intermediul mișcării). Studenții inteligenți din punct de vedere fizic înțeleg cel mai bine lumea prin intermediul aspectelor concrete (prin fizicalitate).

Caracteristici: le place mișcarea fizică și experiențele tactile. Cred ca animalele și mediul fizic sunt importante. Le place să studieze biologia și problemele ecologice, să proiecteze jocuri noi.

6. *Inteligența naturalistă* (capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse prin intermediul clasificărilor și reprezentărilor din mediul înconjurător). Studenții inteligenți din punctul de vedere al mediului înțeleg cel mai bine lumea prin intermediul mediului lor.

Caracteristici: le place să lucreze și să-și petreacă timpul în aer liber. Le place să grupeze obiectele ierarhic. Cred că natura, problemele ecologice și animalele sunt importante.

7. *Inteligența interpersonală* (capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse prin cunoașterea și interacțiunea cu ceilalți). Studenții cu inteligență socială înțeleg cel mai bine lumea când o privesc cu ochii altora.

Caracteristici: învață prin intermediul interacțiunii cu ceilalți și le place această interacțiune. Ajung la înțelegeri, negociază și sunt empatici cu alții. Demonstrează calități de lider și participă la activități politice. Sunt implicați în activități extracurriculare și le place să facă parte din echipe.

8. *Inteligența intrapersonală* (capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse prin cunoașterea de sine). Studenții inteligenți din punct de vedere intrapersonal înțeleg cel mai bine lumea din propriul (deci, unicul) lor punct de vedere.

Caracteristici: sunt extrem de conștienți de propriile convingeri, sentimente și motivații. Le place să lucreze singuri și știu foarte bine să se automotiveze. Le place să știe de ce fac un anumit lucru. Își pot evalua corect aptitudinile și punctele slabe și le plac provocările [3].

Asimetria emisferelor a fost determinată prin intermediul unui test special [4]. Rezultatele testării unui grup de studenți de la Facultatea TFMI, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți sunt prezentate în figura 2.

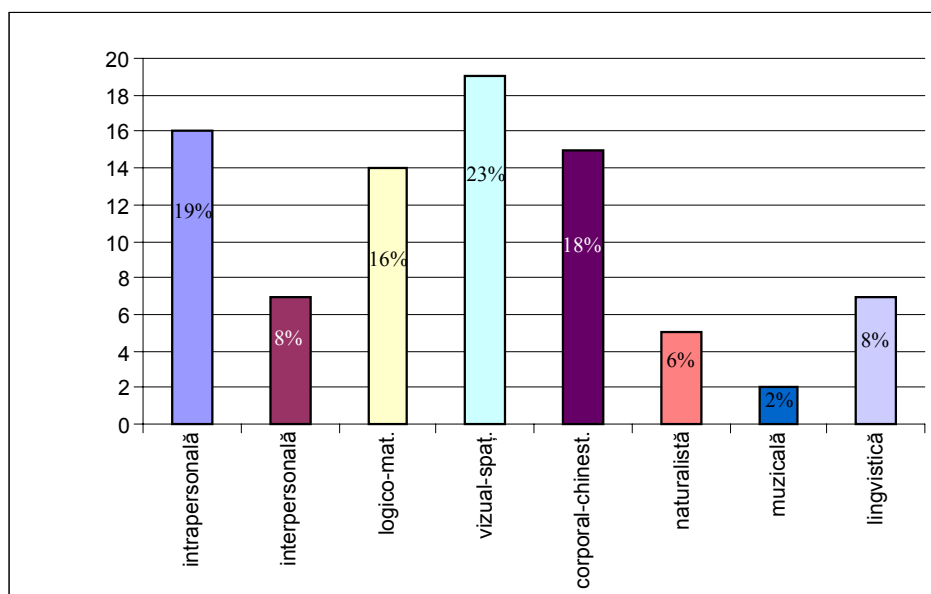


Fig.2. Rezultatele testării „Inteligențelor multiple”.

Stilurile de instruire a studenților

Stilul de instruire este definit ca un set de caracteristici individuale ale modalităților de răspuns la situațiile de învățare și de prelucrare a informațiilor. De-a lungul anilor, oamenii dezvoltă un stil aparte de învățare care le scoate în evidență anumite abilități de instruire, specifice fiecăruia în grade diferite. Cunoașterea stilului de instruire a educabilului îl ajută atât pe el, cât și pe profesori, deoarece astfel se pot utiliza strategiile cele mai adecvate de învățare, cu efort minim și rezultate maxime.

Stilul convergent (intuitiv pragmatic) – conceptualizare abstractă și experimentare activă: subiecții convergenți acumulează cunoștințele prin analiză, apoi aplică noile idei/concepte în practică. Abilitatea de a aplica ideile noi este punctul forte al acestora. Convergenții sistematizează informația prin intermediul raționamentelor ipotetico-deductive. Ei pun un accent deosebit pe gândirea rațională și concretă, rămânând relativ „reci”. Decât să „irosească” timpul cu oamenii, ei preferă să mediteze, să inventeze ceva.

Stilul divergent (metodic reflexiv) – experiență concretă și observare reflexivă: divergenții acumulează cunoștințe prin intuiție. Subiecții care preferă acest stil de instruire își utilizează la maxim aptitudinile imaginative și abilitatea de a vedea situațiile complexe din mai multe perspective, ajungând, prin sinergie, la formarea unui gestalt semnificativ. Divergenții posedă, de asemenea, abilitatea de a integra eficient informația într-un tot întreg. Punctul forte al divergenților îl constituie abilitatea lor imaginativă, fiind considerați opuși convergenților. Acești subiecți sunt emoționali și excelează în artă și literatură.

Stilul asimilator (metodic pragmatic) – conceptualizare abstractă și observare reflexivă: abilitatea de a crea modele teoretice și rațional-inductive, este punctul forte al asimilatorilor. Ei învață prin analiză, planificare și reflectare. Asimilatorii nu pun accentul pe aplicarea practică, ci se focusează pe dezvoltarea teoriilor, deseori ignorând faptele dacă acestea nu corespund cu teoria.

Stilul acomodator (intuitiv reflexiv) – experiență concretă și experimentare activă: spre deosebire de asimilatori, acomodatorii vor ignora teoria, dacă faptele nu coincid cu aceasta. Subiecții stilului dat excelează în situațiile în care trebuie să aplice teoriile știute la unele circumstanțe specifice. Punctul forte al acestora este abilitatea de a realiza ceva și de a se implica într-o nouă experiență. Acomodatorii abordează problema într-o manieră intuitivă, mergând pe calea încercărilor și erorilor. Ei obțin cunoștințe mai curând de la alte persoane decât prin intermediul abilităților lor analitice. Din toate aceste patru stiluri, acomodatorii sunt cei care-și asumă riscuri [5].

Stilul de instruire a fost determinat cu ajutorul unui test special preluat din [6] și adaptat la mediul sociocultural al autorilor și al necesităților cercetării noastre. Rezultatele testării unui grup de studenți de la Facultatea TFMI, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți sunt prezentate în figura 3.

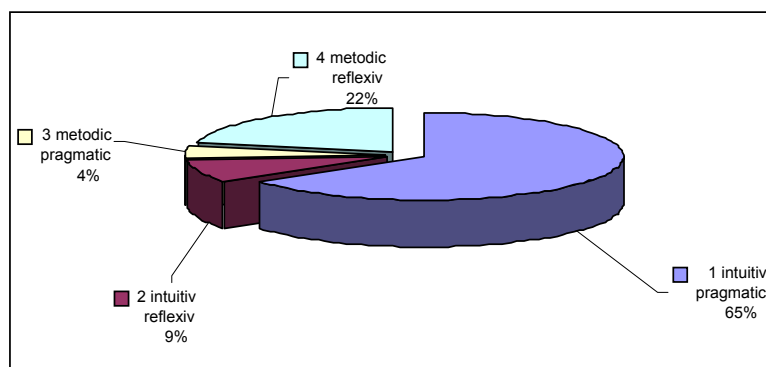


Fig.3. Rezultatele testării „Stilurile de instruire”.

Concluzii

Diferențierea instruirii valorifică, astfel, trăsăturile importante ale studenților, vizând perfecționarea continuă a activității didactice/educative prin efectele autoreglatorii declanșate permanent la nivelul corelației subiect–obiect și subiect–subiect. Evaluarea devine, astfel, resursa autoformării–autodezvoltării studentului, dar și a profesorului angajat într-un proces social de perfecționare continuă a practicii sale pedagogice, realizată în mediul universitar.

Diferențierea instruirii valorifică, de asemenea, două perspective de abordare a activității didactice/educative dezvoltate la nivelul evaluării:

- *perspectiva comportamentală*, centrată asupra performanțelor studenților, evidente până la sfârșitul unei activități concrete, perspectivă care asigură reușita universitară a majorității studenților dacă sunt respectate integral cerințele de proiectare pedagogică proprii modelului de „învățare deplină”;
- *perspectiva cognitivă*, orientată asupra competențelor studenților, stimulate, pe termen scurt, mediu și lung, prin strategii de instruire prin descoperire, demonstrație (rezolvarea problemelor) și problematizare (soluționarea situațiilor-problemă) proprii modelelor teoretice de învățare activă.

În experimentul pedagogic efectuat, rezultatele testărilor și chestionării au fost introduse într-o fișă specială – „profilul studentului”. Fișa permite proiectarea operativă a situațiilor de învățare, care sunt cele mai comode pentru un grup de studenți cu caracteristici asemănătoare.

Referințe:

1. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău: Editura Litera, 2000. - 71 p.
2. Prezemicki H. La pédagogie différenciée. - Paris: Hachette éducation, 2004. - 10 p.
3. Gardner H. Les intelligences multiples. - Paris: Éditions Retz. 1996. - 62 p.
4. Le questionnaire sur les formes multiples d'intelligence. [on line] [citat 7-05-2010]. Disponibil pe Internet <http://www.emploiset.gc.ca>
5. Beder H.W. and Darkenwald G.G. Differences between Teaching Adults and *Preadult* // *Adult Education* (Spring, 1982): no.2, p.142-150.
6. Questionnaire “Votre style d'apprentissage preferentiel” (ISALEM-97) [on line] [citat 7-05-2010]. Disponibil pe Internet <http://www.icar.univ-lyon2.fr/membres/.../Questionnaire%20ISAEM.pdf>

Prezentat la 18.05.2010

MODELE DE LUARE A DECIZIILOR MANAGERIALE

Rodica PRODAN

Institutul de Științe ale Educației

We already know that, within the framework of an educational centre, the *decisions* are the main and the strongest point. To lighten the manager's activity we'll present some models concerning the decision taking. The following algorithm was the one took into consideration: The model analysis: why it is good for, what stages does it include, and doesn't; The comparison with other models: similarities and differences; Conclusions and recommendations.

There had been studied 7 models in taking decisions: The dynamic model *Morris*; The normative and strategic model *Ovidiu Nicolescu, Ion Verboncu*; The Beta system of *Revans*; *Simon*'s model; *Ioan Jinga*'s model; The native scientist model; V. A. Abciuc's and V. A. Bunchin's model.

On the basis of the study, we conclude that all those 7 models comprise important stages, but incomplete, to be applied in an educational system. On the basis of studied models, it was made an example/model in taking decisions. It will be useful, in the first place for the school manager. Obviously, it will satisfy all the necessities for different beneficiary groups that follow to take a qualitative decision, those who need to obtain an efficient result, including teachers, parents and interested people in the problem mentioned above. Proceeding from the model, we can achieve the wanted result, it is very important to follow the stages concerning the process in taking a decision. They are logically phased, in a consecutive order, through a reverse connection: wording the problem, establishing the objectives, deciding upon criteria, elaborating the alternative variants, choosing the propitious variant, applying the decision and the analysis (expected results or applying corrective measures).

Din practică cunoaștem că procesul de învățământ, prin complexitatea lui, nu poate să se desfășoare în mod spontan, fiind necesară o conducere permanentă. În cadrul activității de conducere a instituției de învățământ, putem considera că punctul esențial îl reprezintă deciziile. De aceea, elaborarea lor parcurge un proces pe care îl numim proces decizional și care include în sine un ansamblu de metode și de procedee ce constituie metodologia acestuia. Și dacă funcțiile manageriale includ planificarea, organizarea politica de personal, comunicarea, motivarea personalului, conducerea, controlul, atunci procesul decizional este prezent în exercitarea fiecărei funcții. În acest context, importanța deosebită a deciziei în ansamblul funcțiilor de conducere științifică este determinată de faptul că ea „hotărăște și declanșează acțiunile care conduc la realizarea obiectivelor stabilite” [2, p.57]. În opinia unor specialiști, „întreaga activitate a unui conducător, indiferent de domeniul său de activitate sau de nivelul ierarhic la care este situat, constituie un ciclu permanent de culegere de informații, de analize, de adoptări de decizii, de control etc.”

Literatura de specialitate oferă un șir de definiții ale deciziei. Una dintre ele este dată de Ovidiu Nicolescu și Ion Verboncu [1, p.204]. Ei definesc *decizia* ca un curs de acțiune ales pentru realizarea unuia sau mai multor obiective. În viziunea savantului Ioan Jinga, *decizia* este o activitate conștientă de alegere a unei modalități de acțiune, din mai multe posibile, în vederea realizării obiectivelor propuse [4, p.53-55].

Definițiile expuse au un caracter simplu, deoarece sunt destinate pentru alte domenii ale activității sociale, pe când în domeniul învățământului, decizia are un caracter mai complex, deoarece procesul educațional vizează omul în formare, sub multe aspecte: pregătire profesională, dezvoltare fizică, ținută morală etc.

În acest context, învățații din Republica Moldova Gheorghe Rudic, Nicolae Bucun, Vasile Cojocaru, în lucrarea publicată în 2004, conchid că *a decide* înseamnă a alege dintr-o mulțime de variante de acțiuni, ținând cont de anumite criterii, pe cea care o considerați mai avantajoasă pentru atingerea unor obiective [3, p.54].

În baza studiului efectuat, conchidem că *decizia managerială reprezintă o acțiune multiaspectuală care prevede formularea problemei, elaborarea variantelor alternative, alegerea variantei eficiente, aplicarea și evaluarea ei.*

Cunoaștem că aplicarea deciziei influențează activitatea și comportamentul altei persoane decât decidentul și presupune următoarele: variantele să fie formate din cel puțin două elemente; existența unei finalități; influențarea acțiunilor și comportamentul altei persoane prin aplicarea variantei alese. Ținem să menționăm că deciziile manageriale, spre deosebire de deciziile generale, se referă la misiunea, la strategiile și la politica pe termen lung a instituției, la coordonarea domeniilor de activitate, la atingerea eficienței dorite, la soluționarea și la medierea conflictelor, la măsuri de maximă importanță pentru viitorul școlii. În practică decizia

managerială încadrează două forme: *actul decizional* și *procesul decizional*. Bunăoară, *actul decizional* se referă la situații decizionale de complexitate redusă, cu caracter repetitiv sau în care componentele implicate sunt foarte bine cunoscute de către decident. El include selectarea conștientă a unei variante de acțiune și are o durată scurtă, pe când *procesul decizional* implică un consum mare de timp, pe parcursul căreia se culeg și se analizează informații, se consultă persoane în vederea conturării situației decizionale. În esență, procesul decizional constă dintr-un ansamblu de etape prin intermediul cărora se pregătește, se adoptă, se aplică și se evaluează decizia managerială. Deci, procesul decizional este totalitatea procedurilor utilizate de decident pentru soluționarea problemei și are durată lungă [3, p.67]. În acest context, un proces decizional ar avea următoarele *caracteristici*: decidentul poate fi unul sau mai multe persoane care urmează să aleagă varianta cea mai avantajoasă dintre variantele posibile; criteriile decizionale sunt determinate de către manager, cu ajutorul lor se selectează anumite aspecte ale realității în cadrul procesului decizional; obiectivele decizionale sunt condiționate de nivelurile criteriilor decizionale, care se pot realiza prin aplicarea variantelor decizionale în condiții obiective; mediul în care se ia decizia este format dintr-un ansamblu de condiții psihopedagogice interne și externe ale instituției, care sunt influențate și influențează decizia; iar consecințele, ca element al procesului decizional, cuprind ansamblul rezultatelor ce se obțin conform criteriilor și condițiilor prin aplicarea variantei selectate pentru luarea deciziei. În baza studiului efectuat, s-au analizat diferite modele de luare a deciziei conform următorului algoritm: analiza modelului: prin ce este bun, ce etape include, ce etape nu are în componența sa; compararea cu alte modele: asemănări, deosebiri; concluzii și recomandări.

Unul dintre modelele de luare a deciziei este modelul dinamic al profesorului *William Morris* (fig.1) [1, p.213-216].

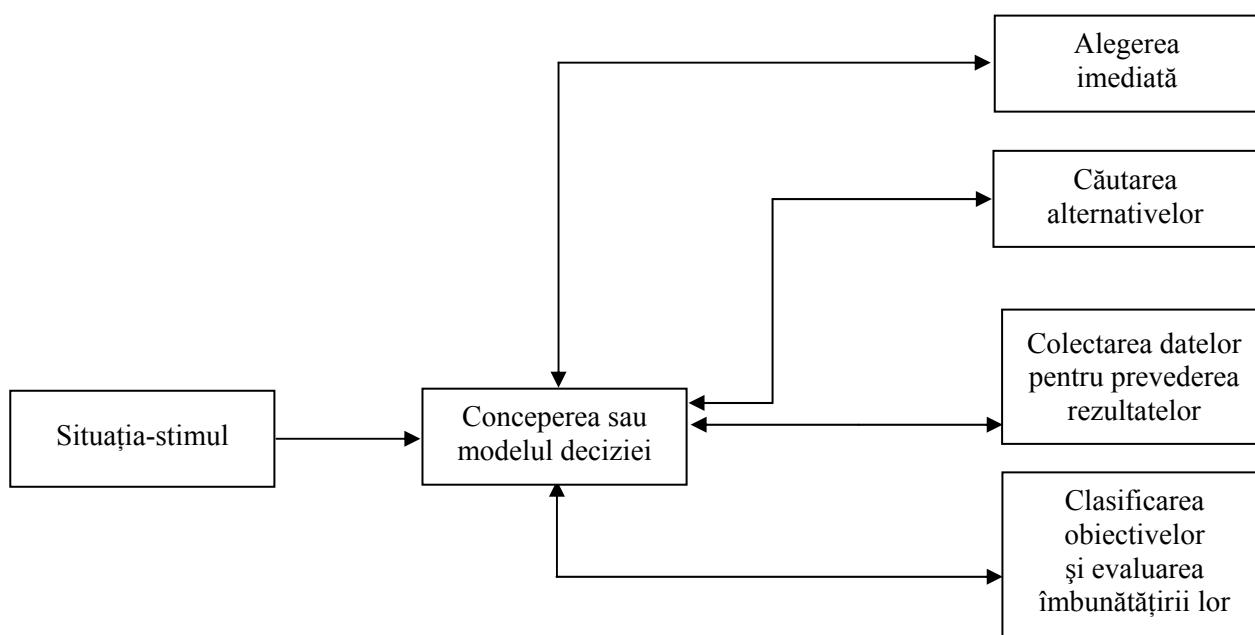


Fig.1. Modelul lui Morris.

Acest model este indicat, deoarece el include următoarele etape ale procesului decizional: alegerea imediată a variantei de decizie, căutarea variantelor alternative, colectarea informației pentru a prevedea rezultatele, clasificarea obiectivelor și evaluarea îmbunătățirii lor, situații-stimul. Atestăm că acest model este incomplet, în el lipsesc unele etape importante ale procesului decizional cum ar fi: formularea problemei, stabilirea criteriilor decizionale, aplicarea deciziei, evaluarea rezultatelor și analiza rezultatelor, rezultatele se prevăd doar la începutul procesului, etapele postdecizie care servesc la evidența perfecționării activității dintr-o instituție. Etapele stabilite în acest model nu respectă principiul consecutivității pentru a fi aplicat în practica educațională. Modelul se deosebește de altele prin faptul că el prevede situații-stimul în activitate și evaluarea îmbunătățirii obiectivelor și este asemănător cu modelul autorilor Ovidiu Nicolescu și Ion Verboncu prin faptul că și acesta prevede situații de stimulare. În consecință, modelul nu poate fi recomandat pentru aplicare în domeniul învățământului.

Un alt model decizional este conceput de *Ovidiu Nicolescu* și *Ion Verboncu* (fig.2) [1, p.214].

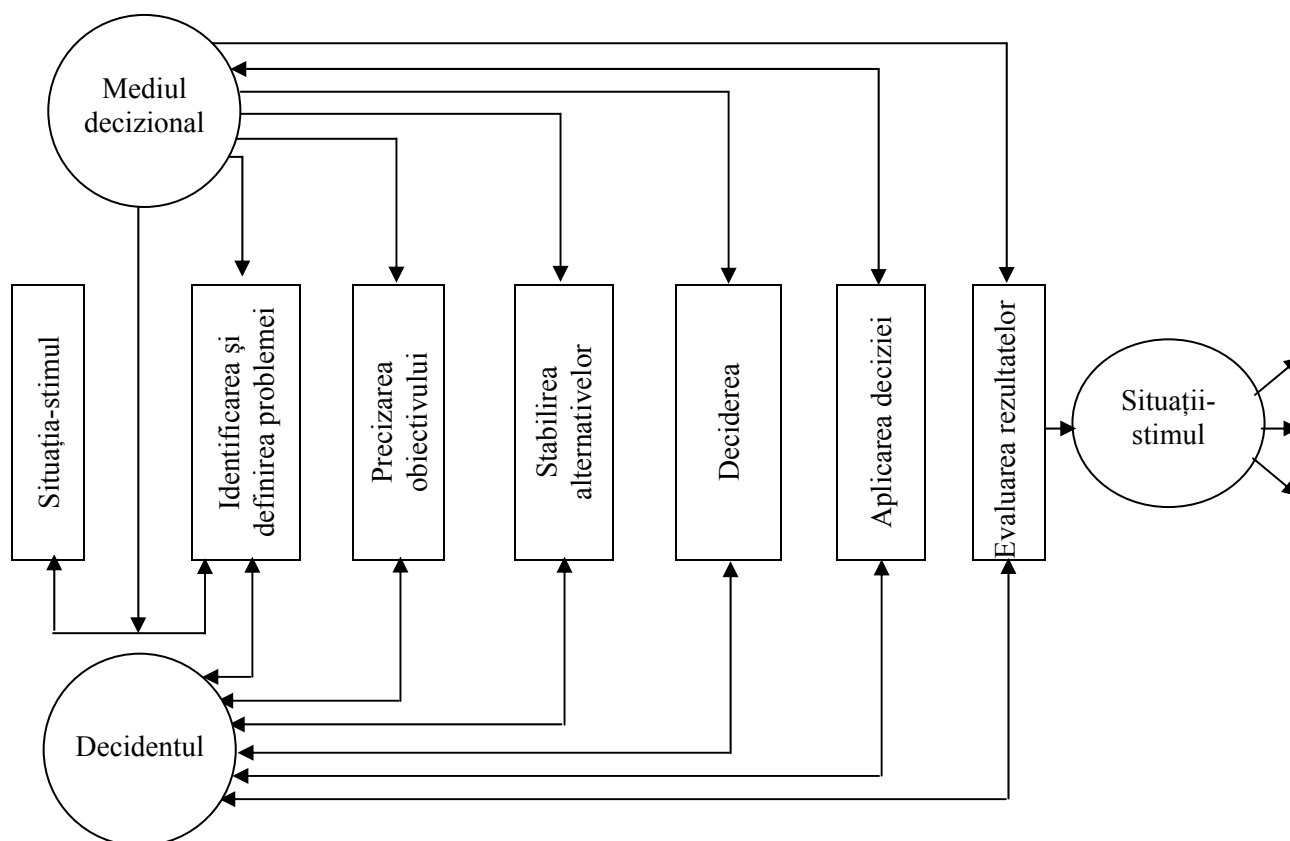


Fig.2. Modelul decizional al savanților Ovidiu Nicolescu și Ion Verboncu

Prezentul model este structurat în șase etape și este unul dinamic, conceput pentru procesul decizional strategic. Este indicat pentru acei manageri, care evită deficiențele. Aici se evidențiază o serie de elemente-cheie ale procesului rațional de decidere strategică, oferă o imagine încheată asupra ansamblului procesului decizional, asupra principalelor elemente și etape componente, precum și asupra corelației dintre ele. În model lipsesc două etape importante: stabilirea criteriilor de evaluare și analiza rezultatului scontat, precum și măsuri corective după caz. Acest model poate fi folosit în formarea și perfecționarea managerilor, devenind un instrument practic de management ce poate fi utilizat în problema de luare a unor decizii și este indicat pentru conducătorii întreprinderilor.

Un alt model este *Sistemul Beta*, elaborat de *Revans*, în care sunt descriși 5 pași – acțiuni concrete ale procesului decizional.

1. Prospectarea – colectarea informațiilor;
2. Decizia – selectarea informației care ar putea oferi cea mai bună soluție;
3. Acțiunea – implementarea deciziei (testul, experimentul, proba);
4. Evaluarea sau auditul – verificarea efectului;
5. Concluzia (învățare sau rezultat) – confirmarea acțiunii sau modificarea, sau abandonarea abordării și căutarea unor noi decizii.

În pasul întâi, *prospectarea*, se verifică viziunea pe care managerii o au asupra unei probleme sau sarcini; se verifică versiunea pe care managerii o au asupra unui puzzle sau unei dificultăți. În pasul al doilea, numit *decizie*, se colectează informația disponibilă, se consultă cu cei implicați în procesul de luare a deciziei, se identifică toate nevoile care trebuie satisfăcute. Următorul pas este numit *acțiune* în care se înscriu toate variantele de acțiune, se identifică variantele optime, se consultă din nou cu cei afectați înainte de a acționa. Un alt pas din acest model este *evaluarea* sau *revizuirea*, în care se informează toți participanții la procesul decizional și se implementează opțiunea finală, apoi se verifică (evaluează) dacă rezultatul răspunde și acoperă nevoile. În cazul când varianta nu oferă rezultatul scontat, aceasta se modifică și se corectează. În ultimul pas are loc *învățarea*, în care se solicită reacții din partea colegilor și se învață din experiența lor.

Urmărind acest model, se atestă că este avantajos prin faptul că include 5 etape foarte importante din cadrul procesului decizional, totodată, având și lacune pentru a fi aplicat în domeniul învățământului, deoarece nu prevede obiectivele și criteriile de decizie, precum și variantele alternative de decizie. Analog cu modelele studiate anterior, acesta include colectarea de informații, selectarea celei mai bune soluții, aplicarea deciziei, verificarea efectului. Se deosebește de altele, deoarece în acest model apare analiza rezultatului: confirmarea acțiunii sau modificarea, sau abandonarea abordării și căutarea unor noi decizii. Din aceste considerente nu poate fi recomandat pentru implementare în domeniu.

În modelul propus de savantul *Simon* (fig.3) [5, p.58-64], fiecare fază a procesului de elaborare a deciziei trebuie tratată ca un proces decizional distinct.

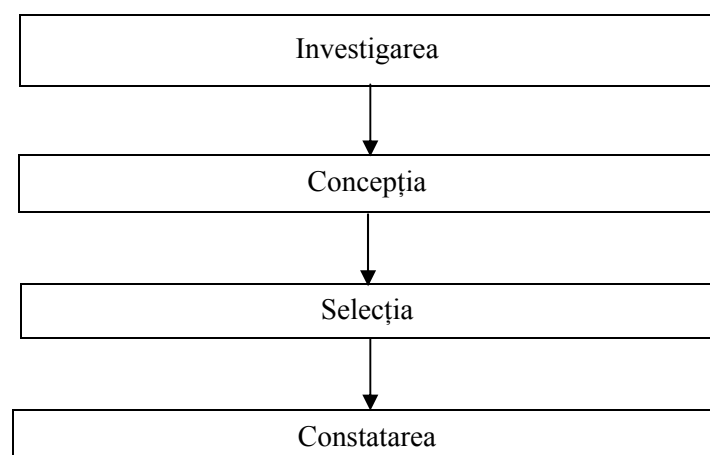


Fig.3. Modelul savantului Simon.

Modelul lui H. Simon este foarte succint, conține etape bine reliefate, consecutive în aplicare, dar este incomplet pentru a fi utilizat în domeniul educațional. În model lipsesc criteriile de decizie, variantele de alternativă, analiza rezultatului, dar se aseamănă cu modelele de mai sus prin faptul că el cuprinde colectarea informației, formularea problemei, obiectivele, alegerea variantei optime, rezultatul deciziei. Însă se deosebește de altele prin faptul că nu prevede alte variante în cadrul procesului decizional, analog cu modelul lui O. Nicolescu și I. Verboncu. Nici acesta nu este recomandat pentru procesul decizional din școli.

Modelul elaborat de *Ioan Jinga* (fig.4) [4, p.53], schematic poate fi redat astfel:

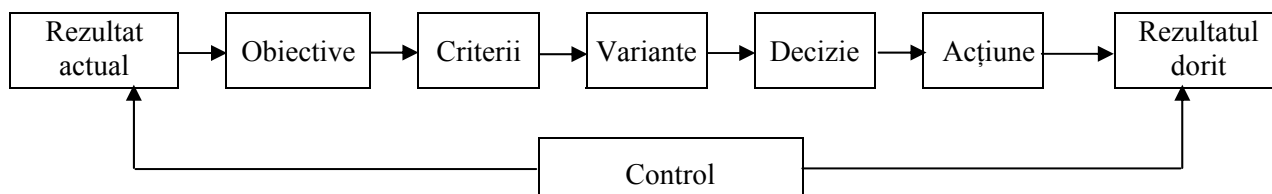


Fig.4. Modelul elaborat de Ioan Jinga.

În comparație cu modelele menționate anterior, acesta s-ar părea că este mai reușit. Analizând minuțios ansamblul de etape ale procesului decizional, atestăm că modelul propus de I. Jinga parcurge șapte etape consecutive, corecte și indicate de urmat. În acest model s-a ajuns la rezultat și atât. Însă lipsește evaluarea și analiza deciziei aplicate – etapele postdecizie, necesare pentru a urmări evoluția procesului din cadrul instituției. Cu aceste completări se recomandă a fi utilizat în procesul decizional din instituțiile de învățământ.

Un alt model este elaborat de învățații autohtoni (Gh.Rudic, N.Bucun ș.a.). Schematic poate fi redat în felul următor (fig.5):

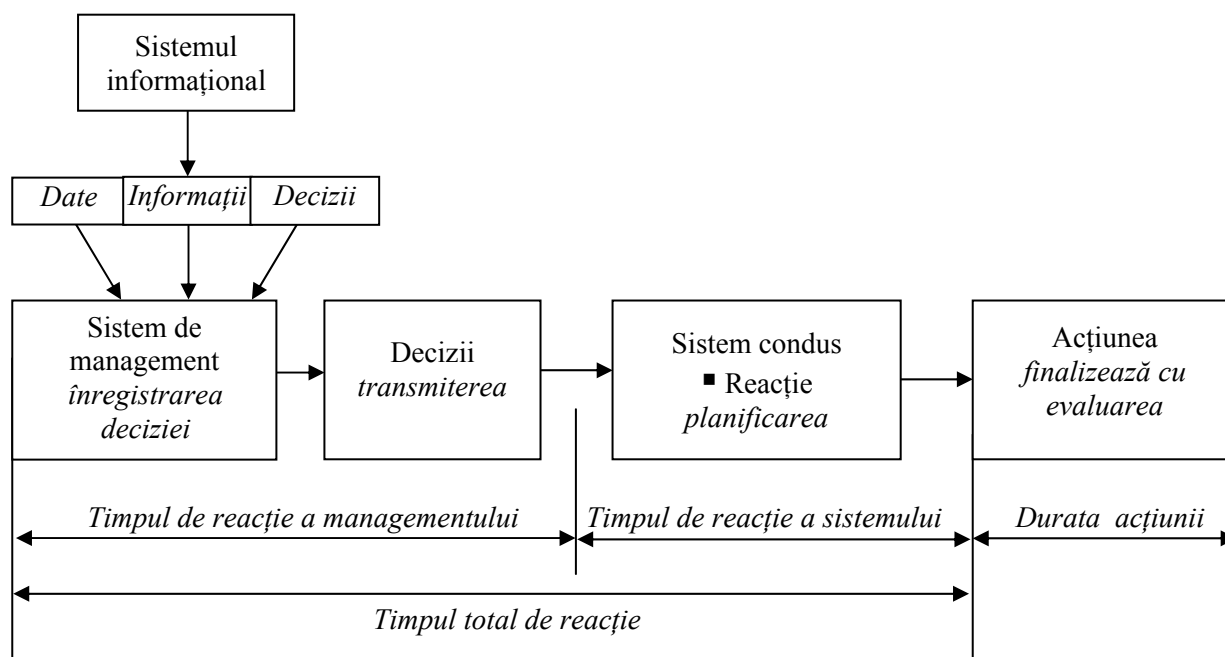


Fig.5. Modelul învățaților din Republica Moldova.

Un proces tipic de luare a deciziei este redat de învățații ruși V.A. Abciuk și V.A. Bunkin, care includ următoarele etape ale procesului decizional: analiza situației problematice în scopul stabilirii variantelor de rezolvare a problemei; pregătirea și fundamentarea deciziei manageriale; organizarea și coordonarea activității colectivului în vederea implementării deciziei; nota rezultatelor deciziei implementate și generalizarea experienței acumulate [6, p.21]. O decizie începe cu stabilirea obiectivelor, apoi se analizează izvorul de informație. În ultima etapă a procesului de luare a deciziei are loc confruntarea importanței eficienței căii conduitei optime cu nivelul eficienței necesar. Dacă rezultatul confruntării este satisfăcător, atunci linia conduitei este supusă modificării respective cu scopul evidențierii factorilor care nu se supun procedurii (factorii psihologici, morali etc.), cât și permiterea unor limite. Aceasta și este decizia. Precum orice model nu poate întruni un șir de factori psihologici, morali, legislativi, decizia finală – prelucrarea informației în echipă – are loc pe cale neformală. Aici se ia în considerație rezultatul optimizării subiective (formale), dar și intuiția managerului, bazată pe cunoștințele sale, pe experiența acumulată (individuală și colectivă). La formularea deciziei se iau în considerație următoarele momente: însușirile personale ale deciziei luate, nivelul dezvoltării colectivului, capacitatea colectivului la acceptarea obiectivelor care urmează a fi realizate, calitățile individuale ale executanților, dorința profesorilor de a îndeplini sarcinile, nivelul autoorganizării colectivului, starea legislativ-administrativă a managerului. În puterea caracterului subiectiv al procesului de luare a deciziei nu este posibilă stabilirea pentru el a unor reguli unitare stricte. Un rol important aici are experiența practică, capacitatea de a intui mersul evenimentelor. Aici se impune următoarea întrebare: Cum să luăm o decizie planificată? Autorii argumentează că de corectitudinea deciziei planificate în mare măsură depinde succesul întregii activități a instituției. Un plan optimal și este decizia planificată. În cadrul prelucrării deciziei se aplică o tehnologie aparte. Modelele de decizie pot fi deosebite după următoarele semne: scop, funcțiile manageriale, etapele manageriale, metode matematice. Modelele servesc la proiectarea calendaristică care prevăd activitățile instituției. Ele sunt orientate spre activități didactice concrete și, de regulă, trebuie să asigure obținerea rezultatelor în aspect cifric. În funcție de etapa managerială, modelele pot fi informaționale, programate și matematice. Ele sunt aplicate la anumite etape de prelucrare a informației. În funcție de selectarea și aplicarea metodei matematice, modelele se împart în cinci grupuri mari: extreme, planificate, probabilistice, statistice și teoretice. [6, p.42]. Aceste modele sunt concepute în baza modelelor de prelucrare a informației – metode de cercetare ale procesului decizional. În școală deciziile sunt cele mai încărcate de subiectivism, deoarece ele includ factorul uman și tocmai de aceea acest model nu poate fi aplicat pe deplin în domeniul învățământului.

Au fost analizate șapte modele de luare a deciziei care sunt redate în tabelul 1.

Tabelul 1

Modele de luare a deciziei care au fost studiate și analizate

Nr. crt.	Etape Modele	Etapile procesului decizional								Alte etape	
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		
1	Modelul dinamic <i>Morris</i>	-	+	-	+	+	-	-	-	Situații – stimul	Evaluarea îmbunătățirii obiectivelor
2	Modelul strategic normativ <i>Ovidiu Nicolescu, Ion Verboncu</i>	+	+	-	+	+	+	+	-	Situații – stimul	-
3	Sistemul Beta al lui <i>Revans</i>	+	-	-	-	+	+	+	+	Colectarea inform.	-
4	Modelul lui <i>H. Simon</i>	+	+	-	-	+	+	-	+	-	-
5	Modelul lui <i>Ioan Jinga</i>	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-
6	Modelul <i>învățaților autohtoni</i>	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-
7	Modelul lui V.A. Abciuk și V.A. Bunkin	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-

Legendă: + prezent; - lipsă

Etapa I – Formularea problemei

Etapa II - Stabilirea obiectivelor

Etapa III - Stabilirea criteriilor

Etapa IV - Elaborarea variantelor alternative

Etapa V - Alegerea variantei optime

Etapa VI – Aplicarea deciziei

Etapa VII - Evaluarea rezultatelor

Etapa VIII – Analiză (rezultatul scontat sau
măsuri corective)

În baza datelor expuse în tabel, conchidem că toate cele șapte modele includ etape importante, dar sunt incomplete pentru a fi aplicate în domeniul educațional. Din practică cunoaștem că în instituția de învățământ, deciziile nu pot fi evitate și menționăm că o bună parte din timpul activităților de management se referă la luarea deciziilor. Ea apare ca un moment distinct al conducerii, îndeosebi când se iau hotărâri pentru îmbunătățirea predării disciplinei în școală, sporirea nivelului de pregătire profesională etc. În școală deciziile pot fi luate nu numai de către manager sau un grup de lucru, dar și de fiecare profesor care este pus în rol de a lua decizii zilnic. Chiar dacă acestea sunt neesențiale sau de rutină, ele pot afecta elevii în mod direct sau indirect. Obligațiunea managerului în luarea deciziilor este de a fi cât mai precaut, pentru că ele pot afecta elevii pe un termen mediu și lung. În acest caz, directorii trebuie să facă deducții, să înțeleagă relația cauză–efect, să formuleze ipoteze de lucru, să analizeze problemele pornind de la premise diferite. În stabilirea alternativelor la decizie, chiar dacă decizia este una de rutină, trebuie să fie luate în considerație și valorile etice. În același timp, este necesar să se țină cont atât de opiniile și drepturile celor implicați sau a celor asupra cărora se va reflecta decizia, cât și de valorile etice și morale în care cred toți membrii organizației școlare.

În activitatea practică de luare a deciziilor esențial este realizarea obiectivului. În final soluția aleasă numită *decizie* este reținută pentru a fi pusă în aplicare. Nu putem spune dacă soluția aleasă este cea mai bună sau nu este bună, dar o soluție, un mod de soluționare a problemei există întotdeauna. Un rol important care generează situațiile decizionale pentru manageri îl au factorii interni și externi. Tocmai de aceea ei sunt obligați să le facă față, ținând cont de anumite elemente cum ar fi: determinarea obiectivelor, a performanțelor, analiza factorilor de influență asupra performanțelor decizionale; identificarea problemei de soluționat; stabilirea criteriilor de decizie; elaborarea deciziei. Cine poate fi în rol de decident? Decident poate fi o persoană (directorul) reprezentant al instituției sau un grup de persoane (consiliul de administrație, comitetele de părinți, comisiile de lucru), care are ca obiectiv alegerea liniei de acțiune, devenind responsabil de punerea în practică a deciziei luate și a consecințelor ei.

În baza studierii modelelor anterioare de luare a deciziei, se observă că ele includ etape importante, dar sunt incomplete, de aceea s-a elaborat un model de a lua decizii care este componenta de bază a conceptului pedagogic.

Pentru început ne-am propus ca modelul să fie capabil a răspunde la următoarele întrebări: *Cui va servi acest model? Care vor fi categoriile de beneficiari ai modelului pe care îl propunem? Va satisface acest model cerințele și necesitățile unei decizii eficiente luate în instituția de învățământ?*

În continuare redăm schema modelului de luare a deciziei. Schema include toate aspectele luării unei decizii.

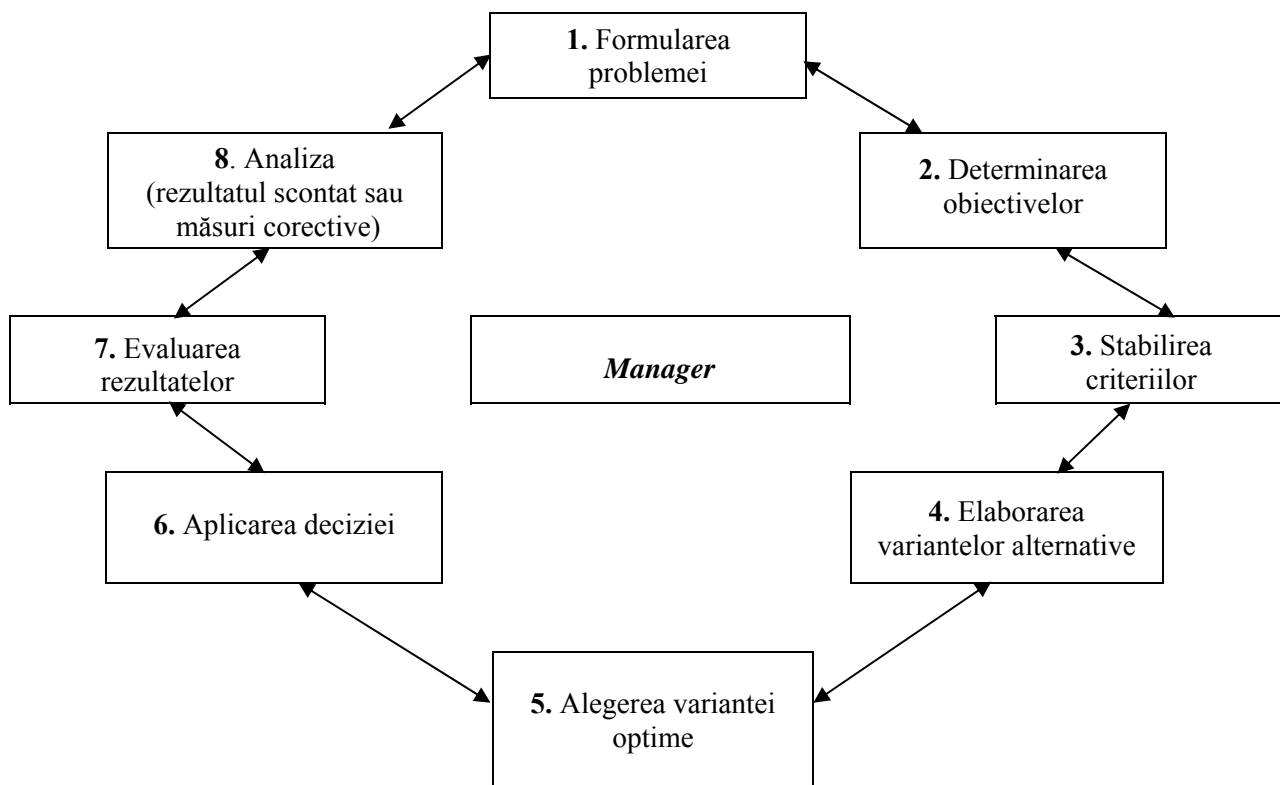


Fig.6. Modelul elaborat de luare a deciziei.

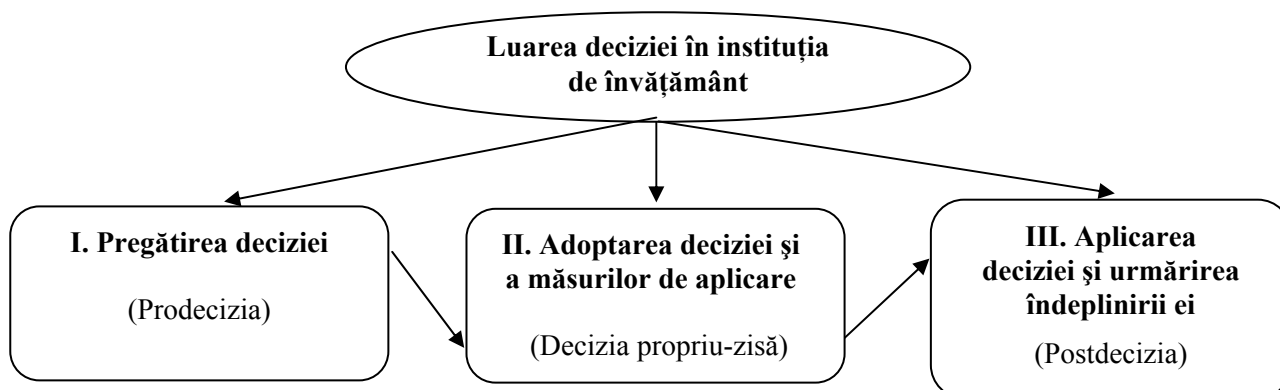


Fig.7. Model de luare a deciziei (restructurat).

Acest model va fi util în primul rând managerului școlar. Evident, că ar satisface necesitățile diferitelor categorii de beneficiari, care urmează să ia o decizie de calitate, a celor care doresc să ajungă neapărat la un rezultat eficient, inclusiv profesorilor, părinților și persoanelor interesate în problema decizională. Conform acestui model, pentru a ajunge la rezultatul scontat, este important să parcurgem toate etapele procesului de

decizie. Ele sunt eșalonate logic, în ordine consecutivă, prin conexiune inversă: formularea problemei, determinarea obiectivelor, stabilirea criteriilor, elaborarea variantelor alternative, alegerea variantei optimale, aplicarea deciziei, analiza (rezultate scontate sau aplicarea măsurilor corective) (fig.6). Este important să parcurgem fiecare etapă. În prima etapă *se formulează problema*. Pentru acesta este nevoie de colectarea informațiilor, organizarea informațiilor, identificarea simptomelor (relațiile dintre ele și cauzele posibile), apoi se definește problema. Etapa a doua poate fi definită ca etapă de producere a propunerilor pentru soluții, la care *se stabilesc obiectivele* de decizie. În următoarea etapă *se stabilesc criteriilor* de decizie, se colectează informațiile suplimentare necesare, se reorganizează informațiile, se elaborează lista de alternative. Următoarea etapă prevede planificarea acțiunii, aici *se elaborează variantele alternative* de acțiune, se prevăd consecințele, se verifică propunerile. Managerii evaluează alternativele în baza criteriilor de decizie, selectează soluțiile, iau în considerare impactul soluției. În etapa a cincea *se va alege varianta optimă* de aplicare, se va discuta planul de aplicare. Următoarea etapa proiectează pașii de acțiune, *se aplică decizia*, se monitorizează aplicarea ei, se corectează după necesitate. Apoi urmează *evaluarea rezultatului*. În etapa finală *se analizează eficiența deciziei* luate și implementate. În caz de nereușită se iau măsuri corective după caz. În scopul parcurgerii tuturor etapelor procesului decizional, fără excluderi și întru facilitarea muncii managerului la acest capitol, etapele s-au structurat algoritmic în trei pași esențiali: Pregătirea deciziei (*Prodecizia*), Adoptarea deciziei și a măsurilor de aplicare (*Decizia propriu-zisă*), Aplicarea deciziei și urmărirea îndeplinirii ei (*Postdecizia*) (fig.7).

Primul pas – Pregătirea deciziei numit *Prodecizie*, include următoarele etape: identificarea problemelor; colectarea informațiilor; selecționarea, organizarea și prelucrarea informațiilor; elaborarea variantelor de acțiune și a proiectelor planurilor de măsuri. *Identificarea problemelor* trebuie să fie dirijată, pentru a stabili obiectivele de perspectivă ale fiecărei etape – an sau semestru școlar, iar drept criteriu de prioritate – ponderea cu care intervin în atingerea obiectivelor. Este necesar ca problemele să se formuleze cât mai clar și precis spre a fi înțelese cât mai bine și soluționate cât mai corect. Enunțul problemei trebuie să cuprindă: obiectivul și diferența dintre rezultatul obținut și cel așteptat. Drept exemplu servește evaluarea sumativă de la finalul semestrului I, realizată la 16 decembrie, anul școlar 2004–2005, a 19 elevi ai clasei a V-a. La evaluare 8 elevi au fost notați insuficient. Problema se analizează în vederea adoptării unei decizii care se poate realiza prin control curent exercitat de director, vicedirectori sau de ceilalți membri ai organului de conducere. Urmează colectarea *informațiilor* necesare pentru stabilirea cauzelor, dimensiunii și implicațiilor problemelor apărute. În situația de față cauzele pot fi: insuficiența pregătirii pentru ore, lipsa aplicării instruirii diferențiate și individuale etc. Cauzele pot ține de personalul didactic, de elevi sau pot fi influențate și de factori externi. În această situație, ele trebuie analizate cantitativ și calitativ. Uneori cauzele pot fi intuite, însă pentru a evita erorile de „diagnostic”, este necesar a se face o verificare logico-teoretică a lor. Unele cauze se pot stabili cu ușurință, iar altele se constată în timp, după investigații complexe și profunde. În astfel de situații se organizează bănci de informații. În astfel de situații este necesară argumentarea, deoarece se lucrează cu oameni, cu caractere și sentimente, cu personalități. În caz de absență a argumentelor, nu vor fi soluționate pe deplin și durabil problememe care apar în proces. Atunci este necesar a perfecționa metodele de colectare și prelucrare a informațiilor necesare adoptării deciziei și a stabili cât mai concret problemele apărute. Procesul de colectare a informațiilor se desfășoară în două direcții principale: de comparare a gradului de dificultate a problemelor de test/examen cu cel al problemelor din manuale; de verificare din ce clase și de la ce profesori provin elevii respectivi. Apoi se analizează comportamentul general al profesorilor și elevilor sub raportul competenței profesionale, atitudinilor pedagogice, sistemului de evaluare – în ceea ce îi privește pe profesori; al capacității de învățare, atitudinii față de învățatură, conștiinței și stabilității – în ceea ce îl privește pe elev. Este necesar a verifica prin teste de nivel gradul de concordanță dintre notele din catalog și nivelul real de cunoștințe și deprinderi al elevilor din clasele profesorilor vizați. Informațiile necesare se obțin prin intermediul directorului, vicedirectorului, diriginților, recurgând la metode cunoscute: observația, asistențe, verificarea documentației școlare, convorbiri, teste. Urmează gruparea informațiilor după criteriul gradului de corelare cu natura abaterii a cărei cauză dorim s-o stabilim, iar în etapa următoare vor fi selectate, analizate și interpretate. Datele obținute vor fi *grupate* pe categorii, după importanța lor pe care o au sau după gradul de corelare cu abaterile analizate. În cadrul grupării se vor lua în seamă rezultatele urmărite, reglementările existente, prioritățile și resursele umane, materialele disponibile, deoarece informațiile și datele vor servi ca bază pentru elaborarea variantelor de acțiune în adoptarea deciziei. Prelucrarea informațiilor se efectuează de către manager individual sau

împreună cu colaboratorii în baza analizei informațiilor disponibile. Pot fi folosite metodele: comparația, analogia, analiza, sinteza, deducția, inducția. După ce datele vor fi prelucrate și interpretate, se vor elabora variantele de acțiune, iar în baza lor se va adopta o decizie. În acest context, un rol important îl au elementele ce caracterizează personalitatea conducătorului: pregătirea politică, profesională, culturală și de management. În continuare, urmează *elaborarea variantelor de acțiune și proiectare a planurilor de măsuri*. Se pot alege între două sau mai multe variante de acțiune. Ele dau posibilitatea managerului să compare avantajele și dezavantajele fiecăreia și s-o aleagă pe cea mai avantajoasă, pentru atingerea obiectivelor propuse.

Al doilea pas – Adoptarea deciziei și a măsurilor de aplicare numit *Decizia propriu-zisă*, include răspunderea managerului la întrebările: Ce? Cu ce? Apoi se trece la compararea avantajelor și dezavantajelor, alegând varianta cea mai avantajoasă, care atinge obiectivele în termen scurt și cu resurse minime materiale și umane. Alegerea variantei ține de pregătirea managerului, de intuiția, de experiența lui, de simțul pedagogic. Managerul analizează dezbaterile, argumentează și convinge, urmărește transpunerea în practică a măsurilor stabilite, adoptă noi hotărâri și măsuri pentru realizarea obiectivelor stabilite, valorifică gândirea și experiența colectivului, este un promotor al acestuia.

Al treilea pas – Aplicarea deciziei și urmărirea îndeplinirii ei, numit *Postdecizie*, include un șir de activități în următoarea succesiune: comunicarea deciziei, explicarea ei și motivarea personalului, organizarea acțiunii practice, controlul îndeplinirii deciziei, reglarea optimală a acțiunii, adoptarea unor decizii de corectare a deciziei inițiale, evaluarea rezultatelor finale.

În această ordine de idei, se aplică procesul decizional [7, p.56-63].

Referințe:

1. Nicolescu Ovidiu, Verboncu Ion. Management. - București, 1999.
2. Institutul de Științe ale Educației. Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare.
3. Rudic Gheorghe, Bucun Nicolae. Bazele managementului educațional, modulul I. - Chișinău, 2004.
4. Jînga Ioan. Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional. - București, 1993.
5. Ālikonin B.D. Poniatia kompetentnosti s pozītii razvivaiușcego obucenia. Sovremennîe podhodî c kompetentnostno orientirovannomu obrazovaniiu. - Krasnodar, 2002.
6. Abciuk V.A., Bunkin V.A. Intensifikația prineatia rešenii. Naucino-prakticeskoe posobie dlea rukovoditelea. – Leningrad: Lenizdat, 1987.
7. Coste Valeriu. Management general. - Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”, 1993.

Prezentat la 05.02.2010

EDUCAȚIA PERSONALITĂȚII PROACTIVE

Vladimir BABII, Tatiana BULARGA

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

The principle of pro-activity as the basis of education is examined in the article. The given phenomenon contributes to the changes of personality that take place due to some organizational rules supported by individual experiences. The author emphasizes four variants of significant manifestation of pupil pro-activity treated both on theoretical and praxiological analysis of musical and artistic activity of a pupil.

Personalitatea proactivă întrunește un ansamblu de legături trainice care asigură **integritatea** acesteia, alcătuind un construct rezistent la influențele externe și fermitatea de a păstra caracteristicile fundamentale ale unei persoane concrete. Personalitatea, prin felul său de a fi unicitară, este o structură cu acumulări valorice: caracter, aptitudini, atitudini, preferințe, emoții etc. Valorile individuale capătă o dezvoltare și o orientare performantă într-un anumit domeniu doar atunci, când persoana știe „*Ce să facă?*” și „*Cum să facă?*”, pentru a se alege cu un rezultat calitativ. Ideal, fiecare persoană dispune de următoarele calități transferabile în **pro-activitate**: a) valorificarea eficientă a resurselor individuale; b) centrarea pe acțiunile pozitive; c) raportarea experienței proprii la performanțele domeniului respectiv și idealului sociouman; d) asumarea de responsabilități; e) tendințe de dezvoltare a unui limbaj proactiv.

Proactivitatea este o atitudine trăită, verificată de experiența *proprie*, propriul mod de existență, adică este o modalitate comportamentală interior–exterior echilibrată, și spre deosebire de substructura sa de *activitate*, nu numai că presupune experiența spiritului, ci și forma creării *sinelui*. Noi abordăm proactivitatea drept variabilă personală, drept comportare definitorie a unei personalități. A ajunge la un grad proactiv al acțiunii individuale înseamnă a da prioritate conștiinței și nu evenimentelor întâmplătoare. Prin simbioza cuvintelor *pro* și *activ*, *activitate* s-a obținut noțiunea cu o nouă semnificație, superioară înțelesurilor elementelor constituente, care, în viziunea lui S.Covey, „denotă ceva mai mult decât a lua inițiativă” [1, p.58].

Principiul educației personalității proactive contribuie la dirijarea comportamentelor elevului atât de pe poziții normative, cât și cu luarea în considerație a experiențelor personale. Principala semnificație a proactivității constă în tendința persoanei de a se schimba – proces care se desfășoară pe două căi: *tehnologică*, bazată pe stimulii veniți din exterior, și *naturală*, bazată pe particularitățile individuale (imaginație, conștiință de sine, voință etc.), stimulate din interior. Din perspectiva principiului nominalizat, în educația muzical-artistică este important a orienta demersurile teoretice și legitățile praxiologice spre desfășurarea eficientă a **acțiunii** specifice domeniului. Actualmente nu dispunem de o viziune determinativă asupra mecanismelor de identificare a motivului care a declanșat partea practică a acțiunii și de măsurare a activismului intern. În schimb, cunoaștem că „comportarea omului în *exterior* reprezintă acțiunea sa, iar comportarea omului *înspre interior* reprezintă viața sa spirituală” [2, p.95]. Relaționarea dintre elementele proactivității este destul de actuală în plan formativ prin domeniul muzical-artistic, care însuși constituie un stimul de natură internă–externă.



Fig.1. (A, B). Dualitatea existenței.

Proactivitatea muzicală are diferite grade de centrare a energiei cu indicii *pozitivi*, *negativi*, *pozitivi și negativi*. Există o relaționare reciprocă între structura „a fi” (trăire, ființare, afectivitate) și structura „a ști”, care conduce la constituirea fenomenului „conștiință-de-sine” („a fi” și „a ști”).

Conform figurii 1, A, *viața spirituală* are formula: „a fi” → conștiință de sine, care include un set de alte structuri cum ar fi: cunoașterea, voința, imaginația. Revizuirea permanentă a nivelului de cunoaștere „adaugă conștiinței rezonanțe noi” [2, p.95] sau, altfel spus, are loc o permanentă „răsucire” în jurul structurii „a fi” cu mintea plină de cunoaștere (stare de esență), care schematic are următorul aspect: S (stimul) → A („a fi”) →

P (proactivitate) → R (răspuns). Schema include următoarele aspecte: a) folosirea rațiunii, intelectului persoanei; b) cunoașterea existenței individuale și social-culturale; c) influența adecvată asupra lumii interioare și a legăturii cu practica. Din figura 1, **B**, identificăm tendința elevului de a propaga în exterior energiile acumulate, de a se *deschide* prin artă.

Schema binară S – R a fost suficientă doar pentru cercetarea problemelor legate de comportamentele umane în condiții de laborator, care erau abstractizate de la componentele active ale persoanei. Cea mai simplă relaționare S - R, după cum menționează N.Sillamy, este *reflexul* care nu constituie decât o eliberare a energiei, ca reacție la un excitant. Calificăm această reacție, acest răspuns drept „activitate nervoasă inferioară, spre deosebire de activitatea nervoasă superioară, acea activitate a creierului care pune în funcțiune mecanisme de acțiune de o complexitate extremă, din care rezultă sentimentele și fenomenele gândirii” [3, p.13]. Există două căi de acționare dintre care: prima are loc sub influența evenimentelor și împrejurărilor determinate, iar a doua – în baza independenței individuale.

În cadrul cercetărilor asupra activității copiilor/adolescenților se operează cu termenii „manifestare”, „automanifestare” etc., care sunt insuficienți pentru determinarea stărilor proactive ale activității, deoarece, „a manifesta” nu este mai mult decât „a fi”, „a trăi”, „a te afla”. „A fi activ”, „a te afla în stare activă” este doar o condiție a procesului de centrare a demersului spre un sens filozofic, proactiv. În cazul de față, nu are loc decât actul de întrepătrundere a noțiunilor de *activitate* și *proactivitate* (activ → proactiv).

Multiple erori educaționale se ascund în modalitatea de a distinge tipul elevului *proactiv* de cel *reactiv*, activitatea propriu-zisă de activitatea fictivă, fiindcă: „Ea (*personalitatea* – V.B., T.B.) se identifică nu numai cu numele său, pe ea o identifică și legea, cel puțin în limitele în care ea recunoaște *responsabilitatea* (subl. – V.B., T.B.) pentru comportamentele sale [6, p.182]. Comportamentul bazat pe responsabilitate nicidecum nu poate fi rezultatul unei activități false, impuse din exterior, deoarece responsabilitatea este superioară activității propriu-zise.

Teoria educației muzical-artistice semnalizează despre existența așa-numiților *factori de frânare* ai proactivității atât de ordin obiectiv, cât și de ordin subiectiv. Astfel, în lucrările lui G.Brezul, D.Kabalevski, fondatorii noilor concepte educaționale în domeniul muzicii, sunt evidențiate mai multe eșecuri ale sistemului educațional.

Actualmente, s-au schimbat valorile social-economice care au influențat asupra întregului palier infrastructural și individual. Muzica, în esența sa, are menirea de a-l *introdesechide* pe elev prin/spre artă. Analiza demersurilor teoretice asupra rolului muzicii în viața elevului permite să constatăm că majoritatea acestor demersuri se reduc la afirmația că muzica „... ascultată și interpretată în copilăria școlară, muzica înaltă, în mod activ influențează la formarea calităților spirituale pozitive ale personalității elevului...” [5, p.35]. Evident, această afirmație poate fi variată, completată, însă, de la autor la autor, sensul ei fiind constant: stimulii muzicali *influențează* asupra persoanei pe toate căile posibile. De aceea, în praxiologia educației muzical-artistică este necesar a evita conexiunea scurtă în relația „S – R”, pentru a obține un efect în defavoarea unei relaționări mediate de proactivitate.

Între componentele formulei „S – R” se situează nu numai activitatea propriu-zisă, ci se mai creează un spațiu psihic, care determină comportamentele teritoriale. Elevul are nevoie de un asemenea spațiu, ca fiind fundamental pentru a exista și a acționa. Fiecare individ, în ambianță cu mediul cultural, mediul educațional își formează un spațiu individual. În dependență de natura „hărților individuale” proactive, intervenția noilor evenimente în spațiul individual provoacă o stare de confort sau disconfort spiritual. În acest context, este necesar a valorifica pe larg plasticitatea și aptitudinea de adaptare a elevului. Scoatem în evidență conceptele didactice, adepții cărora optează pentru ideea „*condiționării specifice* a procesului de învățământ de către forma organizării sociale” [4, p.7], mai ales, în legătură cu scopul educațional de a realiza în om un anumit sistem de valori. Didactica contemporană investeste în învățământ o enormă cantitate de resurse în ceea ce s-a obișnuit a numi „instrucție” (cu un sens mai larg a celui de informație sau informații și deprinderi) [ibidem] și „educație” cu sens mai restrâns, adică dezvoltarea forțelor interioare, în special, *formarea atitudinilor pozitive* (A.Kriekemans, 1967; Vl.Pâslaru, 1996, 2003).

Educația muzical-artistică proactivă implică înmatricularea în didactică, pe scară largă, a ideii că „nu ne putem opri la însușirea cunoștințelor, ci trebuie să continuăm prin dezvoltarea intelectului și moralității, *formarea atitudinilor* (V.B.) [4, p.8]. Formarea atitudinilor este, în esența sa, o „*repliere*” spre sine, ceea ce este în posesia creației artistice. Astfel, răspunsul pe care o persoană trebuie să-l acorde unui stimul este nu

atât cu destinație externă, cât cu tendința de a răspunde conștiinței sale, care ea una este în stare să se *introducească* către lumea care „ar exista în afară de lumea fizică” [4, p.8].

Orice întrebare-stimul, cât de naivă și elementară ar fi, neapărat trezește curiozitatea celui întrebat, chemând la viață, la acțiuni adecvate energiei, experienței individuale, experienței de grup. Stimulul (S) sonor este mediat de răspunsul (R) plastic, care declanșează un alt stimul „vizual + sonor”, ce, până la urmă, se alege cu efectul (R) *sentimentului* sau al *sensului* realizat în practică, în achiziționarea sensurilor interne. Gradul de plasticitate și expresivitate muzicală crește odată cu creșterea plasticității *imaginației* auditiv-vizuale. Imaginația plastică, de rând cu *voința*, *conștiința* și *conștiința de sine*, constituie un sistem de capacități-cheie ale modelului proactivității.

Primul grad de interferență dintre cuvânt și muzică constă în *orientarea proactivă*, de *interferență* (abatere a unei performanțe, care rezultă dintr-o activitate sau dintr-o sarcină intercalată sau concurrentă) a semnalelor muzical-sonore și verbale. Stimulul verbal sau lingvistic în comportamentul obișnuit al unei persoane are funcția de „r (redundanță) – s (sentiment)” ca structură intermediară între „S – R” (S – r – s – R). Să analizăm care este rolul acestei structuri în contextul semnalelor muzicale. Acțiunea identificării, recunoașterii sunetelor articulate care alcătuiesc limbajul oral, este dirijată de așa-numitul sistem auditiv „de recepție și integrare” (M.Golu), numit auz fonemic sau verbal. Fără a concretiza funcțiile fiecărui fonem, element modal, care determină individualitatea cuvintelor și compararea lor cu modelele de etalonare, ne referim, în special, la gradul de interferență dintre stimulii muzicali și cei verbali. Totul ce se referă la intonarea vocală a unei melodii nu trece cu vederea și auzul fonemic. Aceasta are loc din motivul că însăși intonarea vocală a melodiei fără cuvinte, implică momentul vocalizării, și anume, are loc îngânarea, intonarea pe o anumită vocală: „a”, „u” sau pe o anumită silabă: „la”, „lir”, „luri” etc., fapt care confirmă prezența auzului fonemic. Toate acestea nu sunt lipsite de aceleași alterări, interferențe dintre stimulii muzicali/verbali și melodiile interpretate la instrumentele muzicale.

Al doilea grad de interferență dintre stimulii muzicali și stimulii verbali este legat de interpretarea muzicii cu program, de exemplu: „Dimineața” de E.Grieg, „Simfonia fantastică” de H.Berlioz, „Anotimpurile” de A.Vivaldi etc. Cuvântul sau îmbinarea de cuvinte ce denumește creația muzicală constituie un stimul-programă care orientează interpretul (ascultătorul-explicator) spre anumite reacții anticipative. Asemenea stimuli îi calificăm drept conexiuni proactive.

Al treilea grad de interferență îl surprindem printre cuvintele limbajului, filtrarea amplitudinii vibrațiilor corespunzătoare sunetelor verbale și integrarea lor cu sunetele liniei melodice. Savanții muzicieni, compozitorii afirmă (mai cu seamă în legătură cu problema formei muzicale) că există o relaționare reciproc avantajoasă între „melosul poeziei” și „intonația” propriu-zisă. Zona de interferență *intonația muzicală–poezia* se extinde până la granița *sensurilor*. Versul, prin natura sa ritmică și intensitatea emoțională, constituie o melodicitate. Cu atât mai mult, inserat fiind în forme muzicale, versul oferă nu numai melodicitate, ci accentuează *lumea sensurilor*. Interferența muzicii și versului declanșează o gamă variată de sentimente/sensuri. Între această pereche de stimuli (intonație muzicală ↔ vers) se stabilește o relație de concurență, unde fiecare tinde spre același efect. Între intonația muzicală și cea poetică stabilim încă o relaționare productivă. Intonația muzicală rămâne a fi mai constantă după anumite repetări, pe când poezia își schimbă mereu paradigma, venind, de fiecare dată, cu noi sensuri, creând noi tensiuni emoționale. Noile sensuri afectează pozitiv imaginea muzicală și cauzează efectul proactiv al versului literar. Adesea, stimulii verbali și muzicali se schimbă cu locurile. Muzica își schimbă paradigma prin variațiunile melodice, ritmice, armonice, care produc noi efecte asupra versului literar.

În domeniul artei muzicale, comportamentul personalității nu poate fi de natură condiționată, ci obligă a răspunde la stimulii veniți din exterior în mod creativ. Persoanele proactive creează stimulii, reglează complexul stimulatoriu, conservează, dezaproabă, refac, variază, valorifică, reconstruiesc, reconstituie, fie chiar și sub formă de imagini artistice, care nu sunt mai mult decât o lume profund interioară. În capitolele ulterioare vom demonstra posibilitățile formative ale acțiunii muzical-artistice, modelate în baza demersurilor teoretice elaborate în conformitate cu principiul educației personalității proactive.

În rezumat expunem următoarele caracteristici în definirea personalității proactive:

- deprinderea de a alege răspunsuri după împrejurări este axată pe o atitudine selectivă, însoțită de conștiința-de-sine;
- crearea situațiilor cu elemente artistice constituie o calitate individuală ce caracterizează o persoană ca aptă pentru a fi influențată de modelele pozitive;

- a domina impresiile și reprezentările, adică a da prioritate deciziilor conștiente, a stăpâni o gândire critică;
- asumarea responsabilităților determină gradul și cultura comportamentală (comunicativă, perceptivă, de creație) a elevului, ceea ce înseamnă că el este responsabil pentru acțiunea sa;
- a determina anumite situații înseamnă a preîntâmpina erorile, eșecurile și nereușita;
- cultivarea unei gândiri pozitive, începând cu determinarea scopului acțiunii proiectate și terminând cu autoevaluarea rezultatelor obținute.

Referințe:

1. Covey Stephen R. Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii / Traducere și adaptare de G. Argintescu-Amza, retipărită în 1995, 1997. - Timișoara: Editura A.L.L, 1989. - 319 p.
2. Drăgănescu Mihai. Inelul lumii materiale. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. - 456 p.
3. Orientări contemporane în teoria cunoașterii / Sub red. lui Henry Wald. - București: Editura Academiei de Științe Sociale și Politice a RS România. Institutul de Filosofie, 1976. - 206 p.
4. Moise Constantin. Concepte didactice fundamentale. Vol. I. - Iași: Editura Ankoram, 1996. - 194 p.
5. Алиев Юлий. Когда запоют о наших школах // Музыка в школе. - 1989. - №2. - P.35-41.
6. Леонтьев Анатолий. Избранные психологические произведения. В двух томах, том II / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева. - Москва: Педагогика, 1983. - 320 с.

Prezentat la 26.05.2010

MANAGEMENTUL CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Sergiu BACIU

Academia de Studii Economice din Moldova

The quality of goods and services has always been a societal concern. The importance of quality was extended beyond physical products, to include services and information; and extended its reach into new arenas such as health care, education, or government. Organizations recognized the importance of focusing all of their activities on the customer and their requirements. New dimension of quality are performance, competence, conformity, special characteristics and design.

Managementul calității înseamnă evaluarea reală a potențialului și îmbunătățirea performanței, nu crearea unei impresii bune în contextul mediului extern al organizației. În opinia noastră, **managementul calității este un ansamblu de activități coordonate și monitorizate pentru a orienta și a ține sub control o instituție de învățământ superior din perspectiva strategiei calității.**

În prezent, în Europa există două abordări complementare privind calitatea educației. Prima abordare – practică, care se referă la definirea calității ca gradul de satisfacere a cerințelor consumatorilor (diferite cerințe ale consumatorilor formează calitate diferită, ceea ce și dictează necesitatea de gestionare a acesteia). A doua abordare continuă prima abordare și se referă la procesele interne ale universității, care au loc în cadrul procesului său de învățământ [1].

Îmbinând aceste două abordări, propunem următoarea definiție a calității instituției de învățământ superior – **competența de a satisface anumite necesități/cerințe curente și viitoare ale clienților direcți și indirecti de servicii educaționale și științifice, precum și prevederile standardelor de calitate.**

Competența instituției de învățământ superior (ÎS) se realizează prin îmbinarea sinergică a **resurselor și capabilității** instituției.

Resursele sunt elemente care intră în procesul de realizare a unor servicii și reprezintă contribuții individuale, sociale sau instituționale. Resursele unei ÎS se pot grupa în **resurse tangibile** și respectiv **resurse intangibile** [2, 3].

Resursele tangibile pot fi grupate astfel:

- **resurse financiare:** venituri proprii și fluxuri financiare de la buget și alte organizații;
- **resurse fizice:** echipamente performante, infrastructură, terenuri;
- **resurse umane:** manageri, cadre didactice care să se distingă prin inteligență, creativitate, experiență, loialitate și adaptabilitate;
- **resurse instituționale:** structura funcțională a instituției, eficiența conexiunilor, a comunicării, a coordonării și, respectiv, a controlului.

Resursele intangibile se pot grupa astfel:

- **resurse tehnologice:** drepturi de proprietate intelectuală și elaborări de autor referitoare, de exemplu, la organizarea și desfășurarea proceselor educaționale. La toate acestea se adaugă cunoștințele necesare pentru a le putea aplica în mod corect și eficient;
- **resurse pentru inovare:** o cultură instituțională bazată pe modele de gândire creatoare, laboratoare pentru cercetare și o atitudine de acceptare a riscului;
- **reputația:** reputația ÎS în raport cu beneficiarii sau clienții ei.

Experiența din ultimii ani a demonstrat că succesul ÎS a fost asigurat, într-o măsură mai mare, de capacitatea intelectuală și de eficiența instituțională, decât de existența echipamentelor și a clădirilor.

Capabilitatea unei ÎS reflectă capacitatea ei de a-și folosi resursele cât mai eficient, astfel ca din potențialul existent să se transforme în rezultate benefice pentru organizație cât mai mult [4]. O ÎS se caracterizează, astfel, prin existența resurselor și a capabilităților și se diferențiază de alte instituții prin capacitatea de valorificare a acestora. Capabilitățile au o natură intangibilă și uneori sunt mai greu de definit sau de evaluat, dar ele pot fi identificate, în mod cert, după rezultatele produse. Pentru un management performant este foarte importantă distincția dintre resurse și capabilități.

De exemplu, o ÎS poate avea resurse valoroase (săli cu calculatoare performante), dar dacă nu are capacitățile necesare de a folosi cât mai inteligent (sunt utilizate doar la orele de informatică) aceste resurse, atunci ea nu poate obține un avantaj competitiv în mediul extern.

Capabilitățile se obțin prin integrarea în timp a calității resurselor umane, a cunoștințelor, a structurii organizatorice și a culturii organizatorice.

O capabilitate tot mai emergentă o constituie capacitatea de a fi o instituție care învață. Aceasta înseamnă dezvoltarea continuă a bazei de cunoștințe și de perfecționare a managementului cunoștințelor. Evident, o ÎS care are clienții mulțumiți își asigură o constantă dezvoltare. Astfel, pentru a răspunde adecvat solicitărilor și așteptărilor clienților, ÎS trebuie să fie înalt capabilă.

Integrând resursele și capabilitățile unei ÎS într-un mod creator și eficient, se obțin **competențele fundamentale**, care dau unicitate instituției și generează valoare pentru clienții ei, pentru o perioadă de timp, care se dorește a fi cât mai lungă. Competențele fundamentale sunt „vișina de pe torta” instituției de învățământ.

De exemplu, o ÎS poate avea resurse necesare (clădiri, echipamente adecvate), capabilitate (structuri organizatorice de protecție, personal tolerant și bine instruit), integrarea dinamică a cărora poate forma o competență fundamentală a instituției: **de a furniza servicii educaționale, asigurând securitatea fizică și psihică a studenților.**

Astfel, se poate pune următoarea întrebare: *care este numărul necesar de competențe fundamentale pentru o ÎS?* Ele nu trebuie să fie multe (3-4), pentru că există pericolul de dispersare a resurselor și a managementului și nu se reușește o focalizare intensă pentru acele competențe care au șanse reale de a deveni.

Competența fundamentală a unei ÎS o putem considera ca formată din trei componente (competențe): competență tehnică, competență umană și competență tehnologică.

Prin **competență tehnică** a ÎS înțelegem totalitatea dotărilor, a infrastructurii, a elementelor materiale de care dispune o instituție la un moment dat (exemple: clădiri, spații de lucru, mijloace didactice, biblioteci, sisteme de gestiune informatică, birouri etc.).

Prin **competență tehnologică** a ÎS înțelegem totalitatea normelor, procedurilor, regulilor care condiționează desfășurarea eficientă și eficace activităților educaționale și științifice.

Prin **competență umană** a ÎS înțelegem numărul și calificarea personalului necesar pentru a utiliza tehnica conform tehnologiei. Alte componente ale competenței umane sunt climatul organizațional și cultura organizațională, acestea influențând major modul în care este utilizată tehnica conform tehnologiei.

Toate cele trei competențe, în îmbinare, determină succesul unei ÎS. Cele trei competențe se află într-o condiționare strictă. Astfel, într-o ÎS în care se investește în tehnică (exemple: reparații luxoase a edificiilor, achiziția de utilaje performante, introducerea unor programe avansate de gestiune și management etc.) și nu se investește simultan și în creșterea competenței umane (exemplu: personalul este insuficient sau slab calificat, „las că merge și așa!” etc.) în foarte scurt timp pot apărea probleme majore reflectate în scăderea calității și eficienței activităților (de exemplu: tehnica nu este utilizată la capacitatea dorită, iar calculatoarele sunt doar mașini de tapat etc.). În mod similar, dacă se investește în creșterea competenței umane (ca număr și calificare), dar nu există o investiție în competența tehnologică (reguli/proceduri), într-un timp relativ scurt vor apărea fenomene ca demisia angajaților ÎS, conflicte etc. Investiția în creșterea competenței tehnologice fără să se investească în cea umană sau în cea tehnică, de asemenea, provoacă mari dificultăți (se stabilesc norme/ reguli/ proceduri, dar nu există personal capabil să le aplice, sau nu există dotările, condițiile tehnice necesare pentru a putea fi aplicate). O ÎS pentru a continua să se dezvolte trebuie să investească în mod echilibrat atât în competența tehnică, cât și în competența umană și în cea tehnologică.

Investiția în competența ÎS reprezintă principala condiție a asigurării succesului. O instituție continuă să se dezvolte, indiferent de mediul extern, dacă managementul contribuie la îmbunătățirea continuă (nu numai declarativ!), este adeptul ideii că întotdeauna există soluții mai bune și pentru a găsi acele soluții trebuie să se investească în mod constant și echilibrat în tehnică, în tehnologie și în oameni.

Trebuie să subliniem că nu oricare dintre resursele și capabilitățile unei ÎS se pot integra pentru a genera competențe. În timp ce orice competență are la bază o capabilitate, nu orice capabilitate se transformă în mod automat într-o competență. Se pot lua în considerație patru criterii pentru a observa în ce măsură capabilitățile unei instituții se pot transforma în competențe fundamentale. Aceste criterii sunt: valoarea, raritatea, costul imitării și șansele de substituție.

Capabilitățile valoroase sunt cele care creează valoare pentru o ÎS prin exploatarea oportunităților și neutralizarea amenințărilor în mediul extern. Aceste capabilități permit conducerii ÎS să formuleze și să implementeze strategii care creează valoare pentru anumiți beneficiari.

De exemplu, o ÎS, fiind partener cu Academia de Studii Economice, poate avea capabilitate valoroasă de a oferi o educație antreprenorială de calitate.

Capabilitățile rare sunt cele prezente la foarte puțini dintre actualii sau potențialii competitori. Managerii care evaluează capabilitățile ÎS trebuie să se întrebe și să răspundă, la câte alte instituții se mai pot identifica aceste capabilități, pentru a decide dacă ele se pot considera rare sau nu. Avantajul competitiv se poate produce numai atunci când una dintre instituții dezvoltă o anumită capabilitate care este unică sau care se regăsește la foarte puțini competitori.

De exemplu, o ÎS poate avea capabilitate rară de a oferi studii comune cu o instituție din Spania.

Capabilitățile care sunt costisitoare de imitat contribuie semnificativ la construirea avantajului competitiv. Aceste capabilități se pot dezvolta ca urmare a unor condiții istorice unice.

De exemplu:

- ÎS poate avea capabilitate care este costisitor de imitat de a oferi studii aprofundate în domeniul chimiei;
- cultura organizațională a Universității din Cambridge este foarte complexă și greu de imitat pentru a obține același avantaj competitiv.

Capabilitățile care nu pot fi substituite sunt cele care nu au echivalenți strategici. Valoarea strategică a unei capabilități crește odată cu scăderea șanselor de substituție a ei de către alte instituții.

De exemplu, un personal didactic unic într-un anumit domeniu, precum și existența unor relații de încredere și de cooperare între manageri și personalul angajat pot constitui capabilități care nu pot fi substituite de către oricare altă ÎS.

Capacitatea de a asigura un management eficient pentru inteligența umană și pentru transformarea acesteia în produse și servicii de calitate devine tot mai mult cerința prezentului și a viitorului.

Totodată, putem astfel defini două laturi ale calității:

- cea obiectivă – exprimată prin standarde, care reprezintă respectarea de către ÎS a unor specificații ce se referă la proces, sistem, rezultate;
- și cea subiectivă – exprimată prin satisfacția nevoilor clienților față de serviciile educaționale prestate, care reprezintă atractivitatea respectivelor servicii.

Cerințele clienților, în cazul ÎS, se pot exprima în termeni cum sunt: „ce ar trebui să știe și să poată face un absolvent”, „care sunt condițiile în care se realizează procesul educațional” etc. În prezent aceste cerințe sunt implicite, nefiind obiectul unui contract. Identificarea și definirea lor nu pot fi apanajul exclusiv al instituției de învățământ, ci trebuie duse la bun sfârșit numai împreună cu reprezentanții ai clienților.

Clientul folosește adesea conceptul de calitate atunci, când apreciază un produs, un serviciu sau orice altceva în raport cu care are un anumit interes. Astfel, consideră că a achiziționat un produs de foarte bună calitate, că a fost executat un serviciu de o calitate excelentă sau că o anumită persoană nu este de foarte bună calitate în măsura în care i-a fost satisfăcut interesul avut față de acel produs/ serviciu/ persoană.

Un element important, relativ la conceptul de calitate, îl reprezintă interesul față de obiectul/subiectul în cauză. În lipsa interesului, conceptul de calitate nu are obiect. Interesul este forma prin care ne manifestăm o nevoie de care suntem mai mult sau mai puțin conștienți.

O nevoie poate fi satisfăcută în măsura în care există o anumită competență care să asigure satisfacerea respectivei nevoi. Putem fi apreciați ca fiind competenți, dacă suntem o ÎS competentă în măsura în care satisfacem anumite cerințe/ nevoi (exprimate sau nu) a celor interesați de rezultatele activității noastre.

În virtutea celor menționate mai sus, putem afirma: calitatea este strict condiționată de nivelul de competență. Putem spune că un serviciu este de calitate înaltă (aduce satisfacții înalte), dacă cel care l-a furnizat este competent.

Standardele sunt un set de criterii pentru judecarea calității unui sistem/proces educațional, fiind definite ca *indicatori*. Cu părere de rău, în Republica Moldova încă nu avem adoptate standarde ale calității pentru ÎS. Din aceste considerente, drept standarde servesc actele normative, recomandările Ministerului Educației, instituțiilor europene și altor organizații abilitate în acest domeniu.

Problema calității nu ține doar de competența ÎS sau a unor instituții, iar soluționarea ei necesită eforturi integrate la toate nivelurile:

- global;
- național;
- al școlii superioare;
- al instituțiilor de învățământ preuniversitar în multitudinea factorilor de influență asupra calității.

Managementul calității nu lasă lucrurile, care au influență asupra calității, să meargă de la sine, deoarece după cum afirmă Tatiana Callo: „calitatea se constituie ca un produs de factori, fiind o sinteză euristică a semnificației, relevanței, utilității...” [5, p.39]. Factorii de incertitudine pot să compromită funcționarea sistemului. Atunci când angajații nu știu exact cum decurg procesele în ÎS, este foarte dificilă analiza cauzelor apariției erorilor și identificarea celor mai potrivite soluții pentru rezolvarea lor. Calitatea în viziunea modernă a managementului calității înseamnă nu numai corectarea de fiecare dată a erorilor, ci mai ales prevenirea repetării lor. Corectarea greșelilor este binevenită, dar e mai bine să le evităm. Managementul calității este considerat cel care poate ajuta organizația la creșterea satisfacției clienților săi. Baza pentru implementarea unui management al calității este claritatea și transparența structurilor organizatorice și a proceselor ÎS.

Un management al calității bine pus la punct asigură controlul factorilor: tehnic, organizatoric și uman. Printr-o calitate corespunzătoare se pot fideliza clienții, lucru extrem de important dacă ținem cont de faptul că atragerea unui client costă de la 5 până la 8 ori mai mult decât păstrarea lui.

Managementul calității presupune obținerea de rezultate economice și de calitate printr-o strategie adecvată, vizând satisfacerea clienților, precum și o eficiență internă. Mijloacele de realizare presupun un comportament adecvat al angajaților, bazat pe valorizarea calității, inovației, lucrului în echipă și pe o bună motivație pentru îndeplinirea scopurilor organizației.

Un factor important, care influențează astăzi asupra adoptării unor decizii de către ÎS cu privire la stabilirea structurii și conținutului sistemului de management al calității și asigurarea acestuia, este caracterul global al problemei date și tendințele mondiale de abordare a soluționării acesteia. Totodată, e important a menționa că sistemul de asigurare a calității are o interpretare mai largă decât sistemul de management al calității [6].

Relația și interdependența acestor concepte este prezentată schematic astfel: evaluarea calității–managementul calității–asigurarea calității.

Managementul calității (controlul calității, asigurarea calității, dezvoltarea calității) este o sarcină completă și, deci, reclamă o reexaminare a tuturor sarcinilor instituției. Managementul calității este imposibil fără:

- managementul ÎS (conducere, întâlniri de evaluare/motivare);
- formare de calitate și formare continuă;
- un cadru de calitate – logistică, infrastructură, flexibilitate administrativă;
- rețele;
- relații publice etc.;
- calitatea presupune timp și are prețul său.

În cadrul sistemului de management al calității învățământului superior, evaluarea calității, la etapa actuală de dezvoltare a învățământului superior, este privită ca un instrument de control. La macronivel, în contextul globalizării problemelor privind calitatea învățământului superior, sistemul de management al calității este o etapă a sistemului de asigurare a calității, iar evaluarea calității reprezintă o procedură a controlului exterior, pe de o parte, și mecanismul ce contribuie la creșterea calității, pe de altă parte.

O astfel de interpretare a sensului abordării sistemice privind problemele calității și îmbunătățirii continue a acesteia este caracteristică sistemelor educaționale din țările UE ce și-a găsit reflectare în filosofia procesului de la Bologna. În comunicatul de la Praga din 2001, miniștrii țărilor UE au confirmat dorința sa de a stabili până în 2010 un Spațiu European al Învățământului Superior, bazat pe vizibilitate, transparență, comparabilitatea calității învățământului superior și principiile generale de asigurare a acesteia. În aspect global, aceasta a cauzat înființarea și funcționarea organizațiilor europene de asigurare a calității educației și coordonarea în comun a eforturilor sale în această direcție pentru a crea un mediu sigur al unei educații de calitate.

Algoritmul de asigurare a calității la nivel național și la nivel universitar este similar și include: recunoașterea existenței calității, tendința spre ea, dorința de a asigura calitatea, elaborarea concepției calității, punerea în aplicare a acesteia, controlul calității. Acțiunile se repetă în aceeași ordine, de fiecare dată luând în vedere experiența acumulată.

În Republica Moldova, noțiunea de „asigurare a calității” este analizată, într-un sens mai restrâns, ca un set de mecanisme și tehnologii care vizează crearea și menținerea calității, adică se reduce, în general, la gestionarea calității. De exemplu, aceasta este testarea națională la finele treptei liceale, rezultatele căreia servesc drept bază pentru admiterea la facultate, tehnologia învățării pe bază de credite, standardele educaționale de stat, procedurile de licențiere, de atestare națională și de acreditare.

Sistemele de management al calității învățământului superior, indiferent de specificul mecanismelor, procedurilor și formelor utilizate, de regulă, posedă toate atributele sistemului: scopul funcționării, procesele, algoritmul implementării, calitate (eficiența rezultatului), mijloacele de asigurare organizațională, tehnică și tehnologică (condițiile de implementare: structura, baza material-tehnică, asigurarea metodico-didactică, tehnologiile și metodele de predare etc.) [7, 8]. Și, după cum menționează Otilia Dandara: „Sistemele de asigurare a calității în fiecare instituție de învățământ au drept scop realizarea reformelor sub semnul calității. Direcțiile strategice se axează pe:

- dezvoltarea curriculară;
- parteneriatul educațional;
- îmbinarea instruirii cu cercetarea” [9, p.23].

Ca urmare a nivelului înalt al concurenței și a dezvoltării proceselor de globalizare, sistemele de management al învățământului superior în străinătate poartă un caracter strategic. Managementul strategic al calității învățământului superior în țările postsovietice se află la etapa inițială de dezvoltare.

Managementul strategic al calității reprezintă o forță unificatoare, care ajută la crearea unui sistem integrat cu un obiectiv strategic comun și în termenii care arată în felul următor: misiune – viziune – strategie – planificare – desfășurarea planurilor – efectuarea planurilor – măsurarea rezultatelor – monitorizare. Conținutul componentelor sistemului de management strategic este specific universităților și depinde de mai mulți factori: nivelul de autoconștientizare, posibilitățile resurselor, stadiul ciclului de viață a universității și serviciile oferite de aceasta.

Un aspect important al managementului strategic este alegerea modelului sistemului de management al calității. Analiza concepției și a programului de dezvoltare a învățământului național ne dovedește că sistemului din Republica Moldova îi este caracteristică aderarea sistemului de management al calității la principiile modelului european al sistemului de învățământ. Lucrul acesta se profilează în Proiectul Codului Educației. Aceasta explică existența unei tendințe clare de formare a modelului național de învățământ, bazat pe principiile Declarației de la Bologna și standardele europene de calitate. În dependență de gradul de implicare a universităților în acest proces, aceasta, într-o măsură mai mare sau mai mică, se reflectă în structura și conținutul sistemelor de management al calității învățământului superior.

Mai multe tendințe se observă și în dezvoltarea sistemului european de asigurare a calității, care va fi reflectat și în dezvoltarea Sistemului Național de Asigurare a Calității Educației. Putem observa o tendință de ajustare a sistemelor de asigurare a calității din țările-partenere și cele asociate (în conformitate cu caracteristicile lor național-culturale și istorice) și formarea la nivel național a structurilor specializate, ce îndeplinesc funcțiile de asigurare a calității.

Agenția de Asigurare a Calității Învățământului Superior din Scoția definește caracteristicile unui sistem de învățământ superior de bună calitate astfel:

- „e un sistem flexibil, accesibil și atent la nevoile celor care învață, ale economiei și ale societății;
- e un sistem care-i încurajează și-i stimulează pe cei ce învață să participe la învățământul superior și să-și realizeze potențialul maxim;
- e un sistem unde învățarea și predarea promovează șansele de angajare ale studenților;
- e un sistem unde învățarea și predarea sunt foarte prețuite și înzestrate cu resurse adecvate;
- e un sistem unde există o cultură a ameliorării continue a calității, informată asupra dezvoltărilor internaționale și contribuind la acestea” [10].

Analiza experienței naționale și internaționale privind gestionarea și asigurarea calității învățământului superior în universități demonstrează că, indiferent de abordările utilizate în rezolvarea acestei probleme și

diversitatea modelelor existente de management al calității, conținutul lor specific este determinat de ansamblul factorilor interni și externi ai universității, generale după structură și specifice după conținut (obiectivi și subiectivi). Pe lângă aceasta, se urmărește o oarecare universalitate în metodologia de includere a acestor factori în cadrul mecanismului de luare a deciziilor privind elaborarea modelului, care, în opinia noastră, poate fi reprezentată sub forma următorului algoritm: tipul structurii de management al instituției superioare de învățământ; misiunea universității, politica în domeniul calității, sistemul privind obiectivele de funcționare și de dezvoltare ale ei; conținutul abordărilor și metodelor de elaborare a modelului managementului calității; procedurile, metodele, indicatorii și criteriile de evaluare a calității.

Referințe:

1. Купцов О. Обеспечение качества высшего образования: российский опыт в международном контексте // Alma Mater («Вестник высшей школы»). - 2001. - № 6. - С.16.
2. Certo Samuel C. Managementul modern. - București: Teora, 2002.
3. Cotelnic A., Nicolaescu M., Cojocaru V. Management (în definiții, scheme și formule). - Chișinău: ASEM, 1998.
4. Brătianu C. Management strategic. - București: Ceres, 2000.
5. Callo T. Abordarea problematologică ca semn al calității în educație // Calitatea Educației: teorii, principii, realizări Materialele conferinței științifice internaționale IȘE. Partea II. - Chișinău: CEP USM, 2005, p.34-39.
6. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования. <http://logosbook.ru> (vizitat 20.06.2010).
7. Аветисов А.А. О системологическом подходе в теории оценки и управления качеством образования. Методология и практика // Национальная система оценки качества образования в России. Пятый симпозиум. - Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996.
8. Аветисов А.А. Основные положения системно-квалиметрической концепции повышения качества образования // Надежность и контроль качества. - 1999. - № 2.
9. Dandara Ot. Dimensiuni și preocupări ale unui învățământ de calitate // Didactica Pro. - 2008. - Nr.4-5 (50-51). - P.22-25.
10. The Quality Assurance Agency for Higher Education. Handbook for Enhancement-Led Institutional Review: Scotland, QAA, Gloucester, 2003, p.1.

Prezentat la 01.12.2010

CONEXIUNI ALE ACCEPȚIUNILOR FILOSOFICE, PSIHOLOGICE ȘI PEDAGOGICE ASUPRA NOȚIUNII DE PROBLEMĂ

Ludmila URSU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

This article summarizes the contemporary acceptations field of philosophy, psychology and pedagogy of the concept of problem, setting out various issues and relationships. In conclusion, it was possible revealing new pedagogical facets of the concept of problem, which correlates with the philosophical and psychological related fill them.

Etimologia cuvântului *problemă* derivă din limba greacă veche, de la verbul *ballein* (*a arunca*) precedat de prefixul *pro* (*înainte, în față*). Astfel, sub aspect etimologic, cuvântul *problemă* capătă semnificația de *obstacol aruncat în calea rezolvatorului, provocare către înlăturarea obiectului pentru a continua calea* [1, p.13]. Acest aspect etimologic își găsește reflectări în abordările filosofice din timpurile străvechi până în zilele noastre, când, la hotarele filosofiei și metodologiei științei, psihologiei, pedagogiei și ciberneticii, se constituie un domeniu științific nou – problemologia, având ca obiect de studiu problemele și procesele de rezolvare a lor [2, p.11].

Accepțiuni filosofice

Sinteza accepțiunilor filozofice contemporane asupra noțiunii de problemă conduce spre discriminarea a două sensuri (semnificații) ale noțiunii de problemă [3]:

- *sensul larg*: o întrebare dificilă de ordin teoretic sau practic, care necesită soluționare în condiții de insuficiență a mijloacelor;

- *sensul îngust*: un scop acțional dat într-o anumită situație (a unei probleme, înțelese în sens larg), care trebuie atins prin modificarea acelei situații conform unor proceduri determinate; problema, în sens îngust, include cerința (scopul), condiția (ceea ce se cunoaște) și întrebarea (precizează ceea ce nu se cunoaște) – elemente structurale legate prin anumite dependențe, ce determină soluționarea (căutarea și determinarea elementelor necunoscute prin cele cunoscute, în bază de acțiuni și operații succesive și corelate cu reducerea indeterminării în cunoștințele și activitatea rezolvatorului);

- scopul problemei în sens larg este atins atunci, când se elaborează o idee ce poate îndeplini funcția de mijloc necesar și suficient pentru realizarea soluționării problemei; astfel, problema în sens larg se transformă în problemă în sens îngust.

În cadrul evoluției accepțiunilor filosofice asupra noțiunii de *problemă* se evidențiază legăturile acesteia cu alte două noțiuni: *întrebare* și *situație de problemă*. În literatura filozofică contemporană găsim opinii diferite referitor la corelația acestor trei noțiuni,

- В.П. Копнин [4, p.92] consideră *întrebările* drept categorii de *probleme*, fără să discrimineze noțiunea *situație de problemă*: „Întrebarea este o problemă ce trebuie rezolvată, o propoziție care exprimă insuficiența informației despre un careva obiect și care posedă o formă și o intonație specifică...”.

- В.Ф. Берков [5, p.55-56] susține că *întrebarea* este o noțiune generală, care, în funcție de specificul metodelor de rezolvare, se concretizează ca:

- *situație de problemă* – o întrebare ce se pune în fața întregii societăți umane în procesul evoluției, când apare necesitatea de găsire a noii căi, metode, procedee, acțiuni pentru satisfacerea trebuințelor de diversă natură teoretică sau practică;

- *problemă* – o întrebare, răspunsul la care poate fi dedus din cunoștințele comportate în condiție;

- *întrebare informațională* – forma cea mai frecventă și elementară a întrebării, folosită în comunicarea interpersonală.

Constatăm că Берков conferă statut de situație de problemă doar celor cu caracter social. Însă, situațiile de problemă cu caracter personal, cu care se confruntă fiecare în cadrul vieții, de asemenea pot fi considerate drept categorii de întrebări, răspunsul la care este căutat pentru satisfacerea trebuințelor de diversă natură.

- Ф.С. Лимантов [6, p.15-16] consideră *problema* o noțiune mai generală decât *situația de problemă* și *întrebarea*:

- *problema* – o cerință de a îndeplini anumite acțiuni;
- *situația de problemă* – un caz particular al unei probleme, când căutarea informației se efectuează printr-o activitate de cercetare, în care necunoscută nu este doar rezolvarea, dar și procesul găsirii rezolvării;
- *întrebarea* – o formă logică, ce constituie elementul oricărei situații de problemă, dar nu al fiecărei probleme.

• Л.М. Фридман [2, p.20-26] consideră noțiunea *situație de problemă* drept gen pentru noțiunea *problemă*:

- *situația de problemă* se descrie prin schema:
 C (subiectul acțiunii) \rightarrow Π (obstacolele / dificultățile în realizarea acțiunii) \rightarrow O (obiectul acțiunii);
- *problema* reprezintă un model al situației de problemă formalizat în limbaj natural sau / și limbaj artificial;
- *întrebarea* constituie un element structural al problemei și indică scopul rezolvării; ea poate fi formulată la modul interogativ sau la modul imperativ.

Considerăm că această abordare a noțiunii de întrebare are un sens îngust și nu reflectă sensul larg – sub aspectul logicii erotetice (logica întrebărilor și răspunsurilor). Abordarea, însă, a relației dintre situația de problemă și problemă o considerăm oportună pentru cercetarea noastră, deoarece este concepută prin prisma analizei activității umane. Pentru a preciza această abordare, este necesar a elucidă geneza situațiilor de problemă, a problemelor și a întrebărilor. Analizând ideile epistemologice contemporane, interpretăm accepțiunile pe care le-am considerat cele mai semnificative:

- „Situația de problemă apare de fiecare dată când apare un moment de dezechilibru în relația om–mediu înconjurător, adică o situație indeterminată”: o situație confuză (cu o evoluție imprevizibilă); o situație contradictorie (care provoacă reacții discordante); o situație necunoscută (încă neexplorată) [7, p.106-107]. Deci, *situația de problemă apare ca o necesitate de decizie*.

- „Problemele se datorează dorinței omului de a stăpâni și a exploata lumea. Prin rezolvarea problemelor omul caută mijloacele cele mai raționale și mai eficiente de a atinge acest obiectiv” [8, p.52]. Deci, *problema apare ca o necesitate de acțiune*.

- „Întrebările nu se pun de la sine, dar apar în urma manifestării spiritului de cunoaștere” [9, p.14]. Așadar, *întrebarea apare ca o necesitate de cunoaștere*.

Interpretările ne-au permis să observăm că geneza acestor trei noțiuni converge spre noțiunea de necesitate. Continuând interpretarea sub aspectul analizei activității umane, conturăm o accepțiune integratoare asupra noțiunilor *situație de problemă*, *problemă*, *întrebare*.

Relația *situație de problemă* \rightarrow *problemă*

Conștientizarea: doar conștientizarea de către individ, ca subiect concret (fizic), a unei necesități poate determina scopul de a satisface această necesitate. Atingerea scopului poate fi periclitată de obstacole / dificultăți de diversă natură (teoretică, practică, metodologică), care postează subiectul într-o situație de problemă. Conștientizarea de către individ a faptului că se află într-o situație de problemă poate sfârși cu refuzul sau cu acceptarea scopului acesteia.

Acceptarea: doar acceptarea scopului declanșează motivația pentru realizarea lui. Individul motivat decide să se implice într-o activitate de căutare a mijloacelor și metodelor de realizare a scopului.

Înțelegerea: în această activitate, individul acționează ca subiect intelectual, procesând înțelegerea situației de problemă din planul intern, mental, spre planul extern, verbal. El își formează o reprezentare personală, subiectivă, asupra situației de problemă, pe care o exteriorizează în limbaje accesibile (verbal-uzual, formal, științific, specific domeniului respectiv).

Modelizarea: doar dacă procesul de exteriorizare se desfășoară în sensul creșterii gradului de rigurozitate a formulării, el poate finaliza prin construirea unui model al situației de problemă, cu forma și conținutul determinate, adecvate domeniului respectiv – o problemă. ***Caracterul subiectiv al situației de problemă, centrat pe subiect, condiționează varietatea problemelor proiectate în plan obiectiv prin focarul intelectual al diferiților subiecți. Problema nu mai este centrată pe subiect, ea are caracter obiectiv și poate fi propusă altui subiect, admite modificări de formă sau / și conținut.***

Relația *problemă* → *situație de problemă*

Atunci când individul se află în fața unei probleme (formulată personal sau primită din exterior), rezolvarea problemei devine scopul unei situații de problemă cu obstacolele / dificultățile determinate de lipsa / insuficiența mijloacelor sau / și metodelor de rezolvare sau, în cazul prezenței acestora, de noutatea condițiilor de aplicare a lor. ***Astfel, noțiunile situație de problemă și problemă se conexează într-un circuit în lanț, care poate să se închidă odată cu găsirea soluției problemei, dar poate să continue în baza integrării soluției găsite în condiția unei noi situații de problemă*** (de exemplu, modificarea problemei, găsirea altei metode de rezolvare).

Relațiile *situație de problemă* ← *întrebare* → *problemă*

În sens larg, se poate afirma că fiecare dintre relațiile detalizate anterior are un substrat erotetic (întrebare-răspuns). Atât etapele de transformare a situațiilor de problemă în probleme, cât și cele de transformare ale problemelor în situații de problemă, fiind proiectate în plan logic, îmbracă forma de întrebare-răspuns, deoarece solicită interpelări direcționate spre elucidarea unor aspecte incerte și nu admit valorizare (adevărat / fals) [10].

În sens îngust, întrebarea constituie un element structural al problemei și indică scopul rezolvării; ea poate fi formulată la modul interogativ sau la modul imperativ [2, p.26].

O abordare originală a relației vizate se reflectă în cadrul modelului problematologic de analiză a discursivității [11], prin care știința postmodernă s-a îmbogățit cu „o nouă manieră de a gândi” [12, p.142] – problematologia. Problematologia s-a constituit ca teorie și artă a chestionării, centrându-se asupra studierii modului în care se pun întrebările. Conceptul de problemă, în abordarea problematologică, derivă din noțiunea de întrebare și admite mai mult sensul larg de situație de problemă, dar și sensul îngust (de exemplu, în cazul rezolvării problemelor de matematică prin strategii preponderant euristice). Demersul argumentativ (rezolutiv) se constituie ca un șir de întrebări-răspunsuri, conexe de către rezolvator într-un circuit în lanț. Calitatea demersului argumentativ (rezolutiv) depinde de calitatea răspunsului: „răspunsul justificator suprimă problema, în timp ce răspunsul problematologic o permanentizează, o amplifică, o diversifică” [13, p.63]. Astfel, răspunsul problematologic „crează un spațiu de relație și sens” și aruncă puntea de legătură între o întrebare și următoarea în cadrul procesului de rezolvare a problemei. Întrebările și răspunsurile problematologice se formulează de către subiect, deci, se poate afirma că acestea se împerechează definind situațiile de problemă cu care se confruntă subiectul în procesul argumentativ (rezolutiv). Astfel, ideea despre ***substratul erotetic al noțiunilor de problemă și situație de problemă, precum și al relațiilor dintre acestea*** se confirmă și sub aspect problematologic.

Accepțiunea filosofică asupra noțiunii de problemă, pe care am sintetizat-o mai sus, converge spre noțiuni ca necesitate, scop, motivație, înțelegere – noțiuni specifice psihicului uman și obiecte de studiu ale psihologiei. Dacă filosofia abordează problemele la modul cel mai global, ca produse ale activității cognitive umane, direcționându-se din lumea interioară spre cea exterioară, apoi psihologia abordează problemele ca procese de apariție și obținere a acestor produse, direcționându-se din lumea exterioară spre cea interioară.

Pentru a arunca o punte de legătură între accepțiunile filosofice și cele psihologice asupra noțiunii de problemă, constatăm că, în fața complicatei întrebări referitoare la raportul gândirii și problemelor, știința psihologică, desprinsă din filosofie, s-a bazat pe diverse doctrine filosofice: asociaționismul – pe filosofia senzualist-empiristă, gestaltismul – pe fenomenologie și apriorismul kantian, behaviorismul – pe materialismul vulgar și pragmatism, iar freudismul s-a dezinteresat total de studiul gândirii ca atare, considerând-o o modalitate secundară (în ordine genetică) de satisfacere a motivației biologice.

Accepțiuni psihologice

Studiul rezolvării de probleme în psihologie a cunoscut o evoluție vertiginosă în multiple orientări și direcții, ajungând actualmente să ocupe locul central în psihologia gândirii. În ciuda multiplelor diferențe și incompatibilități ale diferitelor orientări psihologice, ele toate abordează:

- **problema ca obiect al gândirii**, determinat:
 - în plan subiectiv: ca o stare de dezechilibrare, provocată în mediul intern al subiectului în urma unor interacțiuni cu mediul extern;
 - în plan obiectiv: ca un model (formulare într-un limbaj adecvat) al mediului extern ce interacționează cu cel intern;
 - în cadrul conexiunii planului subiectiv cu cel obiectiv: ca totalitate a scopului subiectului și a condițiilor în care acest scop trebuie atins;
- **rezolvarea problemei ca proces de interacțiune a subiectului cu obiectul gândirii** (problema), manifestat:
 - în plan subiectiv: ca modificări ale mediului intern al subiectului în vederea refacerii echilibrului prin mecanisme diferite, dar relativ asemănătoare (restructurare, reorganizare, integrare, prelucrare) [14, p.315];
 - în plan obiectiv: ca exteriorizarea modificărilor interne prin modificări concrete ale obiectului – problemei.

Analizând diferențele semnificațiilor acordate în psihologie noțiunii de problemă, Г.А. Балл [15] evidențiază în volumul acestei noțiuni trei categorii de obiecte:

- 1) categoria scopurilor acțiunilor subiectului – cerințele puse în fața subiectului;
- 2) categoria situațiilor care, de rând cu scopul, includ condițiile în care scopul vizat trebuie atins – situații de problemă;
- 3) categoria formulărilor verbale ale situațiilor de problemă.

Astfel, noțiunea de problemă (semnificația 3) derivă din noțiunea de situație de problemă (semnificația 2), geneza căreia, din perspectiva sferei motivaționale, se actualizează prin scopul problemei (semnificația 1).

Aceleași opinii, referitoare la relația noțiunilor *situație de problemă* → *problemă*, le găsim în multe cercetări psihologice contemporane, cum ar fi de exemplu:

- А.В. Брушлинский argumentează că „apariția situației de problemă precede problema și prezintă primul simptom al faptului că în cadrul activității sale subiectul se confruntă cu o dificultate serioasă și insuficient înțeleasă – practică sau teoretică”, iar „din situația de problemă apare problema, formulată mai mult sau mai puțin clar” [16].

- О.К. Тихомиров susține: „Întâi apare situația de problemă, apoi, în baza ei, se formulează problema, de aceea problema formulată verbal este un obiect particular chiar și pentru gândirea umană. Mai generală este situația de problemă” [17, p.30].

Generarea problemei dintr-o situație de problemă se desfășoară prin acte succesive de conștientizare, acceptare, înțelegere, modelizare, care, în raport cu dimensiunea filosofică relevată în paragraful precedent, capătă noi caracteristici psihologice.

Conștientizarea. Corelarea sine-lui subiectiv cu situația de problemă obiectivă. (Actul de obiectivare: „Conștientizarea realității obiective și conștientizarea de sine ca subiect în interacțiune cu realitatea obiectivă”) [18, p.284].

Acceptarea. Corelarea situației de problemă cu structurile motivaționale ale subiectului existente și actualizate în contextul situației sau create în mod obiectivat [17, p.28].

Înțelegerea. Corelarea situației de problemă cu structurile cognitive ale subiectului existente și actualizate în contextul situației [idem, p.33].

Modelizarea. Corelarea situației de problemă cu structurile perceptive ale subiectului și concretizarea esenței contextuale a situației percepute prin mijloace specifice adecvate (verbale, iconice, simbolice) [ibidem, p.154].

Pentru a expune relația noțiunilor *problemă* → *situație de problemă*, vom porni de la ideea că procesul de rezolvare a unei probleme gata formulate presupune o amplificare a scopului inițial prin actualizarea unor noi scopuri apărute pe parcurs: „A început omul să rezolve o problemă, s-a confruntat cu un obstacol – îi apare necesitatea de a clarifica ce prezintă obstacolul și cum să-l depășească. Deci, trebuie să efectueze o analiză suplimentară a problemei, ceea ce, de asemenea, prezintă necesități, motive, actualizate pe parcursul rezolvării problemei date” [17, p.29]. Iar „momentul actualizării unei noi necesități cognitive pe parcursul rezolvării problemei este legat în psihologie de apariția unei situații de problemă” [idem, p.30]. De exemplu, într-un studiu amplu asupra situațiilor de problemă, А.М. Матюшкин [19] evidențiază „necesitatea cognitivă ce motivează omul pentru activitate intelectuală” ca geneză a situației de problemă. Din argumentele aduse concluzionăm că **rezolvarea unei probleme gata formulate generează un lanț de situații de problemă.**

Corelarea, de loc simplistă, dintre noțiunile *problemă* și *situație de problemă* poate fi explicată și în baza specificului sarcinii subiectului, cu ajutorul noțiunilor *problem solving* (rezolvarea problemelor date) și *problem finding* (descoperirea problemelor) (N. Mackwort, 1969). Comparând aceste două noțiuni, F.L. Vidal [20] remarcă asemănarea lor relativă în planul procesualității și evidențiază principala deosebire în planul structurilor cognitive implicate în proces: rezolvarea problemelor ține de o specializare strictă, de structuri cognitive constante, pe când descoperirea problemelor ține de diversificarea specializării, implicând structuri cognitive flexibile în vederea declanșării unor noi probleme. Din acestea, concluzionăm că ***o situație de problemă declanșează procesul de problem finding care finalizează prin generarea de probleme; aceste probleme declanșează procesul de problem solving care, la rândul său, generează procese de problem finding, caracterizate printr-o specializare mai strictă.***

Astfel, constatăm că semnificațiile psihologice ale relațiilor dintre noțiunile *situație de problemă* și *problemă* corelează fidel cu semnificațiile filosofice corespunzătoare, relevante anterior.

Accepțiuni pedagogice

- „Conceptul pedagogic de problemă presupune o sarcină didactică rezolvabilă prin aplicarea unor cunoștințe dobândite anterior pe cale de investigație liniară, care angajează un procent de reușită școlară cu probabilitate maximă” [21, p.300]. În această accepțiune, ***noțiunea de problemă obține o conotație specifică pedagogică – de sarcină didactică:*** „Un anumit cuantum de cunoștințe și capacități care urmează a fi dobândit de elev conform anumitelor obiective pedagogice în diferite contexte de instruire” [idem, p.333]. Urmează să detalizăm semnificațiile noțiunii de problemă ca sarcină didactică din cele două perspective implicate: a elevului și a profesorului.

✓ Din perspectiva elevului, „sarcina didactică este relevantă în măsura raportului încărcăturii sale informativ-formative cu posibilitățile sale de învățare” [22, p.339]. În funcție de experiența de care dispune și pe care o poate utiliza, un subiect poate considera o sarcină didactică drept exercițiu, alt subiect o poate considera drept problemă, altul – drept situație de problemă [23, p.196]. ***Deci, abordarea problemei ca sarcină didactică din perspectiva elevului este o abordare în plan subiectiv.***

Deseori, deosebirea dintre problemă și exercițiu se face în funcție de prezența sau absența enunțului textual. Însă, nu forma de prezentare este aici esențială, ci natura procesului de rezolvare. Rezolvarea de exerciții „implică operații de cunoaștere, extrapolare, transfer specific, simplă aplicare a unor proprietăți”, pe când rezolvarea de probleme „implică operații de analiză, sinteză și evaluare” [1, p.14], în cadrul cărora „elevul trebuie să fie în stare să-și actualizeze acele reguli învățate anterior, cu ajutorul combinării cărora ajunge independent la o nouă idee, o regulă de ordin superior” [24].

Pentru a evidenția deosebirea semnificațiilor pedagogice ale noțiunilor de problemă și situație de problemă, contrapunem următoarele idei științifice:

- „Problema, în sens îngust, se caracterizează prin lipsa stării de necesitate și disponibilitatea metodei de rezolvare” [19].

- „Drept problemă trebuie să considerăm orice dificultate teoretică, a cărei soluționare reprezintă rezultatul unei activități proprii de cercetare a elevului, prin care, conducându-se de anumite reguli, tinde să învingă dificultatea respectivă și prin aceasta dobândește noi cunoștințe și experiență” [25, p.83].

- În cazul rezolvării unei probleme are loc aplicarea productivă a cunoștințelor dobândite [21, p. 300].

- „Situația de problemă se caracterizează prin prezența stării de necesitate și indisponibilitatea metodei de rezolvare” [19].

- În fața unei situații-problemă, subiectul „trăiește simultan două realități: una de ordin cognitiv, referitoare la experiența trecută pe care și-o reactualizează, și alta – de ordin motivațional, ce rezultă din elementul de surpriză, noutate și necunoscut, cu care se confruntă” [26, p.133].

- „În cazul rezolvării unei situații de problemă, se solicită reconsiderarea experienței cognitive dobândite în sensul altor criterii”, „pe o cale de investigație caracterizată funciar”, „prin valorificarea deplină a resurselor de creativitate” [21, p.300, 301].

Vom analiza, în continuare, reprezentarea de către F. Cîrjan [1, p.14] a relațiilor dintre probleme și situații de problemă cu ajutorul diagramelor Euler-Venn (fig.1).

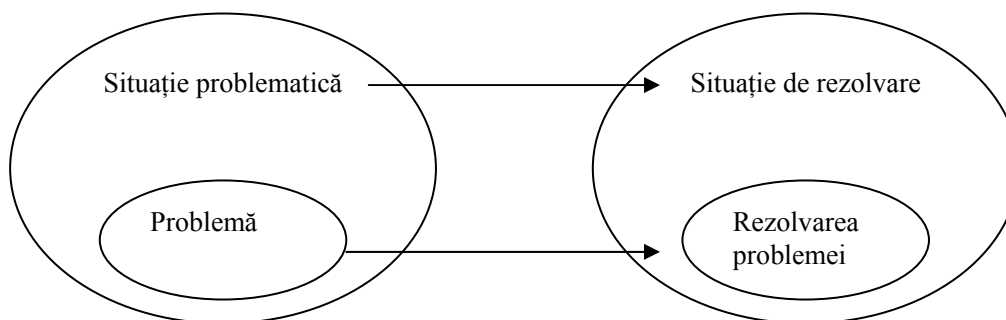


Fig.1. Relația situație problematică–problemă (după F. Cîrjan).

Într-adevăr, „situația de problemă reprezintă o structură generativă de probleme” (Chomsky). Mai mult decât atât, o situație problematică presupune posibilitatea egală a minimum două probleme alternative (numărul de alternative este numit în cibernetică indice de problematizare) (M. Golu) [28, p.250]. Aceste argumente sunt favorabile incluziunii problemei în situația de problemă. Însă, relația vizată nu este deloc atât de simplistă, precum pare, și necesită considerarea interacțiunilor obiectului (situație de problemă, problemă) cu subiectul. W.Okon demonstrează că ceea ce unii subiecți percep drept problemă, alții pot percepe drept situație de problemă. Aceasta în cazul în care „problema prezintă o dificultate practică sau teoretică, ce solicită o activitate de cercetare, care să conducă spre rezolvare” [25, p.38-39].

În diagramele analizate, rezolvarea problemei este disjunctă situației problematice. Însă rezolvarea problemei pune în fața subiectului un șir de situații de problemă. De exemplu:

- în cazul unei strategii rezolutive preponderent euristice: descoperirea și succesiunea pașilor rezolvării, raționalizarea-optimizarea mersului rezolvării, verificarea soluției;
- în cazul unei strategii rezolutive preponderent algoritmice: identificarea algoritmului pasibil aplicării în contextul problemei; aplicarea algoritmului în condițiile concrete ale problemei; verificarea soluției.

Fiecare dintre acestea sunt situații de problemă, deoarece „au structura unei acțiuni complexe implicând o bază anticipativ-orientativă și un ansamblu de modalități executorii ce trebuie elaborate sau perfecționate și puse în aplicare” [27, p.249].

Argumentele aduse ne permit să conchidem că diagramele Euler-Venn nu constituie un mijloc adecvat pentru a reflecta integral complexitatea relațiilor dintre noțiunile de problemă și situație de problemă și confirmă ideea înaintată în paragrafele precedente despre conexarea noțiunilor vizate într-un circuit în lanț.

✓ Din perspectiva profesorului, relevanța sarcinii didactice este determinată de un quantum de obligații de predare, constituite în funcție de managementul resurselor pedagogice implicate.

Dintre resursele pedagogice informaționale evidențiem curriculumul în care categorii de probleme se stipulează drept conținuturi curriculare. În aceeași ordine de idei se înscriu numeroase cercetări ale activității de învățare (Л.С. Выготский, Т.В. Габай, В.В. Давыдов, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.Н. Леонтьев, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин ș.a.) care confirmă că „principalul conținut al instruirii trebuie să rezide în însușirea activităților referitoare la rezolvarea unor clase largi de probleme” [28, p.50]. Astfel, **problema mai capătă încă o conotație specifică pedagogică – conținut de învățare, care are un caracter obiectiv, prestabilit curricular.**

Managementul resurselor umane reflectă și aspectul individual al activității profesionale a profesorului, ceea ce conferă un caracter subiectiv relevanței sarcinii didactice din perspectiva profesorului. Alegerea formelor în care se prezintă elevilor sarcinile didactice, construirea de situații didactice în care acestea vor fi abordate la clasă, se realizează în cadrul obiectiv, stipulat curricular, dar într-un mod subiectiv, influențat de potențialul profesional al fiecărui profesor. **Deci, abordarea problemei ca sarcină didactică din perspectiva individualității profesorului – este o abordare în plan subiectiv.**

În aceeași ordine de idei, А.М. Матюшкин indică oportunitatea discriminării sarcinilor didactice care generează la elevi situații de problemă (sarcini didactice problematice) și situațiilor de problemă ca atare, ca stări ale procesului de gândire în cadrul învățării (situații didactice problematice) [19, p.100]. Sarcinile didactice problematice sunt denumite în literatura științifică psihopedagogică în mod diferit:

- *problemă problematico-cognitivă* (проблемно-познавательная задача) (А.И. Назарец, А.А. Сайлибаев);

- *problemă explorativ-cognitivă* (поисковая познавательная задача) (М.А. Беляев, В.И. Загвязинский, Э.Г. Мингазов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин);
- *problemă cognitivă* (познавательная задача) (С.И. Высоцкая, Т.В. Напольнова, Н.М. Плескачевич, Л.Е. Стрельцова, С.З. Якупов);
- *problemă problematizatoare* (проблемная задача) sau *problemă cognitivă* (познавательная задача), fiind echivalată cu problema de cercetare (проблема) (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, К.А. Славская);
- *întrebare problematică* sau *sarcină problematică*, sau *exercițiu problematic*, fiind echivalată cu *problemă cognitivă* (А.И. Назарец, Г. Цумме).

Considerăm că această diversitate terminologică este determinată de complexitatea noțiunii și fiecare termen propus reflectă unul dintre aspectele esențiale:

- termenul *problemă cognitivă* indică scopul didactic;
- termenul *problemă explorativ-cognitivă* indică caracterul creativ al activității didactice;
- termenul *problemă de cercetare* indică aspectul conținutal al procesului de studiu;
- termenii *întrebare problematică*, *sarcină problematică*, *exercițiu problematic* indică formele posibile de prezentare.

Indiferent de termenul folosit, toți cercetătorii consideră că în procesul rezolvării problemei (întrebării, sarcinii, exercițiului) cognitive (problematico-cognitive, explorativ-cognitive), elevii ajung în mod independent la cunoștințe noi sau la metode noi de obținere a cunoștințelor. În cele ce urmează vom accepta pentru noțiunea vizată termenul de *problemă situațională* (*problemă* – deoarece astfel se numește forma sarcinii didactice ce conține condiție și cerință; *situațională* – deoarece corelează cu situațiile didactice problematice).

Diverse aspecte ale noțiunii de *problemă situațională* sunt relevate în cercetările unor specialiști cum ar fi:

- psihologilor – Г.А. Балл, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, М.И. Кругляк, А.М. Матюшкин, Д.Б. Эльконин ș.a.;
- didacților – Д.В. Вилькеев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин ș.a.;
- metodiștilor – М.А. Беляев, Н.Г. Дайри, Е.В. Ковалевская, Колягин, Н.И. Кудряшев, Т.В. Напольнова, Л.Е. Стрельцова ș.a.;
- metodiștilor în domeniul învățământului primar – В.В. Лялин, Н.А. Погорелова, А.А. Сайлибаев, П.М. и Б.П. Эрдниев, С.З. Якупов ș.a.

Problema situațională se definește astfel:

- „model simbolic al situației problematice” [29];
- „mijloc de creare a situației problematice, care îmbracă o haină materializată printr-o formulare orală sau scrisă, orientată în direcția necesităților și posibilităților subiectului” (Е.В. Kovalevskaia);
- „o problemă specială, prin rezolvarea căreia subiectul descoperă metoda generală de rezolvare a unei clase de probleme concret-practice” [30, p.315];
- „unitatea de bază (celula) activității de învățare”, rezolvarea căreia „are ca obiectiv general însușirea și dobândirea metodelor de activitate – a acțiunilor concrete de dezmembrare a conținutului care determină toate procedeele ulterioare și dinamica aplicării lor” (Д.Б. Эльконин, 1989) [31, pp.159, 216];
- „unitate a procesului instructiv”;
- „forma generalizată a scopului activității de învățare, propusă elevilor ca sarcină didactică, efectuarea căreia conduce la însușirea cunoștințelor și priceperilor corespunzătoare, de rând cu dezvoltarea calităților personale de a învăța să învețe” [32, p.32].

Astfel, sintetizăm următoarele caracteristici:

1. Problema situațională reprezintă un construct didactic special, format din condiție și întrebare (îndemn către acțiune, sarcină etc.).
2. Particularitatea problemei situaționale constă în esența problematică obiectivă, exprimată prin caracterul contradictoriu al informației conținute în formularea problemei. Conștientizarea de către elevi a acestei particularități conduce la o stare psihică subiectivă, numită situație problematică.
3. Necesitatea de a ieși din situația problematică îndeamnă elevii să rezolve problema situațională. Rezolvarea se poate realiza la grad diferit de independență cognitivă.
4. Finalități ale rezolvării unei probleme situaționale pot fi sau noi cunoștințe, sau noi metode de activitate, sau și una, și alta.

Diferențe de opinii se constată referitor la raportul problemelor situaționale și situațiilor didactice problematice. De exemplu, A.B. Брушлинский [33] argumentează că situația problematică generează problema situațională, iar Г.А. Ball [15] argumentează invers – problema situațională generează situația didactică problematică. Pentru a înlătura această contradicție, propunem a discrimina noțiunile de situație problematică obiectivă și situație problematică subiectivă. Situația problematică obiectivă corelează cu problema situațională, obiectiv existentă printr-o formulare concretă, în baza căreia apare situația problematică subiectivă, cu care confruntându-se se declanșează procesele gândirii.

Analizând raportul sarcinilor didactice problematice și situațiilor didactice problematice, susținem că **sarcinile didactice problematice și situațiile didactice problematice constituie realități psihopedagogice, deci, raportul lor se constituie sub influența atât a procesului didactic, cât și a procesului psihologic.** Argumentăm că **aceste procese se desfășoară paralel:**

- În momentul, în care elevilor li se prezintă, sub forma unei sarcini didactice problematice, o problemă obiectivă, specifică disciplinei de studiu, are loc declanșarea situației de problemă și procesele didactice și psihologice se suprapun.

- La etapa următoare, procesul de rezolvare a sarcinii didactice problematice (proces didactic) se suprapune procesului de căutare a necunoscutului în situația de problemă (proces psihologic). Rezolvarea sarcinii didactice problematice se poate realiza în cadrul unei strategii de expunere problematică, convorbire euristică sau descoperire. În urma rezolvării situației problematice trebuie găsit răspunsul problemei situaționale sau a întrebării problematice corespunzătoare (proces didactic), având loc suprimarea situației problematice (proces psihologic).

Conchidem că **problema situațională reprezintă o formă superioară pe care o poate îmbrăca problema ca sarcină didactică.**

Interpretarea relației dintre cele două forme (elementară și superioară) ale problemei ca sarcină didactică o găsim la A.A. Сайлибаев:

- orice noțiune sau generalizare, corelată cu o noțiune anterioară printr-o conexiune inter- sau intraconținutală, poate fi studiată atât prin probleme reproductivă (adică, în formă elementară), cât și prin probleme situaționale;

- problemele reproductivă se construiesc în baza unor conexiuni simple lineare, iar problemele situaționale – în baza unor conexiuni complexe;

- utilizarea problemelor situaționale la studierea unui nou conținut nu este posibilă, dacă: a) conținutul este absolut nou și nu are conexiuni cu cel învățat anterior; b) conținutul nu poate fi prezentat ca succesiune de probleme intercorelate, care să conducă la noi cunoștințe; c) conținutul nu conține contradicții.

Situațiile didactice problematice sunt create în procesul didactic de către profesor prin prezentarea unor sarcini problematice pentru a activa elevii în vederea atingerii unor obiective prestabilite. М.И. Махмутов [34, p.97-101] relevă zece modalități diferite de a crea situații didactice problematice în baza stimulării elevilor spre următoarele:

- 1) explicația teoretică a fenomenelor, evenimentelor etc.;
- 2) efectuarea independentă a unei sarcini practice;
- 3) căutarea căilor de aplicare a unui fenomen, legitate, regulă etc.;
- 4) analiza evenimentelor și fenomenelor realității ce generează contradicții între reprezentările uzuale și noțiunile științifice asupra acestora;
- 5) înaintarea unor ipoteze, formularea de concluzii și verificarea lor experimentală;
- 6) compararea evenimentelor, fenomenelor, regulilor, acțiunilor etc.;
- 7) generalizarea unor fapte noi;
- 8) familiarizarea cu unele fapte, aparent inexplicabile, dar care au generat formularea unei probleme științifice;
- 9) organizarea legăturilor interdisciplinare;
- 10) varierea, reformularea, transformarea de probleme și întrebări.

Crearea situațiilor didactice problematice, formularea și rezolvarea problemelor generate constituie structura unei strategii didactice activ-participative – *problematizarea*. Problematizarea se realizează printr-o „suiță de procedee prin care se urmărește crearea unor situații de problemă care antrenează și oferă elevilor posibilitatea să surprindă diferite relații între obiectele și fenomenele realității, între cunoștințele anterioare și noile cunoștințe prin soluțiile pe care ei înșiși, sub îndrumarea învățătorului, le elaborează” [35, p.377].

În baza distincției dintre gândirea divergentă și cea convergentă (P. I. Guilford), se deosebesc:

- problematizarea divergentă - urmărește crearea unor situații problematice ce presupun formularea independentă a răspunsului sau alegerea sa din mai multe soluții posibile;
- problematizarea convergentă - urmărește crearea unor situații problematice care solicită un răspuns unic [35, p.378].

Deseori se consideră că aplicarea problematizării rezidă în orice propunere de întrebare problematică sau problemă ce creează o dificultate și implică elevii într-o situație de problemă. Această opinie este falsă. Mai ales în studiul matematicii, rezolvarea de probleme și răspunsul la întrebări problematice se folosesc în cadrul majorității strategiilor didactice. „Esența problematizării constă în faptul că profesorul nu doar comunică concluzii finale ale științei, despre care nu se știe cum au fost dobândite, ci dezvăluie elevilor săi «embriologia adevărilor» (А.И. Герцен), adică dezvăluie, într-o oarecare măsură, calea descoperirii acestora” [36, p.182], pune elevii „într-o situație de căutare a informațiilor necesare pentru a ieși din această situație problematică, dramatică, conducându-i spre descoperire prin reflecție, spre construcția unor noi «structuri ale realului»” [26, p.134].

Un cadru problematizat presupune și metoda descoperirii, care prevede dinamica:

- o situație-problemă, o întrebare sau o problemă cu care sunt confrunțați elevii;
- selectarea din sistemul cunoștințelor însușite a informațiilor privind orientarea demersurilor investigative și rezolutive;
- activitatea intelectuală, realizată independent, în grupuri mici sau sub îndrumarea profesorului, în vederea descoperirii principiului, procedurii sau algoritmului de rezolvare;
- verbalizarea generalizărilor descoperite și integrarea lor în sistemul achizițiilor anterioare;
- controlul și aprecierea de către profesor a adevărilor descoperite de elevi [37, p.191].

Problematizarea și descoperirea se intercalează în plan funcțional, deoarece „ceea ce urmează a fi descoperit presupune ca, în prealabil, să fi fost provocat printr-o problemă” [idem, p.379], iar „prin definiție, rezolvarea de probleme implică o descoperire” [38, p.128]. Strategiile în baza problematizării și descoperirii prezintă „un model optim de predare și învățare” [idem, p.141], construiesc „un proces superior de învățare” cu efecte formative importante, generând capacități „deosebit de eficiente, care se păstrează bine pe mari perioade de timp” [24, p.197]. Problematizarea și descoperirea au fost studiate în numeroase cercetări științifice pedagogice, relevând diverse aspecte specifice și subliniind efectul formativ pronunțat, fapt care justifică folosirea lor în predarea-învățarea tuturor disciplinelor de învățământ și la toate treptele sistemului de învățământ.

Învățarea centrată pe probleme este o direcție relativ nouă în educație, care vizează o contextualizare a învățării, incitând elevii la considerarea și rezolvarea de probleme ale lumii reale. Conform surselor UNESCO [39], învățarea centrată pe probleme reprezintă un tip de învățare, în cadrul căreia elevii sunt stimulați prin crearea de situații provocatoare ce necesită soluționare, profesorul acționând ca un ghid pentru elevi și abținându-se să ofere un răspuns gata fabricat. După Finkle și Thorp [40], învățarea centrată pe probleme reprezintă un sistem de dezvoltare a curriculumului și tip de instruire care formează simultan atât strategiile de rezolvare a problemelor, cât și bazele cunoașterii disciplinare.

Astfel, în pedagogie rezolvarea de probleme capătă statut de strategie didactică – problematizare și descoperire, determinantă pentru un nou tip de învățare – centrat pe probleme, care profilează o importantă direcție pentru dezvoltarea curriculară.

Printre scopurile educației intelectuale se enumeră dezvoltarea capacității de rezolvare a problemelor [41], [35]. Într-o asemenea accepțiune, ***problema se abordează în sens teleologic.***

Aceeași accepțiune o argumentează E. Joița într-o abordare constructivistă a instruirii: problema reprezintă „un ghid-scop care dirijează atenția elevului în construirea cunoașterii” [42, p.145]. Putem afirma o dată cu L.J. Cronbach [43] că „educarea competenței de rezolvare a problemelor constituie o funcție majoră a școlii contemporane”.

În baza analizei literaturii de specialitate, am definit [44] competența de rezolvare a problemelor drept „un sistem de cunoștințe, priceperi, deprinderi și atitudini cu caracter operant, care vizează capacitățile subiectului de a mobiliza și a integra un ansamblu de resurse cognitive, afective și psihomotorii, necesare realizării procesului rezolutiv”. Astfel, competența de rezolvare a problemelor reunește toate dimensiunile de personalitate dobândite în cadrul unui proces de formare prin stimulări adecvate ale proceselor intelectuale, motivaționale și volitive.

Formarea competențelor de rezolvare a problemelor vizează necesitățile integrării adecvate a elevului în viață și găsește o reflectare corespunzătoare în sistemul de obiective ale curriculumului național la toate treptele și la toate disciplinele de învățământ [45].

Abordarea problemei în sens teleologic conferă rezolvării de probleme o nouă semnificație specifică pedagogică cu caracter obiectiv – de finalitate a educației.

- „Evoluția educației înspre problematologic marchează un imperativ al calității în aria educației post-moderne” [46, p.39]. În această accepțiune, **problema se abordează la intersecția a două fenomene științifice postmoderne: problematologia ca teorie filosofică și artă a discursului și calitatea ca un concept propriu educației precum oricărei activități umane specializate.**

Conceptul de calitate a educației este determinat de interacțiunea multiplelor grupuri de factori, iar „ceea ce îl definește cel mai bine este funcționalitatea feedbackului” [47, p.209].

O latură a feedbackului este cea externă, care urmărește generalizarea proceselor de învățare a elevilor și întărirea (pozitivă sau negativă) performanțelor lor din partea profesorului [27, p.442]. Una dintre acuzele aduse profesorilor sub aspectul feedbackului extern se referă la faptul că, prin adresarea de întrebări fragmentare, elevul este împiedicat să surprindă în ansamblu problema, să ajungă la o perspectivă globală a problemei [48]. Deci, pentru a asigura funcționalitatea acestuia, este necesară reconsiderarea problematologică a capacităților comunicativ-pedagogice ale profesorilor, formarea profesională continuă în vederea însușirii culturii problematologice a discursului pedagogic.

O altă latură a feedbackului este cea internă, care urmărește conștientizarea de către elev a rezultatelor dobândite în urma unui act educațional [35, p.442]. În perioada actuală, „granițele problematizării încep să se lărgească prin problematologizare, specialiștii fiind din ce în ce mai tentați să accepte ideea că problematizarea liniștește, iar problematologia deranjează, în sensul pozitiv al cuvântului” [46, p.35]. S-a stabilit că „în predarea problematizantă poate fi atins un nivel superior de performanță, dacă elevii sunt capabili ei înșiși să problematizeze în mod corect și productiv teme încă neabordate” [38, p.144]. Cu alte cuvinte, se impune direcționarea demersului educativ pe un fâgaș problematologic, spre formarea unui spirit critic, motivând elevul spre căutare și descoperire permanentă, spre optimizarea proceselor rezolutive, educând necesitatea și capacitatea elevului de a fi „nemulțumit” de soluțiile găsite, căutând și descoperind în permanență probleme noi, procedee noi de rezolvare și punere de probleme, modalități noi de căutare și aplicare a soluțiilor și procedeele rezolutive. Astfel, în demersul educativ problematologic, „cunoașterea pornește de la o problemă și ajunge la altă problemă, constituind punctul „arhimedic” al dezvoltării cognitiv-pragmatice a elevului” [12].

Argumentele aduse ne dau temeiul să considerăm că **noțiunea de problemă evoluează dialectic din perspectiva filosofică (ca variabilă a discursului problematologic) spre perspectiva educațională (ca variabilă a discursurilor interne și externe ale actorilor actului educațional), aducând noi semnificații superioare conceptului de calitate a educației.**

În concluzie, plasarea noțiunii de problemă în arealul pedagogic permite dezvăluirea a noi fațete, ce corelează cu cele filosofice și psihologice aferente, completându-le. Astfel, sub aspect pedagogic:

- **problema** are semnificații de:
 - *sarcină didactică* ce admite forme diverse – de la elementară (rezolvabilă prin aplicarea cunoștințelor pe cale de investigație liniară) până la superioară (rezolvabilă prin reconsiderarea cunoștințelor pe o cale de investigație funciară);
 - *conținut de învățare* propriu tuturor disciplinelor de studiu la toate treptele de învățământ;
 - *variabilă definitorie a calității educației* din perspectiva problematologică a discursurilor interne și externe ale actorilor actului educațional;
- **rezolvarea de probleme** capătă statut de:
 - *strategie didactică* - problematizare și descoperire, eficientă în cadrul tuturor disciplinelor de studiu la toate treptele de învățământ;
 - *finalitate a educației* ce admite forme specifice – competențe de rezolvare și de formulare a problemelor;
 - *variabilă definitorie a dezvoltării curriculare* din perspectiva unui tip superior de învățare – centrat pe probleme.

Referințe:

1. Cîrjan F. Strategii euristice în didactica matematicii. - Pitești: Paralela 45, 1999.
2. Фрийдман Л.М. Основы проблемологии. - Москва: Синтег, 2001.
3. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. - Москва: РАН, 1998.
4. Копнин В.П. Диалектика. Логика. - Москва: Наука, 1973.
5. Берков В.Ф. Вопрос как форма мысли. - Минск, 1973.
6. Лимантов Ф.С. О природе вопроса // Вопрос. Мнение. Человек. - Ленинград, 1971.
7. Dewey J. Logic. The study of inquiry. - New York: Holt, 1938.
8. Langevin P. La pensée et l'action. - Paris: Union Française Universitaire, 1955.
9. Bachelard G.. La formation de l'esprit scientifique. - Paris: Vrin, 1938.
10. Белнап Н., Стил Л. Логика вопросов и ответов. - Москва: Наука, 1981.
11. Meye M. De la problematologie. Philosophie, science et langage. - Bruxelles: Ed. Pierre Mardaga, 1986.
12. Meyer M. Problematologie et argumentation ou la philosophie a la rencontre du langage // Hermes. - 1995. - No15.
13. Sălăvăstru C. Critica raționalității discursive. - Iași: Polirom, 2001.
14. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. - București: Polirom, 1999.
15. Балл Г.А. Основы теории задач (система основных понятий; психолого-педагогический аспект) / дисс. доктора наук. Москва, 1990.
16. Брушлинский А.В. Психология мышления и педагогическая практика // Вопросы психологии. - 1969. - №.3.
17. Тихомиров О.К. Психология мышления. - Москва: Изд-во Московского Университета, 1984.
18. Элиава Н.Л. Об одном факторе влияющем на разрешение проблемной ситуации // Вопросы психологии. - 1972. - №.5.
19. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - Москва, 1972.
20. Vidal F.L. Problem solving – méthodologie générale de la créativité. - Paris: Dunod, 1971.
21. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
22. Dicționar de pedagogie. - București: EDP, 1979.
23. Neacșu I. (coord.) Metodica predării matematicii la clasele I-IV. - Chișinău: Lumina, 1994.
24. Gagné R.M. Condițiile învățării. - București: EDP, 1975.
25. Okon W. Învățământul problematizat în școala contemporană. - București: EDP, 1978.
26. Cerghit I. Metode de învățământ. - București: EDP, 1997.
27. Neveanu P.P. Curs de psihologie generală. Vol.II. - București: EDP, 1977.
28. Вопросы совершенствования учебно-воспитательной работы в школе и вузе (Сб. науч. статей). - Славянск: Изд-во УИЦ «БИТ», 1994.
29. Лернер И.Я. Поискные задачи в обучении как средство развития творческих способностей // Научное творчество / Под ред. С.Р. Микулинского и М.Г. Ярошевского. - Москва: Наука, 1969.
30. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - Москва: Педагогика, 1986. - 240 с.
31. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - Москва: Педагогика, 1989. - 560 с.
32. Епишева О.Б. Методическая система обучения математике на основе формирования приемов учебной деятельности учащихся. - Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 1999.
33. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. - Москва, 1983.
34. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. - Москва, 1977.
35. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2000.
36. Данилов И.Я., Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. - Москва, 1975.
37. Postelnicu C. Fundamente ale didacticii școlare. - București: Aramis, 2002. - 368 p.
38. Albușescu I., Albușescu M. Predarea și învățarea disciplinelor socioumane. - București: Polirom, 2000.
39. Glossary of Educational Technology Terms. UNESCO, 1987.
40. Finkle & Thorp. Problem-based Learning. 1995.
41. Călin C.M. Teoria educației. - București: ALL, 1996.
42. Joița E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. - București: Editura Aramis, 2006.
43. Cronbach L.J. Educational psychology, 1963.
44. Ursu L., Rusuleac T. Formarea diferențiată a competențelor de rezolvare a problemelor la elevii claselor primare. - Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2008.
45. Curriculum școlar. Clasele I-IV. - Chișinău: Lumina, 2003.
46. Callo T. Abordarea problematologică ca semn al calității în educație // Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Materialele conferinței științifice internaționale. Vol. II. - Chișinău: IȘE, 2008.
47. Neacșu I. Instruire și învățare. - București: EDP, 1999.
48. Gostini G. Instruirea euristică prin unități didactice. - București: EDP, 1975.

Prezentat la 27.02.2010

UNELE ASPECTE ȘI CONDIȚII DE FORMARE ȘI PERFEȚIONARE A COMPETENȚELOR PARENTALE

Oxana SORICI

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Article argues for the role of internal motivation to build parent. Thus, it is considered important and necessary step personal appreciation original personality and a final of auto-education. Phase auto-education not be limited in time and space.

Article proposes an analysis of parental educational strategies. Thus, several authors explain their view referring to issues they deem essential to conducting family education.

Based on the above, we developed a series of strategies which we consider indispensable in shaping and improving parental skills.

Nu ar fi corect din punct de vedere științific dacă formarea competențelor parentale s-ar face fără existența unei baze motivaționale. Opiniile psihologilor cu privire la definirea motivației diferă. Astfel, C.C. Platonov [apud.16] o consideră proces psihic care generează activitatea, A.N. Leontiev [19] o consideră obiect al necesităților.

Fiind interesați de studierea rolului motivației în formarea competențelor parentale, vom analiza *teoria pozitivă a motivației* propusă de către A.Maslow [18]. Această teorie evidențiază cinci categorii de necesități, pe care savantul le-a ordonat ierarhic astfel:



A.Maslow consideră că *necesitatea de recunoaștere a potențialului* include în sine dorința și tendința de a atinge performanțe individuale în scopul stimei de sine, dar și din partea celor din jur.

În formarea competențelor parentale trebuie activat și motivul suprem din ierarhia lui Maslow, *necesitatea de autoactualizare*. *Omul este obligat să fie ceea ce poate fi* [18]. În cazul cercetării noastre, am putea concretiza faptul că fiecare om este obligat să fie părinte competent.

Pornind de la *modelul personalității* propus de C.C.Platonov [16] (tab.1), considerăm competențele parentale ca fiind parte componentă a acestei structuri complexe, deoarece ambele presupun prezența unor idealuri, aspirații, interese, care „ghidează” și a unor dorințe, cunoștințe, priceperi, deprinderi care presupun realizare.

În scopul determinării bazei motivaționale în formarea competențelor parentale s-a aplicat modelul *metodicii bazate pe concepția relației dintre motivația internă și cea externă în desfășurarea activității pedagogice* [16, p.68].

Tabelul 1

Principalele substructuri ale personalității și ierarhia lor
(după C.C.Platonov)

Substructuri	Substructurile substructurilor	Tipuri specifice de formare
Orientarea personalității	Idealuri, concepție despre lume, convingeri Tendințe, interese, dorințe	Educare
Experiența	Cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități	Învățare
Particularitățile proceselor psihice	Atenție, voință, afectivitate, percepere, gândire, senzații, memorie	Exersare
Înșușiri biopsihice	Temperament, particularități de vârstă	Antrenament

Analiza literaturii de specialitate în domeniul științelor educației [6, 7, 14, 15] ne-a permis să adoptăm o metodă după modelul celei amintite anterior, dar cu motive în funcție de problema abordării competențelor parentale în contextul educației axiologice. Astfel, noi am elaborat următoarea *scară a motivelor formării competențelor parentale* (tab.2):

Tabelul 2

Scara motivelor formării competențelor parentale

Motivele formării competențelor parentale	1	2	3	4	5
1. Aprecierea ca părinte bun/eficient	-	6%	5%	25%	64%
2. Obținerea unui comportament pozitiv și stabil al copilului	-	-	4%	42%	54%
3. Evitarea criticii din partea lucrătorilor grădiniței de copii și a celor din jur	-	6%	8%	13%	73%
4. Orientarea spre formarea unei imagini parentale pozitive/ „a fi în rând cu lumea”	-	-	7%	15%	78%
5. Asigurarea stimei și prestigiului social	-	-	8%	10%	82%
6. Satisfacția morală în urma procesului de educație a copiilor	39%	4%	12%	9%	36%
7. Satisfacția morală în urma rezultatului educației copiilor	4%	7%	11%	21%	57%
8. Posibilitatea autorealizării în calitate de părinte	-	6%	14%	32%	48%

Rezultatele obținute în urma aplicării acestui chestionar au evidențiat următoarele aspecte:

- majoritatea celor implicați la această etapă a experimentului raportează calitatea competențelor parentale posedate la solicitările și „regulile” mediului apropiat (familia din care provin și unde au fost învățați că copilul trebuie educat astfel, încât „să nu te faci de rușine”; familiile prietenilor, de unde „împrumută” șabloane privind manifestarea în diferite situații ale vieții de familie, grădinița frecventată de către copil etc.);
- un alt aspect, care este continuarea celui deja menționat, este tendința de a poseda, în postura de părinte, acele competențe, care să le asigure statutul de părinte bun și care, dacă i-ar evidenția din rândul altor părinți, atunci doar sub aspectul excelenței lor, în sens contrar, mai bine nici să nu se evidențieze, ci să rămână „în rând cu lumea”;
- este necesară și importantă evidențierea faptului că părinții plasează, în ierarhia stabilită, mai presus satisfacția morală în urma educației copiilor, decât satisfacția morală în urma procesului educației familiale. Putem interpreta acest lucru ca fiind rezultatul nesiguranței în ceea ce privește selectarea metodelor de educare, a stilurilor de relaționare, dar și satisfacția reușitei, chiar dacă aceasta se datorează alegerii întâmplătoare a unei strategii educative care a dat rezultate.

Un punct de plecare important în formarea competențelor parentale este familiarizarea părinților cu particularitățile vârstei preșcolare și specificul procesului educativ în grădinița de copii și în cadrul familiei. Cunoașterea particularităților de vârstă le-ar permite să ia în considerație astfel de manifestări specifice dezvoltării psihice precum *accelerarea, retardul și să întreprindă măsurile necesare*. De asemenea, părinții trebuie să cunoască *neoformațiunile* specifice vârstei preșcolare, particularitățile dezvoltării proceselor psihice în activitatea dominantă a acestei vârste [11, p.22].

Este cunoscut faptul că autoaprecierea are un rol important în adaptarea personalității la noile cerințe, constituind *reglantul conduitei și al activității* individului [16, p.70]. Pentru a cunoaște mai bine personalitatea părinților, am studiat nivelul autoaprecierii lor după metoda propusă de către B.A. Sosnovski, V.L. Marisciuc, Iu.M. Bludov, care propun ordonarea calităților de personalitate în funcție de criteriul: în coloana „Ideal” – ordinea acestora la un părinte ideal; în coloana „Eu” – ordinea acestor calități în structura propriei personalități (tab.3).

Tabelul 3

Studierea prin ordonare a autoaprecierii personalității

(după B.A. Sosnovski, V.L. Marisciuc, Iu.M. Bludov, V.A. Plahtienko, C.C. Platonov)

Ideal (d)	Calități de personalitate	Eu (D2)
	Cedare	
	Curaj	
	Iritare	
	Insistență	
	Nervozitate	
	Răbdare	
	Pasiune	
	Pasivitate	
	Răceală	
	Entuziasm	
	Atenție	
	Capriciu	
	Încetineală	
	Nehotărâre	
	Energie	
	Bucurie de viață	
	Suspiciune	
	Încăpățânare	
	Neglijență	
	Timiditate	

S-a observat că în realizarea celor două ierarhizări (personală și ideală), un număr mare dintre respondenți (63%) au manifestat tendința de a asigura o asemănare între ele. S-au evidențiat și persoane care au plasat la loc de frunte aspectele pozitive, apoi pe cele mai puțin plăcute (12%). Restul procentajului (25%) îl constituie cei care nu au ezitat să-și evidențieze și aspectele mai puțin atrăgătoare cu referire la propria personalitate.

În temeiul faptului că și competențele pedagogice ale cadrului didactic și cele parentale au tangențe, am apelat la referențialul cadrului didactic. Ca repere teoretice ne-au servit *referențialul cadrului didactic* [9, p.119], *paradigma educației cognitive*, care are la bază cei 4 piloni ai cunoașterii: *să știi, să știi să faci, să știi să fii, să știi să devii* [8], *sistemul de reprezentări și tipul de familie* [7].

După cum în cadrul procesului instructiv-educativ *aceste achiziții psihocomportamentale sunt necesare pentru a realiza orice obiectiv didactic și pentru a rezolva probleme ce apar în câmpul educațional* [9, p.120], așa și educația în cadrul familiei implică necesitatea achiziționării/valorificării anumitelor competențe comune

cadrelor didactice și părinților. Adaptând competențele precizate la contextul familial și problema de cercetare, am încercat să formulăm răspunsuri la următoarele întrebări: Ce ar trebui să știe un părinte? Ce ar trebui să facă? Ce atitudini ar trebui să-și elaboreze și să adopte? Ce motive ar contribui la dezvoltarea permanentă a competențelor și autoperfecționarea sa? Care sunt competențele specifice unui *părinte eficient* [6, 7, 14, 15].

Pornind de la reperele expuse, am considerat necesară elaborarea și aplicarea unui chestionar pentru eșanționul experimental (constituit din 102 părinți), prin intermediul căruia să determinăm competențele pe care aceștia consideră că le posedă la etapa experimentului constatativ. Vom reda în continuare rezultatele obținute la fiecare compartiment al chestionarului, însoțite de explicațiile corespunzătoare:

- *La nivel de cunoaștere*, respondenții consideră importantă prezența a astfel de competențe precum: cunoașterea nivelului de dezvoltare fizică și psihică a copilului, cunoașterea strategiilor parentale educative. Mai puțin se pune accent pe cunoașterea particularităților de vârstă și ale celor individuale, cunoașterea valorilor morale, estetice și intelectuale și a condițiilor comunicării eficiente în familie;

- *La nivel de aplicare*, este evidențiată competența de a desfășura un proces de educație familială eficientă (în expunerea celor chestionați întâlnită mai des sub formă de educație familială calitativă);

- *La nivel de evaluare*, observăm o tendință majoritară de a evalua manifestările copiilor în cadrul familiei, autoevaluarea propriei activități cu caracter educativ fiind ignorată;

- *La nivel de conducere și integrare în grupul familial*, părinții au evidențiat necesitatea prezenței competenței de asumare a diferitelor roluri și statuturi, în dependență de situațiile create;

- *La nivel de comunicare verbală și nonverbală*, se observă încercarea părinților de a deține rolul decisiv în luarea hotărârilor cu referire la problemele din cadrul familiei. Astfel, majoritatea respondenților au pus accent pe formarea competenței de utilizare a mijloacelor comunicării verbale și nonverbale în scopul influențării și dirijării comportamentului copiilor. Observăm, deci, că, deși părinții nu consideră că utilizează în educarea copiilor stilul autoritar, în practică manifestă tendințe de manipulare și dirijare a acestora;

- *La nivel de receptare*, majoritatea părinților au evidențiat rolul deosebit de important al receptării mesajelor și comportamentelor cu conținut afectiv din partea copiilor, deși, recunosc ei, nu întotdeauna au răbdarea de a le recepta, a le decodifica și a răspunde acestor solicitări.

Incursiunea în istoria gândirii pedagogice, cu referire la cele mai semnificative momente ale evoluției filosofiei valorilor în procesul educației familiale [4, 12, 13], a evidențiat rolul esențial al familiei, cel de socializare și valorizare eficientă. Astfel, literatura de specialitate propune o serie de *strategii parentale educaționale* sub forma unor prescripții privind *formarea lor pentru educarea copilului, studiul dezvoltării acestuia, autoevaluarea și evaluarea sarcinilor privind creșterea și educarea copilului* [3, p.4]:

Strategia lui T.Gordon [17], numită *Educarea și formarea eficacității părinților*, care are drept scop formarea la părinți a deprinderilor de parentalitate. Această strategie propune metode pe care le consideră eficiente în soluționarea conflictelor din cadrul familiei: *ascultarea activă, schimbul de mesaje și tehnica soluționării conflictelor nimic de pierdut*.

Strategia tradițională propusă de D.Ravich, C.Finn ș.a. [apud.16, p.4] – acesta este un model al învățării și educării prin transmiterea elementelor culturale universale din generație în generație. Tradiționaliștii propun transmiterea tinerei generații a ansamblului de cunoștințe, priceperi și deprinderi, idealuri. Se consideră că, pe lângă dezvoltarea individuală a fiecărui om, astfel vor fi păstrate tradițiile culturale și fiecare dintre cei instruiți va încerca să depășească nivelul însușit.

Strategia raționalistă (P.Bloom, R.Gagne, B.Skinner) se aseamănă cu strategia expusă anterior prin concepția transmiterii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de la o generație la alta. Deosebirea constă în faptul că tradiționaliștii văd în această pregătire o bază pentru activitatea individuală ulterioară, iar raționaliștii consideră că pregătirea dată trebuie să ia forma însușirii unor șablonuri referitoare la diferite aspecte ale vieții (*repertuar comportamental*). *Ideal în acest caz este utilizarea exactă a indicațiilor șablonului. În modelul raționalist nu este loc pentru astfel de manifestări precum creația, independența, răspunderea, individualitatea, comportarea firească etc.* [apud 16, p.4].

Strategia fenomenologică propusă de A.Maslow, A.Combs ș.a. [apud 16, p.4-5] relevă ideea instruirii și educării, pornindu-se de la cunoașterea particularităților individual-tipologice ale persoanelor antrenate în proces. Adepții acestui model consideră că nu trebuie aplicat principiul *conveierului*, ci trebuie susținut potențialul înăscut al fiecăruia și create condiții pentru autorealizare.

Strategia propusă de Gh.Bunescu (coord.) în lucrarea *Educația părinților. Strategii și programe* [1]. Obiectivul general al acestei strategii pornește de la realizarea *funcției fundamentale a familiei – de securizare a copilului – și a rolului său socializator, aculturant și individualizator*. Astfel, *finalitatea definitorie a educației părinților constă în următoarele:*

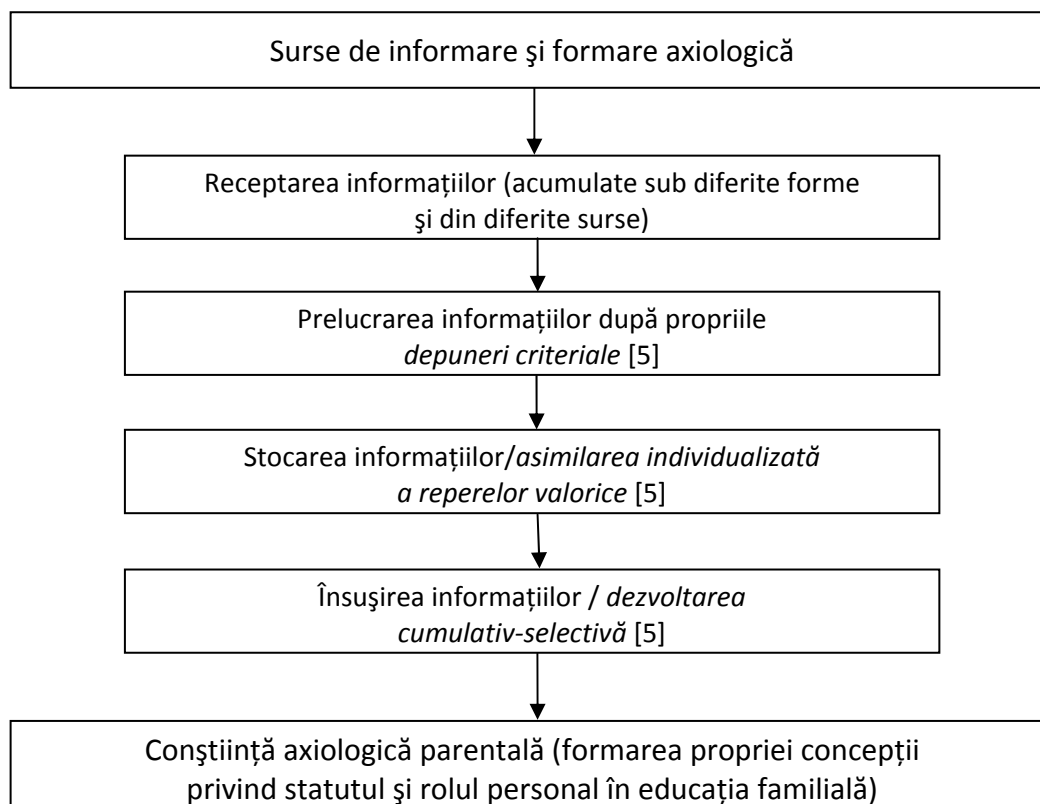
- *formarea conștiinței educative a părinților, a conștiinței necesității unui efort continuu pe măsura evoluției nevoilor (inclusiv de educație) ale copilului;*
- *democratizarea educației prin participarea pregătită a părinților la luarea deciziilor privind educația copiilor lor;*
- *ameliorarea comunicării și cooperării între familie, școală și alte instituții ori persoane cu funcții educative.*

Strategia și mecanismul profilaxiei conflictelor familiale bazate pe formarea sistemului de reprezentări sociocentrice (Larisa Cuznețov, 1998) susține ideea că optimizarea relației părinți–copii și achiziționarea unui comportament adecvat de către ultimii este posibilă doar dacă cele două părți vor acționa de comun acord în situațiile vieții de familie, vor asimila și vor interioriza reprezentările sociocentrice.

Strategia principiului pozitiv al educației afirmă că *educația este singura activitate umană care se poate opune principiilor negative ale vieții umane* [10, p.52].

În baza fundamentării teoretice reflectate în subcapitolele anterioare ale lucrării și a strategiilor studiate [1, 7, 10, 16] au fost elaborate următoarele strategii de formare și perfecționare a competențelor parentale:

- **Strategia formării și perfecționării competențelor parentale în corelație cu formarea conștiinței axiologice**, care se referă la *aspectul intențional al conștiinței umane* [5, p.181]. Prin strategia dată propunem ca inițierea procesului de formare și perfecționare a competențelor parentale să decurgă paralel cu însușirea de către cei implicați a unei baze informaționale care le-ar oferi sprijin în diferențierea valorilor de nonvalori. Cele relatate pot fi, schematic, reprezentate astfel:



- **Strategia formării și perfecționării competențelor parentale în corelație cu respectarea condițiilor care le solicită** – considerăm importantă identificarea condițiilor care solicită un anumit tip de competențe parentale. Determinând tipul acestora (interne, externe), putem determina și tipul de motivație care trebuie implicat (intrinsecă, extrinsecă). Astfel, dacă vor exista condiții de natură externă (observații din partea

persoanelor ce activează în grădinița frecventată de copil, din partea vecinilor etc.) care solicită formarea și perfecționarea competențelor parentale, se vor face încercări de motivare extrinsecă în acest scop. Totuși, mult mai eficient este procesul de formare și perfecționare a competențelor parentale atunci când persoana conștientizează necesitatea prezenței acestora și aplicării lor în procesul educației familiale.

- **Strategia formării și perfecționării competențelor parentale în corelație cu formarea conduitei axiologice** – prin aceasta propunem ca exersarea competențelor parentale să se desfășoare într-un cadru axiologic, adică să fie practică utilizarea unor situații concrete care ar presupune alegerea comportamentului adecvat situației și sistemului de valori personale și sociale. În acest context poate fi citat C.Cucoș, care afirmă că *valoarea se naște din acțiune, dar este și fermentul ei* [5, p.185].

- **Strategia formării și perfecționării competențelor parentale în corelație cu formarea unității dintre conștiința și conduita axiologică** – prin acțiunea strategiei date, considerăm noi, este posibilă „crearea” unei personalități integre sub aspect informativ–formativ, capabilă a manifesta anumite atitudini personale față de diverse aspecte ale vieții de familie, dar care vor fi în acord cu aspectul axiologic al educației.

- **Strategia formării și perfecționării competențelor parentale aplicabile în condiții familiale variate** – această strategie pornește de la ideea că formarea și perfecționarea competențelor parentale, desfășurată într-un cadru organizat, instituționalizat, sau sub îndrumarea propriei conștiințe, nu trebuie să se reducă la o „colecție” de exemple preluate din experiența altor familii. Este cunoscut faptul că fiecare familie are specificul său, anumite relații care se stabilesc între membrii familiei date și nu poate fi extins un anumit model asupra tuturor familiilor. Este necesară o pregătire inițială sub aspect general, dar care va continua să fie studiată individual de către cei antrenați, cu referire la particularitățile propriei familii.

- **Strategia formării și perfecționării continue și permanente a competențelor parentale** – după cum evidențiază sursele studiate într-un subcapitol anterior, fiecare familie, dar și fiecare membru al acesteia are un anumit *referențial axiologic* [5, p.186], termen întâlnit în literatura de specialitate și sub forma de *variabilă axiologică* [R. Vigano, apud.2, p.140]. Astfel, datorită permanentelor schimbări din cadrul societății, apar modificări și la nivelul *reperelor valorice* sub influența a *noi stimuli culturali* [5, p.186]. Formarea și perfecționarea competențelor parentale trebuie să pornească de la concepția permanentei racordări a posibilităților părintelui la cerințele mereu schimbătoare ale educației în cadrul familiei. Această autoactualizare trebuie să fie continuă și permanentă.

În elaborarea strategiilor expuse anterior am pornit de la concepția lui I. Delors [8], care, după cum am mai menționat, consideră că formarea și evaluarea competențelor se află la intersecția dintre *a ști/savoir, a ști să faci/savoir faire, a ști să fii/savoir être, a ști să devii/savoir devenir*.

În baza celor expuse anterior, pot fi formulate următoarele concluzii:

- deși cunosc și recunosc importanța comunicării cu copiii în procesul educației familiale, părinții, de cele mai multe ori, neglijează opinia acestora, din start considerând-o nesemnificativă;
- motivația formării și perfecționării competențelor parentale are un pronunțat caracter extrinsec (este influențată de părerea celor din jur, nedorința de evidențiere sub aspect negativ etc.);
- creșterea eficienței procesului de formare și perfecționare a competențelor parentale implică trecerea de la aspectul exterior la cel interior al motivației;
- buna desfășurare a procesului complex de formare și perfecționare a competențelor parentale presupune o etapă inițială/anterioară, concretizată în *autoaprecierea personalității*, dar și o etapă finală/ulterioară, de *autoactualizare*, desfășurată pe tot parcursul vieții;
- în elaborarea strategiei de formare și perfecționare a competențelor parentale trebuie să se țină cont de *structura internă a familiei, exercitarea autorității parentale, tipul de interacțiune familială, principiile educative ale familiei*;
- formarea și perfecționarea competențelor parentale presupune îmbinarea a două tipuri de „intervenții”: individuale și colective. Acest lucru, considerăm noi, se datorează aspectelor elucidate în concluzia anterioară;
- formarea și perfecționarea competențelor parentale trebuie să aibă la bază un substrat axiologic, care ar permite părinților să acorde asistență propriilor copii în problema diferențierii valorilor de nonvalori, dar fiind ei înșiși pregătiți în acest aspect al educației;
- procesul de formare și perfecționare a competențelor parentale nu trebuie limitat în timp și spațiu.

Referințe:

1. Bunescu Gh. (coord). Educația părinților – strategii și programe. - Chișinău: Lumina, 1995. - 174 p.
2. Bunescu Gh. Școala și valorile morale. - București: E.D.P., 1998.
3. Chirilenco S., Tăutu A., Cutasevici A. Educație familială. Strategii de informare/pregătire a părinților pentru funcția lor educativă. - Chișinău: Tipografia „Bons Offices” S.R.L., 2005.
4. Cucuș C. Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale. - Iași: Polirom, 2001.
5. Cucuș C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996. - 230 p.
6. Cuznețov L. Etica educației familiale. - Chișinău: CEP ASEM, 2000. - 297 p.
7. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP USM, 2008. - 624 p.
8. Delors I. (coord). Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în sec.XXI. - Iași: Polirom, 2000, p.68-75.
9. Negură I., Papuc L., Pîslaru Vl. Curriculumul psihopedagogic universitar de bază. - Chișinău, 2000.
10. Pîslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. - Chișinău: Editura Civitas, 2003.
11. Racu Ig., Jelescu P. Psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică. - Chișinău: Univers Pedagogic, 2007.
12. Stanciu I. Istoria pedagogiei. - București: E.D.P., 1993. - 162 p.
13. Stanciu I. O istorie a pedagogiei universale și românești. - București: E.D.P., 1977.
14. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. Vol.1. - Iași: Polirom, 2002. - 268 p.
15. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. Vol.2. - Iași: Polirom, 2002. - 415 p.
16. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и Педагогика. - Питер, 2002.
17. Gordon T. Parent effectiveness training: the tested way to raise responsible children. - New York: Pete Wyden, 1975.
18. Maslow A.H. Motivation and personality. 2nd. Ed. - New York–London, 1970. - 386 p.
19. <http://lib.ru/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt>

Prezentat la 30.10.2009

IMPLICAȚII PEDAGOGICE ALE FUNCȚIONALISMULUI DURKHEIMIAN**Ana-Maria PETRESCU***Universitatea Valahia, Târgoviște, România*

Pedagogical work of Emil Durkheim is considered by some authors as "the legitimate daughter of his sociology" is still a valuable source of inspiration for theory and educational practice. Considered, rightly, the founding father of sociology Durkheim structured education in the context of his sociological work postulates a series of rules, in unequivocal terms, in the context of contemporary educational systems.

Opera pedagogică a lui Emil Durkheim, considerată de unii autori ca „fiica legitimă a sociologiei sale”, constituie și astăzi o sursă valoroasă de inspirație pentru teoria și practica educațională. Considerat, pe bună dreptate, părintele fondator al sociologiei educației, Durkheim a structurat în contextul operei sale sociologice o serie de postulate aplicabile, în termeni fără echivoc, în contextul sistemelor educative contemporane.

În lecția de deschidere a cursului său de pedagogie de la Universitatea din Sorbona, Emile Durkheim a emis celebrul său postulat despre educație, avansând totodată ideea dependenței fundamentale a pedagogiei de sociologie. „Într-adevăr, socotesc ca un postulat al oricărei speculații pedagogice afirmația că educația este ceva eminent social, prin originile sale, ca și prin funcțiile sale și că, prin urmare, pedagogia depinde de sociologie mai mult ca de orice altă știință” [5, p.63]. Pentru susținerea acestei idei, el prezenta și următoarele argumente:

- finalitățile macrostructurale ale educației (idealul și scopurile) sunt de ordin colectiv, social. În acest sens, Durkheim declara fără echivoc: „În prezent ca și în trecut idealul nostru pedagogic este până în cele mai mici amănunte opera societății. Ea este aceea care ne schițează portretul omului așa cum trebuie să fie, iar în acest portret se oglindesc toate particularitățile organizării sale” [5, p.68];
- niciodată în istoria unui popor educația nu a avut un caracter universal-valabil pentru toți indivizii, ci mai degrabă s-a diferențiat în raport de anumite criterii dintre care cel mai semnificativ ar fi cel al originii sociale;
- educația modernă presupune o tendință accentuată de diversificare și specializare ca urmare a evoluțiilor înregistrate în sfera profesiunilor, ceea ce implică și diviziunea socială a muncii;
- toate formele de educație dintr-o societate prezintă o bază comună, rezultată din specificul național și se concretizează într-o serie de practici, idei, sentimente, credințe, ritualuri, obiceiuri etc.;
- sistemele educative au fost întotdeauna legate în mod indisolubil de sistemele sociale în care s-au dezvoltat.

Educației îi revine un rol eminent social, de socializare metodică a individului. Educația este aceea care face posibilă interiorizarea faptelor sociale. Ea are o funcție psihosocială de formare–dezvoltare a personalității, ceea ce conduce la construirea eului social. „Educația este acțiunea exercitată de generațiile adulte asupra celor care nu sunt coapte încă pentru viața socială. Ea are ca obiect să provoace și să dezvolte la copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale pe care le reclamă de la el atât societatea politică în ansamblul ei, cât și mediul special căruia îi este destinat” [5, p.39]. Prin această definiție de factură sociologică autorul accentuează rolul educației de instrument prin care societatea își asigură condițiile necesare propriei existențe și premisele pentru dezvoltarea sa ulterioară. Durkheim atrage atenția asupra faptului că educația nu poate fi aceeași pentru toți, ci este diferită de la o societate la alta, de la un grup sau clasă socială la altul/alta și de la un individ la altul. Totuși, într-o anumită societate educația dispune de anumite trăsături comune pentru toate structurile sociale ale acesteia. Pornind de la analiza istorică a concepțiilor despre educație afirmate de-a lungul timpului, Durkheim identifică două elemente comune: o generație de adulți și una de tineri, o acțiune exercitată de prima asupra celeilalte. Aceasta înseamnă că în orice societate sistemul de educație prezintă acest dublu aspect: „să fie totodată unul și multiplu” [5, p.37]. Este unul datorită notelor definitorii, comune tuturor practicilor educative dintr-o societate, dincolo de orice diferențiere de ordin social, moral, religios, etnic, profesional etc. Este multiplu tocmai datorită eterogenității sociale, în raport cu aspectele menționate anterior. Educația, datorită caracterului său prospectiv, servește societății ca mijloc de existență și de dezvoltare prin intermediul tinerei generații.

Dacă Durkheim acorda sociologiei rolul fundamental în alegerea idealului și scopurilor educației, tot el este acela care recunoaște că mijloacele și metodele prin intermediul cărora se realizează aceste finalități sunt

de competența psihologiei și în special a psihologiei copilului. Totuși, el nu poate să nu remarce unitatea ce se instituie între scopuri și mijloace: „natura scopului implică în parte pe aceea a mijloacelor” [5, p.72].

Considerând pedagogia lui Emil Durkheim ca pe o reflectare a gândirii sale sociologice, Ionuț Bulgaru consideră că aceasta valorifică două teze sociologice fundamentale, și anume: „teza specificității și anteriorității realității sociale în raport cu individul, cu cerințele și exprimările sale psihologice”; și „teza conținutului faptelor sociale care includ și fapte educative și didactice, de educație și instruire, fapte obiective, exteriorizate în mediul social, respectiv în mediul școlii, al sistemului de învățământ” [2, p.104].

Spre deosebire de antecedentii săi, precum Kant, Spencer și alții, care defineau educația în raport cu un model educațional ideal, Durkheim o definește prin raportare la faptele sociale și o analizează în acord cu regulile metodei sale sociologice.

Faptul social este definit de Durkheim drept „o rezultată a vieții comune, un produs al acțiunilor și reacțiunilor care se petrec între conștiințele individuale” [4, p.64]. El este pe de o parte material, privit ca acțiune externă, colectivă sau socială și pe de altă parte, ideal ca acțiune internă sau fapt de conștiință. În viziunea sa, faptele sociale „constau în moduri de a lucra, de a gândi și de a simți exterioare individului și care sunt înzestrate cu o putere de constrângere în virtutea căreia se impun” [6, p.45].

Faptele sociale sunt exterioare individului, deoarece ele funcționează la nivel social înainte de existența fiecăruia, înainte de nașterea individului, iar acesta le interiorizează și le include în conduitele sale prin intermediul educației. Astfel, „orice educație constă într-o forțare neîncetată spre a impune copilului feluri de a vedea, de a simți și de a lucra la care el n-ar fi ajuns de la sine” [6, p.46]. Este vorba aici de o serie de constrângeri la care copilul este supus încă din primii săi ani de viață (exemplu: a mânca, a avea un program de odihnă, a respecta normele și regulile etc.). Treptat aceste constrângeri îi devin copilului familiare și nu mai sunt resimțite ca o forță exterioară, deoarece copilul își formează o serie de deprinderi și obișnuințe prin care răspunde în mod sistematic acestor constrângeri. Caracterul de constrângere, specific oricăror fapte sociale, nu numai celor din sfera educației, se raportează la ideea că nerespectarea regulilor atrage după sine o anumită formă de sancțiune.

Faptele sociale alcătuiesc în totalitatea lor obiectul de studiu specific sociologiei, iar analiza lor poate fi întemeiată numai pe respectarea regulilor metodei sociologice propuse de Durkheim. Caracteristicile acestei metode pot fi sintetizate astfel: este independentă de orice tip de filosofie; aplică regulile cauzalității; presupune o atitudine echidistantă față de toate doctrinele politice; conduce la soluții practice; este obiectivă; este exclusiv sociologică, deoarece tratează faptele sociale ca lucruri; conferă sociologiei statutul de știință autonomă.

Din perspectivă pedagogică, faptele sociale exercită asupra individului o acțiune educativă, iar societatea este privită ca un sistem educativ aflat în permanentă acțiune. Tratând educația și societatea ca pe lucruri asemănătoare, Durkheim afirma: „Eu consider, într-adevăr, ca postulatul oricărei speculații pedagogice, că educația este un lucru cu deosebire social prin originile și prin funcțiunile sale și că, prin urmare, pedagogia depinde de sociologie mai mult ca de oricare altă știință” [5, p.106].

Autorul vede în educație mai degrabă un mijloc prin care societatea se restructurează și se reface, păstrându-și totuși notele definitorii. Societatea, fiind formată din indivizi, are nevoie de o relativă omogenitate a acestora, iar această omogenitate este asigurată prin intermediul educației încă din copilărie. Aceasta implică inocularea unor principii și reguli, structurarea unui anumit mod de a fi, de a trăi în colectivitate. Totuși, la nivel social nu ne confruntăm cu un uniformism, ci cu o diversitate relativă a indivizilor. În acest context, Durkheim vorbește despre dualismul ființei umane care este deopotrivă una de natură individuală și una de natură socială. Ființa individuală ține de stările lui psihice, de caracteristici strict personale, de personalitatea fiecăruia și de ansamblul experiențelor sale de viață. Ființa socială cuprinde idei, sentimente, obișnuințe specifice grupului din care individul face parte. Aceasta se formează numai în contextul societății și cu ajutorul educației.

Astfel, se conturează un alt postulat fundamental al operei durkheimiene potrivit căruia „tot ce omul are mai caracteristic rezultă din istorie și din viața comună (...) Omul este un produs al istoriei, și deci, un produs al unei deveniri (...). Deci, nu e nimic dat în el” [6, p.17]. Aceeași idee poate fi regăsită și în lucrarea *Educație și sociologie* unde Durkheim nota următoarele: „Omul nu este om decât pentru că trăiește în societate” [5, p.41].

Argumentele pe care se fundamentează această afirmație pot fi sintetizate astfel:

- morala reprezintă un produs al vieții în comun și ea se modifică odată cu evoluția societății;
- societatea ne scoate din egoismul nostru individual și ne determină să ținem seama și de alte interese decât cele personale;

- societatea ne conferă sentimentul regulii și al disciplinei;
- din punct de vedere științific, accepțiunea pe care noi o conferim noțiunilor fundamentale reflectă întreaga activitate științifică depusă până în acel moment la nivelul societății;
- limbajul ca instrument social ne ajută să ne însușim întreaga zestre a umanității.

Pentru a accentua calitatea omului de ființă socială, prin comparație cu animalele, Durkheim scria următoarele: „În loc să se risipească ori de câte ori o generație se stinge și este înlocuită de alta, înțelepciunea omenească se acumulează neîncetat, iar omul se ridică deasupra animalului și deasupra lui însuși, tocmai prin această acumulare nesfârșită” [5, p.42].

Astfel, nu mai poate fi vorba despre un real antagonism între societate și individ, ci, dimpotrivă, de o relație de complementaritate autentică: „Individul, voind societatea de vrea pe el însuși, acțiunea exercitată de societate asupra lui, pe calea educației, neavând ca obiect sau ca rezultat comprimarea, micșorarea sau denaturarea lui, ci tocmai din contra, sporirea lui și formarea unei ființe cu adevărat omenești” [5, p.43].

Referindu-se la rolul pe care trebuie să îl joace statul în materie de educație, Durkheim atrage atenția asupra faptului că această implicare nu trebuie să se limiteze nici la rolul de substitut al familiei, acolo unde este cazul, nici la acela de a pune la dispoziția tinerilor instituții de educație. Rolul lui trebuie să fie unul pozitiv, care să servească intereselor sociale, adică să contribuie la realizarea unei comuniuni de idei, sentimente, credințe, idealuri între membrii societății, menite să asigure chiar existența acesteia.

Totuși, statul nu poate monopoliza întregul sistem educațional (vezi statele totalitare), deoarece, pentru ca societatea însăși să progreseze, individul trebuie să poată să se manifeste liber, în sens inovator și creator. De asemenea, „școala nu poate fi o chestiune de partid”, adică nu poate servi unor interese individuale sau micro-grupale și nici nu trebuie să se conducă după doctrinele specifice unuia sau altuia dintre partidele politice. Astfel, „statul trebuie să creeze o comunitate de idei sociale și pedagogice situate dincolo de orice interes politic, individual, particular sau de grup” [2, p.147].

Statul trebuie să vegheze pentru ca școala, prin intermediul cadrelor didactice, să însufle tinerelor generații valorile ce stau la baza societăților democratice, pornind de la o serie de principii pe care le regăsim în politicile educaționale ale zilelor noastre: principiul creării unei comunități de idei cu privire la rolul educației și al școlii în societatea modernă, principiul responsabilității ce revine statului modern în raport cu educația și învățământul, principiul respectării valorilor științifice ce stau la baza conținuturilor educației, principiul respectării ideilor și sentimentelor ce stau la baza educației morale în societatea contemporană etc.

Cu privire la relația dintre școală și societate, Durkheim atrage atenția asupra faptului că aceasta nu este una de tip liniar, de determinare directă. Sistemul de învățământ dispune de o autonomie relativă față de sistemul social, aceasta fiind determinată de logica sa internă. Tradițiile și istoria proprii sistemului de învățământ fac ca acesta să se sustragă uneori normelor și regulilor sociale. Acest fenomen stă la baza decalajelor care apar între sistemele de învățământ, ca sistemele conservatoare și cele sociale. În acest sens, Emil Păun afirmă: „Această teză despre autonomia relativă a sistemului de învățământ ne permite să înțelegem mai bine fenomene cum sunt decalajul dintre cerințele dezvoltării sociale și răspunsul dat de școală acestora, criza școlii contemporane etc.” [5, p.98].

Realizând un paralelism între religie și educație, Durkheim considera religia ca pe un produs social, deoarece credințele religioase reprezintă în fapt, forme tipice de reprezentări colective (sociale). „Reprezentările colective sunt produsul unei imense cooperării care se întinde nu numai în spațiu, ci și în timp (...) lungi șiruri de generații au strâns în ele experiența și știința lor. O intelectualitate foarte particulară, nesfârșit mai bogată și mai complexă decât cea a individului, este, deci, oarecum concentrată acolo. Se înțelege de atunci cum rațiunea are puterea de a depăși întinderea cunoștințelor empirice” [3, p.22,23].

Autorul definește religia pornind de la două premise fundamentale: detașarea de toate ideile preconceptuate despre religie și studierea diferitelor religii existente. El nu este de acord cu ideea conform căreia religia este doar o simplă speculație despre ceva ce nu poate fi explicat pe cale științifică. La baza tuturor sistemelor religioase se află un număr de reprezentări fundamentale, concepte și ritualuri care, în afară de diversitatea formelor de manifestare, au aceeași semnificație și îndeplinesc aceleași funcții. Civilizațiile primitive, cum este cea a aborigenilor australieni, pe care Durkheim și-a întemeiat studiul, oferă contexte optime pentru studierea religiei, deoarece acestea sunt caracterizate prin simplitate și conformism în gândire și conduită.

Ritualurile religioase condensează în contextul lor o serie de reguli de conduită ce arată maniera corectă în care trebuie să se comporte indivizii în prezența lucrurilor considerate sacre. Principalul lor scop este de a

reda moralitatea grupului. Subliniind funcția socială fundamentală a religiei, Alain Policar afirma că „pentru Durkheim, o religie trăiește prin intermediul practicilor care reînvie credințele” [7, p.175].

O atenție deosebită a acordat Durkheim, în numeroase studii ale sale, educației morale, fapt pentru care a fost numit chiar „părintele științei moravurilor”. El a încercat să aplice regulile metodei sociologice și în acest domeniu. Astfel, faptele morale sunt cercetate în mod independent, dincolo de orice principiu aprioric. Atât obiectul, cât și sursa moralității sunt reprezentate de către societate. Elementele moralității sunt următoarele:

- 1) *acțiunile morale* care sunt conforme cu anumite reguli prestabilite; este vorba aici de o obligație, o datorie sau de spiritul de disciplină;
- 2) *dezirabilitatea oricărui act moral*, de exemplu binele;
- 3) *atașarea la grup*.

Cu privire la educația morală a copiilor și tinerilor, Durkheim se oprește în special la două aspecte, și anume: formarea și dezvoltarea spiritului de disciplină și realizarea atașării la un grup social. Aceste două aspecte cu rol de obiective fundamentale se vor realiza cel mai bine prin intermediul educației, în special a celei școlare, structurate într-un context organizațional. „În această lumină înțelegem de ce este atât de importantă școala în ceea ce privește ucenicia atașamentului față de grup. Pentru Durkheim, acesta va fi prin excelență instrumentul integrării sociale” [7, p.182].

Durkheim considera că spiritul de disciplină se bazează pe două elemente cu valoare de predispoziții: tendința copilului de a repeta ceea ce a învățat, „tradiționalismul infantil” și receptivitatea copilului la sugestii, mai ales la cele de tip imperativ. „Copilul, având tendința înăscută de a imita tot ceea ce vede, mai ales la persoane mai mari decât el, caută să-l însușească ca pe un bun al său și-l va repeta ori de câte ori se va ivi ocazia, de multe ori chiar numai din prinos de energie. Și ceea ce este mai interesant de remarcat, îl va repeta, odată învățat, așa cum l-a învățat și nu altfel” [5, p.28].

Atașarea copilului la grup presupune trei demersuri semnificative, și anume:

- 1) cunoașterea afectivă a societății din care face parte și a valorilor promovate de aceasta;
- 2) obișnuirea copilului cu traiul în comun, ceea ce presupune exercitarea drepturilor cetățenești;
- 3) realizarea unor activități practice, în comun cu ceilalți membri ai grupului de apartenență.

În ceea ce privește sistemul de recompense și pedepse, e de remarcat faptul că Durkheim acorda o mai mare importanță pedepselor, care trebuie să aibă un caracter pur moral și să vizeze în special fapta și nu în mod direct pe făptaș. Recompensele trebuie, spune el, evitate pe cât e posibil, deoarece acestea nu își găsesc, decât în mod foarte rar, echivalentul în viața reală. Durkheim a introdus noțiunea de „penalitate școlară” ce definea sancțiunea care putea fi aplicată de către un profesor contra unui elev. Dar, aceasta „este mai mult un mijloc de a întări conștiința colectivă a grupului-clasă și indirect a societății, decât ocazia de a-l copleși pe cel în culpă și de a da prea multă importanță greșelii ca atare” [1, p.13].

Cu privire la relația pedagogică profesor–elev, reținem următoarele aspecte care reies din opera lui Durkheim:

- este vorba de un raport între autoritate și libertate;
- este o relație cu rol de socializare prin care profesorul transmite elevilor anumite modele sociale;
- în cadrul acestei relații profesorul resimte uneori nevoia unui abuz de putere, numit de Durkheim *megalomanie școlară*, ca rezultat al diferențelor culturale dintre el și elevi;
- grupul școlar și relațiile ce se structurează în cadrul acestuia constituie un mijloc de atenuare a autorității profesorului;
- grupul școlar reproduce structura de organizare a societății adulților și îl pregătește pe copil pentru aceasta.

În privința educației intelectuale, Durkheim pornea de la premisa că mai întâi trebuie identificate categoriile fundamentale ale intelectului ce urmează a fi dezvoltate în fiecare copil. Este vorba despre acele aptitudini fundamentale numite de el *noțiuni–mamă* sau *centre de inteligibilitate*. Astfel, Emil Păun remarcă faptul că „În analiza procesului educației intelectuale el introduce distincția între procesele psihice ale copilului, ca dispoziții congenitale care se dezvoltă prin exercițiu în cadrul și limitele experienței individuale și între ideile directe elaborate de civilizația umană, ca idei colective exterioare și anterioare copilului pe care trebuie să le transmitem prin educație” [5, p.105].

Pentru a analiza puterea educației și mijloacele de care dispune ea privind exercitarea funcțiilor sale complexe, Durkheim folosește teoria psihologului Guyon pe care o compară cu starea de hipnoză. Astfel, relația educator–educat presupune raportarea la două condiții esențiale:

1) copilul mic se află la începutul unei acțiuni educaționale într-o stare de relativă pasivitate, asemănătoare cu cea în care se află un individ ce urmează a fi supus procedurii de hipnotizare. El este înclinat spre imitația adultului și ușor de sugestionat;

2) educatorul se află într-o poziție de superioritate față de educat datorită culturii și experienței de viață de care dispune, ceea ce îi conferă o putere corespunzătoare asupra elevului. Astfel, acțiunea educațională va fi eficientă, adică își va atinge scopurile.

Principala calitate a educatorului, fie el părinte sau profesor, trebuie să fie, după Durkheim, „autoritatea morală” prin intermediul căreia copilul își va însuși sentimentul datoriei. „Copilul însă, nu poate cunoaște datoria decât prin educatorii și părinții săi, neputându-și forma o idee despre ea decât după felul cum aceștia i-o înfățișează, prin limbajul și purtarea lor” [5, p.48].

Pentru a putea să îl facă pe copil să îi recunoască autoritatea, educatorul trebuie ca el însuși să simtă această autoritate ca pe o forță de ordin interior: „Este deci necesar ca el să creadă nu în el, fără îndoială, nici în calitățile superioare ale inteligenței sale, ci în misiunea sa, în măreția misiunii sale” [5, p.49].

Considerând libertatea drept „fiica autorității bine înțelese”, autorul atrage atenția asupra faptului că cei doi termeni, autoritatea și libertatea, nu trebuie percepuți ca fiind în opoziție. Dimpotrivă, înțelegând autoritatea profesorului, copilul și-o însușește și va fi capabil mai târziu să o transfere la nivelul propriei conștiințe. Prin libertate copilul nu trebuie să înțeleagă că poate face absolut orice îi place, ci că poate fi stăpân pe sine, adică își poate face datoria în societate.

Durkheim încearcă să realizeze o distincție clară între pedagogie și educație, pornind de la premisa că deseori aceste două concepte au fost confundate. El vede educația ca acțiune între generații, iar pedagogia „constă nu în acțiuni, ci în teorii, iar aceste teorii sunt moduri de a concepe educația, nu moduri de a o practica” [5, p.50].

Realizând o analiză retrospectivă asupra constituirii pedagogiei ca știință și a demersurilor educative întreprinse în diferite epoci, Durkheim semnala faptul că, în timp ce educația a fost și este un proces continuu, pedagogia a înregistrat și perioade de latență, în care nu s-a afirmat prin lucrări sau teorii semnificative.

Potrivit concepției durkheimiene, pedagogia, pentru a se fundamenta ca știință autentică, trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să ofere soluții viabile pentru practica educațională, realizând atât o analiză istorică, retrospectivă, raportată la caracterul național al educației, cât și o analiză concret-situațională care să reflecte realitatea timpului prezent;
- să aibă un caracter prospectiv, adică să identifice tendințele de evoluție a sistemelor educative, valorificând totodată modelele sau teoriile pedagogice anterioare;
- să se bazeze pe istoria pedagogiei atunci când își stabilește finalitățile și pe psihologie atunci când alege mijloacele de realizare a acestora. „Într-adevăr, idealul pedagogic al unei epoci exprimă, în primul rând starea societății în epoca dată. Dar, pentru ca acest ideal să devină o realitate, trebuie să facem să i se conformeze conștiinței copilului” [5, p.61].

Principalele obiecții aduse concepției lui Durkheim despre educație se raportează, după Emil Păun, la următoarele aspecte: supraestimarea rolului sociologiei în întemeierea pedagogiei ca știință, concomitent cu subestimarea rolului psihologiei; accentuarea caracterului normativ al pedagogiei și anularea capacității ei teoretico-explicative; distincția tranșantă dintre teoria și practica educației [5, p.92].

În ciuda acestora însă, sistemul pedagogic fundamentat de Emile Durkheim rămâne unul de actualitate, având puternice implicații în sistemele educative contemporane.

Referințe:

1. Barrere A., Sembel N. Sociologie de l'éducation. - Paris: Nathan, 2005.
2. Bulgaru I. Sociopedagogia lui Emile Durkheim. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2010.
3. Durkheim E. Les formes elementaires de la vie religieuse: le system totemique en Australie. - Paris: Alcan, 1912.
4. Durkheim E. L'éducation morale. - Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
5. Durkheim E. Educație și sociologie (trad.). - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
6. Durkheim E. Regulile metodei sociologice. - București: Editura Antet, 2003.
7. Ferreol G. Dicționar de sociologie. - Iași: Editura Polirom, 2009.

Prezentat la 17.12.2010

САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА – ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Людмила ДАРИЙ

Кафедра педагогических наук

Într-o piață competitivă a serviciilor de formare profesională, calitatea este principalul indicator al competitivității învățământului superior. Unul dintre factorii semnificativi care influențează calitatea procesului de învățământ este nivelul de competență profesională a profesorilor universitari. La schimbarea condițiilor apare cererea crescândă de cadre didactice creative, competente, competitive, individuale și a rezultatelor activităților sale, astfel apărând și necesitatea de a îmbunătăți competențele profesionale și de activitate în sine. Acest lucru se realizează prin intermediul a două domenii principale: a) autoinstruirea și formarea continuă; b) introducerea formelor noi și inovatoare în practică.

Sur le marché des services de formation professionnelle, la qualité est l'indice principal de la compétitivité de l'enseignement supérieur. Le niveau des compétences professionnelles des professeurs y est d'une grande importance. Il y a deux domaines importants où se réalise la corrélation des compétents et de l'activité comme telle: a) l'auto-éducation et la formation continues et b) l'introduction de nouvelles formes dans l'enseignement.

«Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он это может осуществить в качестве индивидуума, воздействующего на мир».

А. Дистервег

Современная социально-экономическая ситуация характеризуется тем, что многие области человеческой деятельности, в том числе и образование, стремительно развиваются в результате внедрения различных инноваций. Педагогу в этой ситуации предстоит быть не только их исполнителем, но и непосредственным творцом инновационных процессов. Сегодня от педагога требуется «готовность достойно встречать каждую профессиональную ситуацию, быть готовым к переподготовке в быстро меняющихся условиях» [1]. Активность человека в этих условиях, как утверждают педагоги и психологи, может быть направлена на лучшее и все более полное приспособление к среде за счет собственных резервов и внутренних ресурсов, где ключевым фактором динамического развития призвано выступать самообразование.

Самообразование – наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку оно связано с процедурами саморефлексии, самооценки, самоидентификации и выработкой умений и навыков самостоятельно приобретать актуальные знания и трансформировать их в компетенции и практическую деятельность.

Конкретное содержание и формы самообразования педагога зависят от многих обстоятельств: мотивов, индивидуальных интересов и увлечений, возраста, педагогического стажа, места жительства, преподаваемого предмета, возраста и уровня подготовленности студентов, с которыми он работает, атмосферы педагогического коллектива и т.д. Приведем некоторые мотивы, побуждающие к самообразованию.

➤ *Желание творчества.* Педагог – профессия творческая. Творческий человек не может из года в год работать по одному и тому же дидактическому плану, читать одни и те же лекции, проводить однотипные семинарские занятия. Работа должна быть интересной, инновационной и доставлять удовольствие.

➤ *Конкуренция.* Возможность быть востребованным на работе, приглашенным, например, в научно-исследовательские проекты. Не секрет, что многие студенты выбирают курсы, курсовые, дипломные, мастерантские работы, обращаясь к конкретному преподавателю.

- *Стремительный рост современной науки*, особенно психологии и педагогики.
- *Изменения, происходящие в жизни общества*. Эти изменения в первую очередь отражаются на студентах, формируют их мировоззрение, и не хотелось бы, чтобы образ педагога формировался у них как образ «несовременного человека».
- *Общественное мнение*. Педагогу не безразлично, считают ли его «хорошим» или «плохим», «консерватором» или «новатором» и т.д.
- *Материальное стимулирование*. Без постоянного усвоения новых знаний, развития профессиональных компетенций не добиться повышения дидактической и научной степени, предложений участия в научно-исследовательских проектах, увеличения преподавания собственных курсов в вузе и т.д.
- *Интерес*. Учиться просто интересно. Как человек, который ежедневно учит, не будет сам постоянно учиться? Вправе ли он тогда преподавать? Как справедливо полагал К.Д. Ушинский, «...учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель».

Осознание педагогом необходимости самообразования предполагает наличие у него адекватной самооценки. Непосредственно позиция педагога провоцирует возможность возникновения у него убежденности о своём всезнании, ибо когда постоянно находишься в позиции обучающего и поучающего, то необходимо обладать немалым мужеством, чтобы сказать самому себе: «Этому мне надо учиться». Поэтому самообразование педагога следует понимать двояко: как постоянное расширение профессиональной и общекультурной информированности и как постоянное обновление индивидуального социального опыта.

В любой деятельности, и в самообразовательной в том числе, вычлениют две стороны – адаптивную и творческую. Адаптация позволяет специалисту ознакомиться и ассимилировать (присваивать) имеющиеся уже наработанные подходы, компетенции из арсенала своей профессии. Самостоятельная творческая деятельность дает возможность попытаться развить собственные силы и возможности путём выхода за рамки стереотипных действий и способов и на основе этого «двинуть вперед» себя и свою профессиональную деятельность. Творческая сторона деятельности является определяющей в процессе самосовершенствования.

Самообразование педагога будет продуктивным при следующих условиях:

- В процессе самообразования реализуется потребность педагога в собственном развитии и саморазвитии.
- Педагог владеет способами самопознания и самоанализа педагогического опыта. Педагогический опыт является фактором изменения образовательной ситуации. Педагог осознаёт как позитивные, так и негативные моменты своей профессиональной деятельности, несовершенство своих знаний, следовательно – является открытым для повышения своей квалификации.
- Педагог обладает развитой способностью к рефлексии. Педагогическая рефлексия является необходимым атрибутом учителя-профессионала (под рефлексией понимается деятельность человека, направленная на осмысление собственных действий, своих внутренних чувств, состояний, переживаний; анализ этой деятельности и формулирование выводов) [6]. При анализе педагогической деятельности возникает необходимость приобретения теоретических знаний, практических навыков анализа педагогического опыта овладения диагностикой – самодиагностикой и диагностикой студентов.
- Программа профессионального развития педагога предусматривает возможность исследовательской, поисковой деятельности.
- Педагог обладает готовностью к педагогическому творчеству.
- Присутствует взаимосвязь личностного и профессионального развития и саморазвития.

Все формы самообразования можно условно поделить на две группы: индивидуальную и групповую. При индивидуальной форме инициатором является непосредственно педагог, однако руководители методических и административных структур могут инициировать и стимулировать этот процесс. Групповая форма в виде деятельности методического объединения, семинаров, практикумов, курсов повышения квалификации обеспечивает обратную связь между результатами индивидуального самообразования и самим преподавателем.

Самообразовательная деятельность педагога включает следующие этапы:

- **Диагностический:** выясняются потребности, интересы, затруднения в практической профессиональной деятельности. На данном этапе педагогу необходимо ответить на вопрос: *Знаю ли я это и зачем мне это надо знать*.

- **Информационно-мотивационный:** на данном этапе результатом работы является пробуждение интереса к особенностям своей «Я-концепции» и своего профессионального развития, к причинам и источникам своих практических затруднений.
- **Проектно-организационный:** выстраивается индивидуальная перспективная программа профессионального развития и саморазвития.
- **Обобщающий:** данный этап является завершающим, при котором проявляется готовность к реализации в своей практической деятельности полученных знаний, рекомендаций, оценивается степень значимости полученной информации и т.д.

Исходя из вышесказанного, представим структуру самообразования педагога, которая включает следующие компоненты: установку; диагностику, рефлексию; проектную деятельность (выбор направления, формулирование целей и задач, определение круга источников информации, выбор формы, составление личного плана и определение желаемого результата самообразования); собственно реализацию самообразования; самоанализ и самооценку деятельности в процессе и в результате самообразования.

В настоящей статье мы предлагаем рассмотреть одно из направлений самообразовательной деятельности педагога, а именно – формирование/развитие профессиональных компетенций педагога.

Для более ясного понимания данного направления самообразовательной деятельности, охарактеризуем кратко понятие *профессиональной компетенции*. Основными элементами профессиональной компетенции являются *теоретические знания, умения и навыки, психологические установки, личностные и профессиональные качества, стратегия эффективной деятельности и профессиональный опыт*.

Теоретические знания – систематизированная информация о выполняемой деятельности, а также об условиях этой деятельности, ее объектах и субъектах. Знания необходимы для осознанного формирования навыков, а также для формирования и вариативного применения алгоритма эффективной деятельности. Ключевой вопрос: «*Как это все устроено*».

Умения и навыки – набор «программ», позволяющих реализовывать стратегию эффективной деятельности. Ключевой вопрос: «*Что (и насколько качественно и автоматизированно) мне необходимо уметь делать для того, чтобы реализовывать стратегию успешной деятельности во всех необходимых мне вариациях*».

Психологические установки – понимание смысла осуществляемой деятельности, позитивное отношение к ней, уверенность в своих силах. Интегративными характеристиками компетенции с точки зрения установок являются мотивация и цель. Ключевые вопросы: «*Как я отношусь к этой деятельности*», «*Чего я хочу добиться в результате*».

Личностные и профессиональные качества – качество, а зачастую и сама возможность реализации всех выполняемых действий. От умений и навыков отличаются своей относительной неспецифичностью. Ключевой вопрос: «*Каким мне нужно быть, чтобы успешно применять все необходимые мне навыки и умения*».

Стратегия эффективной деятельности – последовательность «шагов» и их характер, оптимальные для достижения запланированного результата в данных условиях, а точнее – набор последовательностей, в целом схожих друг с другом, но различных для разных условий и для различного уровня качества. Ключевые вопросы: «*Из каких этапов состоит моя деятельность*», «*Каковы задачи каждого этапа*», «*Что, в каком случае и как делать*».

Профессиональный опыт – стабильность и эффективность реализации выбранной стратегии деятельности, особенно в сложных условиях (на фоне усталости, при наличии помех, после долгих перерывов и т.д.).

Первыми этапами самообразовательной деятельности данной направленности являются *диагностический* и *информационно-мотивационный*, основным компонентом которых выступает *рефлексия*. Рефлексия как система методов и средств изучения профессионального уровня педагога формирует

основу для выявления затруднений в работе, способствует осознанию и поиску оптимальных путей их преодоления. Вместе с тем, она позволяет определить и сильные стороны педагога, наметить пути и конкретные способы их закрепления и развития в индивидуальном стиле педагогической деятельности. *Самопознание* и *самосознание* являются важными сопроцессами – рефлексией, соотношением себя, своих возможностей, своих действий с тем, чего требует профессиональная деятельность [5].

На данных этапах педагогу необходимо ответить на ряд вопросов:

➤ Как определить профиль необходимой компетенции (отсутствие которой создает затруднения в практической профессиональной деятельности)?

➤ Как измерять уровень «тонких» составляющих компетенции?

➤ Как наиболее эффективно развивать необходимые аспекты компетенции?

➤ Что и как делать для совершенствования основных компонентов своих компетенций (знаний, умений и навыков, опыта деятельности, установок и т.д.)?

Для уяснения *профиля необходимых компетенций*, следует уточнить, какие установки, знания, навыки, качества, опыт необходимы специалисту для реализации конкретной педагогической деятельности.

Успешность в уяснении профиля необходимых компетенций обусловлена способностью самоанализа и самоопределения уровня владения профессиональными компетенциями. Адаптируя модель установления уровня сформированности профессиональной компетентности по С.А. Дружилову, определяем следующее.

➤ Уровень бессознательного отсутствия компетенций: у педагога нет необходимых профессиональных компетенций, и он *не знает* об их отсутствии или вообще о возможных требованиях к такому для успешной деятельности. Этот уровень характеризуется следующей профессиональной самооценкой: «*Я не знаю, что я не владею*». Когда человек *осознает* недостаток компетенций, необходимых для данной деятельности, он переходит ко *второй* стадии.

➤ Уровень сознательного отсутствия компетенций: педагог *осознает*, что ему недостаёт профессиональных компетенций. Здесь возможны *два исхода* а) *конструктивный* (как форма проявления личностной и профессиональной *активности*); б) *деструктивный* (форма социальной *пассивности*). Конструктивный путь означает, что осознание субъектом своей профессиональной некомпетентности способствует *повышению* его *мотивации* к приобретению недостающих профессиональных знаний, умений, навыков. Деструктивный исход может приводить к возникновению чувства *неуверенности* в своих силах, психологического дискомфорта, повышенной тревожности и др., что препятствует дальнейшему профессиональному обучению. Для второй стадии характерна следующая профессиональная рефлексия субъекта: «*Я знаю, что я не владею*».

➤ Уровень сознательного владения компетенциями: педагог *знает*, что входит в структуру и что составляет содержание его профессиональных компетенций, и *может* их эффективно *применять*. Для третьего уровня характерна профессиональная самооценка субъекта в следующей форме: «*Я знаю, что я владею*».

➤ Уровень бессознательного владения компетенциями: профессиональные компетенции полностью *интегрированы*, встроены в поведение и характеризуют уровень профессиональной компетентности. Однако именно для этой стадии велика опасность *профессиональной деформации* [4].

Во избежание данной опасности необходимо постоянно развивать, совершенствовать профессиональные компетенции. Это динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, состоящий в проектно-исследовательской деятельности и ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное самообразование, саморазвитие и самосовершенствование педагога [8].

Для реализации первичного самоанализа/самопознания относительно уровня сформированности определенной педагогической компетенции, в данной статье предлагается модель структуры педагогических компетенций. Посредством данной модели педагог может определить наличие или отсутствие той или иной педагогической компетенции. Можно также протестировать нескольких коллег – специалистов, осуществляющих подобную деятельность; в отдельных случаях достаточно провести мысленный эксперимент.

№	Структура педагогических компетенций	Уровень сформированности			
		+	-	!	=
	Умею (+) , Не умею (-) , Нуждаюсь в обучении (!), Мне это не надо (=)				
I	Научно-концептуальная компетенция проявляется в мастерстве и искусстве преподавателя:				
1	владеть базовыми педагогическими понятиями, терминами, не зависящими от специализации педагога;				
2	рассматривать учебно-воспитательный процесс как целостный;				
3	усваивать и передавать новые научные знания;				
4	быть ответственным, инициативным, открытым к постоянным изменениям условий реализации педагогического процесса и субъектов воспитания.				
II	Исследовательская компетенция проявляется в мастерстве и искусстве преподавателя:				
1	прогнозировать, планировать и эффективно вести научно-исследовательскую деятельность;				
2	раскрывать, анализировать, систематизировать, обобщать изучаемые явления, процессы, объекты;				
3	презентовать/демонстрировать результаты научно-исследовательской деятельности различными способами и применять их на практике;				
4	использовать исследовательские методы в профессиональной деятельности: наблюдение, анкетирование, анализ документации, обработку и обобщение результатов;				
5	изучать и внедрять передовой педагогический опыт в собственную деятельность.				
III	Диагностическая и прогностическая компетенция проявляется в умении педагога:				
1	прогнозировать и анализировать свою работу и соотносить ее результаты с поставленными целями;				
2	составлять психолого-педагогическую характеристику обучающегося и коллектива учебной группы;				
3	разрабатывать соответствующий план образовательного процесса на основе выявленных особенностей обучающихся, уровня их знаний и умений;				
4	прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий и совместных с участниками учебного процесса действий.				
IV	Телеологическая компетенция проявляется в мастерстве и искусстве педагога:	+	-	!	=
1	придавать смысл и направленность образовательному процессу как процессу формирования личности посредством формулирования конечных целей, значимых для общества в целом и личности обучаемого;				
	определять цели учебно-познавательной деятельности обучающихся.				
V	Организаторская компетенция предусматривает мастерство педагога:				
1	организовывать собственную деятельность по достижению цели (самоорганизация);				
2	организовывать процесс обучения, в том числе и самостоятельную работу уч-ся, на основе разработанной стратегии, исходя из желаемых результатов, посредством отбора содержания и подбора необходимых элементов дидактических технологий;				
3	создавать социально-психологический климат в учебной группе для полноценного и эффективного обучения;				
4	организовывать внеклассную деятельность;				
5	организовывать работу с родителями;				
6	организовывать работу с воспитательными агентами.				

VI	Оценочная компетенция предусматривает мастерство педагога:	+	-	!	=
1	определять стратегию, виды и формы оценивания результатов обучения;				
2	разрабатывать критерии оценивания устных, письменных и практических заданий;				
3	разрабатывать баремы и матрицы спецификаций.				
VII	Проектировочная компетенция проявляется в мастерстве и искусстве педагога:	+	-	!	=
1	планировать собственную методическую работу и конструировать модели предстоящей учебной деятельности;				
2	подбирать и подготавливать учебный материал, наглядность, оборудование (способы и средства), позволяющие в заданных условиях и в установленное время достичь цели обучения;				
3	выбирать эффективные формы и методы обучения и воспитания;				
4	планировать деятельность обучающихся;				
5	четко распределять этапы и время на уроке для выполнения намеченного плана занятия;				
6	проектировать и прогнозировать развитие личности и учебной группы.				
VIII	Методическая компетенция проявляется в мастерстве и искусстве педагога:	+	-	!	=
1	систематически совершенствовать и применять различные педагогические приемы, средства, методы и технологии в педагогической деятельности;				
2	владеть методической терминологией;				
	представлять изучаемый материал в виде системы познавательных задач, последовательное решение которых должно привести учащегося к овладению содержанием учебной дисциплины;				
3	самостоятельно разрабатывать учебно-методические программные средства для поддержки и сопровождения своих уроков.				
IX	Коммуникативная компетенция проявляется в мастерстве и творческом умении педагога:	+	-	!	=
1	устанавливать педагогически целесообразные отношения с учащимися, их родителями, коллегами, руководителями учебного заведения и т.д.;				
2	выступать перед аудиторией, соблюдая основные законы риторики;				
3	адекватно воспринимать и оценивать ситуации общения, предвидеть и ликвидировать конфликты;				
4	управлять своим поведением и настроением во время общения;				
5	конструктивно и тактично критиковать обучающегося или коллегу по совместной деятельности; воспринимать и учитывать критику, перестраивая, соответственно, свое поведение и деятельность и т.д.;				
6	владеть основами делового и профессионального общения.				
X	Управленческая компетенция проявляется в мастерстве и творческом умении педагога:	+	-	!	=
1	управлять/ руководить процессом обучения и воспитания;				
2	применять эффективные методы управления классом в различных ситуациях.				
XI	Информационно-компьютерная компетенция проявляется в мастерстве и творческом умении педагога:	+	-	!	=
1	владеть способами поиска информации, используя информационные технологии; использовать информационные технологии в преподавании;				
2	проводить оценку целесообразности применения ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) в учебном процессе;				
3	создавать мультимедийные презентации;				
4	владеть методикой использования оригинальных аудио- и видеоматериалов.				

Для установления и замера уровня «тонких» составляющих компетенций, необходимо определить относительно несложные виды деятельности, результаты которой соизмеримы и коррелируют с требуемыми параметрами компетенций.

На основании выбранной цели (необходимой компетенции), педагог разрабатывает личный план работы над поставленной перед собой проблемой. В плане указывается следующее:

➤ Компетенция или ряд компетенций, которые преподаватель планирует формировать/развивать, и предполагаемый результат: например, владение на более высоком уровне информационно-компьютерной компетенцией.

➤ Этапы (самообразование непрерывно, но планировать его следует поэтапно), способы и предполагаемые сроки реализации формирующей/развивающей самообразовательной деятельности. Наиболее эффективные способы развития различных аспектов необходимых компетенций: изучение специальной литературы; прохождение тренингов; участие в семинарах; включение в деловые и имитационные игры; самостоятельные тренировки; посещение занятий коллег и мастер-классов; прохождение курсов повышения квалификации; участие в обмене опытом; самоанализ и самооценка собственных занятий; создание учебных программ и т.д.

➤ Собственно реализация (действия, предпринимаемые в процессе работы) компетенции.

➤ Демонстрация результата непосредственно в профессиональной деятельности. Показателем результата может являться: повышение качества преподавания предмета; применение на практике новых форм, методов и приемов обучения; разработка новых инновационных дидактических материалов, тестов, наглядностей; организация новых типов и форм занятий, повышение активности работы обучающихся на занятиях; участие в творческих проектах и т.д.

➤ Самоанализ и самооценка деятельности в процессе и в результате самообразования.

Владение специалистом набором профессиональных компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности, указывает на уровень сформированности профессиональной компетентности. Кратко рассмотрим один из подходов к определению уровня профессиональной компетентности на разных этапах профессионального становления педагога.

• Уровень профессиональной компетентности *педагога-стажера* (после вуза): владение основами профессии, применение известных в науке и практике приемов; повседневное решение нестандартных задач (открытие для себя); положительная результативность и эффективность; преимущественная ориентация на знания.

• Уровень профессиональной компетентности *педагога-мастера*: владение эффективными образцами приемов обучения, известных в науке и практике; повседневное решение нестандартных педагогических задач (открытия для себя); устойчивая высокая эффективность; оптимальность (работа без перегрузок); стремление учитывать развитие учащихся; передача опыта другим педагогам.

• Уровень профессиональной компетентности *педагога-новатора*: поиск и использование оригинальных приемов или целостных оригинальных систем обучения и воспитания; творчество (открытие для себя); эффективность в поисках нового; четкая ориентация на развитие обучающихся как главный результат труда; индивидуальность.

• Уровень профессиональной компетентности *педагога-исследователя*: стремление и умение изучать и оценивать значимость своих оригинальных идей или новых приемов других педагогов; оценивание эффективности, оптимальности.

• Уровень профессиональной компетентности *педагога-профессионала*: педагог-профессионал – это мастер, новатор, исследователь; стремление к саморазвитию; все поиски «от обучающегося» и «для обучающегося»; новатор, пробуящий все новое; мастер, владеющий багажом современной науки; индивидуальность; педагог, находящий и внедряющий новое, исследующий результативность, создающий оптимальную психологическую обстановку на занятиях [9].

Диагностика уровня педагогической компетентности может быть реализована по следующим направлениям: экспертная качественная оценка занятий; качественная самооценка занятий; наличие собственных методических разработок; выполнение заданий, моделирующих профессиональную деятельность; анализ учебных достижений студентов; работа на семинарах; самоанализ, востребованность профессионального роста; обобщение и представление своего опыта работы; умение определять приоритетные направления своей профессиональной деятельности по методам, по форме, по содержанию;

постоянная работа в методических объединениях, творческих группах; выступления, мастер-классы, семинары, конференции; публикации, портфолио достижений [9].

Из высказываний работающих педагогов по поводу самообразования установлено, что лишь часть из них систематически и основательно повышают свой профессиональный уровень посредством самообразования. Большинство же мотивируют отказ от постоянного самосовершенствования профессиональных компетенций их не востребуемостью на практике, недостатком времени, отдалённостью от образовательных и культурных центров, в связи с чем возникает настоятельная необходимость развития данного вида деятельности будущего педагога уже на этапе его обучения в вузе.

Литература:

1. Guțu V. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. - Chișinău, CEP USM, 2003.
2. Stroe M. Competența didactică. - București: Editura ALL, 1999.
3. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах. - Новокузнецк: СО РАО, ИПК, 2005 (выпуск 8), с.26-44.
4. Дружилов С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности // Непрерывное образование как условие развития творческой личности. - Новокузнецк: ИПК, 2001, с.32-33.
5. Краткая философская энциклопедия. - Москва, 1994.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. - Москва, 2000.
7. Николенко Л.В. «Самообразование учителя» – <http://pedsovet.org/forum/topic302.html>
8. Шмелькова Л.В. Цель – проектно-технологическая компетентность педагога // Школьные технологии, 2002, №4.
9. <http://geo.metodist.ru>

Prezentat la 01.12.2010

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИВИЛИЗАЦИИ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА

Вячеслав ИНОЗЕМЦЕВ

РМЦКО ДГПУ, Россия

În articol sunt analizate sursele și procesul de stabilire a formelor de educație familială și școlară în Egiptul antic și India, apariția și dezvoltarea în cadrul acestor concepte a gândirii pedagogice, fără care este imposibil a prezenta dezvoltarea școlii pedagogice mondiale actuale. În istoria timpurie a omenirii pot fi găsite multe idei foarte importante pentru soluționarea problemei identificării formelor eficiente de educație, care sunt promovate în sistemul actual de educație primară și superioară. Experiența unor astfel de cercetări demonstrează că „noul este experiența veche bine uitată”. Toate acestea confirmă actualitatea temei de cercetare nu numai ca subiect de cercetare, dar și ca posibilitate de aplicare practică a experienței pedagogilor antici, care necesită a fi adaptată la condițiile actuale.

The article deals with the research of the early beginning and the process of formation of family and school education and upbringing in Ancient Egypt and India as well as the beginning and formation of pedagogic in these countries as the foundation for the future development of schooling and pedagogic of the world. There is a lot of useful information for solving the problem of searching new effective forms of education, which is taking place in the modern system of school and higher education can be found in the Ancient history of humankind. The experience of such research shows that "everything new is well forgotten old". This explains the relevance of the topic not only like a research subject, but also as an opportunity of practical application of ancient teachers' experience, adapted to modern conditions.

Актуальность рассматриваемой темы заключается в поисках и исследовании духовно-нравственного фундамента систем воспитания и образования, уходящих корнями в эпоху древних цивилизаций Востока, который может быть использован при создании современной системы образования и воспитания. То, что действующая система образования нуждается в коренном пересмотре, диктуется духовно-нравственным состоянием современного российского и не только российского общества и, что стало уже очевидным, в связи с глобальным мировым экономическим кризисом, который неизбежно вызовет социальную напряжённость в социуме. В чём же причина несоответствия действующей системы образования потребностям российского общества и государства? В законе Российской Федерации «Об образовании» первым принципом государственной политики является принцип гуманистической направленности образования, основывающегося на приоритете общечеловеческих ценностей. Однако современное образование в России носит информационный, а не воспитательно-образовательный характер. Оно не помогает человеку познать самого себя и сформировать благородные качества характера, основанные на осознании единства всего сущего и приоритете человеческих ценностей. Характер – главное богатство человека. Только добродетельный характер делает человека личностью, достойной уважения. Он позволяет такой личности достичь не только материальных благ, необходимых для полноценной жизни, но и достичь внутренней гармонии, радости и счастья. И очевидно, что главной целью образования является воспитание у человека характера с детства, начиная с воспитания в семье и на всех уровнях последующего образовательно-воспитательного процесса. А для этого, по словам одного зарубежного учёного, «нужно образовать образование». И много полезного для решения этой проблемы можно найти в древней истории человечества, в возникновении и последующем генезисе педагогической мысли и практики. Опыт таких исследований показывает, что «хорошее новое, это хорошо забытое старое». Именно поэтому нами рассматривается процесс становления семейного и школьного воспитания и образования в Древнем Египте и Древней Индии. Зарождение и развитие педагогической мысли в этих странах представляет несомненный интерес для современности.

Древний мир существовал более пяти тысячелетий и оставил человечеству бесценное наследие организованного воспитания и обучения. История школы и воспитания, как особых сфер общественной деятельности, берет своё начало с эпохи цивилизаций Древнего Востока, зарождение которых относится к пятому тысячелетию до новой эры.

В древнейших государствах воспитание и обучение осуществлялось преимущественно в семье. Естественно, что педагогические прерогативы патриархальной семьи были соответствующим образом

закреплены, как например, в Законах Вавилонского царя Хаммурапи, в индийской «Бхагават Гите», в «Книге Притчей» иудейского царя Соломона, в принятом в Китае принципе покровителя семьи (цаован). Так, например, в «Притчах» Соломона говорится: «Слушайте, дети, отца и внимайте, чтобы научиться разуму». Призвание отца – быть наставником. Основная идея «Притчей» – почитание отца, почитание родителей: «Мудрый сын радуется отцу, а глупый человек пренебрегает матерью своей». Одновременно с этими традициями в связи с процессами укрепления общественных государственных структур для специальной подготовки чиновников, жрецов, воинов постепенно складывается и новый социальный институт – школа.

В древнюю эпоху как бы завершился дописьменный период истории, когда речь и рисунчатое (пиктографическое) письмо, как главные способы передачи информации, начали частично заменяться клинописью и иероглифической письменностью. Это был важнейший фактор генезиса школы. Письмо становится способом передачи не только общего смысла речи, но и предоставляет возможность ее членения на отдельные выражения и слова; оно становится более сложным и требует специального обучения. Дальнейшее развитие письменности, обусловленное появлением слогового (в древней Ассирии), а затем и фонетического (в древней Фракии) письма, привело к упрощению и облегчению в обучении грамоте, что увеличило образовательно-воспитательные возможности школы.

Средоточением обучения и воспитания древнейших восточных цивилизаций в этот исторический период были семья, церковь и государство. И это закономерно, что своим возникновением первые учебные заведения обязаны служителям культов, так как религия была носителем идеалов воспитания и обучения, но вместе с тем возникновение школ отвечало растущим экономическим, культурным и политическим запросам общества. Семья была не в состоянии предоставить обществу достаточное число людей, сведущих в чтении, письме, законах. Поэтому для пополнения сословия чиновников, их подготовкой стали заниматься образовательные учреждения, создававшиеся светской властью и служителями культов.

В этот же период всевозрастающее отделение умственного труда от физического вызвало появление в обществе новой специальности – учителя. Необходимо отметить, что школа и воспитание в государствах Древнего Востока развивались в течение весьма длительного времени в логике эволюции конкретно-исторических культурных, нравственных, идеологических ценностей. Человек формировался в рамках жестких социальных регуляторов, обязанностей и личной зависимости. Идея человеческой индивидуальности была развита крайне слабо. Личность как бы растворялась в семье, касте, социальной среде. Отсюда и приоритет к жестким формам и методам воспитания, которые все более отрывались от непосредственных интересов и потребностей детей, постепенно превратившись в способ их подготовки к будущей взрослой жизни.

К первому тысячелетию до н.э. на Древнем Востоке развитие ремесел, торговли, усложнение характера труда, рост городского населения способствовали некоторому расширению круга людей, которым было доступно школьное обучение и воспитание. И несмотря на то, что помимо представителей аристократии и служителей культа в школах обучались дети состоятельных ремесленников и торговцев, абсолютное большинство населения по-прежнему обходилось семейным воспитанием и обучением. Школа явилась определенным итогом общественного развития, приобретая относительную независимость, и стала играть роль стимулятора прогресса. Письменность позволяла не только закрепить результаты опыта предшествовавших поколений, но и способствовала обществу двигаться вперед без значительных потерь из накопленного в прошлом. А такие потери были неизбежны до появления письма и школы.

Школу и воспитание Древнего Востока необходимо рассматривать, с одной стороны, как нечто относительно цельное, а с другой – как следствие специфического развития каждой из древневосточных цивилизаций, обладавших своими устойчивыми особенностями.

ШКОЛА В ДРЕВНЕМ ЕГИПТЕ

Первые сведения о школьном обучении древних египтян восходят к третьему тысячелетию до н.э. Задачей школы и принятой системы воспитания была подготовка ребенка, а затем юноши для вступления в мир взрослых. Идеалом древнего египтянина считался немногословный, стойкий к лишениям и ударам судьбы человек. Этот определенный психологический тип личности складывался на протяжении тысячелетий, поэтому в соответствии с этим идеалом и осуществлялся процесс обучения и воспитания в Древнем Египте.

Семейное воспитание и обучение отражали характер взаимоотношений между мужчиной и женщиной. Эти отношения в семье строились на равноправной основе и поэтому обучению мальчиков и девочек уделялось одинаковое внимание. Детям уделялось особое внимание, поскольку, согласно верованиям египтян, сыновья и дочери могли дать родителям новую жизнь, совершив погребальный обряд. В духе подготовки к загробной жизни составлялись и обращенные к детям поучения, служившие стимулом формирования нравственности и отражавшие идею огромной важности воспитания и обучения: «Подобен каменному идолу неуч, кого не обучал отец». Однако же лишь принадлежность к привилегированному меньшинству открывала доступ к знаниям, которые, как сказано в древнем источнике, следовало «связать в единый узел». Вот почему слова «знание», «учение» и «узел» изображались одним и тем же иероглифом.

Принятые в Древнем Египте педагогические методы и приемы соответствовали целям и идеалам воспитания и обучения. Ученику надлежало, прежде всего, научиться слушать и слушаться. Всё должно быть подчинено традиционному «Кодексу поведения» (Маат). Всё должно было соответствовать принципу: «Послушание – это наилучшее у человека». Учитель обращался к ученику с такими словами: «Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю тебе». Наиболее эффективными для достижения подобного повиновения считались физические наказания, как нечто вполне естественное и необходимое. На ученика постоянно сыпались удары. Школьным девизом были слова, записанные в одном из древних манускриптов: «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы оно услышало». Безоговорочный авторитет отца-наставника был освящен многовековыми традициями, суть которых отразил автор «Поучения гераклеопольского царя» (XIII век до н.э.). Он написал: «Всегда следуй отцам и предкам своим». С этими традициями был связан обычай передачи профессии по наследству – от отца детям. В одном из папирусов перечислены 25 поколений строителей, принадлежавших одной семье.

И как все же не был силен консерватизм древнеегипетской цивилизации, ее идеалы и цели воспитания постепенно пересматривались. В древнем папирусе, относящемся к 1-му тысячелетию до н.э., есть свидетельство того, что уже тогда появились различия в понимании того, каким надлежит быть человеку. В нем автор спорит с теми, кто отходит от традиционной покорности и безынициативности. Он пишет, что такие люди уподобляются растению, лишённому тепла и воды. Опасения автора, явно сторонника старых традиций, становятся понятны, если учесть, что нравственное воспитание в Древнем Египте осуществлялось преимущественно через заучивание морализаторских наставлений типа: «Лучше уповать на человеколюбие, нежели на золото в сундуке», «Лучшее есть сухой хлеб и радоваться сердцем, нежели быть богатым, но познать печаль». Чтение, запись и запоминание подобных наставлений было нелегким, поскольку они изображались иероглифами и на языке, все более отличавшемся от живой речи.

Так как целью обучения была подготовка к деятельности, которой традиционно занимались члены семьи, то естественно, что сама семья являлась первичной ячейкой обучения. Свою профессию передавали жрецы, музыканты, ремесленники, торговцы, рыбаки и т.д. Отцы-ремесленники при обучении порой использовали детские игрушки: модели земледельческих орудий, мельниц, кузниц. Лишь военное дело находилось вне строгого специального сословно-профессионального обучения. Будущих воинов учили владеть оружием, особыми упражнениями развивать силу, выносливость, ловкость.

Школа в Древнем Египте возникла как семейный институт. Чиновник или жрец обучал сына, который впоследствии должен был сменить его на той или иной должности. В дальнейшем в таких семьях появляются небольшие группы учеников. Грамотность и профессия писца рассматривались как залог социального благополучия и в папирусах часто встречаются высказывания типа: «Смотри, нет другой должности, кроме должности писца, где человек всегда начальник». Образование требовало большого труда. Занятия в школе шли с раннего утра и до позднего вечера. Нерадивых строго наказывали. Попытки нарушить аскетический режим беспощадно пресекались. Поэтому, чтобы добиться успеха, школьники должны были жертвовать мирскими радостями. Вот одно из наставлений для нерадивого ученика: «Вставай на свое место! Книги уже лежат перед твоими товарищами. Читай прилежно книгу. Люби писание и ненавидь пляски. Целый день пиши твоими пальцами и читай ночью. Не проводи дня праздно, иначе горе твоему телу...», «...Я свяжу твои ноги, если ты будешь бродить по улицам, и ты будешь избит гиппопотамовой плетью».

На основании древних источников можно предположить, что школы, по-видимому, возникли при храмах, дворцах царей и вельмож. Обучали в них с 5-ти лет. Поначалу ученик должен был научиться правильно и красиво писать и читать, затем – составлять деловые бумаги, соблюдая соответствующий стиль. Чтобы овладеть грамотой, ученику необходимо было запомнить не менее 700 иероглифов, различать беглое, упрощенное и классическое письмо. В итоге ученик должен был овладеть деловым стилем – для светских нужд и уставным – для составления религиозных текстов.

В третьем тысячелетии д.н.э. еще писали на глиняных черепках, коже и костях животных, но уже в этот период появилась бумага – папирус, производившаяся из болотного растения того же названия, который впоследствии становится основным материалом для письма. Писцы и школяры пользовались весьма своеобразным прибором: чашечкой для воды, деревянной дощечкой с углублениями для краски из сажи и охры и тростниковой палочкой для письма. Текст писали в основном черной краской. Красная краска использовалась для обозначения отдельных смысловых фраз и пунктуации. Школьные папирусы для повторного использования смывали от ранее написанного: таким образом, их можно было использовать многократно. На папирусе проставляли число, месяц, день, год каждого урока. Существовали свитки – пособия по изучаемым предметам, которые переписывали и заучивали.

На первых этапах обучения основное внимание уделялось прежде всего шлифовке изображения иероглифов. В процессе развития обучения всё большее внимание стали уделять содержанию текстов. Затем шло обучение красноречию, что почиталось важнейшим качеством писца. Смысл этого качества заключался в фразе: «Речь сильнее оружия», «Речь спасает, но может и погубить». Уже в тот период в ряде школ обучали математике, географии, астрономии, медицине, языкам других народов. По математике сообщались сведения, которые могли понадобиться для расчетов при строительстве каналов, храмов, пирамид, подсчета урожая, астрономических вычислений, которые использовались для прогнозов разливов Нила. Географию часто изучали с геометрией, чтобы ученик мог научиться составлять план местности.

С годами постепенно специализация обучения усиливалась. Уже в эпоху Нового царства (V век до н.э.) появляются школы врачей, так как к этому времени были накоплены знания и написаны учебные пособия по диагностике и лечению около полусотни различных болезней. Особое место в образовании и воспитании египетской элиты занимали царские школы, где дети высшей знати учились вместе с отпрысками фараонов и их родственников. В этих школах особое внимание уделялось переводу на живой язык древнейших текстов.

Таким предстает образование и воспитание в Древнем Египте, сыгравшие свою роль в развитии человечества.

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ДРЕВНЕЙ ИНДИИ

Для понимания генезиса образования и воспитания в Древней Индии необходимо коснуться некоторых аспектов ее истории.

История Древней Индии распадается на две главные эпохи, рубежом между которыми является VI век новой эры: дравидско-арийскую и буддистскую. Цивилизация дравидских племен – коренного населения Индийского полуострова до первой половины второго тысячелетия новой эры, соответствовала культурному уровню государств Двуречья. Воспитание и обучение носило семейно-сословный характер, причем роль семьи была первостепенной. Согласно некоторым источникам, школьное образование в долине Инда появилось, вероятнее всего, в доарийский период в городах хорраппской культуры (3-2 тысячелетия до н.э.), имевших тесные связи с государствами Месопотамии. Однако история сохранила мало сведений об этой культуре: всего несколько сотен печатей с надписями на своеобразном письме, глиняные чернильницы для письма – это, пожалуй, и все вещественные свидетельства образования тех времен.

В течение второго-первого тысячелетий до новой эры Индия была освоена арийскими племенами, пришедшими, по некоторым источникам, с берегов Северного Ледовитого океана. В 1898 году известный индийский учёный Бал Гангадхар Тилан (1856-1920 гг.) издал книгу «Арктическая родина (ариев) в Ведах», в которой утверждает, анализируя древние памятники литературы – «Веды» и «Авесту», что прародина ариев существовала в арктическом регионе, а последнее оледенение вытеснило арийские расы, которые мигрировали из Арктики через Кольский полуостров и тогда еще комфортно-теплую

Сибирь в Индию. В процессе ее освоения на базе отношений коренного населения с ариями возник строй, который впоследствии получил названия кастового. Население было поделено на четыре касты, или варны. Три высших касты составляли потомки ариев: брахманы (жрецы), кшатрии (воины), вайшьи (земледельцы-общинники, ремесленники, торговцы). Четвертой, низшей кастой являлись шудры (наемные работники, слуги, рабы).

Наибольшими социальными привилегиями пользовались брахманы. Кшатрии – профессиональные воины – в мирное время содержались за счет государства. Вайшьи относились к свободной части трудового населения. Шудры не имели никаких прав, а лишь обязанности. Совершенно жалкое существование влачили потомки дравидов, так называемые парии. И хотя в стихе 26.2 «Яджурведы» – одной из четырех частей дошедших до нашего времени знаменитых «Вед», прямо говорится, что все наделены правом на получение образования, в том числе и на изучение «Вед», однако брамины, кшатрии, вайшьи, шудры, чандалы (неприкасаемые) – деградирующие люди и изгои. Но, тем не менее, ортодоксальные брамины в своем эгоизме всячески ограничивают право шудр, а тем более внекастовых неприкасаемых на изучение «Вед». Причина этого в общем понятна: поддержание статуса высшей касты и соответствующих этому статусу доходов.

Необходимо отметить громадное влияние «Вед» как оплота и фундамента индийской культуры. «Веды» – это в абсолютном смысле самая первая «книга» в истории человечества, у которой нет «земного» автора. «Веды» были «ясноуслышаны» святыми мудрецами далекого прошлого, а спустя тысячелетия великий святой Вьясадева (Ведавьяса) структурировал оставшиеся доступными в то время священные писания и организовал их запись, оформив эти тексты в четыре «Веды»: «Ригведа», «Самаведа», «Яджурведа» и «Атхараведа».

В традициях индийской культуры «Веды» – это колыбель зарождения человеческой культуры и основа развития всех возможностей человеческой личности. «Веды» – это начало всех направлений познания и науки. Целомудрие и мораль произошли от «Вед». Слово «Веда» произошло от санскритского корня «VID», что означает «знание» или «мудрость» (в санскрите Джнана). В некоторых источниках, посвященных «Ведам», считается, что они божественного происхождения, что они универсальны. Мудрость «Вед» – это беспредельное и единое, непрерывно действующее Знание. Считается, что «Веды» – дар Творца человечеству, а санскрит, на котором они передавались из уст в уста, от Учителя – ученику, это первоязык человечества.

Несмотря на социально-демократический характер «Вед», описывавших и три стадии ученичества человека, кастовость наложила специфический отпечаток на развитие воспитания и обучения в Древней Индии. Не менее важным фактором генезиса воспитания и образования стала религиозная идеология: брахманизм (индуизм) – в дравидо-арийскую эпоху, буддизм и необрахманизм – в последующий период.

В дравидо-арийскую эпоху сложились довольно устойчивые представления о том, каким должно быть воспитание и обучение. Они основывались на идее, что каждый должен развивать свои нравственные, умственные и физические качества так, чтобы стать органичным членом своей касты. У брахманов ведущими качествами считались интеллектуальные достоинства, у кшатриев – сила и мужество, у вайшьев – трудолюбие и терпение, у шудров – покорность.

Лишь высшие касты могли претендовать на так называемое идеальное воспитание – взгляд, сформировавшийся к этому периоду. Согласно этому взгляду, человек рожден для насыщенной счастливой жизни. Воспитание предусматривало умственное развитие (ясность суждений и рассудочное поведение), духовность (способность к самопознанию), физическое совершенство (закаливание, владение собственным телом), любовь к природе, к прекрасному, самообладание и сдержанность. Наивысшим проявлением нравственного поведения считалось содействие общему благу. Очевидно влияние «Вед» на возникновение этой идеальной системы воспитания, развернутые характеристики которого изложены в древнем индо-арийском эпосе. Так, в сказании «Бхагавата-пурана» дано подробное описание образцов воспитания божественного и мудрого Кришны, которого считают аватаром-воплощением Бога в человеческой форме. В этом своем земном воплощении Кришна – царь и пастух, рос среди сверстников в совместных играх и труде. Позже родные отдали его в учение к мудрому брахману, у которого Кришна вместе с друзьями более двух месяцев усердно изучал «Веды», став знатоком всяческих разнообразных учений и искусств, овладев великой премудростью.

Своеобразной священной и одновременно учебной книгой была также «Бхагават Гита» (1-ое тысячелетие до н.э.) – «Песнь Бога», часть «Махабхараты» – великого эпоса Индии. В ней предлагались пути воспитания и образования.

«Бхагават Гита» написана в виде беседы мудрого учителя с учеником. В образе наставника предстает божественный Кришна, как олицетворение Божественного, Вселенского Знания, Творца, в образе ученика – царский сын, младший из пяти братьев, Арджуна, как олицетворение человечества. Беседа происходит перед сражением на поле Курукшетра, символизирующем человеческое сердце, перед решающей битвой двух родов – Кауравов и Пандавов, двоюродных братьев. Кауравы олицетворяют «Зло», демонические качества, живущие в человеческом сердце, а Пандавы – «Добро», божественные качества, изначально присущие человеку. Эта предстоящая битва – та извечная борьба, которая постоянно идет в человеческом сердце и должна увенчаться победой добра над злом, проявив истинную божественную природу человека.

Именно об этом речь в диалоге Кришны и Арджуны. Арджуна ищет и находит у Кришны разъяснения на самые сложные вопросы, на возникающие жизненные ситуации. Ответы Кришны помогают Арджуне с каждым разом подниматься на новый, более совершенный уровень познания и поведения. Процесс приобретения знаний выглядят таким образом: вначале целостное изложение Учителем новых знаний, затем – подробный анализ, раскрытие абстрактных понятий, сопровождающееся обсуждением конкретных примеров.

Суть обучения по «Бхагават Гите» состояла в следующем: Кришна ставил перед Арджуной различные цели, расширяя и углубляя их таким образом, чтобы побудить ученика к самостоятельному поиску истины, научить его приемам и методам познания. Процесс обучения уподоблялся сражению с собственным незнанием, побеждая в котором Арджуна приближался к совершенству. В этой связи хотелось бы отметить, что индусская традиция обретения знания выделяет пять категорий познания.

Преобладающий первый тип – это книжное знание, которое является поверхностным.

Второй тип – практический опыт, и третий тип – здравый смысл, не могут быть извлечены из книг, они могут быть получены только из разнообразного опыта повседневной жизни и в особенности из опыта служения обществу.

Четвертый тип познания дает человеку присущий только ему интеллект, способность интеллекта человека к анализу и синтезу и его способность к различению. Эта способность должна приводить человека к выбору, имеющему своей целью коллективное благо общества. Надо развивать «универсальность в различении», то есть не делать различий и относиться в мире ко всем одинаково.

Люди не в состоянии понять этого, потому что они не владеют пятым типом опыта познания – единства всего сущего. Вот к такому типу познания вел Кришна Арджуну. Интересно отметить, что в наше время индийским профессором Г.Венкатараманом составлено своеобразное переложение самого священного текста индуизма – знаменитой «Бхагават Гиты», на язык, доступный пониманию школьников и молодежи. Книга получила название «Диалог Кришны с Арджуной». Она написана современным языком и может служить прекрасным пособием для воспитания молодежи.

Носителем идеального воспитания был также Рама – герой другого индийского эпоса «Рамаяны». В первой книге «Рамаяны» описывается, как боги индийского пантеона умоляли Вишну – Верховного Бога, входящего в триединство Брахма – Вишну – Шива, воплотиться на земле в облике смертного с именем Рама ради спасения мира от сил зла, воплощением которого был царь демонов Раванна. В дошедшей до настоящего времени канонической версии «Рамаяны» он, как и образ Кришны в старшем эпосе, включается в число «аватар» (нисхождений), т.е. земных воплощений Вишну, который, согласно индуистскому вероучению, является для спасения мира всякий раз, когда силы зла начинают угрожать его существованию. Автором «Рамаяны» считают мудреца и легендарного поэта Вальмики.

Рама – это воплощение идеала кшатриев, воплощение признанных господствующей моралью добродетелей: послушный сын, любящий брат, идеальный супруг, благочестивый последователь веры, мудрый и справедливый правитель государства, ограждающий своих подданных от невзгод и опасностей от сил зла. «Никто не мог сравниться с царевичем в силе и отваге, и всех превзошел Рама учёно-стью, воспитанием и мудрым разумением. Исполненный добродетелей, он никогда не кичился и не выискивал пороков у других.

Честный душой, он был приветлив и кроток в общении, незлобен и прямодушен, почтителен со старшими. Постоянно в часы отдыха он упражнялся в военном искусстве, вел полезные беседы с умудренными возрастом, наукой и опытом мужами. Он знал Веды, законы и обычаи, был красноречив и рассудителен и никогда не уклонялся с пути долга. Образ Рамы вдохновлял многие поколения учащихся под руководством своих учителей на обретение черт характера Рамы».

В конце девяностых годов прошлого столетия в Индии была издана книга «Рамакатха Расавахини» («Сказание о Господе Раме»), а затем переведена на английский язык «The Rama story» издателем журнала «Санатана Саратхи» («Вечный Возничий») профессором Н. Кастури. В предисловии к книге, говоря о ее содержании, он подчеркивает, что она написана современным, доступным для понимания языком, с такими подробностями, которые мог знать и описать только сам Рама.

Следует отметить, что к середине первого тысячелетия до н.э. в Индии сложилась определенная традиция семейно-общественного воспитания. На первой ступени – в семье – систематическое обучение не предусматривалось. Для трех высших каст оно начиналось после особого ритуала посвящения во взрослые и ученики – упанаямы. Не прошедшие инициацию становились отверженными. Их лишали права иметь супругом представителя своей касты, получать дальнейшее образование. Таким вот образом в индоарийском обществе контролировались результаты семейного воспитания, складывалось отношение к ученичеству как к закономерному этапу в жизни человека. Порядок упанаямы, содержание дальнейшего обучения для представителей трех высших каст не были одинаковыми. Например, для брахманов срок инициации приходится на восьмилетний возраст, для кшатриев – на одиннадцатилетний, для вайшьев – на двенадцатилетний.

Программа образования брахманов была более полной. У кшатриев и вайшьев программа была менее насыщенной, но профессионально направленной. Кшатрии обучались военному искусству, вайшьи – сельскохозяйственным работам и ремёслам. Длительность обучения обычно не превышала восьми лет. Однако в исключительных случаях оно продлевалось еще на 3-4 года. Программа обычного обучения состояла, прежде всего, в пересказах «Вед», обучении чтению и письму. Необходимо отметить, что повышенное образование получали немногие юноши. В программу повышенного образования входили: поэзия и литература, грамматика и философия, математика и астрономия. Исходя из содержания программы, повышение образования для того времени было весьма сложным. В Древней Индии впервые были введены ноль и счет с помощью десяти знаков, которые в дальнейшем заимствовали арабы и европейцы. Освоение этих нововведений для учащихся было не простым. Что касается самого порядка обучения, то оно проходило в доме учителя и во многом строилось по типу семейных отношений: ученик считался членом семьи учителя и помимо приобретения образования он осваивал правила человеческого общежития. Специальных помещений для занятий тогда не было. Обучение проходило на открытом воздухе. Появились своеобразные семейные школы, в которых мужчины обучали молодежь, устно передавая знания. Ученики слушали, заучивали и анализировали тексты. Учителя поначалу не получали вознаграждения за свою деятельность. Подарки, которые они получали, носили скорее всего символическую ценность. Основным способом компенсации учительского труда за обучение была помощь учеников семье учителя по хозяйству.

Юноши, получавшие повышенное образование, посещали известного своими познаниями учителя – гуру (духовный учитель, чтимый, достойный), либо участвовали в спорах и собраниях ученых мужей. В этот период вблизи городов начали возникать так называемые лесные школы, где вокруг гуру-отшельников собирались их верные ученики. Гуру при передаче ведических знаний был строг и немолчалив в отношении соблюдения суровой дисциплины среди своих учеников. Гуру произносил священные мантры (священные словесные формулы, помогающие достигнуть расширения сознания) с особой подобающей этому интонацией и ему старательно вторили ученики. Гуру тех дней были самоотверженны, чистосердечны, преисполнены глубокой любви к своим ученикам, но в отношении дисциплины не жалели никого. Ученики в большинстве своем тоже строго следовали установленным правилам. Если кто-то из них проявлял непослушание в отношении гуру, его изгоняли из школы без особых промедлений и формальностей. Гуру не допускал к обучению тех учеников, которые нарушали хотя бы одно из правил согласно Уставу 5А, или пяти проступков (Ахара Панчака Ариштас).

В этом Уставе все пять проступков на санскрите начинались на букву «А»: небрежность (Алакшьям), непослушание (Авиньям), эго (Ахамкарам), зависть (Асуйя) и невоспитанность (Асабьята). По

преданию автор четырех частей «Вед» мудрец Вьяса передал знание «Вед» одному из первых своих учеников Висампаяне, который полностью посвятил себя безоговорочному послушанию своему гуру и изучению Вед. После завершения обучения Висампаяна учредил собственную школу (гурукула) для последующей передачи знаний своим ученикам.

Гурукула – это дом гуру. В древние времена в Индии существовало немало таких школ, где учителя и ученики проживали совместно в мирной и дружелюбной атмосфере. Это были своего рода образовательные «предприятия», основанные на принципах сотрудничества и строгой дисциплины. Отношения между учителями и учениками носили священный характер. Учителя высоко почитались, и профессия учителя считалась не просто ремеслом, а призванием, миссией. Долгом учителя было воспитать учеников достойными гражданами, наделять их жаждой нового опыта и любовью к знаниям. Ученики в гурукулах обучались различным видам искусств, изучали религию и философию, а также посвящались в тайны Йоги. Ученики в гурукулы набирались по принципу: «Учитель приходит тогда, когда ученик готов». Чтобы определить готовность претендующего на место ученика в такой школе, существовало много методов, проверявших духовно-нравственные качества претендентов, например, такие, как устойчивая адаптация к любой ситуации, почитание старших, родителей, учителя, соучеников и т.д. Тем, кто был принят, учителя помогали обрести гармоничное духовное, интеллектуальное и физическое развитие, способствовавшее проявлению в них добродетельного характера, устойчивой психики, хладнокровия и спокойствия (внутреннего и внешнего) в любой экстремальной ситуации, уважения к каждому человеку, к его культуре и религии, любви к природе, духовного видения, знания приемов диагностирования и целительства и других, выходящих за пределы возможностей обычного человека способностей и их проявлениям на практике.

Окружающая гурукулы обстановка наделяла их некоторыми особенностями. Они размещались в лесах и были окружены разнообразным миром природы, благодаря чему находились в тесной связи с ее различными аспектами в непрерывном контакте с живым ее развитием. Их целью было расширить сознание своих учеников, развивавшихся вместе с окружающим их миром, становясь его частью. Ученики чувствовали, что истина пребывает во всем, что в жизни не существует абсолютной изоляции и что единственным путем к истине является взаимопроникновение сущности человека во все остальные объекты. Осознание великой гармонии между душой человека и душой мира было главной целью гурукул Древней Индии.

Жизнь в гурукулах была очень схожа с жизнью ашрама (духовной общины). Но жизнь в гурукулах была не только созерцательной, но и энергичной и активной. Там ученики учились осознавать свое место в безграничном лоне Вселенной. Там никогда не переставали восхищаться восходом, закатом, с радостью и признанием относились к каждому празднеству Природы, будь то время цветения или время урожая. Учителя и ученики за одним столом вкушали свой ежедневный хлеб и хлеб вечной жизни. Согласно «Упанишатам», четвертой и последней части «Вед», их философской квинтэссенции, одиннадцатая анувака содержит наставления, которые давались ученикам: «Говори правду, соблюдай этические обязательства, не уклоняйся от изучения писаний, от приобретения мастерства в различных работах, пусть мать твоя будет для тебя Богом, пусть отец твой для тебя будет Богом, пусть гость будет для тебя Богом, выполняй лишь те работы, которые чисты от пороков, и никакие другие, из всех поступков следуй только хорошим и никаким другим». Согласно индуистским традициям, гуру-учитель также является для ученика Богом, после матери и отца. Приведенная анувака из «Тайтирья Упанишады» – это наставления учителя для учеников, которые закончили обучение и должны покинуть гурукулу. Она похожа на прощальную речь ректора современного университета, выражающего надежду, что выпускники превзойдут своих учителей.

В середине 1-го тысячелетия до н.э. в истории древнеиндийской цивилизации начинается новая эпоха. Происходят существенные изменения в экономической и духовной жизни, в сфере воспитания и обучения. Такие перемены создали условия для зарождения новой религии – буддизма, оказавшего определенное воздействие на весь уклад жизни Древней Индии. У истоков буддийской традиции обучения стоит Будда, или Шакья-Муни (623-544 до н.э.). С точки зрения его последователей, Будда (Просветленный) достиг высшего духовного совершенства. Он выступал против монополии брахманов в религиозном культе и за уравнивание каст в религиозной жизни и воспитании, проповедовал непротивление злу и отказ от всех желаний (нирвана). По преданию Будда начал просветительскую

деятельность в лесной школе близ города Бенареса. Вокруг него – отшельника-гуру – собрались ученики, которым он проповедовал свое учение. Буддизм отверг принцип неравенства каст, обратился к отдельной личности, провозгласил равенство людей по рождению.

В буддийские общины принимали представителей любой касты. Согласно буддийскому учению, главной задачей воспитания является совершенствование души человека, которую надо избавить от мирских страстей через процесс самопознания и самосовершенствования. В этом процессе различались три основные стадии: стадия предварительная, стадия сосредоточенности, стадия окончательного усвоения. В буддийскую эпоху происходят изменения в учебной программе. Главное внимание начали уделять обучению грамматике санскрита, который с 1 века н.э. стал ведущим языком Северной Индии. К этому времени был создан индийский слоговой алфавит-брахми. К 3 веку н.э. в Индии было распространено несколько систем алфавитно-слогового письма, пришедших на смену идеографическому письму. Использование алфавитно-слогового письма заметно повышало результативность образования.

Элементарное образование получали в религиозных школах «Вед» и светских учебных заведениях. В школах «Вед» обучение носило сословный характер и было предназначено для представителей трех ведущих каст. В светские школы учеников набирали независимо от их кастовой и религиозной принадлежности. Там обучение носило более практический характер. В школах «Вед» основное внимание уделялось интеллектуальному образованию с элементами религии. В учебных заведениях наставник занимался с каждым учеником отдельно, и учителя получали за свою педагогическую деятельность вознаграждение. Буддийские монахи выработали последовательную педагогическую систему обучения в буддийских школах, которые открывались при буддийских монастырях. В основу этой педагогической системы был положен принцип индивидуального обучения. У одного наставника было небольшое число учеников, что позволяло достижению не только более высоких результатов в обучении, но и способствовало сближению ученика и учителя.

Оптимизация образовательного процесса предусматривала ответы учеников только на актуальные в данный момент вопросы, решение логических и познавательных задач. Использовались приемы педагогического воздействия и взаимодействия. Предлагаемые ученикам для решения задачи строились на парадоксах (коансах). Обязательными были практики созерцания и медитации. Образование дифференцировалось по содержанию. Предусматривались существенные различия в образовании мирян и будущих служителей культа, для которых существовала начальная и высшая буддистская школа. Обучение велось на местных языках. Обязательным элементом программы обучения была физическая культура.

В II-VI веках происходит возрождение индуизма. В это период, получивший название «необрахманского», взгляды на воспитание претерпевают значительные изменения: увеличивается число школ, воспитание рассматривается как способ помочь человеку научиться различать сущностное и преходящее, достигать душевной гармонии и покоя, пренебрегать суетным и бренным, добиваться «плодов дела». В школах при индуистских храмах, кроме санскрита, обучали чтению и письму на местных языках. К этому времени определились два типа учебных заведений: толь (начальная школа), и агрхар (учебное заведение более высокого уровня). Агрхары представляли собой своеобразные сообщества гуру и учеников. Программа агрхаров постепенно приближалась к жизненным потребностям. Доступ в толи и агрхары был расширен для представителей разных каст. С притоком кшатриев и особенно вайшьев в агрхарах увеличился объем преподавания географии, математики, языков, а также врачевания, ваяния и живописи.

Для развития организованного воспитания и обучения прилагались большие усилия, проводились эксперименты и поиски в области просвещения. Сложился ряд крупных центров образования. Особую известность среди таких центров получили Уджджайни, Каши, Такшашила, ныне Таксила в Пакистане, Наланде близ города Бхуванешвара. Каждый из таких центров специализировался в той или иной области знания. Например, в комплексах в Такшашиле, процветавших почти пятьсот лет, жили известные ученые и философы. Они преподавали медицину, искусство, астрономию, естествознание, коммерцию, обучали магии, заклинанию змей. Комплексы Такшашила поддерживали культурные и научные связи с Китаем и некоторыми другими странами Древнего Востока.

Центр в Каши (Варанаси) славился грамматикой, центр в Кашмире – риторикой, а центр в Уджджайни специализировался на преподавании закона. Не менее широкую известность получила просветительская деятельность в Наланде, где действовали школы при 13 буддийских монастырях с множеством учеников и учителей. Спектр изучаемых предметов был весьма богат: индуизм и буддизм, логика, «Веды», медицина (была очень хорошо развита «Аюрведа»), филология, языкознание, право, астрономия и пр. Выдающийся специалист в области медицины – Чарака, основал центр расширенного изучения медицины. Центр Навадвипа был известен как центр по изучению логики и закона. Каноны закона, которые не могли адекватно интерпретироваться в других местах, там легко объяснялись и излагались. Способность учителей к передаче знаний была огромна. Преподавание велось с помощью таких ясных и простых терминов, что слушателю легко было постигать сложные предметы и понимать науки. Это можно понять, если обратить внимание на то, что древняя система обучения в Индии была основана на шабдапрамане, то есть на произнесенном слове. Уроки преподавались в любое время; время дня или ночи никогда не имело значения. Учителя в высшей степени были преданы своему делу и бескорыстны.

Перед началом процесса преподавания и изучения с ежедневной молитвой на санскрите обращались к Богине Сарасвати, почитаемой благодарными учителями и учениками за ту милость, которую она изливала на них в форме священного знания:

*«Я начинаю свое обучение с приветствий Сарасвати,
Имеющей мириады форм и дарующей блага.
Пусть же она приносит мне успех!
Пусть защитит меня эта Богиня с глазами цвета
пыльцы лотоса, подобными лепесткам лотоса,
всегда пребывающая в лотосе!»*

Образовательная система в Древнего Индии была глубоко священной и в высшей степени действенной. Процессы воспитания и обучения прошли там длительный путь развития. Её достижения в области образования, воспитания, науки, литературы на протяжении многих столетий оплодотворяли творческую и общественную мысль близких и дальних ее соседей.

Историческое значение цивилизаций Древнего Востока состоит в том, что они дали человечеству бесценный опыт, без которого невозможно представить дальнейшее развитие мировой школы и педагогики, так как именно в тот период возникли первые учебные заведения, были предприняты первые попытки осмыслить сущность воспитания и образования и их неразрывную связь.

Педагогические традиции Древнего Египта и Древней Индии повлияли на генезис воспитания и образования в более поздние времена, а многие их идеи востребованы и в XXI веке. В создаваемой в России системе воспитания и образования подрастающего поколения и общества в целом должны быть сформулированы идеи, в основе которых лежат вечные человеческие ценности, составляющие единую основу всех мировых религий, должны быть названы национальные герои, высокодуховно-нравственные личности как прошлого, так и современности, подвиги и подвижничество которых служили и служат процветанию и благоденствию общества. Именно они должны стать тем идеалом, к которому необходимо стремиться, как это было в далёком и недалёком прошлом в истории человечества и нашей многонациональной и многоконфессиональной родины. Только воспитание и образование, основанное на этих принципах, предотвратит сползание человечества к неминуемой духовно-нравственной и как неизбежное следствие этого – физической катастрофе. Как показывает анализ набирающего обороты мирового экономического кризиса, в его основе лежат духовно-нравственные причины. Это эволюционный кризис человечества. Выход только один: в изменении человеком самого себя на основе общечеловеческих ценностей. А это возможно только при наличии адекватной этой задаче системы воспитания и образования в масштабах каждой страны и человечества в целом. И главной фигурой этого процесса должен стать учитель-воспитатель, личным примером высокой духовности, воздействующий на формирование человеческой личности. Примеры таких систем воспитания и образования и соответствующих их задачам учителей в современном мире уже есть.

Литература:

1. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов. - Москва: Форум. Цифра М., 1998.
2. Джуринский А.Н. История педагогики древнего и средневекового мира. - Москва: Совершенство, 1999.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / Под редакцией А.И. Пискунова. - Москва: Сфера, 2001.
4. Древняя Индия. Три великих сказания / Под редакцией Э.Н. Темкина. - С.-Петербург: Центр Петербургское востоковедение, 1995.
5. Бхагават – Гита как она есть. Шри Шримад А Ч. Бхактиведанта Свами Прабхупада. – Из-во Бхагтоведанта БукТрест, 1986.
6. Маллаев Д.М., Джафарова У.Н. Духовно-нравственное воспитание учащихся на приоритете общечеловеческих ценностей. Современная наука: проблемы и перспективы: Выпуск 5. - Махачкала: ДГПУ, 2005.
7. Венкатараман Г. Диалог Кришны с Арджуной. Гита для молодёжи. - Москва: Амрита-Русь, 2005.
8. Упанишады. - АН СССР. Инс-т Востоковедения. - Москва: Наука, 1992.

Prezentat la 01.12.2010

ОСОБЕННОСТИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Елена ОЗЕРОВА

Кафедра педагогических наук

În acest articol este evidențiată problema privind determinarea comportamentului delincvent, precum și caracteristicile comportamentului delincvent al adolescenților. Sunt analizați, de asemenea, factorii care afectează comportamentul delincvent al adolescenților.

Cet article met en évidence les problèmes de la délinquance juvénile, les facteurs qui y concourent.

Термин «подростковая (юношеская) делинквентность», появившийся в 1980-90-е годы в США, часто переводится на русский язык как «преступность несовершеннолетних» и означает нарушение закона несовершеннолетними, т.е. молодыми людьми в возрасте до 18 лет. Точный возраст, в отношении которого квалифицируется в США делинквентность, зависит от закона конкретного штата. Детей до 8 лет, как правило, не заключают под стражу в арестный дом или в дом предварительного заключения для малолетних правонарушителей, а помещают обычно в приют.

В зависимости от серьезности делинквентного поведения, ребенок может рассматриваться либо как несовершеннолетний преступник, либо как JINS (малолетний, требующий надзора – juvenile in need of supervision). Поведение из разряда последней категории – празднование, прогулы уроков, убегание из дому, нарушение границ чужих владений и неисправимость – не считалось бы преступным, если бы оно относилось к взрослым. Преступность несовершеннолетних включает такие уголовные преступления, как взлом и противоправное проникновение в чужое помещение с умыслом совершить в нем кражу, магазинные кражи, поджоги, изнасилования и убийства [1].

Сложно сказать, какой из двух терминов – делинквентное или криминальное поведение – более правильный, поскольку делинквентность обозначает специфическую подростковую форму отклоняющегося поведения, тогда как термин «криминальное поведение», или преступность – поведение взрослых людей. Различие между ними состоит также в степени профессионализма или закоренелости. Взрослая преступность, тем более рецидивная (повторная), предполагает определенный уровень профессионализма, а юношеская делинквентность – это все еще любительское занятие, проступок, совершаемый впервые.

Разграничение между криминальным и делинквентным поведением может быть проведено также с учётом возрастных критериев. Криминальное поведение свойственно исключительно взрослым, делинквентное – подросткам и юношам. Причина простая: к уголовной ответственности можно привлекать за ряд преступлений с 14 лет, а за большинство других – с 16-18 лет. А тинейджерский возраст приходится на период с 13 до 19 лет. Таким образом, делинквентное поведение целиком охватывает подростково-юношеский возраст. Динамика числа подростков, демонстрирующих такое поведение, не случайна. Во-первых, само возрастание доли девиантов совпадает с началом подросткового кризиса переходного периода. Во-вторых, это возрастание можно понимать и как проявление особого типа трансформаций непосредственно подростковой субкультуры, когда девиация в силу факта ее распространенности становится нормой. Как считают Собкин В. и другие, разрешение подросткового кризиса для значительной части подростков происходит именно через обращение к девиантной форме поведения, когда девиация выполняет функцию обряда возрастной инициации, характеризуя переход во «взрослость» [3].

Юридический термин «подростковая делинквентность» был введен для обозначения деяний юных правонарушителей с целью не клеймить их как «преступников», а обособить таких несовершеннолетних от основной массы и получить возможность обращаться с ними иначе, чем со взрослыми преступниками. В большинстве случаев их судят в специальных судах по делам несовершеннолетних, и судьи всегда стремятся выносить им по возможности более мягкий приговор.

Делинквентное поведение – это не наказуемые с точки зрения Уголовного кодекса правонарушения, как то: мелкое хулиганство, незначительное хищение покупателем продуктов в магазине, мелкое воровство в транспорте или на рынке, драки без нанесения тяжких телесных повреждений, обман (обсчет) покупателя продавцом, обман налогового инспектора, опоздание на работу, переход улицы или курение в неположенном месте и др.

К делинквентному поведению подростков обычно относятся такие проступки, как не вернуться на ночь домой, употреблять алкоголь, приставать к взрослым, драться, незаконно хранить оружие, нанести тяжкие телесные повреждения кому-либо холодным оружием, воровать, прогуливать занятия, курить марихуану, уйти из школы, отбирать карманные деньги у других школьников, нарушать порядок в общественных местах, портить общественное имущество, писать или рисовать краской на стенах и др. [2].

Любое поведение, которое не одобряется общественным мнением, является *девиантным*, а поведение, которое не одобряется законом, является *делинквентным*. Неодобрение еще не означает наказание. Уголовное наказание проводит границу между делинквентным и преступным поведением. Подростки, стоящие на учете в комнате милиции, – делинквенты, но не преступники. Таковыми они становятся, попав за решетку.

Причинами отклоняющегося поведения может являться множество факторов. Поэтому существует целый ряд факторов, в совокупности объясняющих возникновение делинквентного поведения. Эти факторы и станут предметом нашего рассмотрения.

Эпоха. Исторические сведения указывают на то, что в середине XVIII века насильственная преступность была очень распространена, но затем пошла на убыль, в конце XIX и начале XX века достигла минимума и начала вновь возрастать. В последние 50 лет наблюдался довольно устойчивый рост подростковой преступности. В международном масштабе уровень преступности за этот период, согласно официальным данным, в большей части стран возрос в два – шесть раз, хотя отчасти это можно отнести за счет лучшей регистрации [5].

Изменение уровня официально запротокколированной подростковой делинквентности менее устойчиво отчасти потому, что эти официальные показатели заметно реагируют на изменения политики. Так, официальный уровень делинквентности может разительно возрасти, если полиция перейдет *от нерегистрируемых предупреждений* к предостережениям *с занесением в протокол* и снизиться в *противоположном* случае. За последние десятилетия доля правонарушений, включающих насилие, оставалась довольно постоянной, составляя определенно менее 10%, но доля женщин, вовлеченных в преступления, увеличилась примерно с одной десятой до одной пятой [4].

Возраст. Нарушения закона в целом достигают пика к восемнадцати годам, когда достигают максимума кражи и преступления против собственности; насилие достигает пика в начале третьего десятка и резко снижается к его середине. От половины до трех четвертей осужденных никогда не будут осуждены снова, так что доля «закоренелых преступников» – рецидивистов, составляет примерно четверть. Характеристики, предсказывающие рецидивизм, в основном сходны с теми, что предсказывают делинквентность в целом, но выражены сильнее. Главный предиктор устойчивости – совершение преступлений в малолетнем возрасте. Так, во влиятельном «Кембриджском» продолжительном исследовании, проведенном в старой части Лондона Уэстом и Фаррингтоном, три четверти несовершеннолетних, имевших более трех судимостей, продолжали совершать преступления, став молодыми совершеннолетними [6].

Пол. И в Европе и в Северной Америке делинквенты мужского пола встречаются в 3-10 раз чаще, чем делинквенты женского пола, независимо от того, сделаны оценки по данным официальных протоколов или по данным самоотчетов. Преобладание преступников мужского пола наиболее выражено в отношении агрессивных преступлений. Некоторые преступления, в особенности кражи в магазинах, чаще совершают лица женского пола.

Межполовым различиям есть множество возможных объяснений, начиная с биологических, подтверждаемых межкультурной инвариантностью и аналогичными межполовыми различиями у человекообразных обезьян, и заканчивая культурными, в зависимости от того, какое поведение по-разному поддерживается и санкционируется у мальчиков и девочек. Современные данные говорят о том, что и биологическая предрасположенность, и психосоциальные факторы имеют определенное значение.

Так, мальчики больше подвержены синдромам на биологической основе, увеличивающим риск делинквентности, таким как гиперкинез; кроме того, к мальчикам, скорее всего, отнесутся благо-склонно и будут хвалить, когда они проявляют агрессию как часть обширной субкультуры, где правонарушения и насилие в почете и приносят славу.

Существенное значение имеет *социально-экономический статус (СЭС)*, несмотря на то, что многие авторы предпочитают его приуменьшать, так как он коварьствует со многими другими факторами. Градиент СЭС ясен из исследований в Соединенном Королевстве, показывающих, что частота подростковой делинквентности в семьях специалистов и управляющих – около 5%, в отличие от семей неквалифицированных работников физического труда, где она составляет около 25%. Такая тенденция в отношении серьезных преступлений подтверждается данными самоотчетов, но касательно менее серьезных преступлений это соотношение уменьшается до 2:1 [6].

Местоположение. Между районами имеются отчетливые различия в уровне делинквентности, и они не могут быть полностью объяснены социальным классом или другими социально-экономическими факторами. Показано, что имеет некоторое значение архитектурный план зданий на участке; по-видимому, важны возможности наблюдать за людьми и чувство ответственности за то, что называют «защищаемым пространством». Высказано предположение, что в стабильных сплоченных районах, где у жителей не слишком много перемен, существует социальная сеть, сдерживающая преступность. «Кембриджское» исследование установило, что среди осужденных несовершеннолетних, позднее выехавших из бедной части старого Лондона, частота повторных осуждений была ниже, чем у тех, кто остался, даже когда были учтены другие факторы риска [5].

Сопутствующие факторы

Размер семьи. В низших социально-экономических группах особенно сильна связь с большим размером семьи, причем число братьев более важно, чем число сестер. И, напротив, среди единственных в семье детей уровень делинквентности значительно ниже.

Доход. Низкий доход тесно связан с большей делинквентностью.

Преступность. Серьезные преступления несовершеннолетних особенно сильно связаны с историей преступности родителей или сиблингов. Является ли это следствием разделенных генов, разделенной депривации или социального обучения? Исследования близнецов и приемных детей среди совершеннолетних рецидивистов определенно указывают на умеренное влияние генетики. Исследования подростковой делинквентности также указывают на незначительное влияние генетики, но в целом воздействие разделенной среды кажется более существенным. Играть определенную роль и взаимодействия. Так, исследования по наблюдению рано усыновленных детей показали, что приемные родители тех детей, чьи биологические родители были преступниками, в два раза чаще применяли суровые физические наказания, чем те, у детей которых не было такой наследственности. Можно полагать, что ухудшение воспитательной практики вызвано особенностями темперамента детей [1].

Опыт воспитания в детстве. Подростковая делинквентность (а также расстройство поведения) тесно связана с недостатком заботливого надзора и с разрушением семьи. Эмоциональная атмосфера – зачастую враждебность и разлад. Отсутствуют домашние правила поведения, родители недостаточно следят за поведением и эмоциями ребенка и редко реагируют и на его желательное, и на отклоняющееся поведение, так что наказания непоследовательны, а похвала если и бывает, то нерегулярно. Отсутствие способов решения семейных проблем и кризисов означает, что конфликт ведет к продолжающемуся напряжению и спорам. Нередко в семьях бывают случаи физического, эмоционального и сексуального насилия в отношении ребенка.

Индивидуальные факторы

Поведение. Примерно 90% делинквентов-рецидивистов в период среднего детства были достаточно антисоциальны, чтобы соответствовать критериям расстройства поведения. Так что мнение о том, что у большинства в этой группе упорных делинквентов вначале все было прекрасно, а потом в подростковом возрасте они «попали в плохую компанию» – миф. В то же время у большинства однократных нарушителей предшествующая история «непримечательная» и действительно – это зачастую проявления «переходного возраста, который переживают многие подростки».

Интеллект. Связь между более низким IQ и большей делинквентностью довольно сильная. Так, в одном исследовании среди молодых людей с IQ ниже 90 рецидивистами были 20%, в отличие от 2%

среди молодых людей с IQ 110 и выше. Данные самоотчетов показывают, что связь между делинквентностью и низким IQ не просто вызвана тем, что преступления более сметливых делинквентов не раскрываются. Возможно, связь между низким IQ и делинквентностью опосредуется неудачами в учебе, низкой самооценкой и фрустрацией. Альтернативное объяснение: низкий IQ может просто быть маркером другого биологического или социального неблагополучия. Интересно, что связь между низким IQ и проблемами поведения обнаруживается в очень раннем возрасте – уже в три года [4].

Взаимоотношения. У несовершеннолетних делинквентов чаще, чем у неделинквентов, отмечаются нарушенные и дисгармоничные взаимоотношения со сверстниками своего пола и лицами противоположного пола. Большую часть делинквентных правонарушений несовершеннолетние совершают с другими антисоциальными сверстниками; имеются многочисленные данные о том, что при таком объединении вероятность устойчивости криминального поведения возрастает.

Аттитюды. Есть ли у делинквентов согласованный набор ценностей, противостоящих общественным нормам? Согласно исследованиям – нет, поскольку отвечая на вопрос, почему они совершают правонарушения, делинквенты обычно говорят об острых ощущениях, избавлении от скуки и об удовлетворенности от демонстрации своей удали перед сверстниками. Материальная выгода не являлась зачастую главной целью. Однако исследования моральных рассуждений выявляют у молодых правонарушителей больше эгоизма и меньше альтруизма; они в меньшей степени способны учитывать точку зрения другого человека и думать о последствиях поступков. Гораздо чаще они верят в то, что применение насилия разрешит конфликтную ситуацию, и что драками и антисоциальным поведением (включая употребление алкоголя и тяжелых наркотиков) они добьются «уважения» среди своих сверстников. Любовь и уважение к школе и отождествление себя с ее ценностями у них меньше, чем в контрольной группе неделинквентов [4].

Выводы:

Таким образом, ювенильная делинквентность имеет следующие особенности:

1. Подростковая делинквентность:

- (а) Насильственные преступления достигают пика в позднем отрочестве, а затем на протяжении взрослой жизни снижаются.
- (б) Большая часть подростковой делинквентности включает преступления против собственности, а не против людей.
- (в) Все типы преступлений несовершеннолетних чаще встречаются среди лиц мужского пола.
- (г) Молодые люди, принадлежащие к среднему классу общества, по данным судимостей менее делинквентны, однако согласно самоотчетам это не так.
- (д) В равной степени обнищавшие районы могут заметно различаться по уровню делинквентности [5].

2. Подростковая делинквентность:

- (а) Обычно ведет к преступности во взрослом возрасте.
- (б) Сопровождается преступностью родителей и сиблингов.
- (в) Почти всегда связана с явным психическим расстройством.
- (г) Высоконаследуема.
- (д) Обычные последствия энцефалита.

3. Подростковой делинквентности сопутствует:

- (а) Интеллект ниже среднего.
- (б) Характерные аномалии ЭЭГ.
- (в) Проблемное поведение в школе с раннего возраста.
- (г) Черствость.
- (д) Плохие взаимоотношения со сверстниками.

4. Подростковой делинквентности сопутствуют следующие семейные факторы:

- (а) Бедность.
- (б) Наличие старших братьев.
- (в) Высокие родительские ожидания.
- (г) Неустойчивая или непоследовательная дисциплина.
- (д) Критическое воспитание и холодность [6].

Литература:

1. Добренъков В.И., Кравченко А.И. Социология. Том 3: Социальные институты и процессы. - Москва, 2003, с.493.
2. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. - Москва: Академия, 2004, с.288.
3. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Проявления девиации в подростковой субкультуре // Вопросы психологии, 2004, №3, с.3.
4. Хагуров Т.А. Введение в современную девиантологию: Учебное пособие / Под ред. Г.В. Драча. - Ростов-на-Дону, 2003, с.315.
5. Robert Goodman, Stephen Scott Child psychiatry. Blackwell Science, Oxford, 1997, p.328.
6. Farrington D.P. Key results from the first forty years of the Cambridge study in delinquent development, 2002, p.142.

Prezentat la 01.12.2010

OPERA ȘI PERSONALITATEA ȘTIINȚIFICĂ A LUI SPIRU HARET

Daniela OPRI-VLĂDUCĂ

Școala Văleni, Dâmbovița, România

Our study highlights the broad outline of the scientific work and personality of Spiru Haret. He was the Romanian education reformer at the boundary of XIX-XX century. To achieve this vision we must note Spiru Haret proposed interdisciplinary science, particularly the relationship between *pedagogy* and sociology. Within this study we consider the strong scientific and cultural personality of Spiru Haret who anticipate paradigm of *social pedagogy*. This is substantiated by the author's *philosophy*, promoted the "*Mecanica socială*" and its political conception of social *liberal* with strong accents.

Argument

Opera lui Spiru Haret, de „ctitor al învățământului românesc”, poate fi privită din perspectivă sociologică și pedagogică. Ea conține elemente științifice proprii unor domenii aflate în interacțiune pe care astăzi le studiază unele discipline pedagogice cu *caracter interdisciplinar* (pedagogia socială, sociologia educației, psihologia socială, politica educației, managementul educației).

În contextul epocii sale, Haret este un partizan al *pedagogiei sociale*, care constituie un nou model de abordare a educației și învățământului. Pe baza acestui model, Spiru Haret va reuși să construiască scheletul solid al sistemului național de învățământ, care va contribui și după moartea sa la modernizarea României pe tot parcursul perioadei interbelice.

Opera lui Spiru Haret are o mare deschidere metodologică și practică. De altfel, și personalitatea științifică a lui Spiru Haret poate fi privită din diferite perspective: culturală, politică, sociologică, pedagogică, filozofică.

Spiru Haret a fost un om de mare cultură științifică și umanistă. S-a afirmat și în plan politic ca membru de frunte al Partidului Liberal, reprezentat în parlament, și ca „ministru al școlii”.

Ca pedagog, s-a afirmat în practica învățământului superior, în calitate de profesor de matematică și științe la Universitatea din București. A fost mereu în contact viu cu realitatea școlii, de la cea primară și secundară până la cea universitară. Așa a fost cu puțință ca ministrul Spiru Haret să propună legi fundamentale pentru modernizarea învățământului românesc, la toate nivelurile acestuia, de la „școala pentru copii mici” (grădiniță) până la „seminarul pedagogic” destinat pregătirii profesorilor școlari.

Toate aceste direcții de acțiune vorbesc despre amploarea activității sociale desfășurate de Spiru Haret într-o perioadă hotărâtoare pentru dezvoltarea învățământului în România, plecând de la *idealul unității naționale*.

Spiru Haret ne-a lăsat o operă socială și pedagogică plină de învățăminte atunci când vorbim despre educație, mai ales despre reforma școlii românești.

În acest studiu ne vom centra doar asupra personalității științifice a lui Spiru Haret, evidențiind contribuțiile aduse în domeniul filozofiei și al politicii.

Personalitatea lui Spiru Haret

Spiru Haret este o personalitate consacrată în istoria culturii și civilizației românești, prin opera sa sociologică, pedagogică, politică. În mod special, este apreciat pentru contribuția adusă la reforma școlii care a dus la crearea sistemului modern de învățământ românesc, la granița dintre secolul XIX-XX. El s-a dovedit un spirit creator, ca sociolog, pedagog și politician, ca om de știință și profesor universitar, ca ministru al învățământului și animator social.

O listă completă a operei lui Spiru C.Haret este realizată în cartea editată de Biblioteca Centrală Universitară, intitulată *Spiru C.Haret. Biobibliografie* [13]. În această operă monumentală, opera lui Spiru Haret este sistematizată pe următoarele capitole: I. Opere complete; II. Lucrări separate pe domenii: 1) Științe exacte. Inginerie; 2) Științe sociale. Activitate politică; 3) Învățământ. Cultură; 4) Variate.

Opera lui Spiru Haret cuprinde numeroase contribuții din domeniul matematicii, științelor naturii, științelor sociale, științelor pedagogice. Istoricii subliniază următoarele titluri considerate cele mai importante: *Raport*

general asupra învățământului (1884), *Chestiuni de învățământ* (1887), *Raport către rege asupra învățământului* (1903), *Chestia țărăneasă* (1905), *Pagini de istorie* (1906), *Raport către rege asupra activității învățătorilor și preoților în răscoala din 1907* (1907), *Școala naționalistă* (1907), *Mecanica socială* (1910) (publicată la Paris, în limba franceză) [14, p.103; 5, p.103-137].

Cartea lui Emil Bâldescu, intitulată *Spiru Haret* [2] face trimitere la:

1) Toate scrierile lui Spiru Haret, adunate în zece volume, plus volumul XI de corespondențe (vezi *Operele lui Spiru C. Haret*, publicate de *Comitetul pentru ridicarea monumentului său*, cu Biografia lui Haret și Introducere de Gh.Adamescu, fost secretar general al Ministerului Instrucțiunii, vol.1-11, Editura Cartea Românească, București, 1934-1938).

2) *Revista Asociației generale a Învățătorilor din România*, care la 17 decembrie 1932, la 20 de ani de la moartea lui Haret, publică un număr omagial „Școala și viața”, cu contribuția lui St. Stoian și al lui G.Țițeica (pe atunci secretar general al Academiei Române);

3) Monografia publicată în timpul vieții lui Haret de Gh.Adamescu (348 pagini); la paginile care au omagiat opera lui Spiru Haret, scrise de personalități ale timpului (S.Mehedinți, N.Iorga, Șt.Bărsănescu);

4) Domeniile mari de creație haretiană: științifică, filosofică, politică, sociologică, pedagogică.

Activitatea științifică

Activitatea științifică a lui Spiru Haret este plasată în contextul epocii. În plan mondial, știința evoluează de la „teoria pură” spre aplicații utile omului și societății [4].

În România, la granița dintre secolele XIX-XX, se observă o motivație superioară față de teoria și practica științifică [2, p.20, 21]. Spiru Haret a fost un deschizător de drum în matematică și astronomie. Petru Poni a studiat în premieră compoziția chimică a mineralelor de pe teritoriul României. Ion Ionescu de la Brad introduce în agricultură practica experimentului și a mecanizării. În medicină, Nicolae Krețulescu scrie un *Manual universitar de anatomie descriptivă*, recunoscut și în străinătate; este fondat observatorul științific din București (1908). Traian Lalescu scrie primul *Tratat asupra ecuațiilor integrale* (1911) ș.a.m.d. [2, p.20, 21].

În acest context, Spiru Haret se afirmă în matematică. Este primul român care obține doctoratul la Universitatea Sorbona din Paris în ianuarie 1878 cu tema: „Despre invariabilitatea marilor axe ale orbitelor planetare”.

Emil Bâldescu prezintă 16 scrieri științifice ale lui Spiru Haret „de însemnătate inegală”, dar cu contribuții în diferite domenii ale matematicii, astronomiei, fizicii, științelor sociale, istoriei științei. Este subliniată tendința aplicării metodelor științifice (din matematică, astronomie) la fenomenele naturale (eclipsă, planete etc.), dar și la cele sociale (economie, demografie, tehnologia aviației, descoperirea legilor sociale).

La 3 iulie 1879, Spiru Haret este ales membru component al Academiei. Se va remarca prin comunicările științifice propuse despre „acelerațiunea seculară a mișcării medii a lunii” (1880), despre „studiul experimental al mișcării apei în canale descoperite (1882) sau despre „Teoria ariilor în mișcarea sistemelor materiale” (1894).

Foarte importantă este cartea *Mecanica socială* (1910) care propune un model științific de abordare a vieții sociale ce poate fi aplicat și în analiza educației și a școlii în societatea modernă. Această carte, de mare valoare metodologică, este precedată de alte trei lucrări care încearcă să aplice știința la probleme concrete, „pământești”: a) *Notă asupra populațiunii României*, comunicată în ședința Academiei din 7 octombrie 1905; b) *Raport despre cartea: „Contribuții la munca pentru ridicarea poporului”*; c) *Comunicări asupra lucrării: „Scrisori către învățători”* (1904).

În monografia sa, Emil Bâldescu ne propune o sinteză a contribuțiilor științifice aduse de Spiru Haret: a) „diversitatea de preocupări, cu o arie largă multidisciplinară”; b) aprecierea rolului matematicii „preponderent față de celelalte discipline”, datorită rigorii și obiectivității sale; c) „trecerea de la teme de necesitate practică imediate la cele legate de viața economică și socială a țării”; d) îmbinarea cercetării cu munca obștească, „deschizând larg ferestrele problemelor sociale cărora le-a căutat o rezolvare” [2, p.27-29].

Trebuie să remarcăm deja interesul pentru abordarea științifică a problemelor sociale ale școlii, evidențiind rolul cultural și moral al învățătorului, în special în mediul rural. Excepțională este ideea „constituirii și folosirii de modele pentru cunoașterea societății”, dezvoltată în cartea sa *Mecanica socială*.

Spiru Haret este și în acest domeniu, al *metodologiei științei*, un deschizător de drum. El este chiar un vizionar, deoarece în epoca sa „introducerea modelelor în științele sociale era încă o problemă de perspectivă îndepărtată” [9, p.30].

Concepția filosofică

Importanța și contribuția lui Spiru Haret în domeniul filosofiei poate fi demonstrată, deja, prin valoarea epistemologică a conceptului de *model*, aplicat în cunoașterea fenomenelor naturale, dar și a celor sociale. În plus, pe tot parcursul operei sale *Mecanica socială*, Spiru Haret ne propune mai multe „reflexii filosofice”, cu trimitere la: a) autori celebri, precum Comte, Spencer, Poincare; b) termenii de *statică* și *dinamică*, preluați din *sociologia pozitivistă* a lui Comte; c) ideea de filosofie științifică (a matematicianului Poincare); d) necesitatea integrării în opera socială a celor mai noi teorii științifice (teoria electromagnetică a lui Maxwell) [8; 2, p.45-109].

Aplicarea filozofiei la viața socială constituie o idee-forță care străbate toată opera lui Spiru Haret. G.G.Antonescu aprecia această tendință din perspectiva paradigmei pedagogiei sociale pe care Haret o inițiază la granița dintre secolul XIX-XX. Astfel, atenția acordată lucrărilor practice, lucrului manual, grădinițelor școlare demonstrează *activismul haretian* care va sta la baza reformei învățământului din 1898 și a multor *idei haretiste* legate de vocația socială a învățătorilor rurali (vezi G.G.Antonescu, 1972).

Opera lui Spiru Haret, *Mecanica socială* este recunoscută printre „cele 111 lucrări fundamentale” incluse în *Dicționarul operelor filosofice românești* [10]. Se aduce ca argument faptul că această carte a avut o recunoaștere internațională. Ea a fost publicată în străinătate, în limba franceză (Spiru Haret, *Mecanique sociale*, Paris, Gauthier-Villars, 1910; Bucurest, Carol Gobl., 1910).

Cea mai importantă contribuție filosofică, remarcată de Ion Ianoși, constă în „aplicarea metodei științifice la cercetarea fenomenelor sociale”. Această idee originală străbate toate capitolele cărții:

1) În capitolul I, noțiunile matematice de *variabilă*, *funcție*, *determinare a funcțiilor*, *variație a funcțiilor*, *aproximare succesivă* sunt interpretate filosofic, la un grad de generalitate superior care permite aplicarea lor în analiza vieții sociale.

2) În capitolul II se vorbește direct despre „întrebuințarea metodei matematice în studiul unor fenomene și probleme sociale”. În plus, este recunoscută importanța „principiului *continuității* fenomenelor sociale”.

3) În capitolul III, societatea este definită în raport de *modelul științific* de analiză propus anterior. Ea constituie „o reuniune de indivizi supuși pe de o parte acțiunilor lor reciproce, pe de altă parte unor acțiuni exterioare”.

4) În capitolul IV este analizată relația dintre echilibru și mișcare, valabilă în orice sistem social. Astfel, „starea de echilibru a unui sistem de forțe sociale nu implică deloc starea de repaus social a individului sau a societății”. În educație, în școală trebuie aplicat, în mod special, principiul filosofic al „*vitezelor virtuale*” de dezvoltare de care dispune fiecare elev. El este educabil în funcție de mediul natural și social în care trăiește. Învățătorul, profesorul, trebuie să cunoască acest mediu pentru a oferi fiecărui elev șansa realizării sale.

5) În capitolul V, Spiru Haret, vorbește despre „dinamica socială”. Ea este explicată prin următoarele principii, care pot fi aplicate și în analiza școlii, în proiectarea și realizarea reformelor: a) *principiul inerției*; b) *principiul mișcărilor relative*; c) *principiul egalității acțiunii și reacțiunii*.

6) În capitolul VI se face trimitere la factorii sociali care contribuie la dezvoltarea omului și a societății: a) configurația mâinii și limbajul articulat; b) condițiile materiale și geoclimaterice; c) „acțiunea individului” bazată pe toate calitățile sale psihologice – cea mai importantă fiind – în concepția lui Haret – *voința*.

În concluzie, Spiru Haret schițează o filosofie socială care oferă sugestii importante pentru înțelegerea mecanismelor de evoluție a școlii, învățământului educației. Concepția sa filozofică pozitivistă exprimă încrederea umanistă în „*civilizația integrală sau completă*” care solicită *o educație de calitate* a întregului „corp social”. Este ceea ce va încerca să aplice în viața socială „filosoful” Spiru Haret de pe poziția politică de parlamentar liberal și de „ministru al școalelor”.

Concepția politică

Concepția politică a lui Spiru Haret reflectă viziunea sa științifică și filosofică deschisă spre *pedagogia socială*. Haret intră destul de târziu în Partidul Liberal. Anterior a lucrat cu miniștri liberali, ca secretar general al Ministerului de Instrucție (în 1885). A fost promovată datorită experienței sale ca „inspector general al școlilor”. Spiru Haret a ocupat funcția de ministru al instrucțiunii, în trei mandate (1897-1899; 1901-1904; 1907-1910).

Concepția politică a lui Spiru Haret reflectă experiența sa socială complexă, de savant și de om de acțiune, de profesor universitar (și academician) și de animator social. Studiindu-i opera, teoretică și practică, vom identifica următoarele *repere valorice* ale concepției sale politice liberale:

1. Evidențierea relației dintre politică și activitatea socială. Calitatea activității sociale a politicianului constituie criteriul aprecierii sale. *Politica* se deosebește total de *politicianism*; politica este o activitate socială, pusă în slujba comunității; *politicianismul* este o afacere a individului sau a unui grup care își urmărește doar interesele sale.

Omul politic adevărat, remarcă Spiru Haret, „se ocupa cu afacerile publice ale statului (...) care luptă pentru binele public”. Pe de altă parte, orice om care desfășoară o activitate rodnică socială face politică. Astfel, „trebuie să se considere ca activitate politică binefăcătoare, orice muncă care are ca scop să mărească buna stare materială sau să ridice nivelul moral sau intelectual al cetățenilor, căci prin aceasta se măresc forțele vii ale statului” [15]. În această perspectivă, învățătorii implicați cu mintea și sufletul în luminarea satului românesc fac o politică nobilă în școală și în afara școlii. Iar mișcarea numită *haretism* reprezintă o direcție de politică educațională, dar și culturală, și socială.

Politicianismul este opus *politicii*. El „infectează tot ce atinge, fără a face deosebirea între ceea ce este și ceea ce nu este admis”. Este o adevărată maladie socială caracterizată prin „tendința de căpățuială, subordonarea intereselor naționale celor personale, schimbarea convingerilor după profitul care se oferea”. La nivel înalt „face *politicianism* și nu *politică* ministrul care aduce în juru-i câți mai mulți partizani folosind mijloacele bugetare care-i stau la îndemână, pentru a se impune într-un post de care nu este vrednic” [16; 2, p.117-118].

Problema politicii și a rolului său în viața socială este privită de Spiru Haret și din perspectiva învățământului. În *Revista generală a învățământului*, înființată de Haret în 1905, este analizată, în mod special, relația dintre corpul didactic și politică. Reținem următoarele idei care conturează o anumită direcție de politică a educației:

1) Recunoașterea dreptului civic al învățătorilor și profesorilor de a fi aleși deputați, senatori sau consilieri, nerespectat de societate în acele vremuri.

2) Orientarea „învățătorilor să facă politică în sensul cel mai larg al cuvântului care să nu fie în opoziție cu chemarea sa”, fără a se transforma în politică de partid [15, p.214].

3) Eliminarea *politicianismului* din școală, prezent atunci când cadrele didactice reprezintă diferite interese politice sau sunt folosite ca agenți electorali, ca factori de influență asupra comunității locale, a familiei elevilor etc.

4) Înțelegerea corectă a rolului partidelor politice, legitimitate social prin respectarea a patru condiții: a) „cunoașterea exactă a principalelor nevoi ale țării și a modului în care ele pot fi satisfăcute”; b) „priceperea de a duce la îndeplinire principiile stabilite”; c) „devotament și chiar sacrificiu pentru binele public”; d) capacitatea de a constitui un guvern” eficient și responsabil [2, p.125].

În concepția politică a lui Spiru Haret, problema raporturilor dintre corpul didactic și partide poate fi rezolvată în trei modalități:

A) Cultivarea acelei orientări sociale progresiste, ce încurajează învățătorii și profesorii să facă politică și în afara partidelor (care reprezintă doar o categorie sau o clasă socială).

B) Recunoașterea dreptului de asociere a cadrelor didactice în forme de organizare politică specifice domeniului lor, cum ar fi *Liga Deșteptarea*, înființată la 10 iunie 1912, cu scopul de a face educația cetățenească a maselor populare [2, p.129-130; 17].

C) Înființarea și susținerea unui partid politic ce reprezintă trebuințele și interesele generale ale tuturor categoriilor și claselor sociale, în care se regăsesc motivațiile și aspirațiile întregului corp didactic din școala românească, de la „școlile pentru copii mici” până la universitate.

Participarea lui Spiru Haret la viața politică a țării este remarcabilă. A activat 24 de ani în Partidul Liberal în care s-a înscris abia în 1889, când a devenit ministru al instrucțiunii publice. A folosit politica pentru a promova legile reformei școlare. În anii 1901-1904, va promova acea mișcare de iluminare a satului prin educație, intrată în istorie sub numele de „*haretismul*”. Ea are ca scop transformarea *învățătorului rural* în *agent social* care luptă pentru înălțarea culturală a satului, ca bază a națiunii române.

Activitatea politică a lui Spiru Haret în Partidul Liberal este evidențiată de Emil Bâldescu în cartea citată [2, p.138]. Cea mai importantă acțiune este cea prin care Haret a reușit să proiecteze și să aplice reforma școlară, înfruntându-se cu miniștrii conservatori și chiar cu unii colegi de partid. Ca om al școlii are o conduită politică echilibrată. Este în afara înfruntărilor din interiorul partidului. Lupta sa este pentru democratizarea societății prin egalizarea șanselor de acces la educație, începând cu învățământul primar general și obligatoriu. În acest sens, valorifică „programul Partidului Liberal care prevedea măsuri pentru

înlăturarea analfabetismului, îmbunătățirea învățământului rural, dezvoltarea învățământului profesional în pas cu nevoile vieții, extinderea învățământului secundar, îndrumarea învățământului universitar spre cerințele vieții practice și ale tehnicii moderne” [2, p.141].

Politica educației promovată de Spiru Haret înseamnă o luptă permanentă pentru democrație socială care poate fi realizată prin reforma învățământului primar, dar și a celui secundar și superior. Un rol special îl joacă „*haretismul*” ca mișcare politică de luminare a țărânimii, de ridicare a nivelului de cultură și civilizație a statului cu ajutorul educației. Această mișcare anticipează teza educației adulților în contextul educației permanente. În plan politic, ea contribuie la organizarea asociațiilor țărănești.

Un moment important înregistrat în cadrul „*haretismului*” are loc în anul 1904. La recomandarea lui Spiru Haret învățătorii rurali îi îndrumă pe țărani să se organizeze economic pentru îmbunătățirea existenței lor. Una dintre măsuri avea în vedere asigurarea țăranilor contra calamităților naturale prin *băncile populare*.

Pe parcursul întregii sale opere, Spiru Haret militează pentru o idee care concentrează concepția sa de politică socială generală și de politică a educației – „interdependența dintre viața materială și cea spirituală” [2, p.169]. Ea este întruchipată în practica socială prin contribuția *învățătorului rural*.

Ca om politic modern, responsabil de destinul națiunii sale, Spiru Haret este împotriva concepției conservatoare despre învățătorul rupt de viața socială, „veșnic smerit, cu capul plecat și cu spinarea încovoiată”. *Învățătorul ideal* „chemat să facă educația copiilor, trebuie să-i învețe nu numai aritmetica și gramatica, ci și simțământul de demnitate omenească” [18].

Bibliografie:

1. Axentii Ioana. Spiru Haret, reformator-pedagog // Universitatea Europei de Sud-Est. - București: Lumina, Universitatea într-o nouă lumină... - București: Editura Universitară, 2010.
2. Băldescu Emil. Spiru Haret. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
3. Bârsănescu Ștefan, Bârsănescu Florela. Educația, învățământul, gândirea pedagogică în România. - București: Editura Științifică, 1978.
4. Bernal J.D. Știința în istoria societății. - București: Editura Politică, 1964.
5. Cristea Gabriela C. Spiru Haret un reprezentant al pedagogiei sociale // Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională. - Chișinău. - 2002. - Nr.5(15), octombrie.
6. Cristea Sorin. Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. - 1994.
7. Haret Spiru C. Raport general anual asupra învățământului, prezentat d-lui Ministru de Instrucțiune Publică și Culte. - București: Tipografia Academiei Române (Laboratorul Român), 1884.
8. Haret Spiru C. Mecanique sociale. - Paris: Gauthier-Villars, 1910; - Bucarest: Carol Gobl., 1910.
9. Haret Spiru. Mecanica socială. - București: Editura Științifică, 1969.
10. Ianoși Ion. 111 lucrări fundamentale. Dicționarul operelor filosofice românești. - București: Editura Humanits, 1997.
11. Operele lui Spiru C.Haret. Publicate de Comitetul pentru ridicarea monumentului său. Cu Biografia lui Haret și cu Introducere de Gh.Adamescu. Vol. 1-11. - București: Editura Cartea Românească, 1934-1938.
12. Popescu V.Vasile. Știința conducerii învățământului. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
13. Spiru C.Haret. Biobibliografie. - București: Biblioteca Centrală Universitară din București, 2005.
14. Stanciu Ion Gh. O istorie a pedagogiei universale și românești. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
15. Operele lui Spiru Haret. Vol.5. Parlamentare. Rapoarte, expuneri de motive, discursuri, 1901-1904. - București: Editura Cartea Românească, 1935.
16. Revista generală a învățământului nr.7/1-II și nr. 9/1-IV-1906.
17. Operele lui Spiru Haret. Vol. 9. Polemice și politice, 1911-1912. - București: Editura Cartea Românească, 1936, p.18.
18. Operele lui Spiru Haret. Vol.3. Oficiale. Rapoarte și referate către ministru, către rege; rezoluții, decizii, circulare, instrucțiuni, apeluri, înștiințări, adrese, ordine, 1907-1910. - București: Editura Cartea Românească, 1935, p.59.

Prezentat la 13.12.2010

DESPRE UNELE ASPECTE ALE PROGRAMĂRII GENERICHE

*Silviu GÎNCU**Universitatea de Stat din Tiraspol*

In this article we show how to use the generic programming in C++. Are describes examples of creating and using the function and classes template.

Introducere

Stilurile de programare au progresat foarte mult, principala cauză constând în necesitatea acomodării la complexitatea crescândă a produselor software. Odată cu aceasta a devenit tot mai evident că programarea structurată este ineficientă. Programele sunt tot mai mari, având o complexitate sporită. De aceea, un rol substanțial îl joacă abstractizarea datelor. În 1984 Shankar afirma că „natura abstractizărilor ce pot fi obținute prin utilizarea procedurilor este adecvată descrierii operațiilor abstracte, dar nu este adecvată descrierii obiectelor abstracte”.

S-a impus, deci, găsirea unui nou model de programare capabil să depășească limitele programării structurate care să efectueze o abstractizare adecvată a datelor. Astfel a apărut clasa limbajelor *bazate pe obiecte*, apoi a celor *orientate pe obiecte*.

Un avantaj al utilizării programării orientate pe obiect este programarea generică. Aceasta este o metodă de programare în care funcțiile și clasele au parametri formali de tip nedefinit.

În limbajul C++ programarea generică poate fi realizată prin intermediul *template*. „*Template* (sau clasa parametrizată) implementează conceptul de tip parametrizat. O clasă parametrizată reprezintă un șablon (sau container) ce definește o mulțime de clase” [1, p.187].

Funcții template

Funcțiile template (șablon) sunt concepute pentru a facilita scrierea funcțiilor cu algoritmi similari, deosebindu-se doar prin tipul datelor prelucrate. O funcție template are drept parametru formal tipul acesteia.

Declararea unei funcții template se realizează conform sintaxei:

```
template <class T1,class T2,..., class Tn>
[tip_returnat] nume_functie ([lista_parametri_formali]){
//instructiuni
}
```

Pentru a apela o funcție-șablon vom scrie:

```
nume_functie< T1,T2,...,Tn>([lista_parametri_actuali]);
```

unde *template* este cuvânt-cheie;

T1,T2,...,Tn sunt o serie de tipuri abstracte.

Șabloanele permit utilizarea unei funcții pentru o gamă largă de mai multe tipuri. Drept exemplu considerăm problema 1, care prezintă o funcție-șablon pentru determinarea elementului maximal dintre două valori.

Problema 1

```
#include<iostream.h>
template <class T> T max(T a,T b){
if(a>b) return a; else return b;}
int main(){
cout<<"Numere intregi : "<<max<int>(4,10)<<endl;
cout<<"Numere reale : "<<max<float>(3.56,2.3)<<endl;
cout<<"Caractere : "<<max<char>('i','h')<<endl;
return 0;
}
```

Astfel, compilatorul creează câte o funcție pentru determinarea elementului maximal. La apelul funcției parametrizate, tipul argumentului determină versiunea șablonului care este folosit.

Clase template

În cazul în care într-un program sunt utilizate mai multe funcții-șablon, care prelucrează tipuri de date similare, se recomandă a utiliza clase template (șablon). O clasă template reprezintă o formă generică care în momentul utilizării va fi folosită pentru crearea de tipuri concrete. Declararea unei clase template se realizează conform sintaxei:

```
template <class T1,class T2,..., class Tn>
class nume_clasa{
//date și metode
};
```

Descrierea metodelor clasei:

```
template <class T1,class T2,..., class Tn> [tip_returnat]
nume_clasa<T1,T2,...,Tn>::nume_metoda([lista_parametri_actuali]){
//instructiuni
}
```

Crearea obiectelor:

```
nume_clasa<T1,T2,...,Tn> lista_obiecte;
```

Metodele obiectelor template vor fi apelate în mod tradițional prin intermediul operatorului săgeată („->”), dacă obiectul este pointer și prin intermediul operatorului punct („.”), dacă acesta nu este pointer.

Prefixul template **template** <**class** T1,**class** T2,..., **class** Tn> specifică declararea unui template cu argumentele T1,T2,...,Tn. După această introducere, argumentele T1,T2,...,Tn sunt folosite exact la fel ca orice tip de date, în tot domeniul clasei template declarate.

Drept exemplu se consideră clasa-vector cu metodele de citire, afișare, sortare.

Problema 2

```
#include<iostream.h>
#include<iomanip.h>
#define n 5
template <class T> class vector{
public:
T v[n];
void citire();
void afisare();
void sortare();
};
template <class T> void vector<T>::citire(){
for(int i=0;i<n;i++) {
cout<<"Introdu elementul "<<i<<" ";
cin>>v[i];
} }
template <class T> void vector<T>::afisare(){
for(int i=0;i<n;i++) cout<<setw(4)<<v[i];
cout<<endl;
}
template <class T> void vector<T>::sortare(){
int i,j;
T x;
for(i=1; i<n; i++) {
x = v[i]; j = i - 1;
while((j >= 0) && (x < v[j])) {
v[j+1] = v[j]; j--;
} v[j+1] = x;
} }
template <class T> void apel(vector<T> a){
a.citire();
a.afisare();
a.sortare();
cout<<"Elementele Sortate"<<endl;
a.afisare();
}
```

```

int main() {
vector<int> vi;
vector<char> vc;
cout<<"Dati 5 numere intregi"<<endl;
apel(vi);
cout<<"Dati 5 caractere"<<endl;
apel(vc);
return 0;
}

```

Declarația unui șablon cere compilatorului să utilizeze un tip care va fi precizat mai târziu. La începutul declarației se folosește următoarea sintaxă:

```
template <class T> vector
```

Aceasta arată compilatorului că un utilizator al clasei-vector va furniza un tip când șablonul va fi multiplicat și că acel tip trebuie folosit oriunde este plasat T în întreaga declarație de șablon.

Ierarhizarea șabloanelor

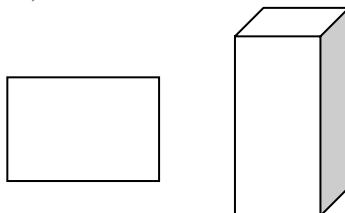
Clasele pot fi ierarhizate prin intermediul șabloanelor. Ierarhizarea se poate efectua prin două metode:

✓ Prin moștenire: „Atunci când o clasă transmite parametrii sau funcționalitatea altei clase, care la rândul său se consideră clasă de bază pentru o altă ierarhie de moștenire” [3, p.50].

✓ Prin agregare: „Agregarea este relația dintre două obiecte în care unul dintre obiecte aparține celuilalt obiect. Agregarea redă apartenența unui obiect la un alt obiect. Semantic, agregarea indică o relație de tip "part of" ("parte din")” [2, p.70].

Moștenirea șabloanelor

Clasele template ca și clasele obișnuite utilizează mecanismul de moștenire. Toate principiile de bază ale procedurii de moștenire rămân neschimbate. Astfel, se oferă posibilitatea de a construi diferite modele ierarhice de clase. Fie dată ierarhia (figura):



Figură.

Se consideră drept bază clasa *dreptunghi*, iar în calitate de derivată clasa *prismă*. În această ierarhie va fi realizat polimorfismul pentru metodele *citire*, *afisare*, *suprafata* și *volum*. Se vor descrie și constructorii ambelor clase.

Problema 3

```

#include<iostream.h>
template <class T> class drept {
public:
T a,b;
drept(){};
drept(T,T);
virtual void citire();
virtual void afisare();
virtual T suprafata();
virtual T volum(){return 0;}//metodă virtuala pura
};
template <class T> drept<T>::drept(T x, T y){a=x;b=y;}
template <class T> void drept<T>::citire(){
cout<<"a=";cin>>a;
cout<<"b=";cin>>b;
}

```



```

template <class T> void drept<T>::afisare() {
cout<<"Dreptunghi lungimile laturilor: "<<a<<" "<<b<<endl;
cout<<"Suprafata: "<<suprafata()<<endl;
}
template <class T> T drept<T>::suprafata(){return a*b;}
template <class T> class prisma : public drept< T> {
public:
    T h;
prisma(){};
prisma(T,T,T);
void citire();
void afisare();
T suprafata();
T volum();
};
template <class T> prisma<T>::prisma(T x,T y,T z):drept<T>(x,y){h=z;}
template <class T> void prisma<T>::citire(){
drept<T>::citire();
cout<<"h=";cin>>h;
}
template <class T> void prisma<T>::afisare(){
cout<<"Prisma lungimile laturilor bazei: "<<a<<" "<<b<<"Inaltimea: "<<h<<endl;
cout<<"Suprafata: "<<suprafata()<<" Volumul: "<<volum()<<endl;
}
template <class T> T prisma<T>::suprafata(){return 2*(a*b+a*h+b*h);}
template <class T> T prisma<T>::volum(){return drept<T>::suprafata()*h;}
int main(){
int i; double st,vt;
drept<int> *p[4];
p[0]=new drept<int>(2,3);
p[1]=new prisma<int>(4,2,7);
p[2]=new drept<int>; p[2]->citire();
p[3]=new prisma<int>;p[3]->citire();
cout<<"Datele introduse de tipul int"<<endl;
for(i=0;i<4;i++) p[i]->afisare();
drept<double> *t[4];
t[0]=new drept<double>(2.5,3);
t[1]=new prisma<double>(4.3,2,7.4);
t[2]=new drept<double>; t[2]->citire();
t[3]=new prisma<double>;t[3]->citire();
cout<<"Datele introduse de tipul double"<<endl;
for(i=0;i<4;i++) t[i]->afisare();
prisma<double> b[3];
cout<<"Dati datele a 3 prisme"<<endl;
for(i=0;i<3;i++)
b[i].citire();
vt=st=0.0;
cout<<"Datele introduse"<<endl;
for(i=0;i<3;i++){ b[i].afisare();
vt+=b[i].volum();
st+=b[i].suprafata();
}
cout<<"Volumul total:="<<vt<<endl;
cout<<"Suprafata totala:="<<st<<endl;
return 0;
}

```

Ierarhizarea șabloanelor prin agregare

Un alt mecanism pentru crearea ierarhiilor de clase este agregarea. Aceasta presupune că un obiect este inclus în totalitate într-un alt obiect. Exemple de astfel de ierarhii pot servi: lista, coada, arborii etc. Problema 4 este un program prin intermediul căruia este creată o stivă.

Problema 4

```

#include <conio.h>
#include <iostream.h>
#include <iomanip.h>
template <class T> class celula{
public:
T elem;
celula *next;
celula () {next=NULL;}
void citire();
void afisare();
};
template <class T> void celula<T>::citire() {cin>>elem;}
template <class T> void celula<T>::afisare() {cout<<setw(6)<<elem;}
template <class T> class stiva{
public:
celula<T> *curent;
stiva () {curent=NULL;}
void creare();
void parcurge();
void inserare();
void exclude();
~stiva();
};
template <class T> stiva<T>::~~stiva() {while (curent!=NULL) exclude();}
template <class T> void stiva<T>::creare() {
int c;
cout<<"Introdu numarul de elemente din stiva"<<endl;cin>>c;
for (int i=0;i<c;i++) {
if (curent==NULL) {
curent=new celula<T>;
curent->citire();
}else inserare();
}
}
template <class T> void stiva<T>::parcurge() {
celula<T> *p;
p=curent;
while (p!=NULL) {
p->afisare();
p=p->next;
}cout<<endl;
}
template <class T> void stiva<T>::inserare() {
celula<T> *q;
q=new celula<T>;
q->citire(); q->next=curent;
curent=q;
}
template <class T> void stiva<T>::exclude() {
celula<T> *q;
q=curent; curent=curent->next;
delete q;
}

```

```

template <class T> void meniu( stiva<T> a){
char c;
a.creare();clrscr();
do{
    cout<<"Alegeti una dintre optiuni:"<<endl;
    cout<<"1-Parcurge"<<endl;
    cout<<"2-Inserare"<<endl;
    cout<<"3-Exclude"<<endl;
    cout<<"0-iesire"<<endl;
    c=getch();clrscr();
    switch(c){
    case '1':a.parcurge();getch();break;
    case '2':a.inserare();break;
    case '3':a.exclude();break;
    }clrscr();
    }while(c!='0');
}
int main(){
    clrscr();
    cout<<"Stiva de numere intregi"<<endl;
    stiva<int> sn;
    meniu(sn);
    cout<<"Stiva de caractere"<<endl;
    stiva<char> sc;
    meniu(sc);
return 0;
}

```

Concluzii

Șabloanele reprezintă un instrument puternic și eficient pentru manevrarea diferitelor tipuri de date. Totodată, trebuie amintit că aceste instrumente sunt destinate pentru utilizarea corectă și necesită cunoștințe aprofundate în domeniu. Există însă trei mari inconveniente întâlnite la utilizarea șabloanelor cum ar fi:

1. Foarte multe compilatoare au un suport limitat pentru șabloane, astfel încât utilizarea șabloanelor poate determina scăderea portabilității codului-sursă;
2. Aproape toate compilatoarele produc mesaje de eroare și derutante când sunt detectate erori în codul șablonului. Aceasta poate face ca șabloanele să fie greu de programat.
3. Fiecare utilizare a unui șablon poate determina generarea de către compilator a unei noi versiuni de cod pentru noua instanță a șablonului, deci, utilizarea fără discernământ a șabloanelor poate duce la încărcarea codului.

Referințe:

1. Braicov Andrei, Gîncu Silviu. „C++ Builder”. Ghid de inițiere. - Chișinău: Tipografia centrală, 2009. - 196 p.
2. Grady Booch. Object-Oriented Design with Applications. Benjamin/Cummings, Redwood City, California, 2nd edition, 1994. - 534 p.
3. Arnaut Vsevolod, Putină V., Andrieș I. Programarea orientată pe obiecte în baza limbajului C++”. - Chișinău: CEP USM, 2009. - 153 p.

Prezentat la 01.12.2010

CONSIDERENTE METODICE PRIVIND EXPUNEREA PROCESULUI DE MODELARE

Liubomir CHIRIAC, Lilia MIHĂLACHE

Universitatea de Stat din Tiraspol

The methodical issues of treating the modeling process in the lyceum course of computer science are analysed. Some didactic solutions regarding the examined subjects are proposed.

Expunerea procesului de modelare rămâne a fi o problemă majoră pentru școală și instituțiile superioare de învățământ atât din punct de vedere metodic, cât și științific. În acest scop, intenționăm să elucidăm unele momente care țin de aspectul metodic al procesului respectiv.

1. Noțiuni generale

În prezent se cunosc mai multe definiții ale informaticii, însă noi vom evidenția definiția care, în opinia noastră, este destul de reprezentativă și funcțională. În acest sens, informatica se definește ca unitate a trei componente: **Informatica = Hardware + Software + Brainware**.

Să analizăm definiția expusă. **Hardware** reprezintă mijloacele tehnice, posibilitățile din punct de vedere tehnic necesare pentru realizarea scopului formulat. **Software** reprezintă softul, programele, mijloacele care permit prelucrarea datelor inițiale și bazelor de date în dependență de obiectivele propuse. **Brainware** reprezintă componenta intelectuală, dar nu numai algoritmi de prelucrare a bazelor de date, ci și cunoștințele speciale și generale care sunt „implantate” atât în mijloacele tehnice, cât și programele elaborate. Datorită acestei componente, informatica nu se reduce la însușirea dispozitivelor calculatorului și programării. Deseori se menționează, în acest sens, că a treia componentă a informaticii este modelarea. Ce se înțelege prin modelare?

Modelul este sistemul care nu se deosebește de obiectul real, fenomenul examinat, privind unele proprietăți, considerate esențiale și se deosebesc după alte proprietăți, considerate neesențiale. În același timp, lipsa în modelul construit a elementelor neesențiale nu este mai puțin importantă decât prezența elementelor esențiale [6, p.8]. Procesul de elaborare și aplicare a modelului construit se numește **modelare**.

2. Tendințe referitor la predarea modelării în cursurile liceale

În opinia noastră, în procesul de predare a cursurilor liceale, se sesizează cinci direcții legate de procesul de modelare:

✓ **Prima direcție** se referă la construcția modelelor după caracteristicile generale ale obiectului de modelare. În această categorie putem include:

- a) **modele de comportament**. *Exemple:* graficul unei funcții, program pe calculator, creșterea populației;
- b) **modele de structură**. *Exemple:* structura calculatorului, structura frunzei, structura scheletului uman.

✓ **A doua direcție** ține de construcția modelelor după sfera de activitate a subiectului modelării. În categoria respectivă sunt incluse:

- a) **modele aplicate direct în activitatea practică**. *Exemple:* calcularea ariei, volumului diferitelor figuri geometrice;
- b) **modele de instruire**. *Exemple:* harta geografică, programe demonstrative, diverse aparate și utilaje fizice sau chimice.

✓ **A treia direcție** se referă la elaborarea modelelor după rolul pe care îl au în dirijarea obiectului de modelare. Astfel, avem următoarele modele:

- a) **modele de optimizare**. *Exemple:* algoritmul pentru repartizarea optimală a resurselor, optimizarea devizului de cheltuieli;
- b) **modele de simulare**. *Exemple:* simularea fulgerului la lecțiile de fizică, simularea unui proces economic;
- c) **modele de prognozare**. *Exemple:* clasificarea diverselor semne ale naturii privind prognozarea temperaturii, presiunii; semne naturale vizavi de evoluția anotimpurilor;
- d) **modele-etalon**. *Exemple:* etalonul kilogramului, etalonul metrului.

✓ **A patra direcție** se axează pe factorul de timp. Din acest punct de vedere deosebim:

- a) **modele statice**. *Exemple:* fotografia unui elev, programul de activitate pentru o săptămână, formula pentru calcularea ariei triunghiului;
- b) **modele dinamice determinate**. *Exemple:* algoritmul lui Euclid, algoritmul de soluționare a ecuației pătrate;
- c) **modele dinamice probabilistice**. *Exemplu:* evoluția unei populații de brotăci.

✓ **A cincea direcție** ține de elaborarea modelelor după componentele principale ale obiectului de modelare.

În acest sens deosebim:

- a) **modele informaționale**. *Exemple:* formule matematice, ecuații chimice, programul de televiziune, schema logică a algoritmului;
- b) **modele ideale (abstracte)**. *Exemple:* examinarea gazului ideal în fizică, simbolul infinitului în matematică;
- c) **modele mininaturale (reale)**. *Exemple:* macheta unei clădiri, unui avion, vapor.

Menționăm că diferite modele pot fi ilustrate prin unele și aceleași exemple. Astfel, graficul unei funcții este model: informațional, de comportament, de instruire și dinamic determinat. Algoritmul lui Euclid este model: informațional, de comportament, de instruire, dinamic determinat și aplicat direct în activitatea practică.

Unele chestiuni interesante privind clasificarea modelelor sunt expuse în [7].

În toate cazurile menționate, elaborând modelele respective, sunt cultivate abilități și sunt atinse performanțe care țin de înțelegerea procesului de modelare, formarea erudiției computaționale și creșterea culturii algoritmice.

În continuare, ne vom referi la modelele informaționale.

Modelele informaționale reprezintă informația despre obiectul cercetat, descrisă într-o anumită formă, ce reflectă proprietățile esențiale ale acestuia.

Vom considera modelele informaționale ale căror obiect examinat este descris cu ajutorul simbolurilor matematice. Acest tip de modele se mai numesc **modele matematice**. Atare modele se întâlnesc la modelarea proceselor studiate la diferite discipline: matematică, fizică, biologie, geografie etc. Modelele de lucru se reduc la construirea prin intermediul aparatului matematic cunoscut a unei asemănări simplificate abstracte a sistemului ori a procesului cercetat. Astfel, se evidențiază câțiva parametri și, schimbând valoarea lor, în funcție de scopul propus, se studiază comportarea sistemului respectiv. Succint, construcția modelului matematic, presupune realizarea următoarelor etape fundamentale:

1. Se formulează exact întrebările la care modelul trebuie să dea răspuns. Se identifică componentele principale și se determină relațiile dintre ele. În cazul când nu se stabilește legătura, dependența funcțională între componentele evidențiate, este imposibilă construirea modelului adecvat.

2. În etapa a doua, utilizând aparatul matematic cunoscut, se descrie procesul studiat. Relațiile dintre componentele fundamentale, stabilite anterior, sunt „expuse” într-o formă matematică exactă. Astfel, modelul construit reprezintă o expresie, o relație matematică strictă a ipotezei formulate anterior.

3. În ultima etapă se verifică modelul construit, confruntându-se rezultatele obținute cu realitatea prin schimbarea valorii unor parametri. La o diferență substanțială a rezultatelor, modelul respectiv se perfecționează sau se respinge. Prin intermediul calculatoarelor se verifică foarte eficient corectitudinea modelului obținut. Schimbând datele inițiale, pot fi controlate, verificate diferite variante care se referă la simplificarea ori complicarea structurii modelului cercetat.

Unele aspecte metodice privind predarea modelării au fost examinate în [1-5].

3. Elaborarea modelelor matematice

Prin **model matematic** vom înțelege sistemul de relații matematice care descriu proprietățile esențiale ale fenomenului ori procesului studiat. Unele idei în acest sens au fost analizate în [3-5]. Pentru construcția modelelor matematice adecvate, care ar reflecta cât mai exact posibil procesele studiate, este necesar a realiza următorii pași:

1. Colectarea cunoștințelor empirice

În prezent, utilizând calculatoarele moderne, procesul de colectare și depozitare a informației inițiale se perfecționează continuu. Crearea bazelor de date, prin intermediul softurilor moderne, facilitează enorm construcția modelelor matematice. Informația care reprezintă un bogat material factologic se acumulează în baza observărilor efectuate și a experiențelor desfășurate ciclic, într-o perioadă de timp.

2. Identificarea componentelor și proprietăților esențiale

Identificarea, mai ales în sistemele supraorganismice studiate a componentelor esențiale și stabilirea legăturilor principale dintre ele, permite determinarea „momentelor-cheie” în elaborarea viitoarelor modele. Relevarea proprietăților esențiale ale fenomenului real studiat este un proces care necesită un efort deosebit din partea experților implicați. Considerăm această etapă foarte importantă în construcția viitorului model.

3. Formularea exactă a problemelor

Formularea cât mai explicită și exactă a problemelor care trebuie să fie soluționate prin intermediul modelului necesită abilități deosebite. Fără obiective formulate concret și clar este imposibil a aplica disciplinele matematice. În funcție de scopul propus, se va desfășura în continuare procesul de matematizare a fenomenului biologic studiat.

4. Descrierea matematică a proceselor

Descrierea matematică a legăturilor principale dintre componentele esențiale depistate anterior necesită implicarea experților matematicieni și informaticieni. Aplicarea aparatului matematic potrivit, pentru „îmbrăcarea” proceselor biologice, geografice, ecologice etc., într-o formă strictă și precisă rămâne a fi cea mai dificilă problemă a cercetătorilor contemporani. Multiplicitatea factorilor naturali a diferitelor procese biologice, de exemplu, nu se „subordonează” complet teoriilor matematice moderne. Abstractizarea, în acest sens, rămâne a fi una dintre cele mai importante probleme ce se cere rezolvată în mileniul al III-lea. Modelul matematic al fenomenului natural examinat reprezintă nu altceva decât descrierea lui prin intermediul limbajului matematic, aplicând diverse teorii matematice.

5. Selectarea metodelor de soluționare

După ce modelul matematic a fost elaborat, este necesar să se decidă referitor la metodele de soluționare. De exemplu, dacă modelul matematic reprezintă un sistem de ecuații liniare, atunci poate fi selectată una dintre numeroasele metode existente pentru rezolvarea numerică a acestuia. În cazul când nu se găsește o metodă potrivită pentru realizarea obiectivelor propuse, este necesar să se modifice una dintre metodele existente sau să se elaboreze o metodă nouă.

6. Elaborarea algoritmilor

Înainte de a utiliza calculatorul, metoda selectată trebuie să fie expusă sub formă de algoritmi: scheme logice, instrucțiuni etc. Acest proces va facilita enorm scrierea programului. Se știe că diferite limbaje de programare sunt orientate spre soluționarea problemelor de diferite tipuri. În acest caz, se alege cel mai potrivit limbaj de programare pentru scrierea programului respectiv.

7. Lansarea programului pe calculator

Programul alcătuit se introduce în calculator. Lansând programul, se extrage informația inițială din baza de date, creată anterior, pentru a fi prelucrată. În funcție de scopul propus, informația inițială poate fi prelucrată „din diferite puncte de vedere”, obținând astfel răspuns la mai multe întrebări.

8. Analiza rezultatelor obținute

În ultima etapă, în mod obligatoriu, se face analiza rezultatelor obținute, verificându-se astfel modelul elaborat. Dacă rezultatele sunt în concordanță cu realitatea, modelul se acceptă, în caz contrar, se perfecționează sau se respinge. Modelul matematic construit corect ne dă posibilitatea să controlăm experimental diferite ipoteze, să reproducem astfel procesele examinate a căror sesizare directă ar suscita cheltuieli materiale și timp.

4. Erorile care apar în procesul modelării

În procesul modelării unor fenomene reale, al simulării experimentului se comit anumite erori. Vom scoate în evidență cele mai semnificative erori despre care trebuie atenționați elevii ori studenții și de care trebuie să se țină cont în procesul realizării experimentului preconizat.

1. Erorile care țin de formularea problemei

Modelarea, conform definiției date mai sus, „neglijează” unele proprietăți neesențiale ale prototipului. Acestea sunt erorile formulării problemei. Erorile de acest tip pot fi evaluate numai în cazul când se va construi un model mai exact și mai complicat. Dar acest lucru nu este întotdeauna posibil. Din punct de vedere metodic, se recomandă să se examineze în ce moment proprietățile „neesențiale” pot să se manifeste ca proprietăți „esențiale” ale modelului.

2. Erorile datelor inițiale

Informația inițială, care trebuie prelucrată, aproape întotdeauna se cunoaște cu un anumit grad de exactitate, altfel spus, cu o anumită aproximație. Acestea și sunt erorile datelor inițiale. Cu cât modelul construit este mai sofisticat, cu atât probabilitatea este mai mare că datele inițiale vor fi mai aproximative, deoarece necesită obținerea unui volum mai mare de informație din diferite surse. În procesul prelucrării, erorile datelor inițiale se extind asupra rezultatelor intermediare și finale. Extinderea erorilor poate să crească ori să descrească.

3. Erorile metodelor

Se știe că există diferite metode matematice care pot fi utilizate pentru soluționarea problemelor după ce modelul a fost elaborat. În acest sens, se pot selecta metode mai exacte ori mai puțin exacte. De exemplu, în cazul când trebuie rezolvată o integrală, aplicarea metodei Simpson care se consideră mai exactă decât metoda trapezelor, va da un rezultat mai bun. Gradul de exactitate a metodei alese poate să crească, „din interior”, modificând parametrii modelului. Un procedeu clasic în acest sens ține de divizarea parametrilor în jumătate, comparându-se de fiecare dată, după un anumit criteriu, rezultatele obținute, până se va ajunge la exactitatea dorită. Astfel, se mărește gradul de exactitate a metodei selectate. Evaluarea erorilor se face în dependență de metoda selectată.

4. Erorile instrumentelor

Instrumentele utilizate atât la colectarea datelor, cât și la prelucrarea lor „imprimă” din start anumite erori. În cazul când se colectează datele empirice, indiferent de tipul instrumentelor folosite, se comit anumite erori care sunt inevitabile și depind de gradul de exactitate a instrumentelor. În procesul de prelucrare a datelor, de cele mai multe ori, acest lucru se produce la calculator, la efectuarea operațiilor se fac rotunjiri și erorile respective în principiu pot să se acumuleze. Aceasta este eroarea calculatorului. Din punct de vedere teoretic, evaluarea unor astfel de erori se face destul de anevoios.

5. Puncte slabe în procesul de predare-învățare a subiectelor care țin de modelarea matematică

Vom scoate în evidență unele chestiuni didactice privind procesul de modelare matematică, care în viziunea noastră, în virtutea unor circumstanțe obiective ori subiective, nu sunt tratate destul de profund în procesul de predare-învățare a analizei numerice în clasa XII. Așadar, menționăm următoarele:

1. Obiectivele centrale în cadrul predării-învățării analizei numerice, presupun însușirea metodelor numerice și aplicarea lor la soluționarea unor probleme concrete, descrierea matematică a cărora este foarte clară și exactă. Chiar dacă această abordare este corectă din punct de vedere al asimilării materiei propuse, acest fapt nu îndeamnă elevii, mai ales cei cu pregătire peste nivelul mediu, la o atitudine creatoare privind elaborarea, obținerea modelului matematic, prin intermediul căruia ar putea fi soluționată problema respectivă.

2. În manualele existente, la compartimentul modelare, nu sunt destule probleme destinate elevilor ce ar conduce la elaborarea modelelor matematice, selectarea metodelor numerice, elaborarea algoritmilor și testarea rezultatelor obținute la calculator. Parcurgerea etapelor fundamentale, care țin de modelarea matematică, în opinia noastră, le va cultiva elevilor o viziune generală privind integritatea procesului examinat și le va dezvolta o atitudine creatoare vizavi de abordarea acestui proces.

3. Prin intermediul analizei numerice, în general, și prin însușirea subiectelor care se referă la modelare, în particular, se poate realiza eficient conexiunea cu alte discipline studiate de elevi în cursul liceal: fizică, chimie, biologie, geografie etc. Chestiunile care țin de legăturile interdisciplinare pot fi tratate cu succes anume în procesul modelării matematice a diverselor fenomene (chimice, biologice, ecologice etc.) cercetate.

Generalizând cele expuse mai sus, conchidem că în procesul de predare-învățare a analizei numerice trebuie să fie traversate cel puțin următoarele trei etape:

Etapa 1. Predarea metodelor numerice și cultivarea abilităților în măsura în care ar permite elevilor aplicarea lor directă la soluționarea problemelor a căror modele matematice sunt cunoscute.

Etapa 2. Cultivarea cunoștințelor și abilităților elevilor, care în urma examinării fenomenului ori procesului dat, ar fi capabili să formuleze corect problema din punct de vedere matematic, să elaboreze modelul matematic, să selecteze metodele numerice, să alcătuiască algoritmi și să testeze rezultatele obținute.

Etapa 3. Cultivarea competențelor specifice disciplinei respective în măsura în care elevii ar fi capabili să îmbunătățească și să perfecționeze modelul matematic elaborat astfel, încât să reflecte cât mai exact fenomenul ori procesul cercetat.

Problemele propuse în secțiunea 7, vor conduce la elaborarea modelelor matematice descrise cu ajutorul ecuațiilor neliniare. Înainte de a le examina, în acest sens, vom expune unele metode numerice de rezolvare a ecuațiilor cu o singură necunoscută.

6. Metode de rezolvare numerică a ecuațiilor neliniare cu o necunoscută

6.1. Localizarea soluțiilor prin metoda analitică

Vom considera că rădăcina ζ a ecuației $f(x) = 0$ este localizată pe intervalul $[a,b]$ dacă pe acest interval nu există alte soluții.

Folosind unele afirmații cunoscute din analiza matematică, se pot localiza analitic soluțiile ecuației $f(x) = 0$. Să reamintim aceste afirmații:

Afirmația 1. Dacă funcția $f(x)$ este continuă pe $[a,b]$ și ia valori de semn opus la capetele acestui interval (adică $f(a) \cdot f(b) < 0$), atunci ecuația $f(x) = 0$ are cel puțin o soluție pe $[a,b]$.

Afirmația 2. Dacă funcția $f(x)$ este continuă și strict monotonă pe intervalul $[a,b]$ și ia valori de semn opus la capetele acestui interval, atunci ecuația $f(x) = 0$ are pe intervalul $[a,b]$ o soluție unică.

Afirmația 3. Dacă funcția $f(x)$ este continuă pe intervalul $[a,b]$ și ia valori de semn opus la capetele intervalului, iar derivata $f'(x)$ își păstrează semnul pe $[a,b]$, atunci pe $[a,b]$ există o soluție a ecuației $f(x) = 0$ și această soluție este unică.

Exemplul 1. Să se calculeze valorile funcției $f(x) = e^x - \frac{1}{x}$ la capetele intervalului $[0,5;1]$. Avem: $f(0,5) = -0.35127$, $f(1) = 1.71825$. Evident, $f(0,5) \cdot f(1) < 0$. Continuând acest proces, se poate găsi un șir de intervale $[a_1, b_1] \supseteq [a_2, b_2] \supseteq [a_3, b_3] \supseteq \dots \supseteq [a_n, b_n] \supseteq \dots$ ce conțin soluția ζ a ecuației, astfel încât funcția $f(x)$ are semne opuse la capetele lor.

Metoda analitică ne dă posibilitate să aplicăm eficient calculatorul la localizarea soluțiilor. De reținut că la localizarea soluțiilor pasul h trebuie să fie cât mai mic.

Exemplul 2. Să se alcătuiască un program în Pascal care să localizeze soluțiile ecuației $\sin(x) - \frac{1}{x} = 0$ în condițiile $a = 1$, $b = 10$, $h = 0,01$.

Program localizare;

Uses Crt;

Var a,b,c,h,x1,x2:real;

Function fnl(x:real):real;

Begin

fnl := sin(x)-1/x;

End;

Begin

ClrScr;

WriteLn('Introdu extremitățile intervalului a si b, pasul h');

ReadLn(a,b,h);

x1 := a; x2 := x1+h;

While x2 <= b Do

Begin

If fnl(x1)*fnl(x2)<0 Then WriteLn('solutia apartine ', [' ',x1:12:18;', ' ',x2:12:18,']');

x1 := x2;

x2 := x1+h;

End;

ReadKey

End.

Ca rezultat al lansării programului se afișează:

1, 10, 0.01

soluția aparține [1.11000000000;1.12000000000]

soluția aparține [2.76999999990;2.77999999990]

soluția aparține [6.43000000020;6.44000000020]

soluția aparține [9.30999999980;9.31999999980]

6.2. Metoda modificată a coardei

Vom expune în această secțiune metoda coardei din alt punct de vedere. Considerăm funcția $f(x)$ continuă și strict monotonă pe intervalul $[a,b]$ și ia la capetele lui valori de semn opus. Nu e necesar ca funcția $f(x)$ să fie de două ori derivabilă.

După cum se știe, metoda coardei constă în înlocuirea curbei $y = f(x)$ printr-o coardă dusă prin punctele $A(a,f(a))$ și $B(b,f(b))$. În continuare, spre deosebire de expunerea metodei coardei în sens clasic, ne va interesa nu ecuația coardei, ci punctul ei de intersecție cu axa Ox , pe care îl vom găsi din asemănarea triunghiurilor Axa și Bxb (fig.1).

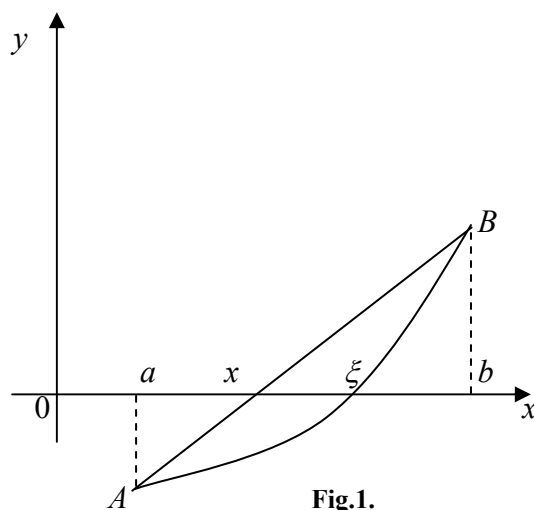


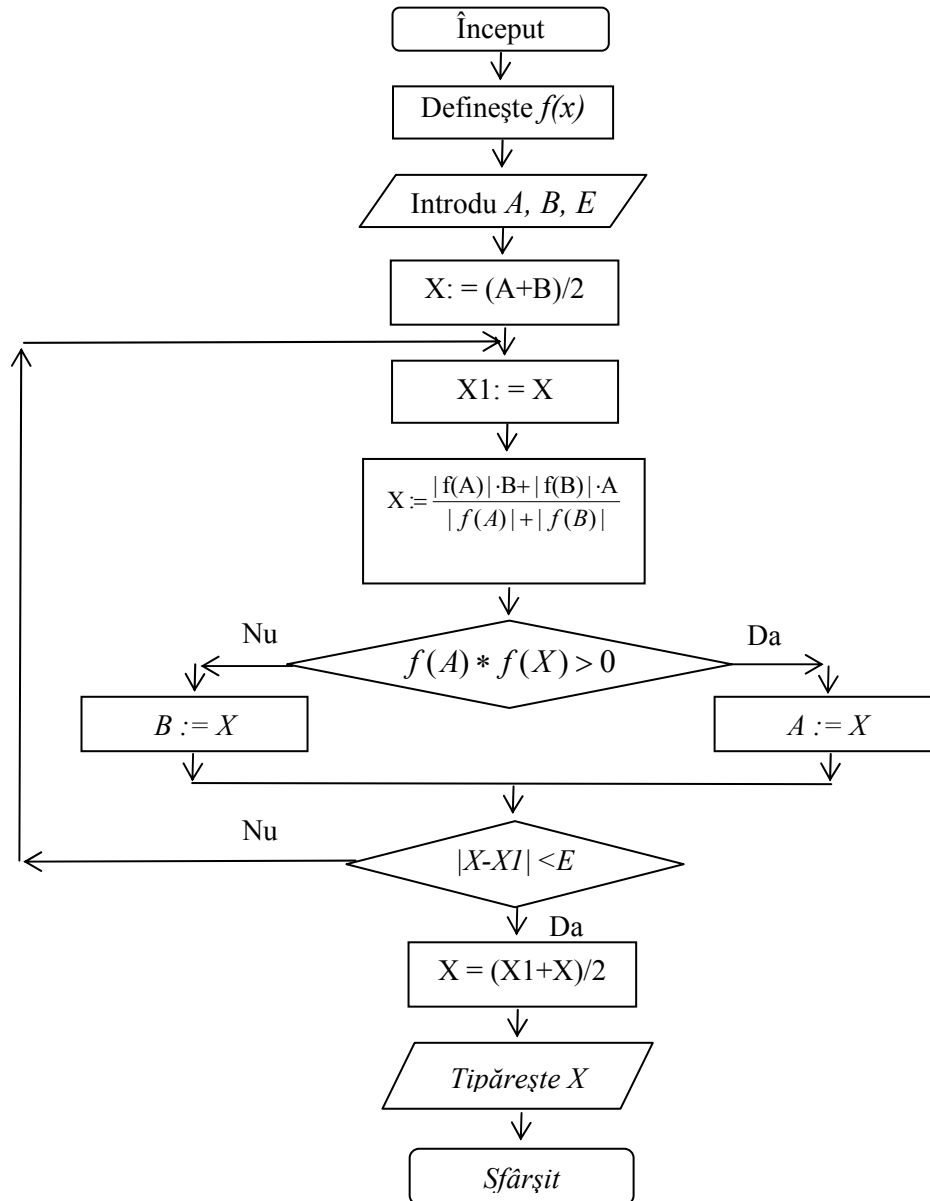
Fig.1.

Avem, deci: $\frac{|f(b)|}{b-x} = \frac{|f(a)|}{x-a}$. De unde găsim că $x = \frac{|f(a)| \cdot b + |f(b)| \cdot a}{|f(a)| + |f(b)|}$. Determinăm $f(x)$ și verificăm dacă

se respectă condiția $f(a) \cdot f(x) < 0$. Dacă e așa, atunci punctul a rămâne neschimbat, iar în calitate de b considerăm punctul x , adică $b = x$. În caz contrar $a = x$ și b rămâne neschimbat. Acum aplicăm același procedeu față de intervalul nou obținut: construim coarda prin punctele respective și din asemănarea triunghiurilor obținem noul punct de intersecție x cu axa Ox .

Procedeu se repetă până când $|x_{i+1} - x_i|$ devine mai mic decât exactitatea dată ϵ . Drept soluție se consideră numărul $\xi = \frac{(x_{i+1} + x_i)}{2}$.

Schema logică a metodei modificate a coardei



Exemplul 3. Să se alcătuiască un program în Pascal care să găsească soluția ecuației $x^3 + 3x^2 - 3 = 0$, localizată pe intervalul $[0;1]$, cu exactitatea $E = 0.0001$, utilizând metoda modificată a coardei.

Programul pentru metoda modificată a coardei

```

Program coarda_modificata;
Uses Crt;
Var a,b,e,x,x1,r:real;
Function fml(x:real):real;
Begin
    fml:= Sqr(x)*x+3*x*x-3;
End;
Begin
    ClrScr;
    Writeln('Introdu a, b, e');
    Readln(a,b,e);
  
```

```

If fnl(a)*fnl(b)>0 Then
Begin
  WriteLn('Ecuatia nu are solutii pe intervalul dat');
  ReadKey;
  Exit
End;
  x:=(a+b)/2;
Repeat
  x1:= x;
  x:= (abs(fnl(a))*b+abs(fnl(b))*a)/(abs(fnl(a))+abs(fnl(b)));
  If fnl(a)*fnl(x)<0 Then b:= x Else a:= x;
Until abs(x1-x)<e;
r:= (x1+x)/2;
Write('Solutia este: ', r:6:6);
ReadKey;
End.

```

Ca rezultat al lansării programului se afișează:

```

Introdu a, b, e
0
1
0.0001
Soluția este: 0.878855

```

6.3. Metoda mixtă a coardelor și tangentelor

Fie ecuația $f(x) = 0$ despre care s-a stabilit printr-un procedeu oarecare că are o singură soluție pe intervalul $[a, b]$ astfel că $f(a) \cdot f(b) < 0$. Presupunem că $f(x)$ este strict monotonă și continuă pe $[a, b]$, iar derivatele $f'(x)$ și $f''(x)$ nu se anulează și păstrează semnul constant pe $[a, b]$.

Aplicăm metoda mixtă a coardei și tangentei în dependență de graficul funcției.

Cazul 1

Fie $f'(x) \cdot f''(x) > 0$. Studiem cazul când $f(a) < 0, f(b) > 0$ și $f'(x) > 0, f''(x) > 0$. Obținem graficele din figura 2.

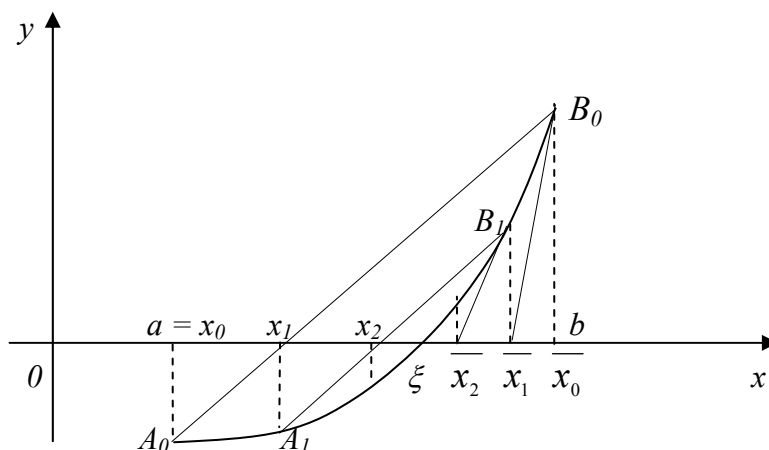


Fig.2.

Ca aproximație inițială pentru metoda coardelor vom considera capătul a , iar pentru metoda tangentelor - capătul b .

Deci:

$$x_1 = a - \frac{f(a) \cdot (b - a)}{f(b) - f(a)}; \quad \bar{x}_1 = b - \frac{f(b)}{f'(b)} \quad (1)$$

Soluția ξ se află acum pe intervalul $[x_1; \bar{x}_1]$. Aplicăm din nou metoda combinată pentru acest interval și obținem:

$$x_2 = x_1 - \frac{f(\bar{x}_1) \cdot (\bar{x}_1 - x_1)}{f(\bar{x}_1) - f(x_1)}; \quad \bar{x}_2 = \bar{x}_1 - \frac{f(\bar{x}_1)}{f'(\bar{x}_1)}.$$

Aplicând procedeul descris mai sus succesiv, obținem:

$$x_{i+1} = x_i - \frac{f(x_i) \cdot (\bar{x}_i - x_i)}{f(\bar{x}_i) - f(x_i)}; \quad \bar{x}_{i+1} = \bar{x}_i - \frac{f(\bar{x}_i)}{f'(\bar{x}_i)}. \quad (2)$$

În mod analog se tratează și cazul $f(a) > 0, f(b) < 0$ și $f'(x) < 0, f''(x) < 0$.

Menționăm că dacă $f'(x) \cdot f''(x) > 0$, atunci metoda coardelor permite aproximarea prin lipsă, iar metoda tangentei prin adaos.

Cazul 2

Fie $f'(x) \cdot f''(x) < 0$. Pentru exemplificare considerăm $f(a) > 0, f(b) < 0$ și $f'(x) < 0, f''(x) > 0$ (fig.3).

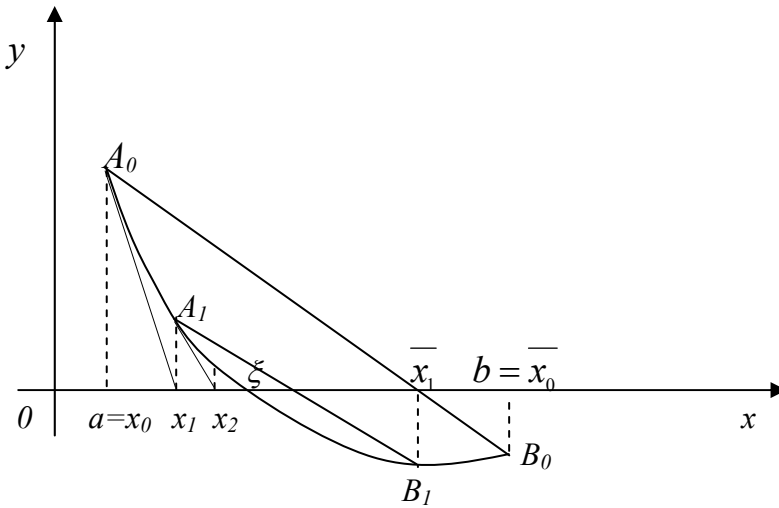


Fig.3.

Drept aproximație inițială pentru metoda coardelor vom considera capătul b , iar pentru metoda tangentelor - capătul a . Deci:

$$x_1 = a - \frac{f(a)}{f'(a)}; \quad \bar{x}_1 = b - \frac{f(b) \cdot (b-a)}{f(b) - f(a)}. \quad (3)$$

Aplicând din nou metoda mixtă pentru $[x_1; \bar{x}_1]$, obținem:

$$x_2 = x_1 - \frac{f(x_1)}{f'(x_1)}; \quad \bar{x}_2 = \bar{x}_1 - \frac{f(\bar{x}_1) \cdot (\bar{x}_1 - x_1)}{f(\bar{x}_1) - f(x_1)}.$$

Folosind metoda combinată de mai multe ori, obținem formulele de recurență:

$$x_{i+1} = x_i - \frac{f(x_i)}{f'(x_i)}; \quad \bar{x}_{i+1} = \bar{x}_i - \frac{f(\bar{x}_i) \cdot (\bar{x}_i - x_i)}{f(\bar{x}_i) - f(x_i)}. \quad (4)$$

În mod analog se tratează și cazul $f(a) < 0, f(b) > 0$ și $f'(x) > 0, f''(x) < 0$.

Regulă. Drept aproximație inițială se alege acel capăt al intervalului $[a,b]$ în care semnul funcției $f(x)$ coincide cu semnul derivatei de ordinul doi $f''(x)$.

Deci, dacă $f'(x) \cdot f''(x) < 0$, atunci metoda tangentelor permite aproximarea prin lipsă, iar metoda coardelor - prin adaos.

Evident, $x_i < \xi < \bar{x}_i$ și, desigur, $0 < \xi - x_i < \bar{x}_i - x_i$.

Procedeul se oprește atunci când $|\bar{x}_i - x_i| < \varepsilon$, unde ε este exactitatea dorită.

Ca valoare a soluției ξ se va lua media aritmetică a ultimelor valori obținute:

$$\xi = \frac{1}{2}(x_i + \bar{x}_i), \text{ unde } x_i \text{ și } \bar{x}_i \text{ sunt aproximarea soluției prin lipsă și, respectiv, adaos.}$$

Comentarii metodice

Din punct de vedere practic, la identificarea aproximației inițiale, atât pentru metoda Newton-Rafson, care se studiază în cursul liceal, cât și pentru metoda mixtă a coardelor și tangentelor pot să apară anumite dificultăți, care țin de determinarea derivatelor. Necesitatea de a găsi derivata de ordinul întâi și derivata de ordinul doi a funcției $f(x)$ nu se determină întotdeauna ușor. Dacă mai luăm în considerație faptul că funcția $f(x)$ poate fi destul de complicată, atunci diferențierea analitică se efectuează destul de dificil în sens tehnic. Este și mai complicat a găsi derivatele atunci când expresia analitică a funcției nu se cunoaște. În asemenea cazuri propunem o altă abordare.

Menționăm că formula Newton-Rafson $x_{n+1} = x_n - \frac{f(x_n)}{f'(x_n)}$ (formula respectivă, dar ceva mai târziu

decât Newton a fost obținută, în anul 1690, și de către Rafson) este substituită în programul de mai jos printr-o formulă aproximativă. Și anume, luând în considerație formula aproximativă pentru calcularea derivatei de ordinul unu:

$$f'(x_n) \approx \frac{f(x_n + \Delta x) - f(x_n - \Delta x)}{2 \cdot \Delta x} \quad (5)$$

Formula recurentă, după înlocuirea expresiei pentru $f'(x_n)$, are forma:

$$x_{n+1} = x_n - \frac{2 \cdot \Delta x \cdot f(x_n)}{f(x_n + \Delta x) - f(x_n - \Delta x)}$$

Formula aproximativă pentru calcularea derivatei de ordinul doi ușor se obține din (5):

$$f''(x_n) \approx \frac{(f(x_n + \Delta x + \Delta x) - 2 \cdot f(x_n + \Delta x)) + f(x_n))}{\Delta x \cdot \Delta x}$$

În relațiile de mai sus vom considera $\Delta x = E$, unde E reprezintă exactitatea necesară pentru calcularea soluțiilor. În felul acesta nu va fi necesar să se calculeze manual derivata de ordinul 1 și derivata de ordinul 2. Aceste operații nu întotdeauna se desfășoară rapid și eficient de către elevi. Calculele respective vor fi efectuate de calculator. Astfel nu va fi necesar să se determine aproximația inițială în mod manual și să se calculeze derivatele de către utilizator.

Exemplul 4. Să se alcătuiască un program Pascal care să determine, prin metoda mixtă a coardelor și tangentelor, soluțiile ecuației $(x - \frac{1}{2})(3 - x) - \sin(x^2) + e^{3x-1} = 0$ pe $[0,1]$ cu exactitatea $E = 10^{-3}$.

Programul realizat în limbajul **Pascal**

```

Program mixta_a_coardelor_si_tangetelor;
Uses crt;
Const e = 0.001;
Var v,y,x,a,b,c,t,k,fn1,fn2:real;
Function fn(x:real):real;
Begin
    fn:=(x-1/2)(3-x)-sin(x*x)+exp(3*x-1);
End;
Begin
    Clrscr;
    Textcolor(2);
    Write('Introdu primul capat al intervalului, a = ');
    Readln(a);
    Textcolor(3);

```

```

Write('Introdu al doilea capăt al intervalului, b = ');
Readln(b);
x:= a;
y:= b;
fn1:= (fn(x+e)-fn(x-e))/2*e;
fn2:= (fn(x+e+e)-(2*fn(x+e))+fn(x))/sqr(e);
Repeat
  If fn1*fn2>0 Then
Begin
  k:= ((fn(x)*(b-x))/(fn(b)-fn(x)));
  x:= x-k;
  v:= x;
  t:= (2*e*fn(x))/(fn(x+e)-fn(x-e));
  x:= x-t;
End
Else Begin
  k:= ((fn(y)*(y-a))/(fn(y)-fn(a)));
  y:= y-k;
  v:= y;
  t:= (2*e*fn(x))/(fn(x+e)-fn(x-e));
  x:= x-t;
End;
Until Abs(v-x)<= e;
c:= (x+v)/2;
If (c<a) or (c>b) then begin
  Textcolor(4);
  Writeln('Ecuatia nu are radacini pe acest interval');
End Else Begin
  Textcolor(5);
  Writeln('Soluția = ',c:5:8);
  Writeln(' Soluția dupa metoda tangentei = ',x:5:8);
  Writeln(' Soluția dupa metoda coardei = ',v:5:8);
End;
Readkey;
End.

```

Ca rezultat al lansării programului se afișează:

Introdu primul capăt al intervalului, a = 0.

Introdu al doilea capăt al intervalului, b = 1.

Soluția = 0,24397514.

Soluția după metoda tangentei = 0,24402678.

Soluția după metoda coardei = 0,24392351.

Remarcă. În programul expus mai sus se poate utiliza o formulă cu un grad mai mare de exactitate, așa-numita „formula lui Salzer”:

$$f'(x_n) \approx \frac{4f(x_n + \Delta x) - 3 \cdot f(x_n) - f(x_n + \Delta x + \Delta x)}{2 \cdot \Delta x} \quad (6)$$

Propunem cititorului să deducă din relația (6) o nouă formula aproximativă pentru calcularea derivatei de ordinul doi și o altă relație de recurență.

Menționăm că programele pentru metoda coardei, modificată, precum și pentru metoda mixtă a coardelor și tangentelor pot fi unificate cu programul pentru metoda localizării. Astfel, concomitent, soluțiile ecuației examinate vor fi localizate și vor fi precizate prin una din metodele expuse mai sus.

7. Modelarea matematică în cazul unor probleme practice

Problema 1. O piscină cu baza de formă pătrată are volumul de 30 m^3 . Care este adâncimea piscinei, dacă se știe că latura pătratului este mai mică decât înălțimea piscinei cu 2 m? Să se calculeze rezultatul cu exactitatea $\text{eps}=0,001 \text{ m}$.

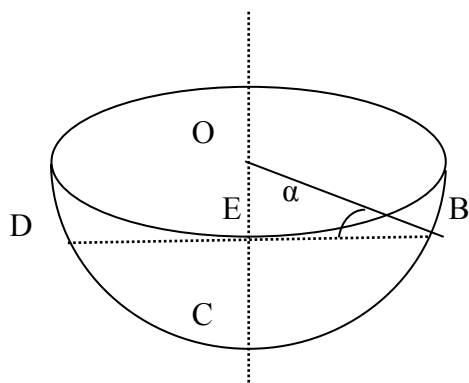
Rezolvare:

Notăm prin x adâncimea piscinei. Conform formulei pentru calculul volumului unui paralelipiped ($V=abc$) cu baza de formă pătrată, avem: $x(x-2)^2=30$.

Aducând relația respectivă la forma $f(x)=0$, obținem modelul matematic a problemei reprezentat prin ecuația: $x^3-4x^2+4x-30=0$.

Rezolvăm această ecuație, aplicând programul unificat pentru localizare și metoda coardei, modificată. Obținem soluții pozitive doar pe intervalul $[4; 5]$. Luând în considerație exactitatea $\text{eps}=0.001$ și pasul $h=0.001$, obținem soluția 4,563762, care și reprezintă adâncimea, în metri, a piscinei.

Problema 2. Un vas de formă semisferică este plin cu apă. Sub ce unghi α trebuie înclinat vasul astfel, încât să rămână în el exact o treime din apă? Rezultatul să se obțină cu exactitatea $\text{eps}=0,001$.



Rezolvare:

Volumul apei din semisferă se calculează conform formulei

$$V = \frac{2\pi r^3}{3}, \text{ iar, din condiția problemei,}$$

$$\frac{1}{3}V = \frac{2\pi r^3}{9} \quad (7)$$

Presupunem că o treime din volumul apei se va afla în intervalul semisferic DBC exprimat prin raza r . Astfel obținem:

$$V_{DBC} = \pi h^2 \left(r - \frac{h}{3} \right),$$

unde $h = OC - OE = r - r \sin \alpha = r(1 - \sin \alpha)$.

Deci,

$$\begin{aligned} V_{DBC} &= \pi r^2 (1 - \sin \alpha)^2 \left(r - \frac{r(1 - \sin \alpha)}{3} \right) = \pi r^2 (1 - \sin \alpha)^2 \cdot \frac{3r - r + r \sin \alpha}{3} = \frac{\pi r^3}{3} (1 - \sin \alpha)^2 (2 + \sin \alpha) = \\ &= \frac{\pi r^3}{3} (1 - 2 \sin \alpha + \sin^2 \alpha) (2 + \sin \alpha) = \frac{\pi r^3}{3} (2 - 3 \sin \alpha + \sin^3 \alpha) = \frac{\pi r^3}{3} (\sin^3 \alpha - 3 \sin \alpha + 2). \end{aligned}$$

Am obținut:

$$V = \frac{\pi r^3}{3} (\sin^3 \alpha - 3 \sin \alpha + 2). \quad (8)$$

Cum membrii din stânga ai ecuațiilor (7) și (8) sunt egali, rezultă că și membrii din dreapta sunt egali:

$$\frac{2\pi r^3}{9} = \frac{\pi r^3}{3} (\sin^3 \alpha - 3 \sin \alpha + 2). \quad (9)$$

Aducem relația (9) la forma $f(x)=0$:

$$\sin^3 \alpha - 3 \sin \alpha + \frac{4}{3} = 0.$$

Efectuând substituția $x = \sin \alpha$, obținem ecuația:

$$x^3 - 3x + \frac{4}{3} = 0.$$

Rezolvăm această ecuație, aplicând programul unificat pentru localizare și metoda coardei, modificată. Obținem soluții pozitive doar pe intervalul $[0; 1]$. Luând în considerație exactitatea $\text{eps}=0,001$, obținem soluția 0,482403. Așadar, $\sin \alpha = 0,482403$ și unghiul sub care trebuie înclinat vasul, astfel încât să rămână exact o treime din apă, este $\alpha = 28^{\circ}48'$.

Problema 3. Se dă produsul a 5 factori. La fiecare din primii trei factori din produsul respectiv se adaugă factorul însuși înmulțit la unul și același număr x . Din fiecare următorii doi factori se scade factorul însuși înmulțit cu unul și același număr x . Determinați numărul x , dacă se știe că produsul factorilor respectivi, după modificare, rămâne neschimbat.

Rezolvare:

Fie că a, b, c, d, e sunt factorii produsului, x numărul cu care se înmulțește fiecare factor.

Conform condiției problemei, alcătuim relația:

$$(a+ax)(b+bx)(c+cx)(d-dx)(e-ex)=a b c d e \Leftrightarrow a(1+x)b(1+x)c(1+x)d(1-x)e(1-x)=a b c d e \Leftrightarrow$$

$$a b c d e (1+x)^3(1-x)^2 = a b c d e \Leftrightarrow (1+x)^3(1-x)^2 = 1 \Leftrightarrow (1+3x+3x^2+x^3)(1-2x+x^2) = 1 \Leftrightarrow$$

$$x^5+x^4-2x^3-2x^2+x=0 \Leftrightarrow x(x^4+x^3-2x^2-2x+1)=0.$$

Modelul matematic reprezintă următoarea relație: $x^4+x^3-2x^2-2x+1=0$.

Vom determina rezultatul, aplicând programul unificat pentru localizare și metoda mixtă a coardelor și tangentelor. Obținem două intervale cu soluții pozitive $[0, 1]$ și $[1, 3]$.

Pentru intervalul $[0, 1]$ avem:

Soluția aparține intervalului $[0.38900000002; 0.39000000002]$.

Obținem: soluția 0,38939074;

soluția după metoda tangentei 0,38939068;

soluția după metoda coardei = 0,38939080.

Pentru intervalul $[1, 3]$ avem:

Soluția aparține intervalului $[1.28800000010; 1.89000000010]$.

Obținem: soluția 1,28895796;

soluția după metoda tangentei = 1,28879519;

soluția după metoda coardei = 1,28912073.

Problema 4. Un obiect de lemn are forma unei semisfere cu raza 3. Să se taie obiectul în două părți echivalente, astfel încât secțiunea tăieturii să fie paralelă cu baza. Să se calculeze cu exactitatea $\varepsilon = 0,001$.

Rezolvare:

Fie α este planul bazei. Planul β va reprezenta secțiunea tăieturii. Deoarece $\beta \parallel \alpha$, atunci în secțiune se obține o calotă sferică și o zonă sferică. Din condiția problemei părțile sunt echivalente.

$$V_{calota} = V_{zonă} = \frac{1}{2} V_{semisferă} = \frac{1}{2} \cdot \frac{2}{3} \pi R^3 = \frac{1}{3} \pi R^3,$$

$$R = OA = OB = OC.$$

Fie $CO' = x$, atunci $OO' = R - x$.

$$\text{Așadar, } V_{calotă} = \pi x^2 \left(R - \frac{x}{3} \right).$$

Luând în considerație relația de mai sus, obținem:

$$V_{calotei} = \frac{1}{3} \pi R^3.$$

$$\text{Astfel, obținem ecuația } \pi x^2 \left(R - \frac{x}{3} \right) = \frac{1}{3} \pi R^3 \Leftrightarrow 3x^2R - x^3 = R^3 \Leftrightarrow x^3 - 3x^2R + R^3 = 0.$$

Deoarece $R=3$, obținem $x^3 - 9x^2 + 27 = 0$.

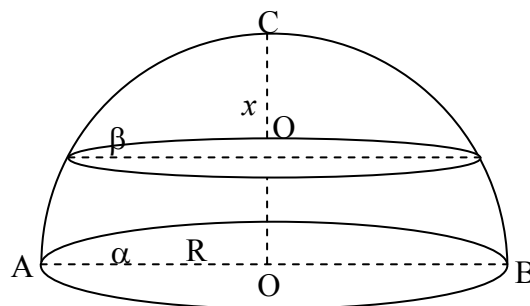
Rezolvăm această ecuație, aplicând programul unificat pentru localizare și metoda mixtă a coardelor și tangentelor. Determinăm că soluțiile pozitive sunt pe intervalul $[0, 1]$ și $[8, 9]$. Luând în considerație condiția problemei și exactitatea $\varepsilon = 0.001$, obținem soluția 1.95811096.

Soluția după metoda tangentei 1.95811093.

Soluția după metoda coardei 1.95811083.

Așadar, trebuie efectuată o tăietură la distanța $OO' = R - x = 3 - 1.95811096 = 1,04188904$.

Prin rezolvarea unor atare probleme, elevii vor dobândi deprinderi de a construi modele matematice, de a găsi metode numerice adecvate și de a analiza rezultatele obținute.



Referințe:

1. Cabac V. Elemente de modelare matematică. - Chișinău: Lumina, 1995.
2. Chiriac E., Chiriac L. Elaborarea modelelor matematice în ecologie. Facultatea de Geografie la 60 ani. Lucrările simpozionului „Dezvoltarea geografiei în Republica Moldova”. - Chișinău, 1998, p.129-131.
3. Chiriac L., Mihălache L. Abordări metodice privind expunerea procesului de modelare. Modernizarea învățământului preuniversitar și universitar în contextul integrării europene. Materialele conferinței științifice. - Chișinău, noiembrie 2009, p.303-305.
4. Chiriac L., Mihălache L. Probleme care țin de procesul de predare-învățare a modelării matematice. Modernizarea învățământului preuniversitar și universitar în contextul integrării europene. Materialele conferinței științifice. - Chișinău, noiembrie 2009, p.306.
5. Mihălache L. Utilizarea tehnologiilor computaționale în procesul de predare-învățare-evaluare a metodelor numerice la obiectul informatica în cursul liceal. Modernizarea învățământului preuniversitar și universitar în contextul integrării europene. Materialele conferinței științifice. - Chișinău, noiembrie 2009, p.310-313.
6. Бирюков Б., Гутчин Н. Творчество и машины. - Москва: Радио и связь, 1982.
7. Информатика в школе. - 2005. - №1.

Prezentat la 14.05.2010

EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE WEB ȘI GRADUL DE INTERACTIVITATE AL INTERACȚIUNILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ELECTRONIC

Corina NEGARA

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

The article presents the analysis of the Web concept evolution from the didactic point of view. The Web represents one of the most known Internet services. The Internet and the Web are watched as a new stage of the technological micro-revolutions in learning. There are investigated in the article the didactic characteristics of the Web: publication, communication and the access from the perspective of interaction interactivity in e-learning.

„Revoluțiile” tehnologice în învățământ

Sursele transformărilor structurale ce se produc în lume și în care sunt atrase sistemele educaționale țin de creșterea nivelului de competiție economică, inovațiile tehnologice, creșterea exponențială a volumului de informație. Dezvoltarea rapidă a tehnologiilor informaționale și de comunicație (TIC), apariția unor instrumente noi de păstrare, prelucrare și livrare a conținuturilor de formare schimbă treptat atât obiectivele, cât și strategiile de formare a viitorilor specialiști. Una din sarcinile școlii superioare devine formarea unei personalități competitive și competente în domeniul utilizării TIC. Menționăm că pentru viitoarele cadre didactice sarcina formulată mai sus se complică: pe lângă funcțiile directe ale aplicațiilor informatice studiate (calcul numeric, prelucrarea informației textuale, grafice, muzicale, gestiunea bazelor de date etc.), viitorii profesori școlari trebuie să cunoască posibilitățile utilizării aplicațiilor respective în procesul de învățământ.

După cum subliniază I. Cerghit [1], la ora actuală procesul de învățământ se desfășoară sub influența diverselor paradigme, începând cu dependența excesivă a instruitului de conținut și de profesor, directivitate și constrângere, programare strictă și rigiditate și terminând cu libera inițiativă, explorarea realității și construcția propriilor cunoștințe prin acțiune proprie, autonomie sau nondirectivitate. Oricare ar fi paradigma de organizare a procesului de formare, ea presupune prezența unui conținut, iar transmiterea/livrarea acestui conținut instruitului se efectuează prin intermediul diverselor mijloace.

Mult timp unicul mijloc de învățământ, purtător de informații, a fost *manualul*. Pe lângă avantajele sale incontestabile, manualul tradițional are un șir de neajunsuri: a) este, mai degrabă, un mijloc de predare decât unul de învățare; b) nu este posibilă modificarea operativă a conținutului manualului; c) materia de studii este prezentată static; d) volumul de informație în manual este limitat (această limitare fiind dictată de alegerea autorului, dar nu și de alegerea cititorilor); e) expunerea materiei nu ia în considerație eterogenitatea instruiților ș.a.

Pe parcursul sec.XX, în mai multe sisteme educaționale au fost realizate trei tentative notabile de introducere în școală a noilor mijloace de învățământ: cinematograful didactic, televiziunea și calculatorul [2]. Deși tentativele enumerate au pretins la rolul de „minirevoluții” în învățământ, impactul lor asupra organizării procesului de învățământ nu a fost cel așteptat. Mijloacele menționate au schimbat modalitatea de livrare a conținuturilor, însă fie că nu erau interactive (cinematograful, televizorul), fie că erau utilizate pentru realizarea unor activități pentru care mijlocul respectiv nu era strict necesar (calculatorul). Ultima afirmație poate fi explicată prin faptul că multe tehnologii didactice noi au fost concepute și realizate ca o simplă prelungire a expunerii magistrale a profesorului. De exemplu, primele cursuri automatizate prezentau o transpunere pe suport digital a manualelor tradiționale, iar primele teste computerizate înlocuiau acțiunea de încercuire a răspunsului corect cu un „clic” al șoricelului. Majoritatea tehnologiilor „moștenesc” la început vechile practici. Primele filme erau, de fapt, spectacole de teatru înregistrate pe pelicula cinematografică; primele video educaționale au fost obținute prin filmarea unui profesor care ține un curs.

Treptat s-a conștientizat faptul că mijloacele tehnologice noi pot fi utilizate pentru a demonstra elemente, accesul la care este dificil sau periculos (funcționarea unui sistem tehnic complex, interviul unui expert, simularea unui proces/fenomen). În ultimii ani s-a demonstrat că noile tehnologii, inclusiv cele informaționale, își demonstrează plener eficacitatea în cadrul noilor practici pedagogice: ca resurse de informații în demersurile de rezolvare a problemelor, ca mijloace de modelare în cadrul „pedagogiei proiectelor”, ca mijloace de

interacțiune în învățarea cooperativă etc. Altfel spus, noile tehnologii trebuie orientate nu atât spre „a face lucrurile vechi pe nou”, cât spre „facerea unor lucruri noi”.

Începând cu anii '90 ai secolului trecut, speranțele didacticienilor sunt legate de noțiunea de Internet și de unul din principalele lui servicii – WWW.

Evoluția conceptului de Web

World Wide Web (WWW) sau pe scurt, Web este o colecție de documente electronice ce sunt legate între ele ca pânza unui păianjen (engl. *world wide* – în lumea întreagă; *web* – pânză de păianjen, rețea). Documentele conțin texte, imagini, sunete, fișiere video, alte formate și sunt păstrate în calculatoare numite *servere* Web. Pe lângă serviciul WWW Internet-ul oferă utilizatorilor și alte servicii (poșta electronică, transferul de fișiere, conectarea la distanță). Funcționarea serviciilor enumerate se sprijină pe modelul *client-server*. Clientul este partea *activă* a modelului care trimite *cereri*, așteaptă și receptează reacțiile serverului. Serverul este partea *pasivă* a modelului, care așteaptă cererile clientului, le receptează, le prelucrează și îi trimite un *răspuns*. Atât clientul, cât și serverul pot fi aplicații (programe) sau calculatoare. Un calculator poate fi simultan server și client, dacă pe el sunt instalate atât programe-server, cât și programe-client. De regulă, programele-server sunt instalate pe calculatoare puternice, ceea ce permite deservirea rapidă a unui număr mare de clienți. Când clientul are nevoie de o anumită informație, el se conectează la server și îi adresează o cerere. Serverul trimite clientului un răspuns care poate conține informația solicitată sau în care se precizează că nu dispune de ea.

Web poate fi privit drept un imens spațiu informațional în Internet, alcătuit din resurse, situate în locații denumite noduri și interconectate prin legături (engl. *link*). Resursele sunt organizate în *pagini* Web, situate pe servere Web, și pot fi localizate prin intermediul unui mecanism special de identificare. Paginile pot fi vizualizate prin intermediul unui program-client numit *navigator* Web, folosind diverse *motoare de căutare*, cel mai popular din ele fiind Google. Un ansamblu de pagini Web interconectate, aflat în proprietatea unei persoane, organizații sau companii, găzduit pe un calculator care rulează un server Web, având asociată o adresă vizibilă utilizatorilor din Internet, se numește *sit* [3].

Web a apărut în anul 1989 la CERN (Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire), creatorul lui fiind T. Berners-Lee. Inițial Web era privit drept o soluție referitoare la managementul documentelor create și utilizate de cercetători. În cei 20 de ani de la apariția sa, Web a cunoscut o dezvoltare excepțională.

Primele pagini Web erau *statice* și numai în rare cazuri erau actualizate de către autorii lor. Chiar dacă au existat posibilități ca utilizatorii unui sit să adauge sau să modifice conținutul sitului, ele au fost ignorate de public și s-au lovit de capacitățile tehnice limitate ale echipamentelor și tehnologiilor respective. Web era considerat drept un mijloc de difuzare și vizualizare a datelor. Această perioadă de dezvoltare a Web a fost denumită ulterior *Web1.0*.

Aproximativ din anul 2006, Web a intrat într-o perioadă nouă, numită *Web2.0*. Conceptul Web2.0 nu are o definiție unanim acceptată. În continuare vom descrie succint câteva caracteristici ale acestui concept:

a) *Forța inteligenței colective*. Rezultatul activității colective a mai mulți utilizatori este superior sumei contribuțiilor individuale ale fiecărei persoane. Realizarea pe Web a enciclopediei colective Wikipedia reprezintă un exemplu elocvent al forței inteligenței colective.

b) *Conținutul generat de utilizatori*. Dacă Web1.0 poate fi numit epoca „cititorilor”, atunci Web2.0 poate fi numit epoca „scriitorilor”. La fel cum în învățământ instruitul devine figura principală a procesului de învățământ, în Internet utilizatorul devine centrul rețelei de comunicații.

c) *Fluxurile de știri (RSS)*. În perioada Web1.0, pentru a consulta ultimele știri, utilizatorul era nevoit să se conecteze la un sit specializat. În prezent tehnologia RSS permite, vorbind la figurat, a aduce situl (mai precis, știrile) pe calculatorul utilizatorului.

d) *Internet-ul ca platformă*. În epoca de monopol al companiei *Microsoft* (care a coincis parțial cu perioada Web1.0), utilizatorul era nevoit să instaleze pe calculatorul propriu toate programele necesare și să depoziteze rezultatele lucrului, de asemenea, pe propriul calculator. În epoca utilizatorului mobil, Internet-ul a devenit un vast spațiu de depozitare, unde utilizatorul poate păstra instrumentele de lucru (diverse aplicații), fișiere, imagini etc., care pot fi partajate cu un grup sau făcute publice.

e) *Mash-up*. Un mash-up este o aplicație Web hibridă, ce permite combinarea diverselor date din surse externe într-o formă unitară și mai complexă. Mash-up permite oricărui utilizator a dezvolta o proprie aplicație Web, pornind de la o aplicație existentă [4].

Din caracteristicile enumerate se profilează dimensiunea *colaborativă* a conceptului Web2.0.

Dezvoltarea de mai departe a Web este orientată spre sporirea gradului său de inteligență, în particular spre realizarea Web semantic.

Internet (împreună cu serviciul WWW), ca și cinematograful, televiziunea, calculatorul nu a fost conceput în scopuri educaționale. În același timp, Internet dispune de câteva caracteristici importante (publicare, comunicare, acces), care nu vor permite ca el să împărtășească soarta predecesorilor săi.

Utilizarea Internet-ului, mai precis, a Web în instruire este condiționată de caracteristicile didactice următoare:

- a) *publicarea* pe Web a surselor pentru formare, cât și publicarea rezultatelor învățării de către studenți;
- b) *comunicarea* dintre polii procesului didactic (conținut, student, profesor);
- c) *accesul* deschis în timp și în spațiu la sursele de formare.

Vom analiza succint fiecare caracteristică pentru a evidenția potențialul interactiv al strategiilor didactice utilizate pentru publicare, comunicare sau acces.

Publicarea

Conceptul Web2.0 presupune că fiecare utilizator este nu numai un consumator al informațiilor publicate, dar și un producător de informații. În procesul de învățământ, rolul cadrului didactic și al studenților se schimbă: la început rolul de producător revine preponderent cadrului didactic, studenții fiind consumatori de informații, apoi rolurile se inversează. Interacțiunea respectivă poate fi realizată folosind un instrument special al Web – *blogul*. Un blog este un sit Web, reprezentând de cele mai multe ori un jurnal public online al unui autor.

Este foarte important conținutul și structura informației publicate de către cadrul didactic. În informatică, pentru a organiza interacțiunea dintre o aplicație (programă destinată prelucrării informației) și un utilizator este necesară integrarea a două logici distincte, dar complementare: logica funcționării și logica utilizării. Logica funcționării presupune explicarea de către profesor a funcționării programei pentru o ulterioară implicare a studentului. Logica utilizării presupune o implicare a studentului pentru o înțelegere mai bună a funcționării programei [5]. Să reluăm un exemplu bine cunoscut: „Editorul de texte”. Manualul utilizatorului și sistemul de asistență al aplicației furnizează informații de două tipuri. Primul tip de informații îl ajută pe utilizator să înțeleagă cum funcționează editorul de texte (meniurile, barele cu instrumente etc.), al doilea tip de informații îl ajută pe utilizator să redacteze un document. Selectând un șablon al documentului, de exemplu, Raport, utilizatorul trebuie să răspundă la solicitările programului. Combinarea celor două tipuri de sprijin conduce la o învățare veritabilă.

Exemplul de mai sus demonstrează că în materia de organizare a învățării, în unele cazuri, companiile producătoare de programe sunt cu un pas înaintea didacticienilor. Elaboratorii de programe aplicative au conștientizat faptul că procesul de transpoziție dintre logica funcționării și logica utilizării nu se produce în mod spontan în creierul utilizatorului; această transpoziție trebuie proiectată, motivată și învățată. Funcționarea și utilizarea trebuie articulate la învățarea oricărei discipline/teme.

În procesul de instruire deosebit de importantă este interacțiunea socială. În conformitate cu teoria cultural-istorică de dezvoltare a funcțiilor psihice superioare, propusă de L.S. Vâgotski, interiorizarea cunoștințelor are loc în procesul social de utilizare a limbii pe parcursul unei perioade anumite de timp. Procesul de construire a cunoștințelor este discursiv după natura sa, se sprijină pe relații și comunicare. Prin urmare, în procesul de obținere a informațiilor și de transformare a lor în cunoștințe studenților trebuie să li se ofere posibilitatea reală de a-și publica lucrările (răspunsurile la sarcinile formulate de către cadrul didactic), dar și opiniile despre lucrările celorlalți colegi.

Comunicarea și conceptul de alfabetizare multimedia

Termenul de *interacțiune* este folosit de lingviști pentru a descrie procesul de comunicare (schimb de informații) dintre două ființe umane. Pentru descrierea schimbului de informații dintre un subiect uman și un obiect tehnic (de exemplu, un calculator) este folosit termenul de *interactivitate*.

Din punct de vedere didactic deosebim:

- interactivitatea funcțională;
- interactivitatea intențională sau mentală.

Interactivitatea funcțională se referă la regulile de comunicare dintre utilizator și echipamentul calculatorului (căutarea informației, înscrierea informației pe un suport etc.).

Interactivitatea intențională se referă la regulile de comunicare dintre utilizator și autorul aplicației/programei. Autorul nu este prezent în locul unde are loc schimbul de informații, dar prin intermediul programei el participă la comunicare.

Conceptul de alfabetizare, care inițial se referea la însușirea cititului și scrisului, a evoluat în ultimele decenii grație evoluției dominantei comunicării umane: de la vorbirea orală la imprimare, de la tipar la audiovizual, de la audiovizual la multimedia. Aceeași evoluție poate fi urmărită și în mijloacele de învățare în școală: cartea, cinematograful didactic, televiziunea didactică, calculatorul. Corespunzător cu aceasta, se poate vorbi despre alfabetizarea tradițională, alfabetizarea informațională, alfabetizarea tehnologică etc. Cercetătorul spaniol M.A. Gutierrez propune a integra diversele tipuri de alfabetizare în conceptul de alfabetizare multimedia [6]. În sensul strict al cuvântului, multimedia înseamnă integrare de text, sunet și imagine. Totuși, calitatea unui document de a fi multimedia nu se rezumă la faptul că el integrează textul, sunetul și imaginea, ci, mai degrabă, la felul cum este prezentat el în rețea: ca o structură hypermedia interactivă pe suport digital. Primul nivel de alfabetizare multimedia presupunea achiziția unor cunoștințe ce țineau de scrierea și citirea hyperdocumentelor, formarea deprinderilor de utilizare a componentelor multimedia: text, sunet și imagine.

În era digitală alfabetizarea multimedia și educația multimedia devin un mijloc de formare a profesorilor și instruiților care permite:

- *comunicarea* (interpretarea și producerea mesajelor), utilizând diferite limbi și mass-media;
- *dezvoltarea autonomiei personale* și a *spiritului critic*, care le oferă posibilitatea de a forma o societate multiculturală și a activa în ea, folosind inovațiile tehnologice.

Accesul la informații în Web2.0 – marcarea socială a resurselor

Una dintre caracteristicile instrumentelor Web2.0 este posibilitatea de a marca conținuturile. Unele sisteme sau servicii din Web2.0 (de exemplu, Delicious) permit utilizatorilor să eticheteze resursele descoperite sau create prin intermediul unor marcate (engl. *tag*). O resursă poate fi o carte, o pagină Web, o secvență video sau audio ș.a. Marcajele reprezintă cuvintele-cheie sau etichetele asociate de utilizatori resurselor.

Marcarea resurselor permite:

- exploatarea resurselor folosind marcajele altor utilizatori. În învățământul electronic universitar studenții, de regulă, folosesc marcajele realizate sau recomandate de către cadrul didactic;
- managementul resurselor personale: marcajele sunt folosite de studenți pentru organizarea resurselor de învățare într-un mod propriu, care permite regăsirea lor ușoară când este nevoie de ele;
- marcajele permit studenților dintr-o echipă de lucru să partajeze aceleași resurse;
- exprimarea personală: marcajele realizate de un student permit colegilor și cadrului didactic să reflecte asupra opiniilor și judecăților de valoare ale acestuia vizavi de conținutul marcat.

Concluzii

Practica de predare a disciplinelor universitare în medii informatizate demonstrează că gradul de interactivitate al interacțiunilor în procesul de formare depinde de un șir de factori: design-ul amănunțit al învățării, modul de organizare a interfeței aplicației utilizate în procesul de formare, modul de organizare a surselor de învățare ș.a.

Referințe:

1. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii / Ioan Cerghit. Ed. a 2-a rev. - Iași: Polirom, 2006. - 395 p.
2. Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. - Таганрог: Познание, 2002. - 266 с.
3. Anghel T. Instrumente Web 2.0 utilizate în educație. - Cluj-Napoca: Editura Albastră, 2008. - 261 p.
4. Deniaud C. Les 5 caractéristiques qui définissent le Web2.0. [on line] [citat 25.04.2010]. Disponibil pe Internet: <http://www.paperblog.fr/535054/les-5-caracteristiques-qui-definissent-le-web-20/>
5. Maulini O. (2003 a). Explication et implication. La dialectique de la réflexion et de l'action dans la réalisation d'un curriculum de formation professionnelle // Y. Lenoir, Y. & M.-H. Bouillier (dir.). Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. - Bruxelles: De Boeck, 2006. - 245 p.
6. Gutierrez M.A. Multimedia Authoring as a Fundamental Principle of Literacy and Teacher Training in the Information Age // Duncan, B. and Tyner, K. (Eds.). Visions/Revisions. Moving Forward with Media Education. Madison, WI: National Telemedia Council, 2003. - 430 p.

Prezentat la 18.05.2010

NOTE DE CURS LA DISCIPLINA *OBICEIURI POPULARE ROMÂNEȘTI*: OBICEIUL DRĂGAICA-SÂNZIENELE

Diana BUNEA

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

The article contains less known, but important data about the custom of Drăgaica, as part of the calendar customs' cycle, from the season spring-summer. Even though this custom is not any more practiced in Moldova, there are many ethnographic and mythological dates preserved, linked with the circulation of this custom in different ethnographical Romanian zones, including the area between Nistru and Prut rivers.

Deși obiceiul Drăgaica nu este cunoscut astăzi în practica populară la noi în Moldova, totuși, sunt cunoscute mai multe date de ordin etnografic și mitologic etc. despre acest interesant obicei și, cel mai important, sunt atestate și vestigii muzicale ale acestuia, cum ar fi cântecul și jocul Drăgaicelor, publicate, spre exemplu, în culegerile lui Vladimir Curbet.

În cele ce urmează vom prezenta mai multe date de ordin extramuzical referitoare la obiceiul dat, care sunt relevante în ceea ce privește întregirea cunoștințelor la disciplina *Obiceiuri populare*, în procesul de alcătuire a scenariilor și montarea scenică a obiceiului.

Sunt datini autohtone a căror nume original s-a pierdut în negura vremurilor, așa cum s-a întâmplat cu obiceiurile legate de Sânziene. Dar s-a păstrat cel român – Sânziana, de la Sancta Diana (care circulă și azi în Ardeal), și cel slav, Drăgaica (care a pătruns mai târziu și care circula în Muntenia, Oltenia și Moldova).

Sărbătoarea de Sânziene (ținută pe 24 iunie, de ziua nasterii lui Ioan Botezătorul) este legată de cultul recoltei, al vegetației și al fecundității, păstrând un amestec fascinant de creștinism, păgânism și vrăjitorie. Sânzienele sunt plante cu flori galbene-aurii și plăcut mirositoare. Cresc prin livezi, pășuni, pe marginile pădurilor și în poienițe. Însotite de muzică și chiuiturile flăcăilor, fetele adună florile de sânziene, fac colane și împletesc cununi circulare și cruciforme sau le strâng în buchețele. Aceste coronițe și buchete sunt aduse în sat, apoi așezate la porți, uși, ferestre, pe șuri, pe stupi și chiar în straturile de legume, în credința că ele vor ocroti casa și gospodăria de puterea forțelor malefice, aducând, totodată, noroc, sănătate și belșug oamenilor, animalelor și semănăturilor (vor înflori ca sânzienele).

De Sânziene, femeile pornesc în plină noapte spre locuri știute numai de ele pentru a aduna ierburi de leac și descântece. Multe dintre florile și ierburile culese în această zi sunt duse la biserică, în credința că, fiind sfințite, ele vor fi curățite de influențele negative ale rusaliilor/ielelor, zânelor rele ale pădurilor. Numai astfel vor fi bune de leac. Sânzienele erau socotite de tinerele fete și un mijloc de a-și afla ursitul și timpul când se vor mărita. Cununile băraților, împletite în formă de cruce, iar cele ale fetelor în formă de cerc, sunt aruncate pe casă. Dacă jerbele se opresc pe acoperiș, e semn de nuntă, iar dacă nu, ursitul sau ursita mai trebuie așteptați. În unele sate există obiceiul ca la întoarcerea în sat, fetele să privească prin cunună, iar în dependență de vârsta și însușirile fizice ale persoanei văzute, să deducă calitățile morale ale viitorului soț.

De Sânziene fetele își pun flori neîmpletite sub căpătâi. În acea noapte, ele își vor visa ursitul. Dacă cununa va fi purtată în păr sau în sân (de către fecioare sau tinerele neveste), acestea vor deveni atrăgătoare și drăgostoase. Înainte de răsăritul soarelui, fetele și flăcăii se apropie de ocolul vitelor. Cununile sunt aruncate în coarnele vitelor. Dacă gingașa coroniță se oprește în cornul unei vite tinere, fata se va mărita după un tânăr, iar dacă se oprește în cornul vitei bătrâne, ursitul va fi om în vârstă. În ajun de Sânziene, seara, fetele care vor să se mărite se întâlnesc cu flăcăii care doresc să se însoare. Băieții fac ruguri, aprind făclii și le învârtesc în sensul mișcării soarelui, strigând: "Du-te, Soare, vino, Lună/ Sânzienele îmbună./ Să le crească floarea – floare./ Galbenă, mirositoare./ Fetele să le adune, / Să le prindă în cunune,/ Să pună la pălărie./ Floare pentru cununie,/ Babele să le rostească./ Până-n toamna să nuntească".

A doua zi, în zori, cetele de feciori străbat satele cu florile de Sânziene la pălărie, în semn că au văzut cununile de flori pe hornuri la casele fetelor care-i interesează. Ei cântă, chiue și strigă: "Du-te, Lună, vino, Soare,/ Că tragem la-nsurătoare,/ Cununile neursite,/ Zac sub hornuri azvârlite".

Fetele se îmbracă de sărbătoare, își pun marama albe pe cap și coronițe din flori galbene cu spice de grâu. La brâu se încing tot cu flori de drăgaică/sânziene, iar în mâini țin spice de grâu și seceri. După ce se întorc în fugă de la câmp, fluturându-și maramele, la intrarea în sat, le așteaptă flăcăii cu ulcele cu apă și le stropesc. Apoi se încinge Hora drăgaicelor, la care se prind numai fetele care au participat la datină. Uneori, Drăgaicele plimbă hora lor pe la unele case din sat, mai ales pe la casele plugarilor vrednici. Fetele poartă o cruce înaltă, numită Steagul Drăgaicei. El este făcut dintr-o prăjină înaltă de 2-3 metri, care are la capăt o cruce împodobită cu flori de sânziene, pelin, spice de grâu și îmbrăcată ca o păpușă. Pentru a fi feriți de boală, copiii mici sunt dați de mamele lor în brațele Drăgaicelor, pentru a fi jucați.

Drăgaica sau Sânziana este zeița agrară autohtonă, protectoare a lanurilor înspicate de grâu și a femeilor măritate. Obiceiul cu acest nume se întâlnește în Muntenia, sudul Moldovei și Dobrogea. După credințele populare, ea „se naște” la 9 martie, echinocliul de primăvară după calendarul iulian, la moartea Babei Dochia, crește și se maturizează miraculos până la 24 iunie, ziua solstițiului de vară după calendarul gregorian, când înflorește planta ce-i poartă numele, sânziana sau drăgaica, și este invocată de fecioare la vârsta căsătoriei, și de neveste cu copii în brațe în timpul dansului ei nupțial, numit Jocul Drăgaicei. În obiceiurile, credințele și folclorul românesc Drăgaica păstrează amintirea Marii Zeițe neolitice, divinitate lunară, echinoclială și agrară, identificată cu Diana și Iuno în Panteonul roman și cu Hera și Artemis în Panteonul grec.

Drăgaica sau Sânziana, numită în diferite zone etnografice Dârdaică, Împărăteasă, Stăpâna Surorilor, Regina Holdelor, Mireasă, ar umbla pe Pământ sau ar pluti prin aer în ziua solstițiului de vară și s-ar desfăta, cântând și dansând împreună cu alaiul său nupțial format din zâne fecioare și fete frumoase, peste câmpuri și păduri. În cetele de Drăgaică din sudul Munteniei, fata care joacă rolul zeiței este îmbrăcată ca o mireasă, cu rochie albă și cunună împletită din flori de sânziene (drăgaică) pe cap, însemn al cununiei.

În timpul ceremoniei nupțiale zeița dăruiește bob spicului de grâu și miros plantelor de leac, vindecă bolile și suferințele oamenilor, în special bolile copiilor, apără holdele de grindină, furtuni și vijelie, ursește fetele de măritat etc. Dar, când i se nesocotește ziua, ea stârnește vârtejuri și vijelii, aduce grindină, ia oamenii pe sus și îi îmbolnăvește, lasă florile fără leac și miros. După Dansul Drăgaicei din ziua când și soarele joacă pe cer la amiază, apar primele semne că vara se întoarce spre iarnă: începe să scadă lungimea zilelor și să sporească nopțile, se usucă rădăcina grâului paralel cu coacerea bobului în spic, răsare pe cer constelația Găinușei (Cloșca cu pui), florile își pierd din miros și din puterea tămăduitoare de boală, cucul încetează să mai cânte, apar licuricii în păduri, se întoarce frunza pe ulm, plop și tei etc.

Manifestările cultice de altădată, de cinstire a zeiței agrare, au devenit ocazii de întâlnire și cunoaștere a tinerilor în vederea căsătoriei și, apoi, vestite târguri, bălciuri și iarmaroace de Drăgaică, Sânziene și de Fete. Zeița agrară la vârsta fecundității și maternității a fost atestată cu numele de Drăgaică în Muntenia, Dobrogea, sudul și centrul Moldovei și cu numele de Sânziana în Oltenia, Banat, Transilvania, Maramureș, Bucovina.

Jocul Drăgaicelor a fost atestat pentru prima dată în Moldova de către Dimitrie Cantemir, apoi în Muntenia și Dobrogea, conform răspunsurilor obținute la chestionarul lansat de Nicolae Densușeanu. Ovidiu Bârlea aprecia că, spre deosebire de Lazăr, unde ritualul este dedus din textul folcloric, ritualul Drăgaicei a fost reconstituit numai din informațiile de natură etnografică.

Ceata era formată din fecioare, două sau patru la număr, din care una sau două îmbrăcate băiețește. Când avea și steag, ceata număra cinci persoane. Fetele se numeau Drăgaicuțe. Flăcăul care le cânta din fluier sau cimpoi nu avea nici un rol în desfășurarea jocului. Din recuzita Drăgaicei nu lipsea năframa, marama, basmaua, ce se fluturau în timpul dansului. În unele sate din sudul țării, cetele purtau un steag împodobit cu basmale colorate, usturoi, spice de grâu, asemănător steagului purtat de Călușari. Steagul Drăgaicelor, întâlnit în județul Teleorman, era făcut dintr-o prăjină de 2-3 metri, căreia i se pune în vârf o cruce de lemn. Pe steag, în vârf, se legau usturoi și flori de drăgaică (sânziene), iar de brațele crucii se agățau mărgelile, brațari, multe tichiuțe și hăinuțe de copii. Când jucau Drăgaicele, mamele le dădeau diferite piese de îmbrăcăminte ale copiilor să le atârne de steag și să le joace. Pelinul și florile de sânziene îi atribuiam steagului purtat de fetele teleormanence calități apotropaice și purificatoare căpătate cu ajutorul magiei pentru ocrotirea copiilor.

În unele sate participante purtau câte o coasă sau o seceră, amănunt important pentru descifrarea funcției rito-magice a dansului. În scenariul ritual care însoțea cultivarea grâului, începând cu aratul și semănatul și terminând cu recoltatul și pregătirea pâinii, Drăgaicei îi aparținea secvența când holdele de grâu sunt „în pârg”, înainte de recoltat. Semnificațiile inițiale ale obiceiului sunt legate de compararea fecioarelor din ceata Drăgaicei cu holdele de grâu aflate în pragul rodirii și transferul fertilității în dublu sens: vegetal și uman.

Poziția solstițială a obiceiului îi atribuia însă și o valoare rituală în scurgerea timpului. De-a lungul unei îndelungate evoluții, jocul Drăgaicei a devenit un ritual polifuncțional: ajuta „să bage bob în grâu”, „să coacă holdele”, să apere copiii de boli și altele.

După datele mai vechi, ceata colinda mai multe sate, în timp ce sursele documentare recente limitează acțiunea ei la nivelul unui singur sat, la vatră sau la vatra și moșia acesteia. Drăgaicele făceau pași dansanți, săreau și duelau cu coasele, mai ales atunci când se întâlneau două cete, rupeau bucăți din năframele purtate și le împărțeau pe la casele colindate. Data de desfășurare a Drăgaicei este fixă, 24 iunie, în imediata apropiere a solstițiului de vară, când, după credința populară, soarele joacă de bucurie în momentul răsăritului.

Timpul care „se naște” la solstițiul de iarnă, marcat de creșterea zilei „cu cât se mișcă puiul în găoace”, ajunge „la maturitate” la solstițiul de vară. Odată cu „maturizarea” timpului se maturizează însă și recolta, în special grâul, care urma să fie recoltat. Apariția coasei nu poate avea altă semnificație în acest străvechi obicei decât secerarea (omorârea) plantelor care și-au îndeplinit menirea, parcurgând drumul de la sămânța semănată până la sămânța recoltată. De aici până la reprezentarea morții cu coasa în spate, cu care seceră neîncetat viețile omenești, este numai un pas. Moartea cu coasa este simbolul introducerii omului în marele circuit al naturii: omul este o sămânță care germinează, crește, se înmulțește și moare. Duelul cosmic dintre vară și iarnă, dintre zi și noapte este câștigat într-un an de două ori de forțele benefice și de două ori de forțele malefice. Lupta cu coasele, ca și lupta dintre dansatoarele perechi, amintesc de ceea ce se petrece în alt dans ritual, jucat inițial la echinocțiul de primavară, Călușarii. Drăgaicele par a reprezenta cele două forțe aflate în permanentă opoziție, dar care își împart victoriile cu exactitate astronomică.

Bibliografie:

1. Băieșu N. Poezia populară a obiceiurilor calendarice. - Chișinău: Știința, 1975. - 464 p.
2. Ghinoiu I. Obiceiurile populare de peste an: Dicționar. - București: Editura Fundației Culturale Române, 1997. - 284 p.
3. Ghinoiu I. Vârstele timpului. - Chișinău: Știința, 1994. - 388 p.
4. Marian S.Fl. Sărbătorile la români. - București: Editura Fundației Culturale Române, 1994. -320 p.
5. Oișteanu A. Motive și semnificații mito-simbolice în cultura tradițională românească. - București: Editura Minerva, 1989. - 336 p.
6. Pop M. Obiceiuri tradiționale românești. - București: Consiliul culturii și educației socialiste, 1976. - 192 p.
7. Pop D. Drăgaica // Anuarul de folclor. Vol.V-VIII. - Cluj. - 1987.
8. Vulcănescu R. Mitologie română. - București: Editura Academiei RSR, 1985. - 711 p.

Prezentat la 29.06.2010

MODELUL TEHNOLOGIC AL ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE A LIMBII ENGLEZE LA TREAPTA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

Carolina DUMITRU, Larisa CUZNEȚOV

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Cooperative learning is an interactive teaching approach where pupils work in small groups to complete a task; communication between pupils is direct and based on cooperative principles. In this article we introduce a new technological model of cooperative learning which can be used in teaching English to primary school children. We also present a lesson project where the technological model of cooperative learning has been applied.

Învățarea prin cooperare reprezintă o strategie didactică interactivă în cadrul căreia elevii lucrează în grupuri mici pentru a îndeplini o sarcină; comunicarea între elevi este directă și se bazează pe principiile de cooperare.

În Republica Moldova s-au efectuat cercetări aplicative, fragmentare asupra problemei date, deși în ultimul deceniu învățarea prin cooperare a devenit cunoscută și a început a fi utilizată activ de către cadrele didactice.

Pentru a stabili situația reală vizavi de aplicarea metodelor și tehnicilor de învățare prin cooperare la limba engleză în școlile din Republica Moldova, am elaborat un chestionar destinat profesorilor de limba engleză în care ne-am propus următoarele:

- ✓ stabilirea formelor de lucru ale profesorilor cu elevii în cadrul lecțiilor de limba engleză;
- ✓ evidențierea metodelor și tehnicilor de învățare prin cooperare cele mai frecvent utilizate de profesori în cadrul lecțiilor de limba engleză;
- ✓ elucidarea dificultăților întâlnite de profesori la aplicarea metodelor de învățare prin cooperare.

Chestionarul elaborat a fost distribuit la 30 de profesori de limba engleză din diferite localități ale Republicii Moldova. Fiind întrebați dacă cunosc termenul de învățare prin cooperare, 93% din profesori au răspuns că îl cunosc și doar 7% au răspuns că nu îl cunosc și nu utilizează metode de învățare prin cooperare. În ceea ce privește gradul de utilizare a formelor de lucru cu elevii la lecțiile de limba engleză, am tras concluzia că profesorii preferă *formele individuale* și *frontale* celor de grup (tab.1). Din datele obținute observăm că în cadrul lecțiilor de limba engleză profesorii utilizează *foarte des* lucrul *individual* (40% din respondenți) și *frontal* (37% din respondenți) cu elevii. Lucrul în *perechi* este utilizat *foarte des* (23% din respondenți) și *des* (40% din respondenți). Ceea ce ține de *lucrul în grup*, profesorii au răspuns că elevii lucrează în grup *uneori* (20% din respondenți) sau *rar* (60% din respondenți). Aceasta demonstrează încă o dată necesitatea studierii aprofundate de către profesori a învățării prin cooperare și aplicarea ei pe larg în cadrul lecțiilor de limba engleză.

Tabelul 1

Gradul de utilizare a formelor de lucru cu elevii în cadrul lecțiilor de limba engleză

Forme de lucru, de organizare	Foarte des		Des		Uneori		Rar	
	%	nr. profesori	%	nr. profesori	%	nr. profesori	%	nr. profesori
Individual	40	12	23	7	27	8	10	3
Frontal	37	11	17	5	23	7	23	7
Perechi	23	7	40	12	30	9	7	2
Grup	0	0	20	6	20	6	60	18

Grafic rezultatele sunt ilustrate în figura 1.

Analizând datele oferite de profesori cu privire la aplicarea metodelor de învățare prin cooperare, am tras concluzia că cele *mai frecvent aplicate* sunt următoarele metode/tehnici: a) brainstormingul; b) pâna de păianjen; c) gândește–perechi–prezintă. Cele *mai rar aplicate* sunt metodele/ tehnicile: a) colțurile; b) tehnica 6/3/5; c) linia valorii; d) turul galeriei.

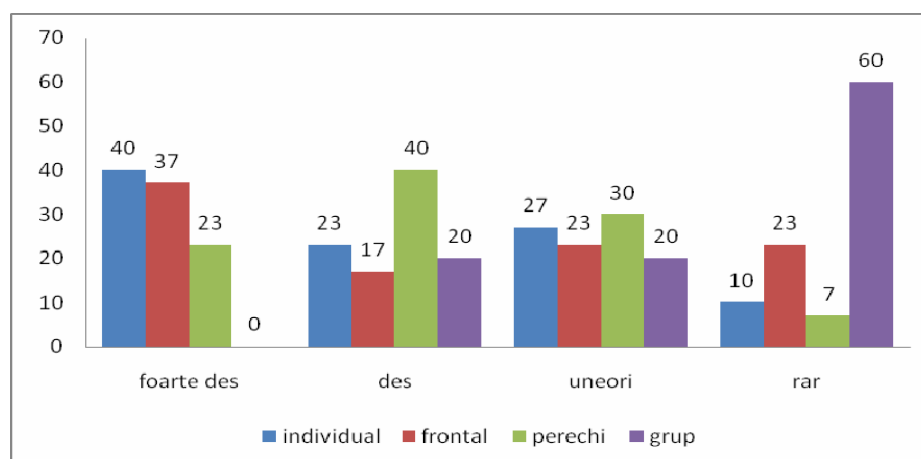


Fig.1. Gradul de utilizare a formelor de organizare a elevilor de către profesori în cadrul lecțiilor de limba engleză (exprimate în %).

În opinia noastră, metodele mai rar utilizate cum ar fi *colțurile*, *tehnica 6/3/5*, *linia valorii*, *turul galeriei* nu sunt valorificate pe larg în cadrul lecțiilor de limba engleză, deoarece profesorii nu le cunosc suficient, ceea ce nu înseamnă că sunt mai dificile sau necesită mai multe eforturi.

Fiind întrebați ce dificultăți au întâlnit la aplicarea metodelor de învățare prin cooperare, profesorii au menționat următoarele: lipsa materialelor didactice, ghidurilor metodologice, informației referitoare la metodele/tehnicile de învățare prin cooperare; problemele ce țin de disciplină și de evaluarea elevilor; nivelul slab de cunoștințe al elevilor.

Deși curriculumul școlar prevede o metodologie adecvată care să favorizeze utilizarea maximală a limbii asimilate, profesorii preferă să utilizeze pe larg metodele care sunt mai ușor de aplicat, care nu implică probleme de disciplină, de grupare a elevilor, de evaluare, feedback etc.

Din datele obținute în baza chestionarului, putem susține că un mare aport în acest sens au adus seminarele metodologice organizate de Centrul Educațional "Pro Didactica". Prin intermediul acestora și ghidurilor elaborate ca supliment al revistei "Didactica Pro..." profesorii au fost informați despre metodele de învățare prin cooperare și le-au aplicat în practică împreună cu colegii în cadrul seminarelor. E cert faptul că mulți profesori nu au acces liber la informație, de aceea seminarele și trainingurile organizate în școli reprezintă sursa principală de informare pentru ei și le oferă posibilitatea de a le aplica împreună cu colegii, de a le analiza și de a le da încredere în forțele proprii.

Analiza experienței pedagogice cu privire la optimizarea procesului de studiere a limbii străine la treapta învățământului primar relevă dificultățile pe care le întâmpină profesorii în activitatea de organizare-desfășurare a învățării prin cooperare. Această situație ne-a orientat spre elaborarea modelului tehnologic al învățării prin cooperare a limbii engleze la treapta învățământului primar (fig.2), care reprezintă de fapt instrumentul tehnologic de organizare-desfășurare-monitorizare a activității didactice, axate pe învățarea limbii străine prin cooperare. Modelul tehnologic propus a fost experimentat cu succes în cadrul unui experiment pedagogic, fiind demonstrat faptul că el nu numai orientează acțiunile pedagogului, dar permite dirijarea și monitorizarea acestora. Astfel, primele patru elemente constitutive ale modelului obligă cadrul didactic să cunoască *reperetele teoretice*, *componentele de bază ale învățării prin cooperare*, *trăsăturile specifice*, *principiile*.

Apoi urmează cunoașterea și valorificarea elementului esențial, plasat în centrul modelului, *condițiile pedagogice* care includ patru componente: condițiile psihologice, educaționale, metodologice și lingvistice; *managementul cooperării* și *managementul grupului*. Este evident că dintr-o perspectivă pedagogică, elementele vizate țin de demersul teoretic al investigației și determină *competențele pedagogului* privind crearea unui șir de condiții care interacționează și reprezintă chintesența modelului și demersului tehnologic.

Celelalte patru elemente structurale elucidează *partea praxiologică*, demersul acțional, care presupune elaborarea *planului-conținut*, *a strategiilor* și *tehnologiei* ce include predarea-învățarea-evaluarea și au fost reflectate în proiectele didactice utilizate la lecțiile de limba engleză.

Important aici este *sistemul de evaluare a eficienței învățării prin cooperare* aplicate în studierea limbii străine la treapta învățământului primar. În cadrul experimentului pedagogic s-a recurs în primul rând la *evaluarea inițială*, efectuată la începutul procesului de predare-învățare, pentru a stabili nivelul de cunoștințe al

elevilor în baza celor patru activități lingvistice. În cadrul experimentului de formare s-a efectuat *evaluarea continuă*, adică evaluarea în timpul procesului de predare-învățare, iar la finalul procesului de învățământ s-a efectuat *evaluarea finală*, pentru a face o comparație cu datele obținute la evaluarea inițială cu cea finală.

Evaluarea continuă a fost efectuată la fiecare lecție, în dependență de metodele, tehnicile aplicate sub diferite forme: orală, scrisă. De exemplu, în cazul când se utiliza metoda Mozaic, evaluarea se efectua sub formă de test individual. În cazul când elevii lucrau împreună la un proiect și îl prezentau împreună, atunci toți membrii grupului luau aceeași notă. Evident, s-a ținut cont de faptul că capacitățile de însușire a limbii străine sunt diferite la elevi, prin urmare, unii elevi însușesc foarte repede materia nouă, alți elevi, deși depun un efort mare, nu reușesc să obțină aceleași rezultate. E important ca atunci când elevii învață în grup să luăm în considerare nu doar cunoștințele, dar și eforturile pe care le depun pentru obținerea rezultatelor.

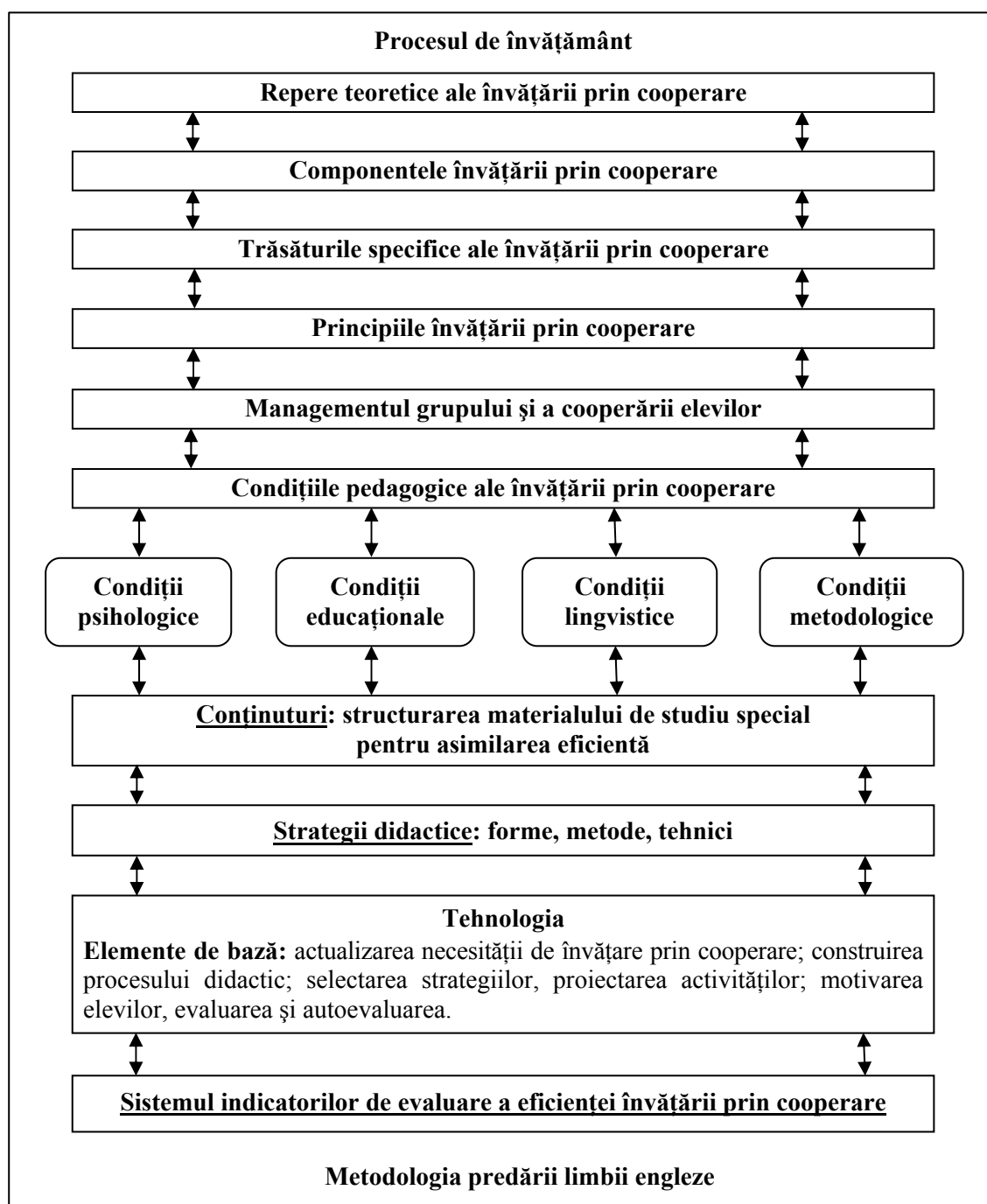


Fig.2. Modelul tehnologic al învățării prin cooperare a limbii engleze la treapta învățământului primar.

O etapă obligatorie a fiecărei lecții constituie *autoevaluarea elevilor* sub formă de chestionare și *autoevaluarea orală a activității în grup*, unde se analizează activitatea elevilor în grup pentru o mai bună funcționare a grupului și sporirea motivației elevilor de a lucra în grup. Autoevaluarea sub formă de chestionar cel mai frecvent avea forma: a) ce ți-a plăcut la lecție astăzi; b) ce nu ți-a plăcut; c) ce propuneri ai pe viitor. Autoevaluarea orală a fost efectuată împreună cu profesorul, unde elevii și-au expus opiniile despre funcționarea grupului, oferind soluții pentru viitor etc.

E cert faptul că *formarea competențelor comunicative* la elevi în cadrul studierii limbii străine este primordială, dar toți își pun întrebarea cum să realizeze aceasta. Învățământul tradițional întotdeauna a considerat că odată ce elevii posedă cunoștințe lingvistice într-o măsură rezonabilă, apar și abilitățile de comunicare drept consecință automatizată. În practică însă, abilitățile de comunicare nu apar de la sine. După cum susține H.G.Widdowson, folosirea în exces a exercițiilor mecanice, de reproducere tind să inhibe dezvoltarea abilităților de comunicare [5, p.67]. Prin urmare, abilitățile și competențele de comunicare nu se formează și nu dispar în mod automat, formarea lor necesită timp și efort atât din partea elevilor, cât și din partea profesorului.

În continuare vom prezenta o secvență tehnologică – proiect al lecției implementate în cadrul experimentului pedagogic în baza *Modelului tehnologic al învățării prin cooperare a limbii engleze la elevii din treapta învățământului primar* și vom efectua o analiză asupra acestui proiect. Această lecție s-a bazat pe grupuri informale de învățare. Aceste grupuri au fost create ad-hoc, temporar, prin simpla întoarcere a elevului către colegul de bancă și de a discuta un subiect pentru câteva minute. La fel de rapid pot fi formate grupuri din câte 3-4 persoane pentru a răspunde la întrebări.

Proiect de lecție (grupuri informale)

Tema lecției: *Andy is going to Have Guests*

Obiective: elevii vor învăța:

- să formuleze o invitație la sărbătorirea zilei de naștere;
- să utilizeze formula de acceptare a invitației;
- să utilizeze formula de refuz la invitație;
- să aplice în propoziții construcția *to be going to*;
- să aplice în cadrul lecției abilitățile sociale cum ar fi: adresarea către colegi, folosind prenumele, vorbirea liniștită.

Metode: brainstormingul, gândește–perechi–prezintă, interviul-în-trei-trepte, lucrul individual etc.

Desfășurarea lecției:

1. Motivarea

Profesorul prezintă elevilor tema lecției, obiectivele și introduce abilitățile sociale cum ar fi: vorbirea liniștită și adresarea către colegi folosind prenumele.

2. Brainstormingul

Profesorul scrie pe tablă expresia *birthday party*, iar elevii adaugă cuvinte care se asociază cu *ziua de naștere*, astfel elevii sunt stimulați pentru o participare activă, fiind introduși în temă.

De exemplu:

Birthday party: card, presents, toys, cake, flowers etc.

3. Think-Pair-Share/Gândește–Perechi–Prezintă

Profesorul explică elevilor modalitatea de lucru a tehnicii Think-Pair-Share, în cadrul căreia elevii lucrează individual, după care în perechi, apoi prezintă dialogul lor (în cazul nostru) întregii clase. Scopul lor e să fie uniți, să se ajute reciproc.

Elevul nr.1 din fiecare pereche primește un set de fișe pentru a fi aranjate corect și a obține o formulă de invitație la sărbătorirea zilei de naștere, iar elevul nr.2 primește alt set pentru a afla cum să răspundă la această invitație. După ce au lucrat individual, elevii se verifică reciproc și alcătuiesc împreună un dialog pe care îl prezintă colegilor în fața clasei.

De exemplu:

Elevul 1: Party Would birthday you my to to come like ?/ Would you like to come to my birthday party?

Elevul 2: I'd to, but busy love I'm. / I'd love to, but I'm busy.

Elevul 3: Could party you come bithday to my ?/ Could you come to my birthday party?

Elevul 4: Sure, come I'd to love./ Sure, I'd love to come.

4. Construcția to be going to

În baza imaginilor de la pagina 39 (exercițiul 5) din manualul de clasa a IV [1], elevii trebuie să spună ce va face Andy pentru ziua lui de naștere, utilizând construcția *to be going to*.

De exemplu:

- Andy is going to help mother make cakes.
- Andy is going to decorate the room.
- Andy is going to buy oranges and chocolates.
- Andy is going to tidy the room.
- Andy is going to make sandwiches.
- Andy is going to wash the dishes.

5. Three-step-interview/Interviul-în-trei-trepte

Această tehnică de învățare prin cooperare oferă posibilitatea elevilor să se intervieveze reciproc în legătură cu un anumit subiect. Ea poate fi folosită într-un grup de trei persoane și de patru persoane. În cazul nostru am preferat să se lucreze într-un grup de patru persoane, cele trei trepte fiind următoarele: 1) elevul A îl intervievează pe B, iar C îl intervievează pe D, apoi își schimbă rolurile; 2) A îl intervievează pe C, iar B pe D, și invers; 3) A îl intervievează pe D, iar B pe C, după care își schimbă rolurile. Elevii înregistrează răspunsurile colegilor. În final, în cadrul grupului de patru persoane, fiecare elev rezumă răspunsul colegilor [4].

De exemplu:

Elevul A: What are you going to do on weekend?

Elevul B: I'm going to visit my granny.

Elevul C: What are you going to do on weekend?

Elevul D: I'm going to play on the computer.

Elevii înregistrează răspunsurile date de colegi, după care fac o relatare despre toți colegii.

De exemplu:

Elevul A:

- Andrei is going to visit his granny.
- Nastea is going to read a book.
- Victor is going to help mother in the kitchen.

6. Citirea individuală /ex. 3, pagina 38 [1].

Elevii citesc individual dialogul timp de 5-7 minute după care trebuie să completeze niște jocuri de cuvinte încrucișate, răspunzând la întrebarea:

Ce cadouri va primi Andy de ziua lui?/What presents is Andy going to receive?

De exemplu:

p	a	r	r	o	t
---	---	---	---	---	---

a	l	b	u	m
---	---	---	---	---

t	o	y	s	o	l	d	i	e	r	s
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Fig.3. Completarea cuvintelor încrucișate.

Elevii sunt notați individual în dependență de răspunsurile date.

7. Analiza activității în grup a elevilor

a) Elevii au răspuns în scris la următoarele întrebări timp de 2-3 minute:

- Ce v-a plăcut la lecție?
- Ce nu v-a plăcut la lecție?

b) S-a discutat oral cu elevii despre greutățile pe care le-au întâmpinat activând în grup, ce ar putea schimba în relația lor cu colegii, ce păreri au despre modalitatea de lucru în grup.

Analiza proiectului de lecție. Cunoscând conținutul lecției, formele, metodele și tehnicile de învățare prin cooperare, am inițiat elaborarea acestui proiect pornind de la latura conceptuală, după cum este reprezentat și în Modelul tehnologic al învățării prin cooperare a limbii engleze la treapta învățământului primar. Acest proiect de lecție a fost printre primele 10 proiecte care aveau drept scop cunoașterea elevilor cu metodele/tehnicile de învățare prin cooperare. Fiind un proces treptat, lucrul în grup a fost îmbinat cu lucrul individual și în perechi.

Dintre *componentele de bază ale învățării prin cooperare* s-au utilizat *grupurile* în cadrul tehnicilor interviul-în-trei-trepte și *gândește-perechi-prezintă*. *Dorința de cooperare* s-a menținut prin fragmentarea sarcinilor la tehnica *gândește-perechi-prezintă*, unde elevii au lucrat mai întâi individual asupra unui set de fișe, s-au verificat reciproc și au prezentat împreună dialogul.

O altă componentă care a fost inclusă în acest proiect sunt *abilitățile sociale*, necesare pentru a îndeplini orice activitate de cooperare în grup. La începutul lecției profesorul le-a vorbit elevilor despre următoarele abilități sociale cum ar fi: vorbirea liniștită și adresarea către colegi folosind prenumele. Aceste abilități fac parte din abilitățile formative, care ajută la organizarea grupului și stabilirea unor norme de comportament adecvat. Elevii au încercat să le urmeze pe parcursul colaborării lor cu colegii.

Încă o componentă a constituit-o *analiza activității în grup*, care s-a desfășurat la sfârșitul lecției. Mai întâi elevilor li s-au distribuit fișe unde trebuiau să scrie ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut la lecție. După aceasta a urmat o discuție orală cu toată clasa despre greutățile întâmpinate, modalitatea de lucru în grup.

În această lecție s-au regăsit și *trăsăturile specifice ale învățării prin cooperare*. Acest proiect de lecție a fost centrat pe activitatea elevilor, pe schimbul reciproc de mesaje, s-a evitat rivalitatea și concurența interpersonală. Atenția elevilor în cadrul acestei lecții a fost orientată asupra procesului de învățare, dar nu asupra obținerii notelor, după cum are loc de obicei într-o clasă tradițională.

Dintre *principiile învățării prin cooperare* s-a realizat *interdependența pozitivă*, care a fost încurajată în cadrul tehnicii *gândește-perechi-prezintă* și interviul-în-trei-trepte, unde elevii au depins de reușita colegilor lor. Elevii care au lucrat împreună au fost cointeresați să ducă sarcina până la capăt și să prezinte rezultatul muncii lor colegilor de clasă. Doar în cazul când succesul unui elev contribuie la succesul altuia, între ei se formează o interdependență pozitivă.

În cadrul metodei brainstorming am putut sesiza elemente de *responsabilitate individuală* când elevii trebuiau să se gândească individual și să dea răspunsuri fără a conta pe ajutorul colegilor. În cadrul tehnicii *gândește-perechi-prezintă*, prima etapă s-a bazat la fel pe responsabilitatea individuală, fiecare elev fiind responsabil de aranjarea corectă a cuvintelor în propoziții pentru a obține o formulă de invitație sau un răspuns la invitație, contând doar pe cunoștințele proprii.

Atât tehnicile *gândește-perechi-prezintă*, cât și interviul-în-trei-trepte implică *interacțiunea simultană* și *participarea egală*, unde concomitent au vorbit cel puțin o treime sau o jumătate dintre elevi, iar sarcinile au fost distribuite în mod egal între elevi.

Interacțiunea directă a fost stimulată prin amplasarea cât mai eficientă a elevilor în grupuri. În cadrul tehnicii interviul-în-trei-trepte s-au format grupuri de patru persoane, cele trei trepte fiind următoarele: a) elevul A l-a intervievat pe elevul B, iar elevul C pe elevul D, și invers; b) elevul A l-a intervievat pe elevul C, iar elevul B pe D, și invers; c) elevul A l-a intervievat pe D, iar elevul B pe C, și invers. În final, în cadrul grupului de patru persoane fiecare elev a rezumat răspunsul colegilor.

Competența profesională a cadrului didactic a fost reflectată în elaborarea și implementarea cu succes a acestui proiect de lecție. Fiind un manager, profesorul trebuia să țină cont de *managementul grupului*, *managementul cooperării* și de *strategiile de optimizare a elevilor în procesul învățării prin cooperare*. Acestea, de fapt, sunt necesare fiecărui profesor care aplică învățarea prin cooperare.

Prima strategie se referă la *specificarea obiectivelor pentru lecție*, ceea ce a avut loc în cazul nostru când la începutul lecției elevilor li s-au adus la cunoștință obiectivele. A doua strategie se referă la *luarea deciziilor ce țin de distribuirea elevilor în grupuri*. La această lecție distribuirea a fost efectuată în mod spontan, elevii au format perechi cu colegii de bancă și au lucrat în grupuri formate ad-hoc, motivându-se prin faptul că au fost grupuri informale. A treia strategie implică *explicarea sarcinilor de lucru elevilor*, ceea ce s-a efectuat și în cazul nostru înainte de fiecare activitate. Următoarea strategie s-a referit la *monitorizarea sarcinilor de lucru și intervenția directă*. În cazul nostru, profesorul se apropia de fiecare grup pentru a asculta comunicarea dintre elevi, iar dacă era cazul, profesorul oferea explicații. Ultima strategie se referă la *evaluarea elevilor* care a avut loc la sfârșitul lecției, unde elevii trebuiau să citească un text și să răspundă la întrebări. În afară de aceasta, a fost efectuată autoevaluarea și discuția cu toată clasa despre cele întâmplate la lecție.

Analiza efectuată reflectă în totalitate îmbinarea cu succes a elementelor teoretice a Modelului tehnologic al învățării prin cooperare a limbii engleze la treapta învățământului primar cu elementele praxiologice, care presupun selectarea conținutului lecției, selectarea strategiilor didactice, desfășurarea cărora s-a realizat anterior proiectării acestui proiect de lecție.

Luând în considerație cele expuse, putem formula următoarele concluzii:

- În baza chestionarului elaborat vizavi de aplicarea metodelor/tehnicilor de învățare prin cooperare de către profesorii de limba engleză din Republica Moldova, am tras concluzia că profesorii preferă formele individuale și frontale de lucru cu elevii. Ce ține de lucrul în grup, profesorii au răspuns că elevii lucrează în grup *uneori* (20% din profesori) sau *rare* (60% din profesori).

- Modelul tehnologic al învățării prin cooperare a limbii engleze la treapta învățământului primar reprezintă instrumentul tehnologic de organizare–desfășurare–monitorizare a activității didactice, axate pe învățarea limbii străine prin cooperare. Primele patru elemente constitutive ale modelului țin de demersul teoretic, și anume: *reperetele teoretice, componentele de bază ale învățării prin cooperare, trăsăturile specifice și principiile*. Apoi urmează cunoașterea și valorificarea elementului esențial, plasat în centrul modelului, *condițiile de cooperare ale elevilor* care includ patru componente: condiții psihologice, educaționale, lingvistice și metodologice; *managementul cooperării și managementul grupului* ce determină *competențele pedagogului*. Celelalte patru elemente structurale elucidează partea praxiologică, demersul acțional, care presupune elaborarea *conținuturilor, strategiilor și tehnologie*, ce include predarea–învățarea–evaluarea și au fost reflectate în proiectele didactice utilizate la lecțiile de limba engleză.

- Secvența tehnologică prezentată – proiect al lecției implementat în cadrul experimentului pedagogic – reflectă elementele teoretice, cât și praxiologice ale Modelului tehnologic al învățării prin cooperare a limbii engleze la treapta învățământului primar în grupuri de învățare informale.

Referințe:

1. Ignatiuc I. și alții. Magic English. Pupil's Book. Fourth Form. - Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2004. - 131 p.
2. Ignatiuc I. și alții. Magic English. Teacher's Book. Forms 2-4. - Chișinău: Combinatul Poligrafic, 1999. - 237 p.
3. Limbi străine. Curriculum școlar pentru clasele a II-a–a IX-a. - Chișinău: Univers Pedagogic, 2006. - 92 p.
4. Temple Ch., Steele J. L., Meredith K. S. Învățarea prin cooperare/Ghid III // Supliment al revistei Didactica Pro... - Chișinău, 2002. - 56 p.
5. Widdowson H.G. Teaching Language as Communication. - New York: Oxford University Press, 2008. - 168 p.

Prezentat la 22.03.2010

APTITUDINI MUZICALE: REALITATE ȘI DEZIDERATE

Vasile VASILE, Vladimir BABII*

Universitatea din Pitești, România

*Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Music and art is the domain in which the manifestation of natural talents that are above the average level can become obvious if certain conditions are complied with. Gifted children need special attention with a view to valuating adequately their creative potential. Proper identification of musically exceptionally gifted children and creation for them of a system of adequate didactic conditions aiming at valuating their musical-artistic and creative potential will lead to the development of cultural dimension of the society.

În condițiile *reformulării* paradigmei educaționale din România și R.Moldova, problema aptitudinilor muzicale și a copiilor cu înzestrare deosebită, din acest punct de vedere, se cere redimensionată și racordată la noile imperative ale democratizării învățământului și ale valorificării capacităților ce pot fi considerate nu numai valori sociale și de reprezentare a neamului în conceptul european, dar și bunuri convertibile. Pe plan muzical-artistic este recunoscut actualmente că suntem o adevărată forță europeană. Rezultatele interpretative și componistice sunt în prezent recunoscute și apreciate în marile centre muzicale ale Europei și această recunoaștere confirmă o excepțională disponibilitate artistică a țărilor noastre. Afirmarea târzie a acestui potențial artistic a fost determinată de condițiile istorice nefavorabile. Un enciclopedist de dimensiunea lui Dimitrie Cantemir, fiind recunoscut ca un clasic al muzicii turcești și creator al sistemului de notație muzicală, este în uz și astăzi (diferit de cel european).

Dintr-o țară care importă în secolul trecut muzicieni, pentru racordarea la paradigmele culturale occidentale, România și R.Moldova sunt astăzi prezente în spațiul european cu creații muzicale de o valoare artistică înaltă. Se recunoaște că pe plan muzical suntem competitivi cu toate țările de vechi tradiții artistice. Există și alte domenii în care se poate spera în afirmarea artistică, cum ar fi cel al muzicii religioase și *populare*. Tocmai reușitele ne obligă să acordăm o și mai sporită atenție problemei aptitudinilor muzicale. Problema nu se reduce doar la aspectul competitiv, ci trebuie extinsă la întregul eșantion de elevi, pentru a oferi tuturor șanse egale de afirmare și în viața artistică. Din aceste perspective, se impune concluzia că școala de azi, și în special liceul, face prea puțin, ca să nu spunem nimic, pentru ridicarea nivelului cultural al colegilor „olimpicilor muzicali” și pentru crearea cadrului favorabil de afirmare și pe alte planuri în afara celui al muzicii culte. Nu avem dreptul să uităm că suntem printre puținele popoare care și-au păstrat o bogată zestre a spiritualității populare, care din păcate este neglijată de activitatea educațională sau abordată superficial. În lipsa unui mediu artistic real nu ar fi fost posibilă afirmarea faimoaselor interprete de muzică populară de pe ambele maluri ale Prutului: Maria Tănase și Tamara Ciobanu, descoperite și formate în anii copilăriei și adolescenței, pentru a deveni regine ale cântecului popular al neamului.

Suntem, de asemenea, deposedați de un inestimabil patrimoniu de cultură muzicală de factură bizantină, monodică și prelucrată coral, la care elevii liceelor noastre nu au acces, activitatea artistică școlară, elogiată de Mircea Eliade sau Emil Cioran, fiind înlocuită cu alte așa-numite activități productive.

Evidențiem aceste aspecte, fiind direct legate de climatul în care trebuie să fie descoperite și îndrumate abilitățile umane muzicale și în licee, lipsite în prezent de profesori de muzică. Este păgubitor să se limiteze problema aptitudinilor muzicale doar la școlile și liceele de muzică/artă, neglijându-se marea masă a elevilor, rămași în starea unei educații muzicale pertinente și care ar avea un rol deosebit în dezvoltarea spirituală, culturală, umanistă, estetică și etică a tineretului școlar.

Rezultatele excepționale ale competițiilor la nivel național și internațional dedicate elevilor nu ne dau dreptul să ignorăm cultivarea aptitudinilor și la cei care ar trebui să devină superior avizați ai olimpicilor noștri și masa din care se selectează aceștia. Țările europene acordă o mare atenție anume *majorității*, pentru care nu sunt organizate olimpiade, dar există forme deosebite de integrare în viața artistică, culturală și socială. Există destule exemple bune de invidiat în acest sens, cum ar fi înscenările cu Carmina burana, cantata scenică a fondatorului unui sistem de educație muzicală de un mare răsărit, Karl Orff. Prin asemenea activități se creează modalități concrete de emulație artistică, în care se descoperă și se cultivă aptitudinile viitorilor interpreți, creatori și interpreți-explicatori.

Școlile noastre excelează în dotare, dar ele nu trebuie lăsate să sfârșească în activități periferice, de subcultură și kitsch, care inundă existența artistică. E de menționat că problema aptitudinilor muzicale în România și R.Moldova a fost lăsată pe seama liceelor și școlilor de muzică/arte și ele amenințate în prezent de așa-numita „concentrare de forțe umane și spirituale”, ignorându-se faptul că aceste unități sunt, în primul rând, factori de cultură artistică cu extinderi pozitive asupra părinților, colegilor și întregului mediu școlar. Subiectul trebuie extins, deci, la scara întregului învățământ interesând deopotrivă factorii educaționali, de decizie și de realizare, cercetători, oameni de cultură, părinți, elevi etc. Pentru aceasta considerăm necesară o raportare la cuceririle europene și naționale ale domeniului invadat multă vreme de teorii ideologizante.

Clasificarea aptitudinilor muzicale trebuie să aibă în vedere statutul de receptor și de producător de muzică, fiecare din ele necesitând o înzestrare specifică.

Aptitudinile de receptare există în fiecare individ normal dezvoltat din punct de vedere intelectual. Accesul la adevărata cultură muzicală nu este influențat, deci, de această înzestrare, ci doar de educație, de racordările pe care aceasta le realizează la fenomenul cultural. Cei ce rămân la forme incipiente de muzică nu pot acuza lipsa aptitudinilor muzicale, ci diferența în educație, aceasta înlesnind formarea altor scări axiologice decât cele normale. Sigur că un cvartet de Beethoven nu se receptează cu aceeași ușurință ca o piesă de divertisment (avem în vedere un ascultător diletant/neinițiat). Primul necesită o inițiere care trebuie să înceapă în familie, școală și să continue în sala de concert. Adolescența are nevoie de idealuri autentice și în absența lor își creează altele, artificiale, de valoare îndoielnică.

Dacă orice om cu o înzestrare intelectuală pozitivă are deschis accesul – prin cultură și educație – spre nivelurile cele mai înalte ale gândirii muzicale, pentru producătorul de muzică sunt necesare aptitudini speciale. Numai o parte a acestora sunt valabile pentru toți viitorii performeri muzicali. În funcție de latura spre care se îndreaptă opțiunea viitorului muzician (creație, interpretare vocală ori instrumentală, cercetare etc.) sunt necesare anumite aptitudini, diversificarea continuând chiar și în interiorul acestor compartimentări. Pentru viitorii pianști interesează conformația mâinii, pentru suflători – conformația ambușurii (buzelor), diferită de la un instrument la altul etc.

Aptitudinile muzicale generale, ce permit obținerea unor performanțe în domeniul muzical, sunt (ar trebui!), în general, testate la intrarea într-o școală specială, în școlile vocaționale, pregătitoare ale viitoarelor cadre de realizare a educației muzicale în ciclul preșcolar și primar, la admiterea într-o formație corală sau instrumentală, la admiterea în școlile de cântăreți și seminarii teologice, precum și în școlile de artă etc. La început ele au fost depistate în forme empirice, care aveau în vedere, totuși, viitoarele repere ale testărilor experimentale: calitatea vocii, auzul muzical, simțul ritmului muzical, memoria muzicală etc. Sistemul complex utilizat în prezent este rezultatul unor cercetări intense, privind fenomenul din direcții diferite. Cele dintâi cercetări experimentale vin dinspre etnomuzicologie, disciplină ea însăși în formare. Ele sunt concretizate în cele două volume ale lui Carl Stumpf, *Tonpsychologie* (1883, 1890). Lucrarea a fost precedată de cercetările de acustică și fiziologie muzicală ale lui Hermann von Helmholtz (1863) și de cele de psihofiziologie ale auzului muzical ale lui Wilhelm Wundt (1874). Conform fondatorului psihologiei muzicale Carl Stumpf, determinarea aptitudinilor muzicale se realizează prin probe, constând din reproducerea unor sunete la pian, distingerea dintre două sunete, a celui mai înalt, deosebirea unor sunete dintr-un acord și semnalarea dintre două acorduri succesive, a celui care dă o impresie plăcută și a celui care dă o impresie neplăcută.

Pe drumul deschis de Stumpf se va avânta Johannes von Kries, care va aborda în special problema auzului *absolut*, pe care nu-l vede drept o calitate indispensabilă, deoarece mulți muzicieni iluștri au prosperat având doar auz *relativ*. Ceea ce atrage atenția la studiul autorului nominalizat, consacrat acestui fenomen, este constatarea că există o deosebire marcantă între recunoașterea sunetului auzit și reproducerea sa care depinde de calitățile vocale.

Următorul pas important în stabilirea modalităților de diagnosticare și cuantificare a aptitudinilor muzicale îl face Géza Révész, prin ansamblul de teste elaborat. În lucrarea sa, *Prüfung der Musikalität* (1920), el îmbunătățește sistemul, făcând distincție între aptitudinile muzicale, care ar consta în mijloacele specifice ale muzicianului, și muzicalitate, pe care o vede centrând în jurul aptitudinii față de muzică. Aceasta din urmă implică mai mult afectivul și atitudinalul, materializându-se în capacitatea persoanei de a avea plăcere, de a înțelege și de a trăi profund și a se transpune în atmosfera muzicii. Distincția dintre „a fi muzical” și „a putea face muzică” va deschide un important drum cercetării psihologiei muzicale.

Prima prezentare sistematică a metodelor de diagnosticare și cuantificare a aptitudinilor muzicale aparține lui Hans Rupp și este realizată în studiul său *Despre examinarea aptitudinilor muzicale* (1914). El evidențiază neputința cuantificării auzului fin al muzicianului, de strictă necesitate în evoluția sa. De aceea, el propune un sistem progresiv de apreciere a calităților muzicale, care merge de la judecarea unui singur sunet până la complexe armonice, trecând prin structurile intermediare intervalice și melodice (aceasta presupunând și elemente ritmice și metrice). El transferă în activitatea de testare a aptitudinilor muzicale și aptitudini generale, cum ar fi cea de analiză, de strictă necesitate pentru profesioniști.

O nouă *sistemizare* a aptitudinilor muzicale este efectuată de psihologul anterior citat, Géza Révész. În lucrarea *Einführung in die Musikpsychologie* (1946) el propune 8 componente ale aptitudinilor muzicale, testabile prin mijloace specifice: 1) simțul ritmic; 2) auzul absolut; 3) recunoașterea octavelor; 4) auzul relativ; 5) perceperea analitică a combinației simultane de două sunete; 6) perceperea analitică a combinației de trei și mai multe sunete; 7) perceperea și reproducerea melodiilor; 8) capacitatea de a cânta după auz. Sintetizând acest plan complex, se poate spune că el vizează simțul ritmic, auzul armonic, auzul melodic și memoria muzicală. Cuantificarea lor trebuie să aibă în vedere și exersarea, astăzi acceptându-se ideea că auzul armonic al unui elev pianist va fi mult superior celui al unui elev cântăreț sau violonist și acesta, la rândul său, cu înaltă superioritate față de un neexersat.

Psihologii W.Häcker și T.Ziehen, la începutul deceniului al III-lea, reduc la cinci componente aptitudinile muzicale: 1) componenta senzorială - capacitatea de a deosebi diferite înălțimi, intensități, durate, timbruri; 2) componenta mnemonică - capacitatea reproducerii calităților de la componenta de mai sus; 3) componenta sintetică - perceperea configurației și a combinațiilor muzicale, a motivelor, structurilor ritmice a melodiilor; 4) componenta motrică - reproducerea sunetului auzit prin intermediul vocii sau al unui instrument; 5) componenta ideativă - asociația dintre diversele configurații de sunete muzicale și conținutul ideatic exprimat.

Și mai apropiat de specificul muzical se prezintă sistemul lui C. Seashore, autorul lucrării de mare circulație, *Psychologie of Music* (1938). Încă în 1919 el lansa noua structură a aptitudinilor muzicale cu 25 de componente, grupate în 5 categorii. Prima se aseamănă cu cea precedentă, doar că extinde sfera senzațiilor și spre sensibilitatea muzicală. A doua categorie cuprinde activitățile muzicale în care se realizează controlul înălțimii, intensității, ritmului, timbrului etc. A treia grupă de componente ale aptitudinilor muzicale o formează memoria, imaginația muzicală și capacitatea de reflexiune muzicală. A patra grupează componentele ce țin de inteligență, iar a cincea, pe cele ce privesc sentimentele muzicale (gustul muzical, reacția afectivă față de muzică, capacitatea de a exprima trăiri și sentimente prin intermediul muzicii). El construiește și un test pentru selectarea copiilor dotați, pe baza căruia s-au construit apoi variante mai adecvate vârștelor și situațiilor concrete. Deși nu neglijează diferențierea componentelor pentru dirijori sau interpreți vocali și instrumentiști, testului său i s-a reproșat că abordează fragmentar muzicalitatea care se prezintă ca un tot și ignoră esența muzicalității.

Multe din constatările și considerațiile despre aptitudinile muzicale au fost receptate și aplicate și la copiii din țările noastre. Pedagogii George Breazu și Dmitri Kabalevski, creatorii noului sistem de educație muzicală, apreciat de marile autorități europene ale timpului, au luat în considerație ideile din *Enciclopedia muzicii* cu volumele lui Carl Stumpf, *Tonpsychologie*, și rezultatele studiului *Psihologia aptitudinilor muzicale* de Boris Teplov (1947). Aplicabile candidaților concursului de admitere în clasa I secundară a Seminarului Central din București, deci la o școală cu profil muzical, fișa cuprindea date despre cultura muzicală a părinților, diagnosticarea aptitudinilor muzicale privind simțul ritmic, auzul și memoria muzicală, perceperea arhitectonicii unei melodii din propriul repertoriu, abaterile înregistrate la cântece cunoscute și necunoscute, completarea unei melodii pe baza începutului. Al doilea set de probleme urmărea reproducerea unui fragment melodic cu vocea sau cu ajutorul unui instrument. Este apoi urmărit spiritul de improvizație și componentele simțirii muzicale: perceperea unei melodii, impresia produsă asupra candidatului, trăirea, judecata, gustul și preferințele pentru anumite instrumente. Ultimele seturi de date urmăreau dispozițiile vocale și repertoriul însușit, pe următoarele trei compartimente: cântece de școală, cântece religioase și cântece populare. Din aceste ultime date se contura forma de introducere a copilului în viața muzicală a satului, a orașului, a școlii și a bisericii.

Aceleași modalități de testare a copiilor pretendenți la școlile de muzică/arte sunt aplicate în R.Moldova. Accentul principal în diagnosticare necesită a fi plasat pe factorul simțului muzical, trăirii muzicale, fără a extrage din contextul muzical așa elemente cum ar fi simțul ritmului, testat în absența muzicii, componenta armonică testată în afara melodiei etc., care, de fapt, reprezintă niște *metode pasive*.

Câteva lucrări de sinteză ale unor cercetători români prezintă o parte a problematicii aptitudinilor muzicale reflectate în concepțiile europene, aducându-li-se criticile de rigoare. Astfel, Ion A. Creangă, în lucrarea sa tipărită la Cluj, în 1940, *Măsurarea aptitudinii muzicale* prin metoda testelor, consideră că testele bazate doar pe metoda pasivă de măsurare a aptitudinilor muzicale trebuie completate cu metode active. Astfel s-a cerut subiecților interpretarea unui cântec, constatându-se rezultate frapante, în mod indirect cel testat vădind atitudinea sa față de fenomenul muzical. Cercetătorul clujean adoptă, deci, metoda lui Breazul, fără să fi cunoscut detaliile ei și propune utilizarea metodei înregistrării a ceea ce cântă un subiect. El citează ca semnificativ cazul unui băiețel de 3 ani și 3 luni depozitar al unui repertoriu de vreo zece cântece, care n-au fost învățate prin exerciții speciale, ci doar au fost auzite în casa părintească. În aceeași perioadă, Liviu Giurgeca publică tot la Cluj studiul său *Cercetări în legătură cu măsurarea aptitudinii muzicale* (1941), obiectând practicilor europene, limitarea la componentele aptitudinilor muzicale, luate separat. De aceea el propune măsurarea prin intermediul dicteului muzical, care oferă posibilitatea măsurării unui grup de subiecți și a unui plan mult mai complex.

Psihologul Alexandru Roșca pledează pentru educarea copiilor supraînzestrați în unități speciale. El remarcă în lucrarea sa, *Copii superior înzestrați* (1941), că marii muzicieni au îmbinat inteligența cu un talent muzical de excepție.

Dr. Gabriel Cotul consacră un volum impresionant psihofiziologiei muzicale (1944), deosebind două feluri de memorie muzicală: de recunoaștere și de reproducere. Constatarea este foarte utilă pentru testarea aptitudinilor muzicale, la fel ca și cea referitoare la inteligența muzicală, tradusă prin înțelegerea auditivă a unei opere muzicale (presupunând analiza și sinteza temelor). În felul acesta se deschide o fereastră pentru înțelegerea unui specific al inteligenței muzicale. În privința metodelor pentru testare, medicul clujean propune completarea lor nu numai cu cele active, dar și cu o nouă categorie – integrale - și completează testele lui Albert Nestle (de inventivitate, prin completarea unei melodii după un început dat sau în acord cu un final dat) cu inventarea unei melodii pentru un text dat.

În *Studii de psihologia artei* (1967), N. Pârvu consacră un capitol componentelor psihologice ale talentului muzical: muzicalitatea, însușiri intelectuale (inteligență, memorie, spirit de observație, recunoașterea și reproducerea ușoară a cunoștințelor, imaginație); însușiri de voință și caracter (voință puternică, mare putere de muncă, meticulozitate, stăpânire de sine, dorință de afirmare, perfecționare și depășire, atenție mobilă, încredere în posibilitățile proprii, conștiință justă a propriei valori); însușiri afective și de temperament (sensibilitate, emotivitate, flexibilitate), interese pentru muzică etc.

Considerând că această trecere în revistă a celor mai importanți specialiști ai domeniului sau ai psihologiei, care s-au consacrat cercetării formelor de diagnosticare și cuantificare a aptitudinilor muzicale, a explicat întrucâtva și problema raporturilor dintre acestea și ereditate, vom urmări în continuare raporturile dintre aptitudinile muzicale și mediu. Cercetările de a stabili o prioritate a eredității sau a mediului nu au condus la rezultate definitive. Vom aminti doar schema lui Hăcker și Ziehen, cuprinzând procente ale raporturilor ereditare ale aptitudinilor muzicale (tab.1).

Tabelul 1

Părinți	Copii		
	Foarte muzicali	Puțin muzicali	Nemuzicali
Ambii foarte muzicali	85,6%	6,5%	7,9%
Unul muzical, celălalt nemuzical	58,6%	15%	26,4%
Ambii nemuzicali	25,4%	15,9%	58,7%

Vom reține și faptul foarte important că părinții muzicali pot da copiilor și o educație muzicală superioară. Este, spre exemplu, cazul lui George Enescu, ai cărui tată cânta la vioară, iar mama la chitară și care au depistat încă de la trei ani „zestrea” muzicală a copilului. S-ar putea ca mediul familial să constituie un factor mai important decât ereditatea, mulți copii cu o dotare muzicală excepțională pierzându-se sau nedezvoltându-se corespunzător din cauza familiei sau a descoperirii tardive. Practica a dovedit și exemple contrare, copii mai puțin dotați din punct de vedere muzical dezvoltându-se spectaculos datorită familiei. Cert este că aptitudinile muzicale se arată foarte de timpuriu, prin forme directe sau indirecte. Atracția pentru muzică a lui George Enescu a fost descoperită de mama sa, care l-a găsit pe copil în grădina confecționându-și cu mijloace proprii o copie a unui taraf ascultat la vârsta de aproximativ trei ani. La această vârstă Mozart cânta deja la pian, iar la 5 ani compunea un Menuet.

În general, mediile favorabile afirmării aptitudinilor muzicale sunt cele intelectuale, cu antecedente în domeniu. Acestea au și posibilitatea depistării talentelor, dar și știu să aprecieze valoarea lor.

Cu aceasta ajungem la raportul aptitudinilor cu mediul muzical în care ele se pot dezvolta. Dacă Costache Enescu nu și-ar fi trimis unicul fiu să studieze la Viena, urmând verdictul lui Eduard Caudella, cultura românească ar mai fi înregistrat dimensiunea Enescu? Specialiștii muzicologi și enescologi răspund negativ. Însuși Caudella îi explica fericitului tată superioritatea mediului artistic vienez, cu viața muzicală diversă, în care cel mai mic elev de la Konservatorium für Musik und darstellende Kunst der Gesellschaft der Musikfreunde, de numai 7-8 ani, devine nu numai avid participant, dar și interpret. Forma ideală a celor două raporturi dintre aptitudinile muzicale și mediul familial, pe de o parte, dintre aptitudinile muzicale și mediul artistic, pe de altă parte, este cea de care a avut parte Enescu, în casa profesorului său fiind considerat ca un membru al familiei. Aspectul ne interesează pentru elevii de astăzi, care trebuie să suporte despărțirea de familie, acceptând în multe cazuri internatele, cu avantajele, dar și dezavantajele lor, mult mai evidente pentru un viitor artist. Și în aceeași strânsă legătură cu cele două medii se află cel al aptitudinilor muzicale și exersarea lor. Este încă greu de cuantificat proporția acestora în performanțele muzicale, acceptându-se tacit uneori compromisul recuperării prin exersare a unor deficite de înzestrare. O înzestrare excepțională nedublată de o muncă pe potrivă nu poate duce la aceleași rezultate. Se poate discuta despre un adevărat martiraj, în special al instrumentiștilor, obligați să exerseze zilnic 5-6 ore numai la instrumentul ales, la acestea adăugându-se orele de curs și oferind explicația rămânerii în urmă în alte domenii. Din acest punct de vedere, se cere o revizuire a obligațiilor acestor elevi și o descongestionare, pentru a le oferi cadrul corespunzător dezvoltării lor și pe plan artistic, dar și pe cel al culturii generale. Neglijarea importanței exersării aptitudinilor muzicale la momentele potrivite duce la blocarea transformării acestora din disponibilități native, latente, într-un potențial conștient, activ. Drumul de la înzestrarea superioară la realizări superioare trece numai prin exersare, prin muncă, raportul dintre inspirație și transpirație, luat în discuție de mulți creatori, fiind la toți favorabil celei din urmă, căci așa cum se exprima poetic Lucian Blaga, „roua e sudoarea privighetorilor ce s-au ostenit toată noaptea cântând”.

Exersarea trebuie însoțită de o motivație, fără de care cea dintâi stagnează și aptitudinile sunt frânate în dezvoltarea lor sau se ofilesc. Motivația nu trebuie să rămână doar la nivelul unor competiții, fie ele și internaționale, ci trebuie să se integreze într-o concepție unitară despre artă și despre muzică, ajungând la formula enesciană de a șterge granițele dintre viață și muzică. Pentru aceasta este nevoie de asigurarea unui climat cultural propice depistării și cultivării celor mai diferite forme de concretizare a aptitudinilor muzicale, care fac parte din zestrea noastră națională. Numai un asemenea climat ar da posibilitatea să ne bucurăm și de ceea ce devin copiii supradotați din punct de vedere muzical, dar și de faptul că n-am îngropat talentul dăruit, ca sluga vicleană și leneșă din pilda evanghelică, ci l-am sporit întru binele general.

A judeca despre muzicalitatea copilului este cu puțină numai dacă acesta este încadrat în activitățile muzicale respective: *audiție, improvizare, muziciere, compunere etc.* Manifestarea cu succes în acea sau altă activitate depinde, în mare măsură, de aptitudinile, capacitățile individuale și de vârstă. Printre capacitățile obligatorii la inițierea în activitățile muzicale evidențiem: auzul muzical și componentele sale (auzul înălțimii sunetului, auzul timbral, auzul intonațional/melodic și armonic); simțul modului sau simțirea tonală; simțul ritmului. Procedeele de diagnosticare ale aptitudinilor muzicale le-am grupat după cum urmează în tabelul 2.

Tabelul 2

Aptitudini muzicale	Activitatea muzicală	Procedee de diagnosticare	Evaluarea
1	2	3	4
Auzul înălțimii sunetului	Joc muzical-didactic	Copilul imaginar reproduce „ecoul sonor” al ursului (sunetele grave ale pianului). Apoi reproduce „ecoul sonor” al motănașului (sunetele acute).	Copiii cu aptitudini bune reproduc toate sunetele. Copiii cu aptitudini suficiente reproduc sunetele propuse cu unele inexactități. Cei cu aptitudini insuficiente reproduc sunetele inexact.
Auzul timbral	Interpretarea la instrumente muzicale	Pe masă sunt aranjate trei instrumente (metalofon, xilofon și fluier). Pedagogul interpretează la fiecare din instrumentele enunțate, situate după un ecran.	Copiii cu aptitudini bune depistează toate timbrurile. Cei cu aptitudini suficiente confundă timbrurile instrumentelor înrudite (metalofon-xilofon). Copiii cu aptitudini insuficiente confundă toate sau majoritatea timbrurilor.

1	2	3	4
Auzul melodic	Cântul vocal	Copiii reproduc melodia auzită, linia melodică (ascendentă, descendentă, mișcare rectilinie, ondulatorie).	Copiii din grupa I repetă melodia întocmai. Copiii din grupa a II-a repetă melodia cu abateri neesențiale. Cei din grupa a III-a repetă niște sunete lipsite de un sens melodic.
Auzul modal și armonic	Audiție	Spre atenția copiilor sunt propuse două melodii interpretate la vioară și pian, dintre care: <i>prima</i> - cu acompaniament armonic greșit; <i>a doua</i> - cu unele abateri de la tonalitate.	Copiii cu aptitudini bune depistează greșelile din ambele cazuri. Copiii cu aptitudini suficiente depistează greșelile melodice și armonice selectiv. Copiii cu aptitudini insuficiente nu observă greșelile melodice și armonice.
Simțul ritmic	Ritmizare (la instrumente de percuție)	Copiii trebuie să reproducă ritmul pieselor muzicale audiate prin bătăi din palme sau cu ajutorul instrumentelor de percuție (tobiță, clopoțel, bețișoare).	Copiii primei gupe reproduc ritmul muzical întocmai și în mod artistic. Copiii grupei a doua reproduc ritmul cu unele rezerve. Copiii grupei a treia reproduc doar metrul.

Ținând cont de faptul că la copiii de vârstă preșcolară predomină gândirea practică, orientată spre rezolvarea problemelor concrete, lor le vine greu să formeze imaginea sonoră a sunetelor prin intermediul auzului intern. Majoritatea copiilor îndeplinesc această sarcină concomitent cu sonoritatea muzicală. Pentru facilitarea procesului de reținere a imaginii sonore este nevoie a dezvolta la copii componenta internă a auzului muzical. Imaginația la copii se dezvoltă, cu precădere, în activitatea de joc. Plasat fiind în rolul aceluia sau altui personaj al jocului, copilul caută să-și imagineze acțiunile care necesită a fi realizate în conformitate cu condițiile jocului. La baza imaginației stau senzațiile și percepția. Dacă senzațiile reflectă în mod separat proprietățile obiectelor (în muzică, spre exemplu: sunet acut, sunet grav, luminos, sumbru etc.), atunci percepția reflectă obiectul (creația muzicală) în întregime, ca un tot întreg. Percepția operează cu imaginea obiectului, adică cu reprezentarea mentală a obiectului absent.

Astfel, familia, grădinița, școala au o mare pondere în cultivarea la copii/elevi a muzicalității și din această perspectivă formativă a tinerei generații, trebuie folosite toate pârgurile benefice ale tuturor factorilor educaționali.

Bibliografie:

1. Babii Vladimir. Perceperea muzicii // Revista de Pedagogie și Psihologie. - 1992. - Nr.3. - P.14-19.
2. Babii Vladimir. Teoria și praxiologia educației muzical-artistice. - Chișinău: Editura "Elena V.I.", 2010. - 310 p.
3. Roșca Alexandru. Creativitatea generală și specifică. - București: Editura Academiei, 1981, p.34-56.
4. Roșca Alexandru. Revista de Pedagogie. - 1993. - Nr.4-7.
5. Vasile Vasile. Metodica educației muzicale. - București: Editura Muzicală, 2004. - 423 p.
6. Теплов Борис. Избранные труды. В двух томах. Том 1. - Москва: Педагогика, 1985. - 328 с.

Prezentat la 26.05.2010

РОЛЬ НАСЛЕДСТВЕННОСТИ И СРЕДЫ В РАЗВИТИИ И СОХРАНЕНИИ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА

Пётр СИКУР

Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо

În acest articol autorul descrie rolul și importanța eredității vocale, a mediului de dezvoltare și modalitatea păstrării vocii în copilărie, adolescență și maturitate. De asemenea, sunt prezentate rezultatele experimentelor efectuate la subiectul dat.

In the given article the author examines the role and the importance of the vocal heredity and the environment of the development and the maintenance of the singing voice in childhood, pre-adult age and mature age. The experimental results upon this issue are given.

Об особенностях наследственности вокальных данных (некоторые экспериментальные показатели)

Певческие успехи детей и взрослых объясняются не только высоким уровнем обучения, благоприятной музыкальной средой, но и генетическими особенностями. Не исключено, что лица, имеющие необходимый генетический багаж, способны ярче проявить себя в музыке (часто в определённой направленности – пианист, скрипач, духовик и т.п.) или в пении – сольном или ансамблевым.

Роль наследственности в формировании почти всех способностей человека достаточно огромна. Однако выявить наследственную предрасположенность в определённом виде деятельности, в том числе музыкальной и связанной с ней вокальной, достаточно трудно. Некоторые исследователи-генетики считают, что едва ли когда-нибудь будут найдены «гены таланта» и «гены одарённости», поскольку поведение человека обусловлено действием не одного или нескольких генов, различающихся многофакторностью структур, анализ которых чрезвычайно труден (В.Б. Шварц, 1976). Более реальной представляется задача выяснения некоторых особенностей механизма наследственности, того, в чём и как она себя проявляет.

Есть основания полагать, что вокальная моторика, слуховые, двигательно-мышечные, резонаторные и другие голосовые способности певца, актёра, чтеца более жёстко детерминированы наследственностью.

Наблюдения за детьми на протяжении ряда лет показали, что принадлежность ребёнка к тому или иному типу развития и конкретному виду деятельности проявляется довольно рано. Многие исследования среди родственников обнаруживают различные корреляционные (взаимосвязанно-приспособляемые) зависимости, как в группах «родители-дети», так и в группах «братья-сёстры». Однако их толкование бывает зачастую затруднительно ввиду различных жизненных условий: рассмотрения сравниваемых родственников в хронологическом аспекте, малого количества изучаемых поколений, малого числа детей в одном поколении, трудностей учёта посторонних факторов.

Проблема наследственных певческих способностей, или так называемой вокальной одарённости профессиональных певцов, певцов-любителей или потенциальных певцов, имеющих вокальные данные, и членов отдельных семей – почти не исследована.

Согласно имеющимся уже сведениям и некоторым наблюдениям, в вокальном искусстве имеют место случаи близкого родства среди выдающихся вокалистов. В ряде семей вокальная одарённость проявлялась у нескольких и даже у всех детей сразу. Это известные «голосистые» семьи: например, семья знаменитого испанского певца и вокального педагога тенора М.Гарсиа (отца) две его дочери – выдающиеся профессиональные певицы мирового уровня Полина Виардо и Мария Малибран, и сын Мануэль Гарсиа, знаменитый вокальный педагог, но, правда, с посредственным вокальным голосом. Русская семья Пироговых, где из шести «голосистых» братьев трое стали оперными певцами, солистами Большого театра – Григорий, Александр и Алексей. Оперные певицы сёстры В.В.Барсова и М.В.Владимирова; Андрей (отец) и Владимир (сын) Атлантовы; Рузана, Карина (дочери) и Рубен (сын) Лисициани и др.

Здесь важно учесть и то, что не все члены «голосистых» семей могут и желают стать певцами. Знаменитый современный итальянский певец Лучано Паваротти свидетельствовал о том, что у его отца (хотя и не ставшего певцом) голос был намного богаче, чем у него самого. Известный певец С.Я.Лемешев вспоминал, что его мать обладала прекрасным голосом и в возрасте 90 лет изумительно пела народные песни, поражая красотой тембра. Такие примеры можно приводить до бесконечности.

В то же время, даже среди «голосистых» семей не все дети равноценно вокально одарены, а некоторые из них вовсе без певческого голоса, музыкального слуха или эти данные достаточно посредственные. Например, певец тенор Вадим Козин, внук известной певицы В.В.Паниной, вспоминал, что три его сестры в детском и зрелом возрасте певческими и музыкальными данными не обладали. Подобных примеров сочетания голосистых и безголосых детей в семье достаточно. Однако выявить более точную генетическую закономерность проявления вокальной одарённости у того или иного члена семьи в детском и зрелом возрасте, прогнозировать появление юного таланта в лице ребёнка – задача пока не из лёгких для науки, родителей и учителей.

Ясно то, что у поющего, особенно музыкально и вокально одарённого голосом ребёнка, как правило, в семье всегда (по линии отца или матери) есть или был кто-либо с голосом и музыкальным слухом.

В зависимости от различных наследственных факторов певческие и музыкальные данные могут варьироваться, обогащаться и ослабевать в зависимости от вокальных данных (голосового и генетического кода) родителей, прародителей, а также музыкальной среды.

Предпринятый нами опрос 350 школьников, обладающих музыкальным слухом и певческим голосом, 420 студентов музыкально-педагогических вузов и вокальных отделений консерватории, 60 профессиональных оперных певцов подтвердил наши предположения о прямой наследственности, передаче родителями вокальных данных их детям.

Так, в семье ребёнка, имеющего вокальные данные, как правило, обнаруживалось наличие певческих данных у отца и матери либо у кого-то из них. Некоторые из опрошенных сообщали подробные сведения о наличии певческих данных не только у родителей, но и у бабушек и дедушек. Это служило дополнительной информацией о наследственной голосовой взаимосвязи трёх и более поколений.

Некоторые сведения, полученные от опрошенных учащихся, были не всегда полными – например, из-за отсутствия родителей или одного из родителей (неблагополучные семьи). Однако опрошенные студенты старших курсов и профессиональные певцы сообщали более полные сведения, не только о наличии певческого голоса у их родителей (прародителей), но и о типе голоса, особенностях тембра голоса, о любимых песнях, исполняемых ими в быту и др.¹

Так, из числа опрошенных, родителей с вокальными данными оказалось:

- у 350 школьников – 320 человек (91, 43 %);
- у 420 студентов – 408 человек (97, 14 %);
- у 60 профессиональных вокалистов – 59 человек (98, 33);

На основании полученных данных можно заключить:

1. Все поющие дети, подростки, взрослые обладают генетической преемственностью от своих родителей.
2. Учителя и хормейстеры, работающие с голосом детей и подростков, должны обладать точными сведениями о вокальных данных их родителей (и их близких родственников), даже о возможных их голосовых заболеваниях.

Подобные сведения дают педагогу дополнительную информацию о возможном проявлении в лице того или иного учащегося яркой певческой одарённости (с целью бережной её охраны), о прогнозировании, постановке «средних» и посредственных певческих голосов; о необходимости профилактики голосовых нарушений, способных передаться по наследству (астматический бронхит, неспецифический ларингит и т.д.).

¹ Например, студентка Т музыкально-педагогического факультета педагогического вуза, обладавшая сначала посредственным голосом и некоторыми дефектами (глубоким, неполётным звуком и ограниченным диапазоном) к концу второго курса добилась заметных успехов. Голос раскрепостился, расширился в диапазоне на октаву больше (от «до¹», «ре¹» - ми³), начал тяготеть к колоратуре. В ходе установления «вокальных» справок оказалось, что певческие данные имеются у её матери, но голос посредственного качества, отец музыкант, но певческих данных не имеет. Зато у бабушки было прекрасное колоратурное сопрано.

Передаются ли детям от родителей индивидуальные певческие качества голоса и техника пения

Французский учёный Р.Юссон описывает наблюдения известного исследователя А.Томатиса, свистельствовавшего о наблюдении им частых случаев семейного вокального миметизма (греч. миметез – подражать), то есть явления, когда у ребёнка (сына или дочери) обнаруживается поразительное сходство его вокального тембра с тембром родителей [9]. Оказывается, благодаря наследственности у детей может формироваться анатомо-физиологическая структура голосовых органов, близкая к таковой у родителей, что способствует сходному звучанию их голосов, особенно тембров. Это поразительное тембральное сходство на основе обратных слуховых связей может длиться годами.

Известному врачу и учёному Е.М.Малютину, занимавшемуся в своё время вопросами роли формы нёбного свода в пении, удалось заснять нёбный свод выдающегося певца Л.Собинова и его родного брата по фамилии Волгин, унаследовавших от родителей сходство строения ротоглоточного канала и нёбного свода. И хотя нёбный свод Волгина, по сравнению со сводом Собинова, чуть шире и короче, у братьев был очень схож тембр их голосов – как результат наследования анатомо-физиологического строения органов голосового аппарата от родителей.

Из биологии известно, что любые изменения, происходящие в организме, не затрагивающие его генотип, т.е. наследственную основу, – не передаются потомству. Навыки, приобретённые в своё время родителями, не передаются их детям. Последним приходится осваивать их заново. Исследования физиолога И.П. Павлова и его учеников показали, что тренировка прародителей, родителей не облегчает обучение потомков, даже если один и тот же навык повторяется более чем в ста поколениях. Единственное исключение представляет закрепление в организме детей резко выраженных изменений тех функций и структур организма их родителей, которые они приобретали под воздействием интенсивных занятий. Однако такие изменения не наследственные и с течением времени сглаживаются.

В то же время, на наследственность вокальных свойств ребёнка можно повлиять извне, через музыкальную (вокальную) среду, не затрагивая напрямую сам механизм наследования признаков, т.е. его генотип. Это объясняется тем, что любое внешнее влияние, которое безразлично для механизма наследственности, всё же сказывается на результате действия этого механизма. Гены хотя и существуют сами по себе, независимо от внешней среды, всё же они присутствуют в организме, который очень зависит от этой внешней среды. То есть судьба генов определяется благополучием «носителей». Например, если на организме неблагоприятно сказывается музыкальная (певческая) среда, а также природная окружающая среда (климатические условия, образ жизни и т.п.), языковые условия (слабая выраженность вокального языка и др.), то можно полагать, что «представленность» таких генов в последующих поколениях уменьшается.

Почему сейчас голоса не те, что были раньше?

Автор книги «Причины упадка вокального искусства» К.И.Крижановский (М., 1901), известный оперный певец и педагог, ещё в начале прошлого века частично оспаривал и разъяснял бытующее тогда мнение о «вымирании» певческих голосов, об отсутствии таких певцов, какие были прежде.² Автор, обвиняя некоторых «немилосердных» композиторов (как, например, Р.Вагнера), не учитывающих голосовые возможности певца, приходит к заключению, что хороших певческих голосов возможно и меньше, чем в прошлом, но всё-таки они ещё есть. Сохранить их должны помочь хорошие учителя пения, а также сознательное отношение самих поющих к «судьбе» своего вокального таланта.

Нужно заметить, что тревога музыкальной общественности более ста лет назад, заставившая автора написать такую книгу, не беспочвенна. На основании современных представлений о степени истощения вокальных генов последних поколений дать исчерпывающие сведения будет несколько затруднительным.

Однако ясно то, что в последние 30 – 50 лет наблюдается почти полное «вымирание» басов-октавистов (басов-профундо). Достаточно также ощущается «дефицит» низких и сверхвысоких голосов (в учебных заведениях, профессиональных хорах и т.д.), да и вообще хороших богатых голосов типа меццо-колоратурных сопрано (как Мария Каллас), тем более феноменальных голосов как Франческо

² Немецкий композитор и дирижёр Рихард Вагнер во время своего концертного турне по странам Европы (1859-1863 г.), побывав в России, назвал её «страной басов». Очень было бы наивным ожидать подобного «комплимента» сегодня, несмотря на то, что певческое массовое и профессиональное воспитание детей и взрослых, казалось бы, улучшилось.

Таманьо, Тито Руффо и др. Произошла, на наш взгляд, так называемая «уравниловка» вокальных одарённостей. Осуществляемое в своё время массовое вокальное воспитание, которое было больше рассчитано на «безголосых» учащихся, начало произвольно и непроизвольно «пожирать» вокально одарённых детей и «средняков», которые могли бы проявить свои вокальные данные в зрелости более естественным путём. Особый вред принесло так называемое динамическое «насилие» над детскими голосами, то есть громкое пение и преждевременное вытягивание из них непосильного академического звукообразования в домутационный период (в момент становления голосовых функций).

Обеспокоенность педагогов, врачей-фониатров, ларингологов в последнее время и факты о голосовом кризисе детей, подростков и взрослых во всех сферах вокальных жанров, причём в странах с богатыми певческими традициями, таких как Украина, Россия и Италия, является, очевидно, следствием неудовлетворительного певческого воспитания нескольких поколений. То есть генетическое уменьшение «представленности» вокальных генов, передаваемых от родителей к детям, и влияние не всегда здоровой музыкальной (певческой) и общей жизненной среды не заставили себя ждать.

Можно полагать, что наличие множества талантливых певцов за последние 150-200 лет обязано голосовому генофонду потомков, ибо процесс такого накопления осуществляется в экологически чистых не только природных, но и «певческих» условиях – процветания церковного и народного пения.

Итак, организм человека, музыкально-певческая и природная среда (включая и климатические условия) осуществляет отбор носителей определённых певческих генов. Постепенно изменяется частотность отдельных генов, присутствующих в определённое время в данной области, т.е. популяции³. Все эти факторы влияли и влияют на голосовой генофонд наших предков, на нас и на наших потомков (Н.В.Тимофеев-Ресовский, 1973).

Так действует наследственный потенциал – генофонд человека: двигательно-мышечная, слуховая, звуковая активность. В то же время умеренная певческая тренировка детей и подростков в домутационный период, полное прекращение голосовых занятий в период мутации, щадящий голосовой режим в период посмутации снижает утрату певческих голосов в настоящем и будущем.

В каком возрасте лучше всего обучаться пению?

Психическое развитие человека в целом не протекает плавно и равномерно. В определённые периоды жизни как ребёнок, так и взрослый особенно чувствительны к определённым педагогическим воздействиям, или, как говорят психологи, сензитивен к ним. Например, на втором-третьем году жизни ребёнок быстро овладевает языком благодаря его сензитивности к лингвистическим явлениям. В каком возрасте человека следует чему-то учить? Это пока загадка для учёных, ибо сензитивность ещё не существует. Тем не менее из практики известно, что занятия музыкой и пением рекомендованы с самого раннего возраста. Здесь срабатывает закон НУВЭРС⁴ (необратимого угасания возможностей эффективного развития способностей). Однако отсутствие специальных певческих занятий в детском и юношеском возрасте никакой опасности типа НУВЭРС не представляет (за исключением детей с голосовой патологией). Часто случается наоборот: певцы, не занимавшиеся пением в детстве, радуют красотой тембра и силой голоса в зрелом возрасте. Именно среди этого контингента встречается много голосов, поставленных от природы (примерно на 2/3). В качестве примера можно привести известного тенора Пласидо Доминго, у которого были все возможности заниматься пением с детства (его родители – известные исполнители в жанре «сарсуэлы», комедии с пением, танцами и разговорными диалогами). Однако в домутационный период он занимался общемusicalной подготовкой. В 8 лет уже выступал перед публикой как пианист, мечтая о карьере дирижёра. Запел П.Доминго лишь после 16-летнего возраста, сначала как баритон, а затем как тенор. Это не помешало ему утвердиться не только как симфоническому дирижёру, но и как выдающемуся оперному певцу современности. Подобных случаев, когда инструменталисты не без успеха обращаются к пению уже в зрелом возрасте не единичны (например, пианистка, а затем певица Зара Долуханова, итальянка М.Маркези и др.). Более того, большинство профессиональных оперных певцов (а также любителей пения) пришли в мир вокального искусства, не занимаясь в детстве пением.

³ Популяция (лат. народ, население) – группа особей (самостоятельно существующих организмов) одного биологического вида, имеющих общий генофонд, способных свободно скрещиваться с группами других генов.

⁴ Данный термин, введённый психологами, указывает на необходимость использования наиболее подходящего, т.н. золотого времени и возможностей для реализации творческих способностей человека.

Итак, в силу законов наследственности одарённые голосом дети, как правило, способны ярко проявлять свои певческие данные в зрелости, если этому не помешать. При этом наследственность в детские годы может особо не проявляться. Примером тому может служить выдающийся итальянский певец тенор Марио дель Монако, имевший в детстве некрасивый, низкий, грубый голос. Мальчишки дразнили его именем одного страшного персонажа из народной сказки. Родители же отдавали предпочтение голосу его родного брата Марчелло. Но выдающимся вокалистом стал всё-таки Марио, певческий голос которого по-настоящему проявился и сформировался лишь по наступлении зрелости. Конечно, нельзя не приветствовать детские мечты Марио стать певцом, а затем его невероятное трудолюбие и упорство, а также его первого вокального педагога, у которого он успешно занимался позднее (по завершении мутации). Однако важно то, что у родных братьев в одинаково благоприятной музыкальной певческой среде «реализация» голосового генофонда состоялась в различные возрастные периоды. Здесь уместно вспомнить высказывание Д.Бэтса, вокального педагога, автора книги «Постановка голоса у детей» (1914), считавшего, что для опытного учителя всякий детский голос должен быть многообещающим, и дети должны научиться ценить свои голоса не только такими, каковы они теперь, но и какими они могут быть. Многие прекрасные певцы, как известно, воспитали свои голоса из очень малообещающего материала.

Естественно, вокальная одарённость родителей может служить для педагога важным дополнительным фактором, указывающим на возможность проявления певческого голоса не только в детстве и юношестве, но и в зрелости.

Литература:

1. Бэтс Дж. Постановка голоса у детей. - 1914. - 47с.
2. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. - Москва: 1968. - 674 с.
3. Дубинин Н.П. Генетика и человек. - Москва: Просвещение, 1978. - 114 с.
4. Егорова Б.И., Когибей Б.И., Малых С.Б. и др. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. - Москва: Педагогика, 1988. - 172 с.
5. Малинина Е.М. Вокальное воспитание детей. - Ленинград: Музыка, 1967. - 88 с.
6. Одарённые дети / Под общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого. - Москва: Прогресс, 1991. - 376 с.
7. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. - Москва: Педагогика, 1988. - 176 с.
8. Федонюк В. Детский голос. Задачи и методы работы с ним. - СПб.: Изд-во Союза художников, 2003. - 60 с.
9. Юссон Рауль. Певческий голос. - Москва. Музыка, 1974. - 262 с.

Prezentat la 27.08.2009

STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHLOGIE

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОММУНИКАТИВНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫХ СКЛОННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Диана ФИЛИПОВ, Каролина ПЛАТОН

Кафедра прикладной психологии

Articolul are drept scop determinarea particularităților esențiale ale inteligenței emoționale și înclinațiilor comunicativ-organizaționale la studenții-designer.

În calitate de subiecți experimentali au servit studenții de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Universitatea Tehnică din Moldova, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice.

Cercetarea ne-a permis să constatăm ca studenții-designer manifestă inteligență emoțională la un nivel scăzut și un nivel mediu al înclinațiilor comunicativ-organizaționale. Dezvoltarea inteligenței emoționale și a înclinațiilor comunicativ-organizaționale este un proces complex și de lungă durată, astfel indicii integrali ai inteligenței emoționale la studenții-designer din primul și ultimul an de studiu nu denotă schimbări. Indicele general al inteligenței emoționale corelează cu toate componentele sale, dar o relație mai strânsă s-a evidențiat la „perceperea emoțiilor altor persoane”, „identificarea emoțiilor”, „dirijarea emoțiilor personale”. Înclinațiile comunicativ-organizaționale corelează cu indicele general al inteligenței emoționale și toate componentele sale, dar o relație mai strânsă s-a evidențiat la „perceperea emoțiilor altor persoane”, „automotivarea”.

In the course of the work there was carried out the investigation of the peculiarities of "emotional intellect" and organizational inclinations of the students - designers.

Insufficient study of psychological peculiarities of the personality of student - designer, which allow him to realize the heightened demands of the modern society in the course of which he must orient maximally rapid in situation and to adapt to it determinates the *urgency of the given research*.

The *object* of research is "emotional intellect" and communicative - organizational inclinations of the students - designers.

The *aim* of the given work is the analysis of the peculiarities of "emotional intellect" and communicative-organizational inclinations of the students - designers.

Students - designers have a low level of "emotional intellect" and during the process of study this level does not grow.

It was revealed that students - designers have a middle level of communicative -organizational inclinations with the tendency to a high one. The organizational inclinations have a more distinct character. At the same time there is the lack of development of communicative -organizational inclinations in the process of study. In this way, our second hypothesis is also refuted.

The correlation connection of the communicative inclinations with "emotional intellect" of the students - designers it is observed according to the following scales: self-motivation and recognition of emotions of other people.

The correlation connection of organizational inclinations and "emotional intellect" of the students - designers it is observed according to the scale of the recognition of emotions of other people. Presence of connection with the given scale leads to the correlation connection of the organizational inclinations with the integral level of "emotional intellect".

At the analysis of the diagram of the peculiarities of "emotional intellect" of the students - designers it is clearly observed a very low indicator according to the scale of "control of personal emotions". This confirms out fourth hypothesis.

В профессиограмме дизайнера описываются требования, предъявляемые к человеку, выбравшему эту профессию. Очевидно, что компоненты эмоционального интеллекта и развитые коммуникативно-организационные склонности необходимы для успешной адаптации студентов в данной профессии, особенно учитывая современные тенденции развития дизайна, клиентоориентированность дизайнерского проекта: учет психологических и физиологических особенностей личности клиента, влияние социального фактора и пр.

Малоизученность психологических особенностей личности студента-дизайнера, позволяющих ему реализовать повышенные требования современного общества, когда он должен суметь максимально быстро сориентироваться в обстановке и адаптироваться к ней, и определяет *актуальность данного исследования*.

Исследование направлено на изучение особенностей эмоционального интеллекта и коммуникативно-организационных склонностей студентов-дизайнеров.

Целью данной работы является исследование особенностей эмоционального интеллекта и коммуникативно-организационных склонностей студентов-дизайнеров.

Для достижения цели исследования были выдвинуты следующие *гипотезы*:

1. Уровень эмоционального интеллекта у студентов-дизайнеров 4-го курса выше, чем у студентов 1-го курса.
2. Выраженность коммуникативно-организационных склонностей у студентов-дизайнеров 4-го курса выше, чем у студентов дизайнеров 1-го курса.
3. Существует взаимосвязь между коммуникативно-организационными склонностями и эмоциональным интеллектом студентов-дизайнеров.
4. Студенты-дизайнеры обладают низким уровнем управления своими эмоциями.

Для проверки выдвинутых гипотез были поставлены следующие *задачи*:

1. Изучить научную литературу и проанализировать результаты научных исследований, посвященных изучаемой проблеме.
2. На основании данных научной литературы и теоретического анализа определить общую характеристику понятий «эмоциональный интеллект», «коммуникативно-организационные склонности» и их значение для студента-дизайнера.
3. Составить выборку и подобрать подходящие методы исследования особенностей эмоционального интеллекта и коммуникативно-организационных склонностей студента дизайнера.
4. Провести практическое исследование данной темы.
5. Обработать полученные в результате исследования данные и статистически проверить достоверность выдвинутой гипотезы.

Объект исследования – эмоциональный интеллект и коммуникативно-организационные склонности студентов-дизайнеров.

Используемые методы: изучение литературы, изучение ранее проведенных исследований, касающихся эмоционального интеллекта и коммуникативно-организационных склонностей, анализ, синтез, генерализация теоретических данных, тестирование при помощи методики Холла, выявляющей особенности эмоционального интеллекта, анкета Б.А. Федоришина (КОС), определяющая выраженность коммуникативно-организационных склонностей, статистическая обработка данных, качественный и количественный их анализ.

При исследовании особенностей эмоционального интеллекта студентов-дизайнеров использована методика оценки «эмоционального интеллекта» Н.Холла. Методика Н.Холла направлена на выявление способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

- 1) эмоциональная осведомленность,
- 2) управление своими эмоциями,
- 3) самомотивация,
- 4) эмпатия,
- 5) распознавание эмоций других людей.

В результате тестирования получены данные по 5-ти шкалам и интегральному уровню эмоционального интеллекта испытуемых.

При исследовании коммуникативно-организационных склонностей студентов-дизайнеров использована анкета Б.А. Федоришина (КОС).

Анкета содержит 40 вопросов, которые относятся к двум шкалам: коммуникативные склонности и организационные склонности.

По содержанию обе методики представляют собой личностные опросники, способ применения которых может быть и индивидуальным, и групповым. По используемому материалу это невербальные тесты, по внешним характеристикам – бланковые, без использования технических средств.

Методика Холла «Эмоциональный интеллект» и тест «КОС» являются удачными вариантами применения опросников в групповой форме диагностики при условии, что каждый испытуемый имеет перед собой текст опросника и бланк для ответов. Этим достигается преимущество в экономии времени и удобство в использовании как для экспериментатора при обработке результатов, так и для испытуемых. Данные два метода относятся к методам с высоким уровнем формализации, то есть имеют строгую процедуру применения, строгие правила предъявления материала, невмешательства диагноста в деятельность субъекта, строгую процедуру обработки данных. Таким образом, соблюдение данных правил способствует большей достоверности полученных результатов.

Еще одним преимуществом этих методов является то, что они позволяют быстро собрать информацию об испытуемых и о проблеме исследования, на основе которой можно осуществить обработку и количественную и качественную интерпретацию полученной информации, а также можно предпринять качественное и количественное сравнение данных одного испытуемого с другим.

Преимуществом методики Холла «Эмоциональный интеллект» является и то, что с её помощью можно выявить не только интегральный уровень эмоционального интеллекта испытуемых, но и его особенности по шкалам.

Если говорить о методе обработки информации, полученной при ответах испытуемого на вопросы теста, он соответствует высокому уровню формализации, четко обозначен, стандартизирован и не допускает субъективности диагноста, являясь таким образом удобным в использовании и объективным при обработке информации.

Данные две методики являются субъективными, то есть при ответе на вопросы теста испытуемый может подделать результаты под влиянием фактора социальной желательности, то есть пытаться показать качества своего характера в лучшем свете.

Будучи субъективными, данные методики имеют ряд недостатков: это влияние фактора социальной желательности, а также ситуационных факторов, влияние субъективности самооценки испытуемых и других факторов.

В качестве испытуемых для проведения исследования особенностей эмоционального интеллекта и коммуникативно-организационных склонностей студентов-дизайнеров были отобраны 2 группы по 47 человек: группа 1-го курса и 4-го курса. В исследовании участвовали студенты следующих учебных заведений: Молдавского государственного педагогического университета, Технического университета, Академии искусств.

Исследование проводилось с 25.03.09 по 10.04.09.

На первом этапе исследования была определена выборка. На втором этапе было проведено тестирование с помощью методики Холла «Эмоциональный интеллект» и анкетирование по Б.А. Федоришину «Коммуникативно-организационные склонности». Тестирование проходило непосредственно в вузах.

На третьем этапе исследования были обработаны результаты, проведен качественный и количественный анализ, в результате которого были выявлены особенности эмоционального интеллекта и коммуникативно-организационных склонностей студентов-дизайнеров, сравнены результаты 1-го и 4-го курсов, выявлена взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативно-организационных склонностей студентов-дизайнеров.

В статистических подсчетах и в выявлении достоверности выдвинутых гипотез использовали *t* критерий Стьюдена.

$$t = \frac{\bar{M}_1 - \bar{M}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

где

M_1 — средняя первой выборки;

M_2 — средняя второй выборки;

s_1 — стандартное отклонение для первой выборки;

s_2 — стандартное отклонение для второй выборки;

n_1 и n_2 — число элементов в первой и второй выборках.

Таблица 1

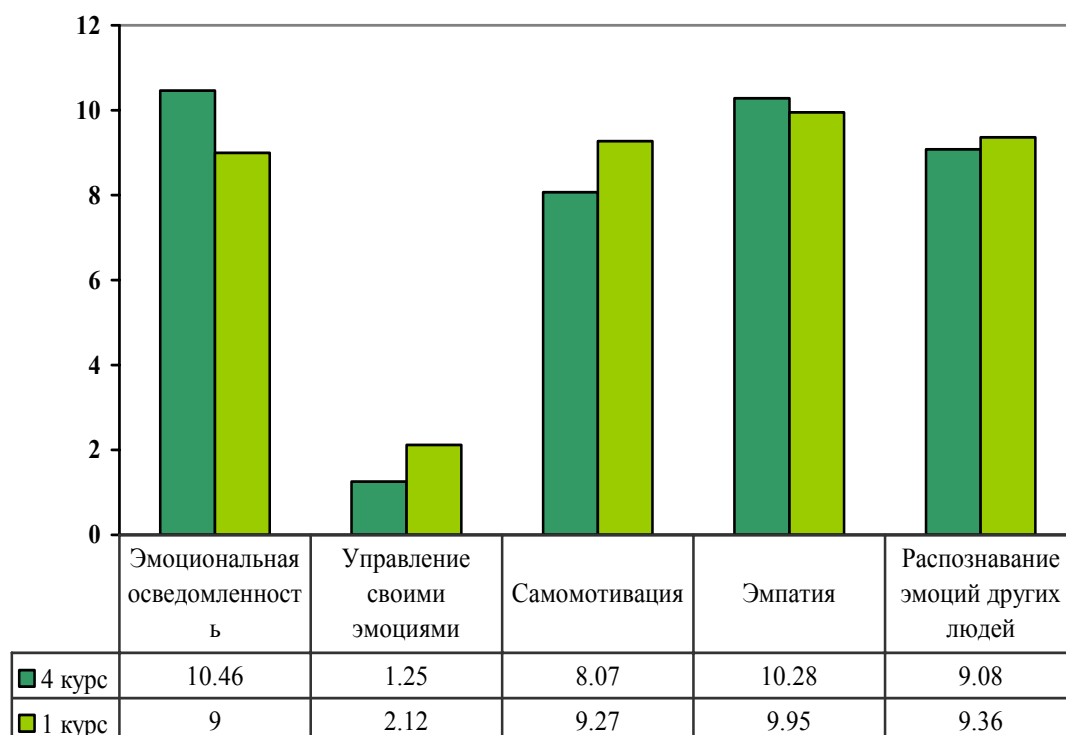
Результаты подсчетов достоверности различий между выборками студентов-дизайнеров по эмоциональному интеллекту

Компоненты эмоционального интеллекта	Студенты 4-го курса		Студенты 1-го курса		Т-критерий	Значимость различий*
	\bar{x}_1	s ₁	\bar{x}_2	s ₂		
1. Эмоциональная осведомленность	10,46	4,52	9,00	5,62	1,70	Значимые при $p \leq 0,05$
2. Управление своими эмоциями	1,25	7,91	2,12	7,14	-0,58	Незначимые
3. Самомотивация	8,07	6,43	9,27	5,63	1,01	Незначимые
4. Эмпатия	10,28	4,52	9,95	5,92	0,31	Незначимые
5. Распознавание эмоций других людей	9,08	5,01	9,36	5,71	- 0,26	Незначимые
6. Интегративный уровень ЭИ	39,33	19,25	38,70	23,35	0,14	Незначимые

* При значении степени свободы - $\nu = (n_1 + n_2) - 2$ -, равном 101; табличные значения t-критерия: 1,65 (при $p \leq 0,05$) и 2,38 (при $p \leq 0,01$).

Данные, представленные в таблице, показывают, что студенты-дизайнеры обладают низким уровнем эмоционального интеллекта и что в процессе обучения данный уровень не повышается. Таким образом, первая гипотеза не подтверждается. Однако выявляется незначительная тенденция к повышению показателя шкалы *эмоциональная осведомленность*, что может являться следствием накопления жизненного опыта. Полагаем, что отсутствие развития эмоционального интеллекта обусловлено пренебрежением в высших учебных заведениях эмоционально-волевой стороной личности студента.

Гистограмма 1. Особенности эмоционального интеллекта студентов дизайнеров 1-го и 4-го курсов, по шкалам:



Гистограмма 2. Особенности интегрального уровня эмоционального интеллекта студентов-дизайнеров 1-го и 4-го курсов:

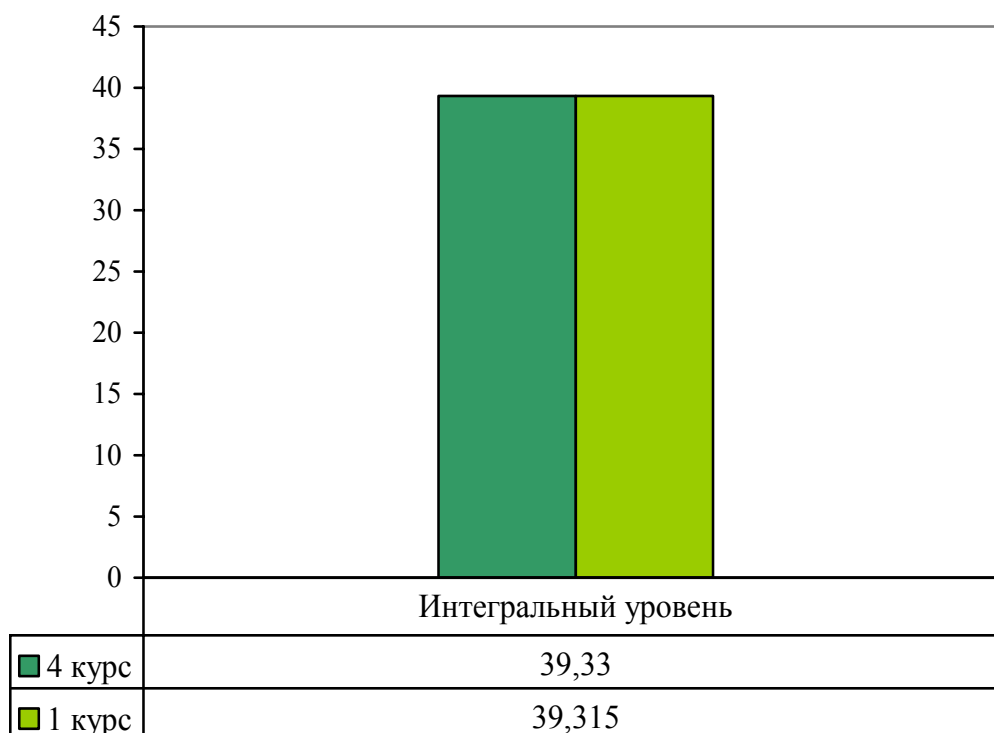


Таблица 2

Различия в коммуникативных и организаторских склонностях студентов-дизайнеров 1-го и 4-го курсов

Коммуникативно-организаторские склонности	Студенты 4-го курса		Студенты 1-го курса		Т-критерий	Значимость различий*
	\bar{x}_1	s_1	\bar{x}_2	s_2		
Коммуникативные склонности	12,25	4,36	11,14	5,35	0,73	Незначимы
Организаторские склонности	13,15	2,92	13,04	3,00	0,11	Незначимы

* При значении степени свободы - $\nu = (n_1 + n_2) - 2$, равном 39; табличные значения t-критерия: 2,0 (при $p \leq 0,05$) и 2,7 (при $p \leq 0,01$).

Результаты, представленные в таблице 2, свидетельствуют о среднем уровне коммуникативно-организационных склонностей студентов-дизайнеров с тенденцией к высокому. Организационные склонности носят более выраженный характер. И тоже отсутствует развитие коммуникативно-организационных склонностей в процессе обучения. Таким образом, вторая гипотеза также опровергается. Отсутствие развития коммуникативно-организационных склонностей мы объясняем недостаточным стимулированием организационной, командной деятельности студентов.

Для проверки гипотезы о существовании взаимосвязи между коммуникативно-организационными склонностями и эмоциональным интеллектом студентов-дизайнеров, была проведена статистическая обработка данных с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Данный статистический метод позволяет определять тесноту и направление корреляционной связи между двумя признаками.

Гистограмма 3. Особенности интегрального уровня эмоционального интеллекта студентов-дизайнеров 1-го и 4-го курсов:

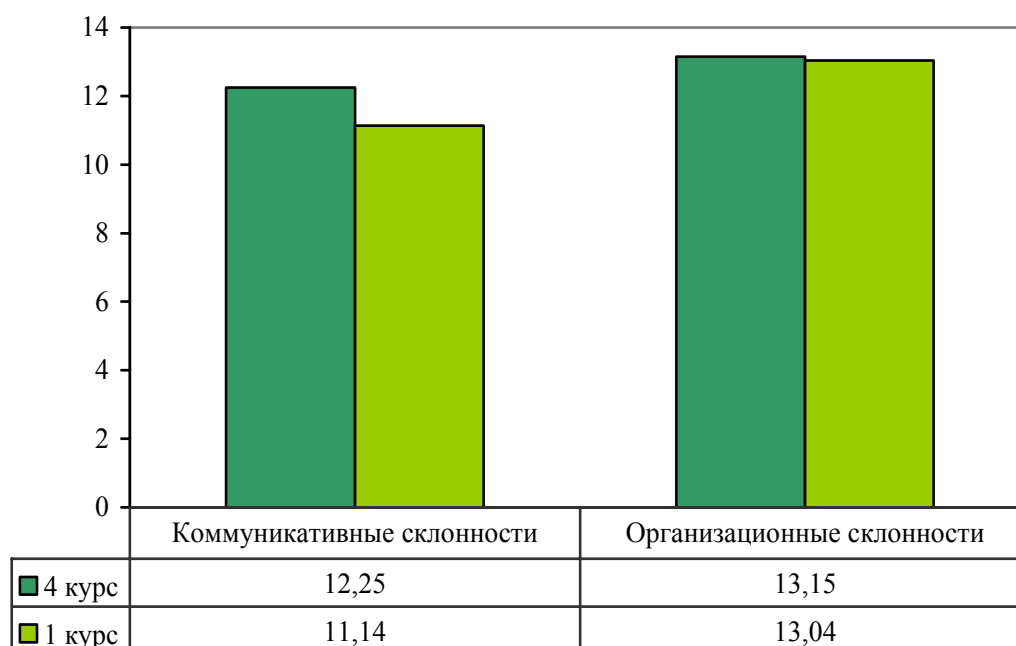


Таблица 3

Корреляционная связь коммуникативных склонностей с компонентами эмоционального интеллекта студентов-дизайнеров

Коммуникативные склонности	Коэффициент корреляции	Уровень значимости (p)	Значимость различий
1. Эмоциональная осведомленность	-0,037	0,819	Незначимые
2. Управление своими эмоциями	0,216	0,175	Незначимые
3. Самомотивация	0,339	0,03	Значимые при $p \leq 0,05$
4. Эмпатия	0,214	0,179	Незначимый
5. Распознавание эмоций других людей	0,446	0,003	Значимые при $p \leq 0,01$
6. Интегративный уровень ЭИ	0,369	0,018	Значимые при $p \leq 0,05$

Корреляция коммуникативных склонностей с эмоциональным интеллектом студентов-дизайнеров прослеживается по следующим шкалам: самомотивация и распознавание эмоций других людей. Наличие связи с этими компонентами ведёт к корреляционной связи коммуникативной склонности с интегральным уровнем эмоционального интеллекта.

Объяснение связи коммуникативных склонностей с самомотивацией: в процессе обучения к студенту предъявляются определенные требования, которые при наличии коммуникативной склонности интериоризируются и становятся внутренними мотивами.

В свою очередь, распознавание эмоций других людей напрямую связано с коммуникативным процессом и коммуникативными склонностями, так как влияет на эффективность коммуникации.

Таблица 4

**Корреляционная связь организаторских склонностей и компонентов
эмоционального интеллекта студентов-дизайнеров**

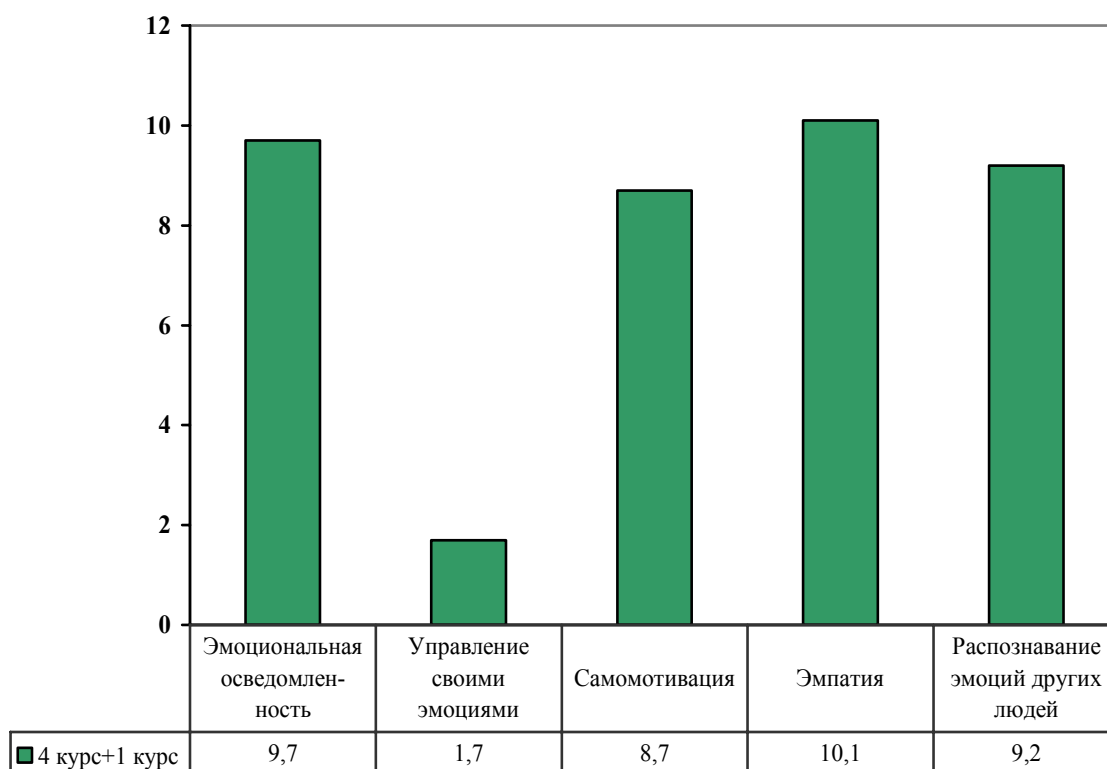
Организаторские склонности	Коэффициент корреляции	Уровень значимости (p)	Значимость различий
1. Эмоциональная осведомленность	0,039	0,807	Незначимы
2. Управление своими эмоциями	0,147	0,359	Незначимы
3. Самомотивация	0,197	0,216	Незначимы
4. Эмпатия	0,192	0,229	Незначимы
5. Распознавание эмоций других людей	0,452	0,003	Значимы при $p \leq 0,01$
6. Интегративный уровень ЭИ	0,316	0,044	Значимы при $p \leq 0,05$

Корреляционная связь организаторских склонностей и эмоционального интеллекта студентов-дизайнеров прослеживается по шкале *распознавание эмоций других людей* и ведёт к корреляционной связи организаторских склонностей с интегральным уровнем эмоционального интеллекта.

Распознавание эмоций других людей является одним из средств реализации организаторских способностей студентов-дизайнеров.

Таким образом, третья гипотеза подтверждается.

Гистограмма 4. Профиль особенностей эмоционального интеллекта студентов-дизайнеров



На данном графике явно просматривается очень низкий показатель по шкале *управление своими эмоциями*, что подтверждает четвертую гипотезу о том, что студенты-дизайнеры обладают низким уровнем управления своими эмоциями.

В результате проведенного исследования изучены особенности эмоционального интеллекта и коммуникативно-организационных склонностей студентов-дизайнеров и получены следующие результаты

Студенты-дизайнеры обладают *низким уровнем эмоционального интеллекта* и в процессе обучения данный уровень не повышается. Итак, первая гипотеза не подтвердилась, однако выявлена незначительная тенденция повышения показателя шкалы *эмоциональная осведомленность*, что может являться следствием накопления жизненного опыта. Полагаем, что отсутствие развития эмоционального интеллекта обусловлено пренебрежением в высших учебных заведениях эмоционально-волевой стороной личности студента.

У студентов-дизайнеров выявлен средний уровень *коммуникативно-организационных склонностей* с тенденцией к высокому. Организационные склонности носят более выраженный характер. Но отсутствует развитие коммуникативно-организационных склонностей в процессе обучения. Таким образом, вторая гипотеза также опровергается. Отсутствие развития коммуникативно-организационных склонностей можно объяснить низким стимулированием организационной, командной деятельности студентов.

Корреляционная связь коммуникативных склонностей с эмоциональным интеллектом студентов-дизайнеров прослеживается по шкалам самомотивация и распознавание эмоций других людей и ведёт к корреляционной связи коммуникативной склонности с интегральным уровнем эмоционального интеллекта.

Связи коммуникативных склонностей с самомотивацией объясняются тем, что в процессе обучения к студенту предъявляются определенные требования, которые при наличии коммуникативной склонности интериоризируются и становятся внутренними мотивами.

В свою очередь, распознавание эмоций других людей напрямую связано с коммуникативным процессом и коммуникативными склонностями, так как влияет на эффективность коммуникации.

Корреляционная связь организаторских склонностей и эмоционального интеллекта студентов-дизайнеров по шкале *распознавание эмоций других людей* ведёт к корреляционной связи организаторских склонностей с интегральным уровнем эмоционального интеллекта.

Распознавание эмоций других людей является одним из средств реализации организаторских склонностей студентов-дизайнеров.

Таким образом, третья гипотеза подтверждается.

При анализе графика особенностей эмоционального интеллекта студентов-дизайнеров явно виден очень низкий показатель по шкале *«управление своими эмоциями»*, что подтверждает нашу четвертую гипотезу.

Литература:

1. Аксенов Д. В. Настроение по заказу. - Москва: Олимп: Астрель: АСТ, 2006. - 219 с.
2. Бреслав Г.М. Психология эмоций. - Москва: Академия, 2007. - 544 с.
3. Виллюнас В. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 2008. - 496 с.
4. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. - СПб: Речь, 2005. - 693 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. - Москва: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ, 2008. - 478 с.
6. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. - Москва: Альпина Бизнес Букс, 2008. - 301 с.
7. Грецов А. Выбираем профессию. Советы практического психолога. - Москва: Питер, 2006. - 214 с.
8. Деркач А.А. Акмеология. - Москва: РАГС, 2004. - 688 с.
9. Защепенко В., Лифанов В. Психология интерьера, или Мой интерьер как мой портрет. - Москва: Независимая фирма «Класс», 2005.- 160 с. (Библиотека психологии и психотерапии).
10. Изард К.Э. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 2008. - 464 с.
11. Аня фон Канитц. EQ. Управление эмоциями. - Москва: ОМЕГА-Л, 2008. - 128 с.
12. Маккей Г.Д. Выбирай настроение на свое усмотрение. Управлять эмоциями – легко! - Ростов н/Д: Феникс, 2007. - 332 с.
13. Маккэй М., Харп Д. Терапия нервных путей: Как освободить свой мозг от власти гнева, стресса, боли и желания. - СПб.: ДИЛЯ, 2006. - 192 с.
14. Маклаков А.Г. Общая психология. - СПб.: Питер, 2006. - 583 с.
15. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. - Москва: Олма-пресс, 2005. - 666 с.
16. Малова Р.З. Дизайн вашей квартиры и ваш психотип. - Ростов н/Д: Феникс, 2005. - 128 с.
17. Нойферт П., Нефф Л. Проектирование и строительство. Дом, квартира, сад / Перевод с нем. Третье изд., переработанное и дополненное. - Москва: Издательство «Архитектура-С», 2006. - 264 с.

18. Покатаев В.П. Интерьер и оборудование квартиры: Практическое пособие / Изд. 2-е, перер. - Ростов н/Д: Феникс, 2005. - 416 с.
19. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. - СПб.: Питер, 2006. - 464 с.
20. Степанов А.В. Архитектура и психология. - Москва: Стройиздат, 1993. - 295 с.
21. Рунге В.Ф. Эргономика и оборудование интерьера: Учебн. пособие. - Москва: Архитектура-С, 2006. - 160 с.
22. Чапмэн М. Эмоциональный интеллект. - Москва: Гиппо, 2008. - 114 с.
23. http://www.sociograd.ru/artfiles/3164/karta_obespechennosti_discip.doc
24. http://www.koob.ru/nemov_r/
25. <http://epolotsk.com/psy/articles.php?lng=ru&pg=134>
26. http://smoking-room.ru/data/pnp/e_intelekt.html
27. <http://epolotsk.com/psy/articles.php?lng=ru&pg=58&st=2>
28. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
29. <http://www.kulichki.com/moshkow/DPEOPLE/eq.txt>
30. <http://www.epolotsk.com/psy/articles.php?lng=ru&pg=177>
31. <http://ref.by/refs/68/29110/1.html>
32. <http://www.psi.lib.ru/practica/test/kos.htm>
33. <http://www.disain.nm.ru/programm.htm>
34. <http://epolotsk.com/psy/articles.php?lng=ru&pg=174>
35. <http://hr-land.com/pages/testoprosnikkos.html>

Prezentat la 27.05.2010

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ

Светлана ТОЛСТАЯ

Кафедра прикладной психологии

Аcest articol reprezintă o descriere a unei sesiuni de psihoterapie care ilustrează utilizarea tehnologiei OH-carduri. Cardurile OH sunt serii de carduri de asociere folosite pentru a facilita exprimarea, a îmbunătăți comunicarea și cunoașterea de sine. Ele sunt utilizate ca instrumente în consiliere și psihoterapie, training sau workshopuri. Imaginile imprimate pe aceste carduri sunt create în acest scop de oameni de artă în colaborare cu psihologi și specialiști privind dezvoltarea și cunoașterea personală.

L'article présente une transcription de séances de psychothérapie qui illustrent l'utilisation de la technologie OH-cartes. On utilise les cartes OH pour faciliter la combinaison d'expression, pour améliorer la communication. On les utilise comme instruments dans le conseil et la psychothérapie, individuellement ou en groupe. Les images imprimées sur ces cartes sont conçues à cet effet par différents artistes, en collaboration avec des psychologues et des spécialistes du développement et de l'exploration personnelle.

Метафорические ассоциативные карты – уникальный инструмент и помощник практического психолога. В профессиональных кругах эти карты известны как: «ОН-карты», «проективные карты», «терапевтические карты» и др.

Метафорические ассоциативные карты (ОН-карты, проективные карты) существуют свыше 20-ти лет. Первая колода таких карт была создана в 1975 году Эли Раманом, канадским профессором искусствования. Он хотел вынести искусство из галерей и приблизить его к людям. Колода карт получила название «ОН» (междометие в английском языке, обозначающее удивление). Совместно с психотерапевтом Джо Шлихтером были разработаны правила и принципы использования карт как психологического инструмента. В 1983 году Эли Раман познакомился с Моритцом Эгетмейером, который разглядел в картах «ОН» столь долго искомый им инструмент, с помощью которого можно было бы подтолкнуть клиента к откровенному разговору о нём и о его проблемах. Сегодня карты «ОН» переведены на многие языки, в том числе и на русский, и кроме них существует еще 17 уникальных карточных колод, которые могут использоваться как сами по себе, так и в любых комбинациях с любыми другими колодами ассоциативных карт [4,7].

Диапазон применения ОН-карт в групповой и индивидуальной работе со взрослыми и детьми огромен. Их удобно использовать в семейной терапии, психодраме, гештальте, экзистенциальной и арттерапии, транзактном анализе и психосинтезе, просто для развлечения в кругу семьи и друзей. Посттравматический синдром, психосоматические заболевания и зависимости, проблемы детско-родительских и супружеских отношений, взаимоотношения в коллективах, бизнес-консультирование, прояснение и разрешение конфликтов, личностный рост – это далеко неполный перечень областей, где использование карт, обращение посредством них к воображению, фантазии, потоку ассоциаций может оказаться весьма эффективным [2].

Карты создают атмосферу безопасности и доверия, поощряя к самопознанию, открытию собственной креативности и улучшению коммуникации с окружающими. Они помогают разобраться в психологических причинах происходящих с человеком событий и найти решение для сложных ситуаций. Простота применения карт позволяет использовать их без специального обучения для личностного роста, интересного семейного досуга, игры в дружеской компании.

ОН-карты – это целая семья метафорических ассоциативных карт, формирующих свой собственный, неповторимый жанр. Использование этих карт непохоже на обычную карточную игру. В этой игре нет стратегии, нет проигравших и победителей. У этих карт нет закрепленных за каждой из них, как в картах Таро, определенных значений. Каждый игрок в процессе игры сам определяет для себя их смысл. Хотя каждая колода уникальна, она может использоваться совместно со всеми другими колодами метафорических ассоциативных карт, открывая новые возможности для творчества и создавая бесконечные просторы для игры нашего воображения.

Проективные методы диагностики хорошо известны и популярны в психологии. ОН-карты обладают всеми преимуществами проективных методов, существенно расширяя терапевтический арсенал психолога или психотерапевта [5]. Карты позволяют получить доступ к целостной картине собственного «Я» клиента, к его личностному мифу о мире и о себе в нём, а также о субъективном образе ситуации с точки зрения клиента. Карты очень быстро помогают прояснить и осознать актуальные переживания и потребности клиента, его незавершенные внутренние процессы. При работе со зрительными образами у клиента отсутствует или значительно снижена сознательная цензура: это облегчает работу с его внутренними подсознательными конфликтами.

Карты предоставляют возможность увидеть наглядную картину любых межличностных отношений или взаимоотношений человека с любыми идеями и образами его внешней или внутренней реальности. Использование карт для обращения к психотравмирующей ситуации через метафору позволяет избежать дополнительной ретравматизации и создает безопасный контекст для поиска и моделирования решения. Карты запускают внутренние процессы самоисцеления и поиска собственного уникального пути выхода из кризиса [1,3,6].

Работа с линией времени позволяет моделировать и исследовать любые процессы в прошлом и будущем, находя с помощью карт метафорические образы решений, создающих для клиента особую, в последующем воплощающуюся в его жизни реальность.

Каждая колода ассоциативных карт – это набор картин или карт-слов. Некоторые из колод представлены в виде двух частей, некоторые – в виде одной. Карты не имеют названий и номеров. Кроме изображений на них ничего нет. Карты-слова можно воспринимать именно как изображения, так как даже в случае интерпретации карты-слова нет четкой линии прочтения, все равно это индивидуально в каждом случае. Карты между собой никак не связаны, каждая из них – самостоятельный мир, отличный от других. Только конкретное частное сочетание двух или более карт в руках одного человека приобретает смысл и свое особое значение.

Каждая картина такой колоды – некий абстрактный рисунок или слово, для прочтения которых не нужны особые знания, представления о значениях. Каждый человек интерпретирует карту так, как она ему видится.

Ассоциативные карты – инструмент самопознания в руках клиента. Он сам вынимает карты, сам их читает. Консультант выполняет лишь вспомогательную роль, направляя действия клиента, помогая ему формулировать запросы и расшифровывать ответы. Каких-то четких схем раскладов нет. По крайней мере – это не главное, хотя при этом уже можно развиваться творчески.

Итак, ассоциативные карты – совершенно иная система, предназначенная по сути для тех же целей, что и многие другие проективные методики. Цели просты: самопознание, анализ состояния, выбор путей в жизни, попытка понять настоящее, только способы разные. Ассоциативные карты – очень мощный диагностический инструмент, позволяющий работать только в рамках собственного существа клиента, – это общение с подсознанием.

Рассмотрим на примерах, как работает данная методика. Выкладываем почти стенограмму приема, на котором человек задает свои вопросы и вытаскивает одну или несколько карт. Обязательно указывается название колоды, с помощью которой велась работа. Далее клиент интерпретирует их, я же вкратце это описываю где-то дословно, где-то по смыслу. Потом начинаем расшифровывать, вернее это делает клиент, а я опять же описываю. К каждой части приема я беру на себя право комментария того, что я думаю об этом, как мне видится ситуация, как это вписывается в рассказанную клиентом историю и как это помогает в решении проблемной ситуации.

Случай 1. Клиент и запрос. Женщина 40-а лет. Запрос: разобраться со страхом перед возможной тяжелой болезнью свекрови и необходимостью за ней ухаживать.

Предыстория. При совместном проживании со свекровью было разное: есть за что благодарить, но были и недопонимание, и разногласия. Несколько раз клиентка переживала серьезные заболевания свекрови, когда та была лежачей больной и ощутила на себе всю сложность подобных ситуаций, так как свекровь проявляла себя очень требовательной, строптивной, эгоистичной. Заботиться о ней было очень тяжело не столько физически, сколько морально. В настоящее время проживают отдельно, отношения хорошие, свекровь ничем не досаждаст и ссор не возникает, но очень тяготят мысли о совместном проживании в будущем.

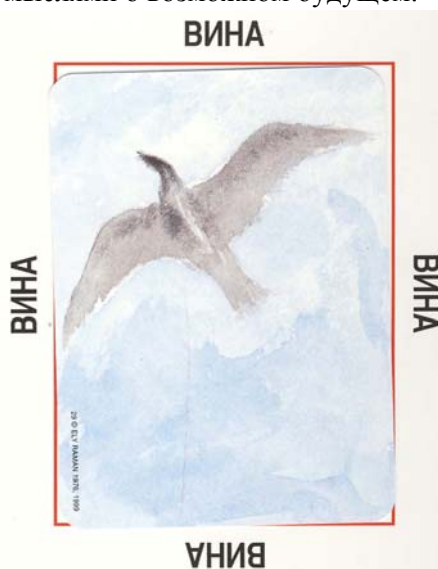
Использовалась колода **OH-cards**. Карты «ОН» – это книга без переплета, состоящая из бесчисленного количества страниц. Карты «ОН» состоят из двух колод, в каждую из которых входит 88 карт: первая колода состоит из карт с названиями различных жизненных ситуаций, вторая – из карт с изображениями, раскрывающими возможное содержание этих ситуаций. Всего существует 7744 возможных комбинации карт из этих двух колод. Эти 176 карт – материал для бесконечного количества вариантов работы и игры. К 7744 возможным комбинациям слов и картинок добавляются неограниченные возможности нашего воображения и интерпретации, которые существенным образом меняются в процессе нашего плавания по реке жизни.

Благодаря комбинации слова и изображения, «ОН» обращены к человеку как к целостной личности. Бесконечное количество новых сочетаний картинок и слов стимулирует воображение игроков и развивает их творческий потенциал. Карты «ОН» – это уникальный, похожий на игру инструмент, который может использоваться в самых разных ситуациях: личных, социальных или связанных с работой.

Карты «ОН» – как новый язык, возникающий из взаимодействия образов и слов и постоянно создающий новые смыслы. Эти карты со всей наглядностью демонстрируют нам то, насколько по-разному мы все воспринимаем мир и самих себя, и создают условия для уважительного и открытого обмена мнениями.

Вопрос 1. Что я испытываю сейчас, думая о возможной болезни свекрови?

По сути, вопрос в том, что эта женщина ощущает, чувствует сейчас, в данный момент, терзая себя мыслями о возможном будущем.



Клиент тянет первую карту из колоды с картинками. Все карты в данном случае вытягиваются втемную. Карта – ПАРЯЩАЯ В НЕБЕ ПТИЦА.

Клиент: Это птица, которая летает высоко в небе. Она парит над землей и ей там хорошо. Хотя она и одна, но у нее широко распахнуты крылья и, самое главное, она летает. Она свободна, но смотрит вниз, на землю: ее, наверное, там кто-то ждет.

Консультант: Эта птица – Вы? Она похожа на вас?

Клиент: Да, она похожа на меня. Только я не могу, хотя очень хочу, взлететь так же высоко или так же широко раскинуть свои крылья и полностью ощутить эту свободу. Я больше земная, что ли.

Далее клиентка вытаскивает карту-слово. Это слово «ВИНА». К карте-слову я прошу привести несколько ассоциаций. Ключевое задание – рассказать о том, что значит для клиента это слово, с чем оно связано, что навеивает. Возможно, это просто побуждение или просто ощущение. Важно все.

Клиент: Вина – это тяжесть, груз. Может даже потеря. Плохо, что-то гнетет, даже безысходность какая-то...

Далее выясняем, как сочетаются картинка и слово и сочетаются ли вообще. Есть конфликт или его нет.

Клиент: Конфликт есть: свобода и вина, наверное, не сочетаются в жизни... Ощущение вины за то, что хочешь быть свободным! Это тяжело пережить. Выходит, нельзя быть полностью свободным, от этого могут страдать другие и ты будешь тому виной.

Комментарий: У женщины глубоко внутри сформировалось ощущение тяжести от обязательств. Она несет на себе весь груз ответственности за семью: и дом, и ребенок, и зарабатывание и распределение денег. Муж ей не помогает. Свекровь хотя и проживает отдельно, но часть её проблем все равно решает эта женщина.

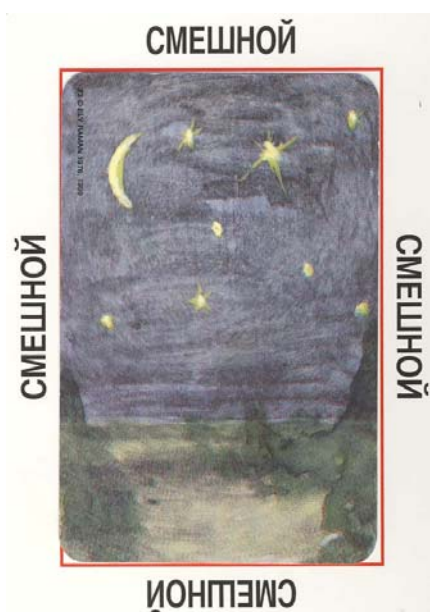
Я обратила внимание клиентки на произнесенное ею слово при описании птицы – свобода. Что значит для нее свобода? Выяснилось, что свобода – это не отсутствие обязательств и привязанностей, не одиночество, а скорее ощущение, что желания всех учтены, что никто никого не использует в своих целях, не перекладывает груз на чужие плечи, что никто ни от кого ничего не требует, а все

делается по велению души, из любви. Свобода – это умение принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, это уважение других и себя. В действительности женщина не бежит от обязательств, но уже сегодня их у нее очень много, есть и такие, которые могли бы быть выполнены другими (мужем, сыном, свекровью). Женщина опасается, что обязанностей станет еще больше, и она может не справиться с ними. Из беседы выяснилось, что сын, возможно, скоро женится, и молодая семья будет жить самостоятельно – вот тогда клиентка начнет ощущать себя более свободной, займется любимыми делами и собой. Но тут может случиться болезнь свекрови – и снова прощай мечты о свободе. Женщина хочет свободы для себя, свободы полета – а как же свекровь? Чувство вины: нельзя думать о себе, когда ты так нужна другим. Вот такое сочетание свободы и вины в данном случае.

Вопрос 2. Как обстоят дела сейчас в моей жизни, что в реальности?

Клиентка вытягивает карту-картинку НОЧЬ.

Клиент: Ночь. Тишина. Спокойно. Очень красиво. Ярко светят звезды. Всем хорошо и радостно. Я хочу туда... Там все в порядке, там все защищены и все счастливы.



Комментарий: Я обратила внимание клиентки на то, что в ответе она употребляет слова констатации, без вплетений таких слов, как: «наверное», «возможно», «вероятно» (как при описании картинке с птицей). Налицо описание реальной ситуации.

Я спросила: легло ли ей представить себя в этой ситуации спокойствия и умиротворения? Клиентка сказала, что в настоящий момент в ее жизни все хорошо, она чувствует себя счастливым человеком, хотя и есть проблемы, но она чувствует себя хорошо и спокойно, даже уверенно (пока не начинают одолевать мысли о возможном «страшном» будущем).

Далее тянем карту-слово. Это слово «СМЕШНОЙ».

Когда клиентка увидела это слово, соединила его с картинкой, появилась улыбка. Это улыбка человека, который чувствует что-то вроде «Ну, конечно... Это очевидно. Это не прозрение и не сенсация, это действительно так и есть». Все хорошо, надо жить и получать удовольствие, радоваться жизни, смеяться. Смеяться даже над этим страхом. Зачем бояться того, что может никогда не наступить? Это, правда, смешно.

Комментарий: если сравнивать первую пару карт со второй, становится наглядным и удивительным, какая между ними пропасть в ощущениях. В первой паре карт преобладает чувство вины за нежелание наступления страшного будущего, связанного с болезнью свекрови и необходимостью за ней ухаживать: женщина винит себя за то, что хочет свободы и хочет летать. Во второй паре картинок появляется осознание: все ведь хорошо, смешно бояться. И в первом и во втором случае ощущения касались настоящего времени: сейчас хочу летать и сейчас всем хорошо. Но за собственные желания – чувство вины, а вот при ощущении, что всем хорошо – можно посмеяться. Приходим к выводу: даже летая в небе и думая о себе, можно не забывать о своих обязанностях, о своих близких и всем будет хорошо, все будут счастливы. Винить себя не за что – это смешно!

Вопрос 3. Но если все же будущее будет таким, какого я боюсь, что будет?

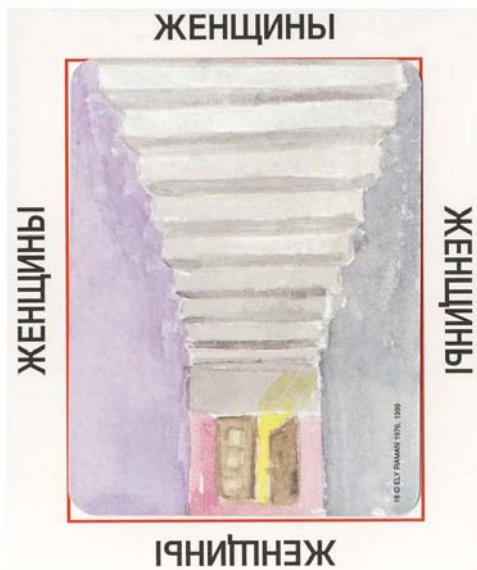
Имеется в виду, что если все же свекровь тяжело заболит, будет лежачей и груз забот ляжет на клиентку, что ее ждет?

Клиентка вытягивает карту-картинку. Это ДВЕРЬ И ЛЕСТНИЦА.

Поскольку данная карта может иметь 2 положения, я прошу клиентку положить ее так, как она это видит, как считает нужным. Положение, установленное клиенткой: внизу двери и лестница, ведущая вверх.

Клиент: Препграда дверь, и даже не одна. Но за дверью есть выход, который ведет вверх, к свету, к небу, к победе. Главное, что есть выход!

Далее вытягиваем карту-слово. Это слово «ЖЕНЩИНЫ».



Клиент: Я – женщина. И это здорово. Мне нравится быть женщиной.

Консультант: Как сочетается слово и картинка?

Клиент: Женщины сильные, а не слабые. Они могут все. Открывать любые двери, решать любые проблемы и двигаться вперед. Женщина откроет эту дверь, пройдет весь путь и добьется успеха.

Консультант: Как это связано с Вашей ситуацией?

Клиент: Если возникнет проблема, я ее решу. Так уже было и так будет. Мой путь наверх, вперед. Я умею летать. Я открою эту дверь, потому что лестница моя, я по ней иду и обязательно дойду до вершины. Я справлюсь со всем в жизни. Я сильная! Я женщина!

Комментарий: Учитывая запрос, а он – снять страх перед вероятной необходимостью ухаживать за тяжелобольной свекровью, мы видим почти четкие рекомендации. Жизнь – вещь удивительная, но сложная. Проблем в ней всегда много:

и более сложных, и более легких, но они почти всегда есть. Умение летать с широко распростёртыми крыльями помогает всё преодолеть. Летать значит делать, делать значит решать проблемы, решать проблемы значит делать жизнь легче и счастливее, делать так, чтобы всем было хорошо, тепло и уютно (и тебе самой в том числе). Летать – это счастье и свобода, это естественное стремление всех живых и винить себя за это нельзя, тем более, когда всем хорошо и все счастливы. Бояться того, чего нет (а может и вовсе не быть) – смешно. Жизнь закаливает, проблемы делают нас сильнее, поэтому при встрече с новой преградой, свободный человек откроет эту дверь и будет продолжать движение вперед. И если ты женщина, то тебе это удастся обязательно: за тобой твои близкие и они верят в тебя, верят в то, что ты умеешь летать, а значит – сможешь помочь и им.

В заключении описания данной сессии хотелось бы отметить, что клиентка сделала фотографию композиции из вытянутых ею карт, вложила ее в рамку и повесила на видное место: чтобы всегда (и во всех случаях) помнить, что заранее беспокоиться – смешно, а винить себя за то, чего может никогда и не быть – глупо, надо жить и радоваться! Надо летать!

Рассмотрим еще один пример консультативной сессии с применением метафорических ассоциативных карт. В данном случае использовалась колода «Персона».

Колода «Персона» является основной колодой и состоит из двух колод: 77 красочных портретов изображают самые разнообразные типажи и лица людей любых возрастов, разных стран и народов: северных и южных, восточных и западных.

Вместе с портретами прилагается 33 карты-взаимодействия, которые схематично изображают возможные связи и отношения между людьми.

Карты-портреты могут использоваться отдельно и в комбинации с картами-взаимодействиями. Эти портреты нарисовал канадский художник Эли Раман, используя при этом самые разные художественные стили. Он изобразил людей, которые могут населять любой уголок нашего мира или нашего воображения. Рассматривая эти портреты, мы начинаем интересоваться тем, какой жизнью живут эти люди, что они чувствуют, о чем думают, как их зовут, что другие думают о них, как они представляют сами себя.

В то же время карты могут демонстрировать не только разные типы людей, но и различные аспекты нашей собственной личности.

Если мы выберем 2 карты-портрета, то мы можем начать представлять их отношения, симпатии и антипатии. Карты-взаимодействия, интерпретацию которых игрок осуществляет самостоятельно, помогают направить его фантазию в определенное русло и облегчить повествование.

Случай 2. Клиент и запрос. Девушка 22 лет. Запрос: определиться с выбором между двумя молодыми людьми.

Предыстория. Примерно год назад девушка познакомилась по социальным сетям с молодым человеком и у них завязались романтические отношения. Он гражданин другой страны. За год у них

состоялось несколько очных встреч, которые укрепили их отношения. Примерно месяц назад она встретила другого молодого человека (назовем его Парень 2), который симпатичен ей не меньше и у них также романтические отношения. Через неделю Парень 1 должен снова приехать и она не знает, кого выбрать.

Для сессии было предложено из колоды «Персона» выбрать в открытую изображения обоих парней и свое и расположить их в пространстве.

Далее клиентке было предложено рассказать о молодых людях и девушке, изображенных на выбранных картах, от третьего лица. Таким образом, на первом этапе клиентке предлагается расположить проблему перед собой и взглянуть на проблему как бы со стороны, что позволяет воспринять ее как некую целостность. Эта техника в практике позитивной психотерапии называется дистанцированием от конфликта. На этом этапе психотерапевт должен помочь клиенту отойти в сторону от той проблемы, которая застила ему свет в окошке и мешает видеть реально весь окружающий мир. Это напоминает гештальттерапию, когда какая-то проблема, неоправданно заняв место центральной фигуры, закрыла собой фон, который на самом деле куда более достоин быть фигурой.

Как писал Сергей Есенин:

Лицом к лицу лица не увидать.

Большое видится на расстоянии...

Только *дистанцировавшись* от болезненно раздутой проблемы, то есть взглянув на нее как бы со стороны, трезвым взглядом, клиент сможет увидеть ее реальное (не такое решающее, как ему казалось) значение. И лишь тогда может продуктивно начаться следующая стадия – проработка конфликта.

Клиентке также предлагается проследить за ощущениями своего тела. Проявление чувствуемых ощущений дает индивиду возможность сделать сильнее свое «Я». Поскольку чувствуемые ощущения – некая целостность, присутствующая во мне, обладание ими в некотором смысле делает меня более свободным. В отличие от этого, эмоция овладевает человеком, захватывает его. Если человек захвачен эмоцией, его «Я» временно уменьшается, хотя полная идентификация эмоций является кратковременной, а не привычной. Конечно, эмоции тоже жизненно важны, особенно если речь идет о новых эмоциях. Но столь же важно, чтобы овладевающие человеком эмоции сопровождалась активной внутренней проверкой. В данном примере мы не стремились выяснить, что именно клиент чувствовал по отношению к тому или иному молодому человеку; это можно представить довольно легко. Мы же хотели бы получить нечто иное — телесное ощущение целостного процесса жизни; чувствуемое ощущение, когда процесс выбора будет постепенно изменяться и превращаться в нечто новое, а «Я» – расти и развиваться.

Итак, начнем сессию с рассказа о изображенной на карте девушке (все изображения представлены ниже).

Консультант: Расскажи о ней. Какая она, что чувствует?

Клиент: Очень мрачная. В ней борются два чувства: желание поступить правильно и боязнь ошибиться. Но скорее она боится брать ответственность. Боится принять неправильное решение, хотя она понимает, что дело не в правильности... Она хочет быть счастливой, но не знает как, вернее – с кем. Чувствует себя глупой и ей от этого стыдно.

Консультант: Расскажи теперь о них.

Клиент: Первый парень – очень правильный. Спокойный, как удав, его ничто не может вывести из себя, эмоционально устойчив. Он как струна, всегда в тонусе. Помешан на здоровом образе жизни, на правильном питании.

Второй парень – бесшабашен, живет одним днем. Огромное чувство юмора, море нежности, ласки, не сидит на одном месте. Но гонится за легкими деньгами. Иногда удается хватать звезды с небес. Хочет всего и сразу, в 30 лет надо иметь почву под ногами, но её нет.

Далее я предложила клиентке убрать карту Парня 2, расположить девушку и Парня 1 так, словно они вместе, и рассказать об ощущениях девушки.

Клиент: Она чувствует себя неуверенно. Неуверенность в своем несоответствии ему. Она очень скованна. Он такой человек, который заставляет ее всегда быть в тонусе, всегда соответствовать его представлениям. Она не может быть собой, но при этом чувствует себя защищенной, чувствует стабильность.

Консультант: Стабильность? Стабильность не своей жизни?

Клиент: Да.

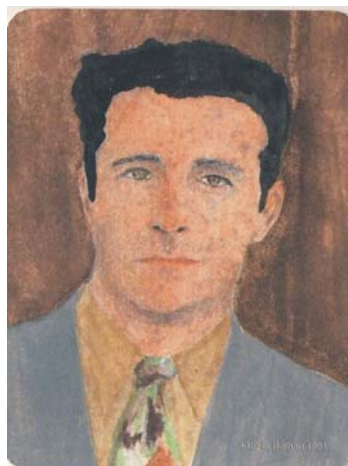
Консультант: Попробуй произнеси эту фразу.

Клиент: Стабильность не своей жизни...

Консультант: Как реагирует твое тело?

Клиент: Больно. Горло болит, задыхаюсь...

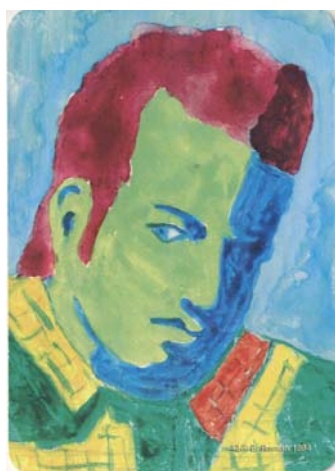
Консультант: По расположению карт скажи, кто на кого смотрит?



Клиент: Она вообще не смотрит на него, отвернулась даже. Она понимает, что не сможет соответствовать ему и боится его разочаровать. Он, кстати, тоже не смотрит на нее. Впрочем, он, как всегда, смотрит прямо – словно точно знает, чего хочет. Но может быть, он тоже ищет другую... Но ей при этом не грустно, словно гора с плеч.

Далее было предложено убрать Парня 1, расположить вместе карты Парня 2 и девушки. Клиентка положила карту Парня 2 сверху на карту Девушки. Объяснила это тем, что они словно одно целое, всегда вместе, все делают вместе и совершенно неразлучны. При этом Девушка чувствует себя прекрасно, как 16-летняя дурочка, которая ни о чём не думает, а только о любви и счастье, и она хочет быть всегда рядом с ним. Она принцесса в этих отношениях, а тело реагирует радостно, ее тянет танцевать. Единственное, что ее смущает, – это завтра. Она боится завтрашнего дня с Парнем 2, так как не уверена в его состоятельности быть главой семьи, добытчиком.

Я предложила расположить карты рядом.



По расположению карт мы выяснили, что Она смотрит на него, а Он выглядит хитреньким, потому что готовит ей сюрприз.

Консультант: Хочет ли она сейчас замуж и ребенка?

Клиент: Нет, она пока к этому не готова. Она пока хочет только жить и радоваться. И не стоит сейчас омрачать свое сегодня всякими нерадостными предположениями о будущем.

Клиентка отказалась вернуть карту Парня 1, мотивируя это тем, что ей так спокойнее, она словно освободилась от оков и готова к разговору. Сейчас ей хорошо, а проблемы будет решать по мере их поступления.

Комментарий: Парень 1 нравился девушке своей рассудительностью, правильностью и продуманностью. Она считала, что он сумеет организовать и ее жизнь, придать ей больше упорядоченности и организованности. Как известно, часто основой оценки других людей является сравнение качеств другого со своими собственными. Возникает *эффект контраста*, заключающийся в подчеркивании у других людей тех качеств, которые недостаточно развиты у самого оценивающего. Хотя девушку смущала некоторая педантичность и продуманность, даже в мелочах, но она воспринимала это скорее как плюс, как черту, недостающую ей самой. Парень 2 является полной противоположностью Парня 1: бесшабашен, весел, живет сегодняшним днем, оптимист. До встречи с Парнем 2 жизнь девушки была размеренной: учеба, работа, дом и некое виртуальное общение с молодым человеком, которое приносило удовлетворение и ощущение, что она не одна. Встреча с Парнем 2 словно пробудила девушку, внесла в жизнь фейерверк праздника, веселья и дала ощущение счастья. Парень 2 в этом очень похож и на саму девушку. Вот что по этому поводу говорил Ж. Лабрюер: «Чем больше наши ближние похожи на нас, тем больше они нам нравятся; уважать кого-то – это, по-видимому, то же самое, что приравнивать его к себе». С Парнем 2 очень весело и комфортно, но нет уверенности в завтрашнем дне, так как он не строит планов, не умеет организовать свою жизнь, а скорее плывет по течению. Но и сама девушка не готова к серьезным отношениям, к построению семьи и каких-то других грандиозных планов: ей пока хочется праздника жизни, насладиться молодостью, развлекаться. В данном случае жесткие рамки, в которых она должна была бы находиться, будучи с Парнем 1, безусловно, ее очень душили. В процессе сеанса пришло осознание того, что настоящее здесь и сейчас – прекрасно и не стоит омрачать его предположениями о возможном будущем. Неизбежность предстоящих объяснений с Парнем 1 принимается спокойно. Девушка внутренне готова к разговору и знает, что сказать.

Таким образом, карты помогают сформулировать проблему, выразить то, что сложно сказать, помогают осознанию причин проблемы и поиску решений. ОН-карты обладают всеми преимуществами проективных методов, существенно расширяя терапевтический арсенал психолога или психотерапевта. Карты позволяют получить доступ к целостной картине собственного «Я» клиента, его личностному мифу о мире и о себе в нем, а также о субъективном образе ситуации с точки зрения клиента. Карты очень быстро помогают прояснить и осознать актуальные переживания и потребности клиента, его незавершенные внутренние процессы. При работе со зрительными образами у клиента отсутствует или значительно снижена сознательная цензура, это облегчает работу с его внутренними подсознательными конфликтами.

Карты предоставляют возможность увидеть наглядную картину любых межличностных отношений или взаимоотношений человека с любыми идеями и образами из его внешней или внутренней реальности. Использование карт для обращения к психотравмирующей ситуации через метафору позволяет избежать дополнительной ретравматизации и создает безопасный контекст для поиска и моделирования решения.

Карты запускают внутренние процессы самоисцеления и поиска своего уникального пути выхода из кризиса.

Литература:

1. Deru Pascal; *Jeu vous va si bien !* (Le) Editeur: Le Souffle d'Or, Collection: Créativité, 256 p.
2. France, Honore; & Lawrence, Joan; *OH Cards: A Process for Interpersonal Exploration*, Volume 8, Number 4, March, 1993.
3. Kirschke, Waltraud, *Les fraises derrière la fenêtre*, translated to French by C. Gatineau, OH Verlag, Germany, 2008.
4. Lawrence, Joan & Raman, Ely; *The Little Book About The OH Cards*, Eos Interactive Cards, 1993, 2005.
5. Lerner Isha et Mark; *Grand livre des cartes de l'Enfant Intérieur* (Le): Le Souffle d'Or, Collection: Findhorn. - 240 p.
6. Tyler Kathy, Drake Joy; *LIVRE – Les cartes des ANGES* Editeur: Le Souffle d'Or, Collection: Findhorn. - 156 p.
7. <http://www.oh-cards.com>

Prezentat la 23.09.2010

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ МОТИВАМИ АФФИЛИАЦИИ

*Наталья НАСТАУШЕВА, Дарья ЧАРСКАЯ**

Кафедра прикладной психологии

**Кафедра педагогических наук*

Артикулул де față vizează procesul comunicării în care persoana își manifestă competența emoțională, prin care transmite semnale de afiliere. Deseori persoanele nu își pot dirija emoțiile, fiindu-le frică să intre în contact cu alți oameni. O asemenea situație este cunoscută multor studenți pentru care comunicarea iese în prim-plan. De aceea, anume pentru studenți este relevantă și importantă dezvoltarea inteligenței emoționale prin care poate fi dezvoltată și tendința de afiliere, deoarece ei se află în etapa formării personale și profesionale.

In the communicative process a person manifests emotional competence, through which he transmits a signal of a need for affiliation. Affiliation themes are revealed in stories about establishing or restoring close and friendly relationships, joining groups, participating in pleasant social activities, and enjoying shared activities with family or friends. Often people are not able to manage their own emotions, they are afraid to come into contact with other people. This situation is familiar to many students for whom communication is the most important part of their social life. It is important and relevant for students to develop emotional intelligence, through which we also develop a need for affiliation.

Жизнь людей устроена таким образом, что человек постоянно склонен испытывать некую привязанность, заводить дружеские отношения, радоваться и сопереживать вместе с другими людьми, сотрудничать и устанавливать прочные контакты, влюбляться и присоединяться к тем иным группам. Такое поведение в 1938 г. Х. А. Мюррей назвал аффилиативным [1].

Мотивацией аффилиации является стремлением к установлению и поддержанию взаимоотношений с другими людьми. Люди испытывают данную потребность, стремясь к принятию, но в то же время боясь быть отвергнутыми выбранным окружением. Подобные переживания испытывает каждый, попадая в новую среду, устанавливая контакты или общаясь с малознакомыми людьми. Такую ситуацию переживает и молодёжь, попадая в студенческий коллектив. В студенческие годы ей предстоит пройти очередную ступень социализации, наметить дальнейшие перспективы своего развития. Именно поэтому очень важно быть способными контактировать с людьми, устанавливать прочные аффилиативные связи.

Мотивы аффилиации актуализируются и удовлетворяются только в процессе общения людей и обычно проявляются в стремлении человека наладить добрые, эмоционально положительные взаимоотношения с другими людьми. Внутренне, или психологически, эти мотивы проявляются в виде чувства привязанности, верности, а внешне – в общительности, в стремлении сотрудничать с другими людьми, постоянно находиться вместе с ними. Любовь к человеку – высшее духовное проявление мотива аффилиации.

Противоположным мотиву аффилиации является мотив отвергания, проявляющийся боязнью быть не принятым, отвергнутым значимыми людьми. Доминирование у человека мотива аффилиации порождает стиль общения, характеризующийся уверенностью, непринужденностью, открытостью и смелостью. Напротив, преобладание мотива отвергания ведет к неуверенности, скованности, неловкости, напряженности [2].

Внешне выражаемый мотив аффилиации проявляется в особой озабоченности человека установлением, поддержанием или восстановлением нарушенных дружеских взаимоотношений с людьми, таких, которые составляют понятия «дружба» и «любовь». Мотив аффилиации коррелирует со стремлением человека к одобрению со стороны окружающих, с уверенностью и желанием самоутверждения.

Лица, у которых мотив аффилиации доминирует над боязнью быть отвергнутым, лучше относятся к людям. Им больше нравятся те, кто их окружает, и сами они пользуются симпатией и уважением окружающих людей. Отношения таких людей с окружающими строятся на основе взаимного доверия.

Преобладание мотива-боязни быть отвергнутым, напротив, создает препятствия в межличностном общении. Такие люди вызывают недоверие к себе, они одиноки, у них слабо развиты умения и навыки общения. И все же, невзирая на страх быть отвергнутыми, они так же, как и те, у кого силен мотив

аффилиации, стремятся к общению, поэтому нет оснований говорить о них как о не имеющих выраженной потребности в общении.

Мотивы аффилиации формируются в тесной связи с качеством опыта общения – позитивного или негативного, успешного или неуспешного. Но успешность или неуспешность опыта общения, на наш взгляд, связана и с уровнем развитости эмоционального интеллекта, поскольку и он способствует эффективности или, напротив, обуславливает неэффективность общения, следовательно – подкрепляет тот или иной мотив аффилиации. Дополнительный опыт общения накапливается в юношестве, в период студенческих лет, когда происходит и профессиональный, и личностный рост, тесно связанный с приобретаемым опытом взаимодействия. Среди студентов потребность в аффилиативных контактах ощущается особенно остро, поскольку продолжает возрастать популярность технических средств общения, с каждым днем всё более заменяющих реальное общение людей друг с другом.

В зависимости от того, насколько развиты способности ориентироваться в собственных эмоциях и в эмоциональном состоянии окружающих, а также управлять своими эмоциями, настолько эффективным будет и процесс общения людей между собой. Молодые люди часто не умеют управлять своими эмоциями, боятся вступать в контакты с другими людьми. Такая ситуация знакома многим студентам, для которых общение выступает на первый план. Именно в процессе общения человек проявляет эмоциональную компетентность, посредством чего он сигнализирует о стремлении к аффилиации.

Эмоциональный интеллект – понятие, широко распространившееся в обществе и вызывающее интерес не только у психологов, но и у педагогов, менеджеров и других специалистов, работающих с людьми. Под эмоциональным интеллектом мы понимаем совокупность ментальных способностей для восприятия собственных эмоций и эмоций других людей, а также управления эмоциональной сферой с целью добиться соответствующего поведения. По П. Сэловею, эмоциональный интеллект включает в себя ряд способностей: распознавание собственных эмоций, владение ими, понимание эмоций других людей.

Таким образом, эмоциональный интеллект фокусирует внимание на познании и использовании собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем и регуляции поведения. Обобщая многочисленные взгляды исследователей относительно феномена эмоционального интеллекта, его можно определить как способность действовать сообразно внутренней среде своих чувств и желаний; способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза; способность эффективно контролировать эмоции и использовать их для улучшения мышления; совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды; эмоционально-интеллектуальную деятельность [3].

Широкий интерес к эмоциональному интеллекту и неоднозначность выделяемых структур данного феномена ведет к продолжению разработки различных моделей, теоретических концепций и эмпирических исследований. В нашем исследовании мы относим к феномену эмоционального интеллекта следующие субкомпоненты: *эмоциональную осведомленность; управление своими эмоциями; самомотивацию; эмпатию; распознавание эмоций других людей.*

Развитие эмоционального интеллекта может рассматриваться как значимый фактор повышения психологической культуры общества в целом. Установить границу развития эмоционального интеллекта невозможно, данный процесс продолжается вместе с развитием личности человека. Однако эмоциональный интеллект может достигать определенной зрелости. Именно в юношеском возрасте оформляется эмоциональный интеллект человека, наряду с завершением развития социально-мотивационной сферы личности, в том числе мотивов аффилиации.

Исследование феномена эмоционального интеллекта и мотивов аффилиации может открыть реальную возможность оптимизации взаимоотношений посредством более глубокого осознания эмоциональных процессов и состояний, возникающих между людьми в процессе межличностного взаимодействия.

Предпринятое нами исследование отражает результаты особенностей эмоционального интеллекта студентов сообразно разным аффилиативным мотивам и исходит из доказательства гипотезы о том, что студенты с высоким мотивом стремления к принятию будут обладать более высоким эмоциональным интеллектом по сравнению со студентами с более высоким мотивом страха отвержения.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы было проведено эмпирическое исследование с помощью методик «Оценка эмоционального интеллекта» (автор Н.Холл) и «Диагностика мотивов аффилиации» (автор А.Мехрабиан). Всего в исследовании приняли участие 48 студентов Молдавского государствен-

ного университета – 24 студента гуманитарного профиля (50%) и 24 студента реального профиля (50%): из них 29 девушек (60,41%) и 19 юношей (39,59%) в возрасте от 20 до 24 лет (средний возраст 21 год).

Исследование мотивов аффилиации показало, что у студентов выраженность тенденций в стремлении к принятию и страхе отвержения находится на среднем уровне. Можно отметить преобладание стремления к принятию (56,3%) над страхом быть отвергнутым (41,7%). Студенты стремятся устанавливать контакты, поддерживать их при одновременном достаточно высоком показателе страха быть отвергнутыми партнерами по общению. Полученные результаты показательны для характеристики студенческого возраста, когда у большинства молодых людей сформированы представления о себе, об окружающем мире, сформированы навыки общения и мотивы. Средние тенденции становятся показателями нормы развития мотивов аффилиации для данного возрастного периода. Однако стоит отметить, что значения средних показателей приближены в основном к более высоким значениям, как в случае мотива «стремление к принятию», так и в случае мотива «страх быть отвергнутым», что может объясняться вступлением в новую среду коммуникации и желанием достичь определенных результатов в этой среде. Для одних важным достижением будет принятие себя окружающими, а для других – преодоление страха быть отвергнутыми новым коллективом.

Высокие показатели мотива «страх отвержения» могут встречаться в случае, когда на данном этапе социализации человек еще не определился в отношении собственной среды общения, ему необходимо найти поддержку и признание себя. Студенческая группа в данном случае становится референтной, где юноша или девушка могут проявить себя, но в то же время опасаются отвержения и непринятия. Однако, безусловно, многое зависит и от самой группы, которая даже при продолжительном общении может оставаться малознакомой, а потому ещё вызывающей сомнения у некоторых молодых людей, состоящие в боязни быть отвергнутыми.

При рассмотрении мотивов аффилиации студенты были разделены на испытуемых реального и гуманитарного профиля (рис.1). При изучении значения мотивов в отдельных группах, были установлены определённые различия в показателях, несмотря на преобладание средних тенденций.

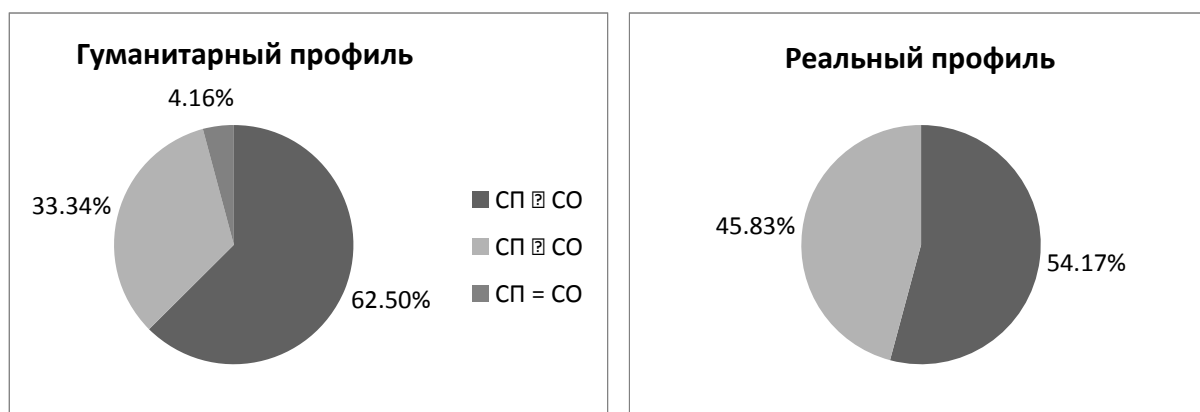


Рис.1. Распределение мотивов аффилиации у студентов гуманитарного и реального профиля.

Так, у студентов реального профиля отмечены показатели мотивов, ниже чем у студентов гуманитарного профиля, у последних помимо средних тенденций есть и высокие показатели. Данные результаты могут быть обусловлены тем, что студенты реального профиля менее эмоциональны и, соответственно, для них не столь важны аффилиативные чувства. А у группы студентов гуманитарного профиля, напротив, отмечаются и высокие показатели страха быть отвергнутыми. Таким образом, преобладание стремления к принятию над страхом отвержения выше у студентов гуманитарного профиля, а преобладание страха отвержения выше у студентов реального профиля. Данное преобладание можно объяснить стремлением устанавливать контакты, обусловленным изначальным выбором деятельности, связанной с изучением человека, с возможной работой в системе «человек-человек».

Исследование эмоционального интеллекта (ЭИ) у студентов показало, что как в общем уровне эмоционального интеллекта, так и среди компонентов преобладают низкие показатели. Самый большой процент низких показателей (91,7%) у компонента «управление эмоциями»; самый большой процент высоких показателей (14,6%) у компонента «эмоциональная осведомленность».

Такие низкие результаты в исследовании эмоционального интеллекта могут быть обусловлены тем, что у юношей и девушек отсутствуют достаточные знания об эмоциях и эмоциональном поведении, отсутствуют навыки эмоциональной саморегуляции. К сожалению, по ряду причин образование и воспитание молодого человека не предполагает, на сегодняшний день, развития эмоционального потенциала. Потому студенты, как показывают результаты, хуже всего умеют управлять собственными эмоциями, они не в достаточной мере способны к отходчивости, самоконтролю, самообладанию, что может приводить к подавленности и негативным эмоциям при неудачах. Им недостает также навыков для верного различения эмоций других людей, умения «читать» эмоциональные послылы, которые передаются различными путями в ходе коммуникации. Не приучены молодые люди и к самомотивации, к произвольному управлению собственными эмоциями. Большинство людей не способны подбодрить самих себя, достичь эмоционального равновесия, не позволить событиям и низшим эмоциям взять над собой контроль. Таким образом, мы часто склонны видеть агрессию, тревожность, вспыльчивость вместо желаемых спокойствия, радости, уравновешенности.

Различия выраженности компонентов ЭИ у студентов реального и гуманитарного профиля наблюдаются в том, что у студентов гуманитарного профиля лучше развита эмоциональная осведомленность, в то время как у студентов реального профиля лучше развита способность распознавать эмоции других людей. В остальном при сравнении компонентов очевидных различий нет. Такое разделение может быть связано с тем, что у представителей реального профиля лучше развиты способности анализировать ситуации, предметы, образы, то есть при соответствующих автоматически совершаемых операциях анализа студенты реального профиля лучше различают эмоции, передаваемые окружающими их людьми. Вместе с тем, студенты гуманитарного профиля чаще вынуждены описывать, интерпретировать ситуации, образы, что и может служить причиной лучшего развития эмоциональной осведомленности.

То, что общий уровень развития эмоционального интеллекта несколько выше у студентов гуманитарного профиля, может объясняться родом деятельности молодых людей. В точных науках мало места эмоциям и, соответственно, знания о них у студентов реального профиля несколько оттеснены на второй план. В то же время студенты гуманитарного профиля, особенно психологи (группа, изучаемая в данном исследовании), гораздо чаще соприкасаются с эмоциями, соответственно, и разбираются в них.

В ходе исследования ответы испытуемых были отобраны в зависимости от преобладания того или иного мотива аффилиации. Таким образом, были выделены две группы студентов: с преобладанием стремления к принятию и преобладанием страха отвержения.

Данные, полученные в результате такого разделения, были соотнесены со средними значениями компонентов эмоционального интеллекта для сравнения показателей у лиц с выраженным стремлением к принятию с показателями у лиц с выраженным страхом быть отвергнутыми (рис.2).

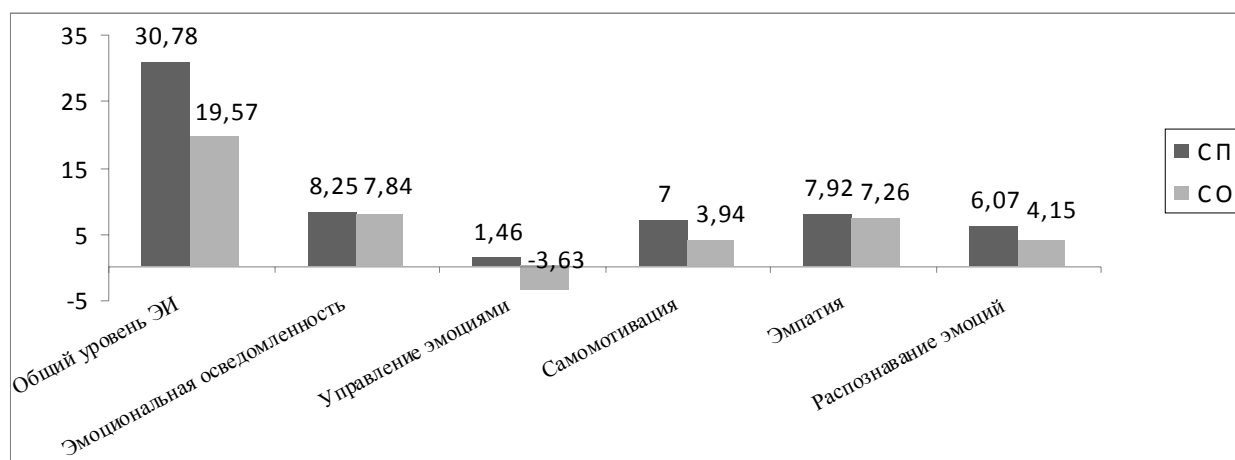


Рис.2. Сравнение показателей средних значений компонентов эмоционального интеллекта у студентов с преобладанием стремления к принятию и страха отвержения.

Анализируя результаты, представленные на графике, можно отметить, что по компонентам «эмоциональная осведомленность» и «эмпатия» различия минимальны, что подтверждается и статистически. Это говорит о том, что независимо от стремления к принятию или страха отвержения у испытуемых определенным образом развиты и способности интерпретировать собственные эмоции, и способности точно определять эмоции и состояние другого человека. Тем не менее отмечается, что студенты, стремящиеся к принятию, более способны управлять собственными эмоциями, более способны осуществлять задуманное (обусловленное произвольным выражением своих эмоций), несколько лучше ориентируются в интерпретации эмоций, выражаемых другими людьми. Статистические различия, выявленные с помощью критерия Стьюдента для независимых выборок, оказались значимыми по таким компонентам эмоционального интеллекта, как общий уровень ЭИ – $p \leq 0,01$, управление эмоциями – $p \leq 0,05$, самомотивация – $p \leq 0,05$ и распознавание эмоций – $p \leq 0,05$.

Студенты стремятся к аффилиативному поведению, но им мешает страх, тревога не быть принятыми в выбранном окружении. Своей неуверенностью, напряжением, опасениями такие люди вызывают отрицательные эмоции у партнеров по общению, что приводит к недостаточно эффективному взаимодействию. Накопленный отрицательный опыт мешает развитию аффилиативных и эмоциональных навыков, что, в свою очередь, приводит к неудовлетворительному состоянию человека в общении. Соответственно, постоянное ощущение дискомфорта при взаимодействии с другими людьми может вести к тому, что эмоциональный интеллект развивается несколько хуже и человеку становится трудно произвольно управлять собственными эмоциями, распознавать и интерпретировать эмоциональное состояние других людей.

Низкий уровень самомотивации при высоком уровне страха отвержения у студентов предполагает отсутствие желания достичь высоких результатов в ходе аффилиативного взаимодействия, отсутствие идей для улучшения коммуникации и эмоционального развития. Такие характеристики могут возникать из-за того, что человек обеспокоен внутренним состоянием неудовлетворенности и борьбой с тревогой, что мешает ему в общении. Сниженные способности в управлении собственными эмоциями и опасение отвержения взаимосвязаны, так как по природе своей страх препятствует развитию самообладания и способности руководить эмоциональным состоянием, контролировать себя.

У студентов, особо сильно испытывающих страх отвержения, наблюдается низкая способность распознавать эмоции других людей. Можно предположить, что ожидание неудачи во взаимодействии с партнером по общению приводит к тому, что подсознательно человек пытается приписать собеседнику (распознать у собеседника) эмоции-сигналы, которые свидетельствовали бы о негативном отношении. Такое поведение препятствует распознаванию реально испытываемых человеком эмоций, то есть страх и тревога становятся барьером для объективной оценки эмоционального состояния другого человека.

По результатам корреляционного анализа между стремлением к принятию и эмоциональным интеллектом установлена положительная связь на 5-процентном уровне значимости между компонентами «распознавание эмоций» и «стремление к принятию» ($r = 0,273$), что указывает на высокие показатели в распознавании эмоций других людей у студентов с высоким стремлением к принятию. Таким студентам легко находить общий язык с другими людьми, вступать в коммуникацию даже с мало знакомыми или незнакомыми людьми, а также, в некотором роде, воздействовать на эмоциональное состояние партнеров по общению, например – поднять настроение, подбодрить, поддержать.

Среди остальных компонентов значимых связей не обнаружено, то есть не наблюдается связи между стремлением к принятию и эмоциональной осведомленностью, управлением эмоциями, самомотивацией и эмпатией. Стремление к принятию является мотивом, но не конкретным действием, осуществляемым человеком. Поэтому даже стремящийся к аффилиации человек может, тем не менее, не предпринимать никаких действий для достижения эффективного взаимодействия и улучшения собственных эмоциональных навыков, а именно: знаний об эмоциях; умений конкретизировать и интерпретировать собственные и чужие эмоциональные состояния; способности сопереживать, управлять и контролировать свои эмоциональные порывы, что необходимо для успешной коммуникации.

Итак, можно предположить, что студенты даже с низким уровнем эмоционального интеллекта могут, тем не менее, обладать высокими показателями в стремлении быть принятыми окружением, а также, что существуют другие компоненты, не рассматриваемые в данном исследовании, которые

могут оказывать влияние или быть связанными с изучаемыми компонентами эмоционального интеллекта и мотивом «стремление к принятию», то есть одобрению и аффилиации.

При исследовании взаимосвязи страха отвержения и эмоционального интеллекта были обнаружены значимые отрицательные связи в следующих случаях:

а) общий уровень ЭИ и страх отвержения ($r = -0,376$), что говорит о низких показателях ЭИ у студентов при высоком страхе отвержения;

б) управление эмоциями и страх отвержения ($r = -0,443$), то есть у студентов с высоким страхом отвержения отмечены низкие способности управлять собственными эмоциями;

в) самомотивация и страх отвержения ($r = -0,388$), то есть наблюдаются низкие способности к самомотивации и самообладанию у студентов с высоким страхом быть отвергнутыми;

г) распознавание эмоций и страх отвержения ($r = -0,369$), то есть у студентов с высоким страхом быть отвергнутыми отмечаются низкие способности распознавать эмоции других людей.

Вместе с тем среди таких компонентов, как «эмоциональная осведомленность» и «эмпатия», значимых связей с мотивом «страх отвержения» не обнаружено. То есть студенты, опасющиеся быть отвергнутыми, тем не менее могут быть эмоционально осведомлены, а именно: способны интерпретировать собственные эмоции и то, как выражаемые ими эмоции могут влиять на других людей, а также могут проявлять эмпатию к другим людям, тонко чувствовать и понимать эмоциональное состояние другого человека.

Исследование показало, что студенты стремятся к аффилиативному поведению, но им в этом препятствует страх, тревога, что они не будут приняты в выбранном окружении, что в свою очередь может вызвать отрицательные эмоции у партнеров по общению и привести к недостаточно эффективному взаимодействию. Накопленный отрицательный опыт мешает развивать аффилиативные и эмоциональные навыки, что, в свою очередь, приводит к неудовлетворительному состоянию человека в общении. Соответственно, постоянное ощущение дискомфорта при взаимодействии с другими людьми может вести к тому, что эмоциональный интеллект развивается несколько хуже, поэтому человеку трудно произвольно управлять собственными эмоциями, распознавать и интерпретировать эмоциональное состояние других людей.

Основываясь на полученных результатах, мы предположили, что развив компоненты эмоционального интеллекта и повысив его общий уровень, можно, соответственно, добиться снижения боязни быть отвергнутым, что позволит студентам проявлять аффилиацию при взаимодействии с другими людьми.

Литература:

1. Murrey H. A. Toward a classification of interaction // Toward a General Theory of Action. - Cambridge, Mass., 1951.
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - СПб.: Питер, 2004, с.452-487.
3. Андреева И.Н. Об истории развития понятия эмоциональный интеллект // Вопросы психологии, 2008, №5, с.83-95.

Prezentat la 15.11.2010

VALOAREA ÎN PERCEPȚIILE ȘI ATITUDINILE STUDENȚILOR

*Oxana PALADI**Catedra Psihologie Generală*

In this article to students there are presented perceptions and attitudes towards the notion of value. There are highlighted content characteristics of values (development of the self, the spiritual satisfaction, creativity, social contacts, personal prestige, skills, and the material situation) and identifying areas of life (work, studies and education, family, social, entertainment, and physical activity).

Cercetând nivelul de cunoaștere, înțelegere și percepere a noțiunii de valoare de către studenți, am stabilit diferite caracteristici.

Pentru colectarea datelor, studenților li s-a adresat întrebarea: *Ce este pentru tine valoare?* Adolescenții chestionați au răspuns în mod diferit, dar este cert faptul că aceștia au avut nevoie de mai mult timp pentru a pregăti răspunsul. Din numărul total de chestionați 4,9% au menționat câte 3-4 noțiuni care acoperă conținutul noțiunii de valoare, 66,6% – câte 1-2 răspunsuri, iar 29,5% au dat răspunsuri care nu acoperă noțiunea de valoare sau nu au dat nici un răspuns.

Răspunsurile studenților chestionați cu scopul de a determina nivelul percepției noțiunii de valoare au fost următoarele: dragostea; fericirea; lucru de mare preț; este acel „ceva” care mă face să mă simt liberă; reprezintă naturalul, originalitatea, spiritualitatea; propriile standarde; normă pozitivă; un model demn de urmat și apreciat; a fi om, a stima, a iubi și a fi iubit; este sinceritatea și omenia celorlalți; familia; binele, adevărul, frumosul; trăsăturile de caracter ale oamenilor și viața în toate aspectele ei; „ceva” ce se prețuiește, se respectă, de mare importanță; este atitudinea superioară pozitivă pe care o avem față de un obiect, fenomene etc.; încredere, sinceritate, tendință; responsabilitate, iubire; un lucru de neprețuit la care nu poți să renunți (mărinimie, educație, libertate etc.); dreptatea; o comoară a sufletului din noi; este ceva care are importanță în viață pentru mine; importanță; omenie; credință; viață; model care îl respecti, la care tinzi; dragostea și respectul pentru apropiați; binele, frumosul, credința, adevărul, viața, moartea; stima și respectul; părinții, familia, cariera; înțelegerea; este ceva specific pentru mine ca personalitate; fericirea oamenilor dragi; valoare spirituală – tot; valoare materială – parte componentă a valorii spirituale; banii; un lucru de mare importanță; calitățile cuiva; nimic material, numai talentul; încrederea și stima; un lucru pe care nu poți îl folosesc cum ar trebui; este una dintre calitățile de bază ale unei personalități; ceea ce este important pentru mine; cineva ce înseamnă foarte mult pentru mine; prietenia; fetele frumoase; ceva normal; dificilă întrebare; educația și disciplinaritatea; o limită; este ca un etalon; ceva ce reprezintă sensul bun al cuvântului; important; aprecierea; este tot la ce țin eu mai mult (părinți, rude, prieteni); dorința de a schimba lucrurile radical; dorința de a face lumea mai bună; sănătatea; prietenia, este ceva ce prețuiesc foarte mult; fericirea mea și a apropiaților; banii; viața; reprezintă ceva etern, păstrat cu sfințenie; să fii om cu demnitate și să fii respectat de toți; fericirea și liniștea sufletească; persoanele dragi care mă înconjoară; respect; poziția socială; ceva care cuprinde în sine amabilitate; simț etic, estetic, artă; ceva ce te face deosebit; cei pe care îi iubesc; un scop la care trebuie să ajungi; înțelepciunea, liniștea sufletească; este tot; preț; reprezintă cantitate; ceva ce mă caracterizează și mă etichetează; ceva după care ne conducem, spre ce tindem; necesitate pentru existența omenirii; totul, fără ea nu văd cum am trăi; ceva sacru care merită a fi urmat, ceva sfânt ce nu trebuie încălcat niciodată; să trăiești pentru cineva o viață frumoasă; lucrul sau fenomenul pe care îl prețuim cel mai mult; este importanța unei relații, unui sentiment; adevărul, specialitatea; ceva ce nu se compară cu nimic și cu nimeni, capacitatea supremă pe care o posezi și te deosebești de ceilalți; ceva scump; ceva divin; este ceea după ce mă conduc în viață; o contribuție a vieții; de preț și ceea ce respecti; o credință după care îmi aleg scopurile și căile de rezolvare; o normă după care mă conduc în viață; gândul; ceva foarte ascuns; adevărul care trebuie să domine peste tot și peste toate; ghidul meu în viață; existență, sens, principii primordiale; însăși viața cu toate bucuriile și surprizele ei; îmi direcționez viața conform valorii; familia, studiile (cunoștințele), inteligența, independența; omenia; o normă care nu trebuie uitată; reprezintă o credință interiorizată de indivizi; o normă la care ții; ceva sfânt și scump, personal; omenia; este persoana mea însumi, pentru a mă afirma; ceva suprem; sunt niște norme utilizate zi cu zi.

Răspunsurile acumulate demonstrează că studenții care își fac studiile la profilul uman au mai multe explicații pentru noțiunea de valoare decât cei care învață la profilul real. Numărul chestionarelor fără nici un răspuns este puțin mai mare pentru cei de la profilul real. Această stare posibil este influențată de conținutul curriculumului. Studenții de la profilul uman sunt mai pretențioși față de programele de studii cu referire la sistemul de valori. Pentru ambele grupe valoarea cea mai frecvent menționată în răspunsuri sunt banii. Un număr mare de adolescenți, prin noțiunea de valoare înțeleg dragostea, fericirea, iubirea, sinceritatea etc.

Cei chestionați, care nu au răspuns la întrebare, au încercat să ne explice că nu vor să apară în fața altora ca posesori ai unor valori neînțelese, netrăite de ei sau nu doresc să se conformeze cu răspunsurile altora, ceea ce, după părerea noastră, este foarte important. Acest fenomen poate depinde de nivelul de dezvoltare a Eului și mai cu seamă a Eului potențial.

Rezultatele obținute denotă că este necesară o informare permanentă, organizată a adolescenților pentru înțelegerea, cunoașterea noțiunii de valoare.

Un alt aspect al cercetării a prevăzut studierea *valorilor vieții*. Aceste investigații vor permite stabilirea nivelului de dezvoltare a sinelui, de cunoaștere a particularităților individuale ale adolescenților, de caracterizare a dezvoltării permanente a aptitudinilor ș.a. Prin aceste analize putem stabili nivelul satisfacției spirituale, orientarea principiilor morale, nivelul de predominare a necesităților spirituale asupra celor materiale.

În urma studiului privind valorile vieții determinăm realizarea posibilităților creative, tendința de a schimba lumea înconjurătoare. Un deosebit interes prezintă valoarea contactelor sociale, de stabilire a relațiilor favorabile în diverse sfere de interdependență socială, prezentarea relațiilor interpersonale, de realizare a rolului social personal.

Pentru a demonstra implicarea conștiinței de sine în sistemul de valori, este necesar a analiza prestigiul personal, a cunoaște modul de luptă pentru obținerea recunoștinței în societate prin anumite cerințe sociale.

Valoarea *situația materială*, indirect, prin apelare la factorii bunăstării materiale, caracterizează esența existenței și are o mare însemnătate în stabilirea relațiilor cu conștiința de sine.

Reciprocitatea dintre conștiința de sine și valoarea *aptitudini* poate fi stabilită prin caracteristica valorii *aptitudini*, adică prin stabilirea anumitelor probleme ale vieții ca fiind factorii cei mai importanți ai ei.

Nevoia de a stabili specificul implicării conștiinței de sine în sistemul valoric al adolescentului ne impune să studiem nivelul de păstrare a individualității, convingerile proprii, apărarea propriei irepetabilități și independențe.

Valorile terminale se realizează diferit în diferite sfere ale vieții. Reieșind din acestea, am studiat sferile vieții în care se manifestă activitatea omului. Importanța uneia sau altei sfere ale vieții pentru diferiți oameni este diferită.

În contextul cercetării, prezintă interes atitudinea studenților față de sferile vieții, și anume: sfera vieții profesionale; sfera studii, învățământ; sfera vieții familiare; sfera vieții sociale; sfera distracției; sfera activității fizice.

Analiza sistemelor individuale de valori ne va oferi posibilitatea să descoperim scopul acțiunilor sau al faptelor subiecților, iar valorile *dezvoltarea sinelui*, *satisfacția spirituală*, *creativitatea*, *contactele sociale active* ne vor relata despre orientarea moral-spirituală a tinerilor.

Rezultatele obținute în procesul studiului demonstrează că dezvoltarea sinelui la adolescenții cercetați este diferită. Un număr foarte mic de studenți (4,4%) au acumulat mai mult de 60 puncte la valoarea *dezvoltarea sinelui*, ceea ce se caracterizează ca nivel pozitiv. Aceste persoane au scopul de a obține informație obiectivă despre trăsăturile lor de caracter, aptitudini și alte caracteristici, tind spre autodesăvârșire, considerând că posibilitățile omului sunt nelimitate și în viață este important, în primul rând, să obții succese în realizarea deplină a persoanei; au o atitudine serioasă față de unele competențe necesare în lucru, sunt tolerante față de alte persoane, față de neajunsurile acestora și au cerințe înalte față de sine.

6,6% subiecți au acumulat un număr foarte mic de puncte (până la 42), demonstrând tendința spre autoîndestulare (autosuficiență), dar consideră că le împiedică imposibilitățile sale și că acestea nu pot fi înlăturate, sunt prea sensibili, supărăcioși atunci când obțin o notă negativă, caracteristicile și trăsăturile de caracter se manifestă prin indiferență.

În procesul analizei orientării spre valoarea *satisfacție spirituală* nu am stabilit subiecți cu un număr mai mic de 42 puncte. În general, suma punctelor este mai mare decât suma acumulată de studenți pentru valoarea *dezvoltarea sinelui*. Tendința de a avea satisfacție morală de la toate sferile vieții, de a face în viață ceva

important și interesant ce i-ar provoca satisfacție interioară, fidelitate, respectarea normelor etice în comportament și activități sunt caracteristice pentru majoritatea subiecților.

Pentru un număr foarte mic de studenți (0,88%) este caracteristică căutarea unui profit concret din relațiile interpersonale, rezultatele activității, cinism, disprețuirea normelor sociale.

Un fenomen de reținut este orientarea spre valoarea *activitatea creativă a adolescenților*. Din cei incluși în experiment, peste 50,0% au tendința de realizare a posibilităților de creație, efectuarea diverselor schimbări în toate sferele vieții, a evita stereotipurile și a-și diversifica viața. Aceste persoane obosesc în urma ritmului alert al vieții lor și se străduie mereu să aducă în ea ceva nou. Lor le sunt caracteristice inventivitatea și entuziasmul în cele mai obișnuite situații. Totodată, trebuie să subliniem că un număr mare de subiecți (22,0%) au acumulat până la 42 puncte, ceea ce denotă deprimarea înclinațiilor creative, stereotipice în comportament și activitate, conservatism, urmarea normelor și valorilor deja formate, nostalgia după timpurile trecute și altele. Situația creată cere o implicare urgentă pentru eficientizarea procesului de orientare a studenților spre valoarea *creativitate*.

Tendința adolescenților spre stabilirea legăturilor reciproce favorabile cu alte persoane, convingerea că cea mai înaltă valoare în viață este de a interacționa cu alți oameni sunt caracteristice pentru mai mult de 75,0% subiecți. Ei sunt prietenoși, comunicativi, empatici, activi social. 36,0% adolescenți au demonstrat nehotărâre în comunicarea cu alte persoane, lipsa spontaneității în reproducere, neîncredere în alte persoane, lipsa dorinței de a fi deschiși.

Orientările pragmatice ale studenților caracterizează prestigiul personal, aptitudinile, situația materială, nivelul personal de individualitate.

Prestigiul personal este manifestat prin tendința spre recunoaștere, stimă, acceptarea de către ceilalți, de regulă, de persoanele mai importante a căror părere contează mult și care va fi luată în considerație în primul rând în judecățile și faptele sale. Dorința de acceptare socială, încrederea în sine, comportamentul categoric în situații de interacțiune cu persoanele ce depind de el sunt caracteristice pentru mai mult de 50,0% din subiecți.

Subiecții care acceptă comportamentul persoanelor cu divers statut social, cedează, evită eșecurile și conflictele constituie 32,0% din numărul lor total.

Valoarea *aptitudini* este evaluată de adolescenți prin mărimi mai constante. Tendința spre obținerea rezultatelor concrete în diverse perioade ale vieții, planificarea cu minuțiozitate a vieții, înaintarea scopurilor concrete pentru fiecare etapă a ei, impotanța realizării lor sunt caracteristice pentru 46,0% din subiecți. Deseori mulțimea aptitudinilor vieții pe care le posedă aceste persoane servesc drept bază pentru autoapreciere înaltă. Numai 1,76% studenți sunt indiferenți față de aptitudini. În dependență de situațiile aparente, ei acționează după principiul „Vom trăi și vom vedea”. Acești subiecți se diferențiază, de obicei, după poziția scopurilor apropiate, concrete, uneori manifestând lipsă de forță în atingerea unui scop de perspectivă.

Rezultatele studiului valorii *situația materială* denotă tendința subiecților spre o situație materială mai bună, convingerea că situația materială este o condiție esențială pentru o viață decentă. Un nivel înalt al situației materiale de bază pentru dezvoltarea simțului de importanță personală și autoapreciere ridicată îl constatăm la 77,0% subiecți. Indiferență față de situația materială, ignorarea ei ca valoare la care trebuie să tinzi a fost observată la 22,0% subiecți.

Păstrarea individualității personale ca valoare se prezintă la 66,0% subiecți prin tendința spre independență, păstrarea irepetabilității și a modului de a fi personal, a avea punctul de vedere, convingeri, stil de viață personal, neîncredere în autorități.

Dintre cei incluși în studiu, 13,2% demonstrează tendință spre conformism, închidere în sine, evitând să-și asume responsabilități.

În toate cazurile, în procesul investigației, acumularea de către subiecți între 40-50 puncte pentru o valoare denotă nivelul jos de orientare valorică a personalității și lipsa scopurilor dominante.

Din analiza rezultatelor obținute observăm o tendință exprimată pozitiv pentru valorile umaniste.

Analizând valorile, sferele vieții, observăm că adolescenții acordă mai mare însemnătate sferei vieții profesionale și sferei studii și învățământ, considerând că activitatea profesională este un factor esențial al vieții.

Sfera studii și învățământ este apreciată prin tendința spre a-și ridica nivelul studiilor, extinderea cercului de cunoștințe.

Sfera vieții familiare este considerată de peste 60,0% studenți de o mare importanță și mai cu seamă bunăstarea familiară.

Persoanele chestionate acordă importanță și sferei vieții sociale, mulți dintre ei fiind atrași în sfera social-politică și considerând că este destul de importantă pentru om convingerea politică.

Destul de înaltă apreciere din partea studenților o are valoarea *distracției*, dedicându-le tot timpul liber și considerând că fără ele viața omului nu este integră.

Sfera activității fizice este apreciată cu cei mai mici indici. Importanța activității fizice și a culturii fizice ca element al culturii generale este diferită. 52,0% studenți consideră că cultura fizică este necesară pentru armonizarea vieții omenești, că e necesar a alterna activitatea intelectuală cu cea fizică pentru că frumusețea și atracția exterioară sunt legate de modul sănătos de viață, cultură fizică și sport. Totodată, peste 30,0% studenți consideră inutilă sfera activității fizice.

Valorile vieții *dezvoltarea sinelui, prestigiul personal, nivelul personal de individualitate* destul de dependente de nivelul de dezvoltare a conștiinței de sine nu au căpătat coeficienți mai înalți din partea subiecților și nu sunt o prioritate în grupa valorilor vieții. Această situație ne orientează spre modernizare în sistemul educației pentru valorificarea conștiinței de sine și modului de implicare a ei în valorile vieții studenților.

Cercetarea noastră a oferit posibilitatea analizei unor importante aspecte ale calității vieții studenților, rezultatele demonstrând o puternică implicare afectivă în calea vieții pe care au ales-o. Un număr mare de studenți au optat pentru continuarea studiilor și însușirea unei profesii.

Datele obținute denotă importanța dezvoltării sistemului de asistență psihologică pentru tineri în direcțiile consilierii psihologice, asistării tinerilor în procesul de autocunoaștere și de adaptare la condițiile reale ale vieții; implicării în formarea atitudinilor față de valorile vieții; aplicării unui set de acțiuni psihologice care vizează armonizarea personalității, ierarhizarea valorilor vieții, formarea orientărilor valorice; promovării unui sistem de educație complementară orientat spre dezvoltarea conștiinței de sine și atitudinilor valorice ale studenților.

Bibliografie:

1. Csaba M. Orientările de valoare ale tineretului universitar român // Tineretul și dimensiunea sa valorică. Simpozion național, Eforie Nord. - Timișoara: Ed. Helicon, 1995, p.171-179.
2. Cuceș C. Pedagogie și axiologie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1995. - 160 p.
3. Iluț P. Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie. - Iași: Polirom, 2004. - 256 p.
4. Mișcol O. Criza sistemului de valori în perioada de tranziție // Revista de filosofie, XLI. - București. - 1994. - Nr.2. - P.153-161.
5. Zlate M. Eul și personalitatea. - București: Ed. Trei, 1999, 2002, 2004.
6. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. - Том 27. - 2006. - №1. - С.35-53.
7. Карпушина Л., Капцов А. Социокультурные детерминанты отношения к жизни современного подростка // Aspecte psihosociale ale procesului educațional. - Chișinău, 2006, c.109-111.

Prezentat la 01.12.2010

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО СКЛАДА ЖЕНЩИНЫ, ИСПЫТЫВАЮЩЕЙ ТРУДНОСТИ В ПОИСКЕ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО БРАЧНОГО ПАРТНЁРА

Людмила АНЦИБОР, Анжела НИКОЛАОУ, Светлана РЫЖИКОВА

Кафедра общей психологии

În articolul de față este expusă tipologia personalității femeilor care se confruntă cu dificultăți în alegerea partenerului pentru căsătorie. Până în prezent nu există explicații cu privire la funcționarea mecanismului de alegere și a factorilor determinanți în procesul de căutare a partenerului pentru căsătorie. La moment există însă câteva concepte teoretice care și-au găsit doar o confirmare practică (teoriile lui R.Uinici, B.Murstein, J.Homans și altele). În cadrul cercetărilor a fost stabilit că nu există un anumit tip de personalitate care condiționează complicarea procesului de căutare a partenerului pentru căsătorie. Totodată, unele caracteristici de personalitate influențează strategiile de alegere a partenerului.

This article is a resume to the study of personality storage of women, experiencing difficulty in the search of potential partner. We were studying the influence of some personal characteristics on social and psychological adaptation, also diagnosis of state and personality features that have importance in interpersonal relations and regulate individual behavior. In this case it is the search and built up of long relations with a potential marriage partner. The process of choice potential marriage partner depends on certain factors.

На протяжении многих лет психологи пытались разобраться в том, как люди выбирают брачного партнёра? Два пола, две половинки человеческого существа, невозможные одна без другой, взаимно дополняющие друг друга. Их влечение друг к другу неоднозначно и внутренне противоречиво. Между ними существуют как силы взаимного притяжения, так и эгоистического взаимоотталкивания. Обобщая многочисленные теоретические подходы, можно однозначно утверждать, что этот процесс намного сложнее, чем представляется на первый взгляд.

«Человеческое существо имеет врожденную потребность в близости», - утверждает британский психоаналитик Джон Боулби [5]. В то же время автор *теории привязанности* американский социолог Б.Фарбер [2] считает, что каждый человек, по крайней мере теоретически, всегда является потенциальным супругом для всех других лиц противоположного пола.

Выбор потенциального супруга происходит в результате отбора из некоторой совокупности возможных выборов того, кто в каждом конкретном случае становится единственным партнером (партнершей). Данный выбор является брачным отбором, в результате которого избранник становится мужем (женой) или тем, с кем «живут вместе». Процесс брачного отбора не является произвольным, он исторически конкретен, подчиняется действию определенных факторов культурного, социального, психологического и социально-биологического характера.

Остановимся на некоторых теоретических подходах, изучающих причины, факторы и механизм выбора брачного партнёра. Одной из первых теорий в этом плане была *психоаналитическая теория З.Фрейда*, в которой выдвигалось предположение о том, что при выборе сексуального объекта происходит смещение энергии либидо с самого первого объекта любви, т.е. с родителей, на объект выбора. Иначе говоря, мужчина ищет жену, похожую на мать, а женщина – мужа, похожего на отца.

Другая не менее известная теория – *теория комплементарных (дополняющих) потребностей Р.Уинча* [7, 2], основывается на старом, как мир, принципе, гласящем, что противоположности притягиваются. Р.Уинч полагает, что в выборе супруга каждый индивидуум ищет того, от кого ожидает максимума удовлетворения своих потребностей. Потребности партнёров должны дополнять друг друга по качеству их личностных свойств, т.е. влюбленные должны обладать сходством социальных черт и психологически дополнять друг друга.

Теория стимулов ценностей ролей Бернарда Муриштейна даёт целостное описание процесса брачного выбора. Согласно данной теории, процесс развития отношений детерминирован тремя классами переменных (стимулы, ценностные сравнения, роли). Эти переменные действуют на всем протяжении процесса брачного отбора (знакомство, ухаживание, принятие решения о вступлении в брак), при этом каждая переменная обладает зоной максимального влияния на соответствующей

стадии этого процесса. Стадии получают свое название в зависимости от этих переменных: «стадия стимуляции», «стадия оценивания», «ролевая стадия» [7, 2].

В настоящее время проблема поиска и выбора брачного партнера представляется актуальной и перспективной для исследования ввиду сложности и многогранности изучаемого явления и из-за существенного влияния данного процесса на стиль и образ жизни человека. В данном исследовании нас интересовала в большей степени поведенческая типология женщины, так как «существо женщины вообще сильнее стремится к любви» (Ливехуд Б. [10]). Несмотря на то, что каждая из вышеописанных теорий находит практическое подтверждение, механизм выбора и те переменные, которые играют существенную роль в процессе поиска потенциального брачного партнера, в частности у женщин, изучены недостаточно.

В современном обществе примерно тридцать процентов женщин испытывают сложности в выборе потенциального брачного партнера. Каковы критерии осуществления выбора данной категорией женщин и каковы особенности их психологического склада? В чём различия между женщинами, испытывающими трудности в поиске потенциального брачного партнера, и женщинами, не испытывающими таких трудностей?

Целью нашего исследования было изучение личностного склада женщин, затрудняющего поиск потенциального брачного партнера, а также соотношение склада личности с доминирующими поведенческими стратегиями. А именно: наш интерес был связан с выявлением поведенческих дезадаптивных стратегий, установлением их влияния на построение длительных партнёрских и интимных отношений с представителями противоположного пола. Данный аспект оказался, на наш взгляд, наименее освещённым в психологической литературе.

В качестве **гипотезы** выдвинуто предположение о том, что причины, затрудняющие поиск потенциального брачного партнера, заключаются в личностных свойствах женщин, осуществляющих данный поиск, а также в доминирующей стратегии их поведения.

Исследование проводилось в Кишиневе. Выборка включала 30 испытуемых-женщин. Критерии отбора испытуемых – городские жительницы, с высшим образованием, средний возраст 23,7 года.

Психодиагностический инструментарий, использованный в данном исследовании, включал: Фрайбургский личностный опросник (FPI), вариант В и методики диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда. Статистическая обработка данных проводилась с помощью коэффициента ранговой корреляции г_s Спирмена и U-критерия Манна-Уитни.

Были исследованы такие свойства личности, как а) невротичность, б) застенчивость, в) спонтанная и реактивная агрессивность, г) депрессивность, д) раздражительность, е) общительность, ж) уравновешенность, з) открытость, и) застенчивость, к) эмоциональная лабильность, л) экстраверсия-интроверсия, м) маскулинность/фемининность, а также стратегии поведения: а) социально-психологическая адаптация, б) доминантность, в) самопрятие, г) прятие других.

Испытуемые были разделены на две группы (контрольную и экспериментальную). В экспериментальную группу вошли женщины, которые (по их собственному мнению), испытывают трудности в поиске партнера-мужчины. В контрольную группу вошли женщины, которые на протяжении долгого времени имеют постоянного партнера, с которым в ближайшем будущем собираются узаконить свои отношения.

В личной беседе с женщинами, признавшими у себя наличие проблемы (экспериментальная группа), были определены категории признаков, на основе которых были выделены следующие подгруппы:

- женщины, у которых «знакомство» длится от нескольких дней до нескольких месяцев (испытуемые часто меняют партнера);
- женщины, которые имели длительную связь с одним партнером, но в силу тех или иных причин эти отношения прекратились (партнёр погиб, женился на другой, уехал в другую страну, др.);
- женщины, которые безуспешно пытаются найти потенциального брачного партнера (женщины, не предпринимающие попыток изменить ситуацию, не прикладывающие каких-либо усилий для разрешения проблемы);

В контрольной группе наметились следующие категории:

- женщины, чей партнёр – первый и единственный в их жизни;

- женщины, которые имели некий «латентный» период поиска партнёра, заключающийся в кристаллизации умозрительного образа и осуществлении выбора при его окончательном формировании;
- женщины, у которых сложился ряд неудачных отношений с мужчинами до актуального момента, но считающие эти «неудачи» позитивным опытом.

Данные по результатам, полученным по методике диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда, представлены в таблицах 1, 2 и гистограмме 1.

Таблица 1

Значения, полученные по методике диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда в экспериментальной группе

	A	S	L	E	I	D	Ex
Средние значения	66,4	71,2	71	60,4	60,2	50,2	11,8

Таблица 2

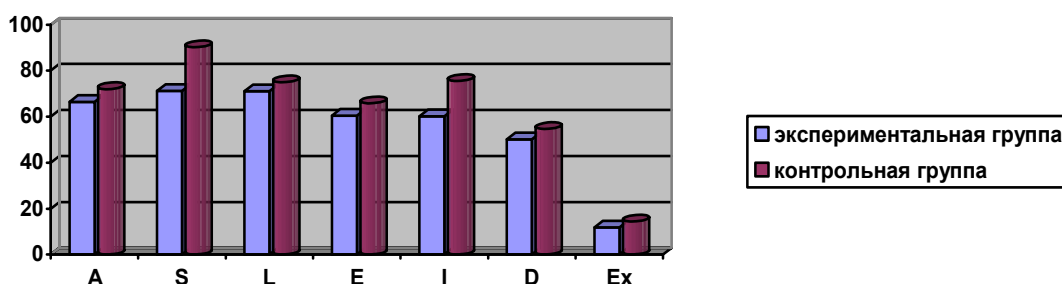
Значения, полученные по методике диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда в контрольной группе

	A	S	L	E	I	D	Ex
Средние значения	72	90,2	75	65,8	75,6	54,7	14,4

Название шкал: А – адаптивность; S – самоприятие; L – принятие других; E – эмоциональная комфортность; I – интернальность; D – стремление к доминированию; Ex – уход от проблем.

Гистограмма 1

Распределение средних показателей по методике диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда в контрольной и экспериментальной группах



Названия шкал: А – адаптивность; S – самоприятие; L – принятие других; E – эмоциональная комфортность; I – интернальность; D – стремление к доминированию; Ex – уход от проблем.

Для респонденток, испытывающих трудности в поиске потенциального брачного партнёра, характерны высказывания: «почему это происходит именно со мной?», «хороших мужчин разобрали», «ей просто повезло, а мне нет», «ещё не попался тот, кто нужен», «обстоятельства сложились не в мою пользу». Данные высказывания являются подтверждением того, что трудности, связанные с поиском потенциального брачного партнёра, списываются на внешние факторы, но никак не объясняются внутренними причинами. Это соотносится и подтверждается статистически значимыми ($p \leq 0,05$) низкими значениями по шкале «интернальность». Низкие значения по этой шкале говорят о том, что женщины данной группы избегают принимать решения, брать на себя ответственность за события, происходящие в их жизни, объясняют свои неудачи «стечением обстоятельств», пытаются перенести ответственность на внешние факторы.

Возможно, потребность в зависимости, контроле и руководстве со стороны окружающих объясняется тем, что у 66,7% женщин, испытывающих трудности в поиске потенциального брачного партнёра, психические процессы протекают по фемининному типу. Данный тип предполагает, что женщина обладает эмоционально-экспрессивным стилем, не проявляет инициативы первой, она ожидает, что её «найдут и завоюют».

Женщины контрольной группы происходящие с ними события объясняют как результат собственной деятельности, а не как воздействие внешних сил (случая, других людей и т.д.). Эти женщины осуществляют «контроль над своей жизнью», они свободно принимают решения и воплощают эти решения в жизнь, верят в собственную возможность осуществить такой контроль (значения шкалы «интернальность» у контрольной группы выше на 15,5%).

У 70% испытуемых контрольной группы данные по шкале «маскулинность – фемининность» варьируют в диапазоне средних баллов, т.е. психическая деятельность у этих женщин может протекать как по мужскому, так и по женскому типу. Согласно теории Сандры Бем [6,4], такой тип психической деятельности свойственен андрогинной личности, которая считается более интегрированной, более целостной, так как сочетание женского эмоционально-экспрессивного стиля с мужским инструментальным стилем деятельности обеспечивает большие возможности социальной адаптации.

Существуют достоверные различия ($p \leq 0,05$) между экспериментальной и контрольной группами по шкале «самоприятие». Данная шкала отражает степень дружелюбности – враждебности по отношению к собственному «Я». Эмоции и оценки, связанные с «образом Я», являются очень сильными и устойчивыми. Они оказывают влияние на всю жизнедеятельность индивида: на его восприятие мира, поведение и взаимоотношения с окружающими. В данном случае высокие оценки по шкале «самоприятие» указывают на то, что женщины, не испытывающие трудности в поиске потенциального брачного партнёра, принимают и одобряют себя в целом, в существенных частностях доверяют себе и обладают позитивной самооценкой. Это, несомненно, важный фактор, способствующий развитию гармоничных отношений с представителями противоположного пола и установлению с ними длительных интимных и дружеских отношений. Низкие значения по шкале «самоприятие» у экспериментальной группы играют негативную роль в их жизни: неприятие себя, акцентуация на своих недостатках, постоянное самообвинение, негативное представление о себе способствуют тому, что женщина бессознательно выбирает стратегию поведения, заранее обречённую на неудачу во взаимоотношениях с потенциальными партнерами.

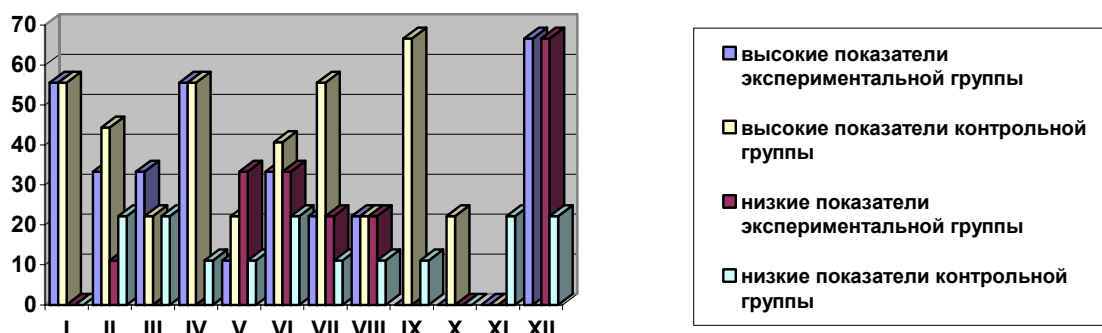
Таблица 3

Показатели по шкалам опросника в экспериментальной и контрольной группах испытуемых

Название шкал	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	высокие значения	низкие значения	высокие значения	низкие значения
I – невротичность	55,6%	нет	55,6%	нет
II – спонтанная агрессия	33,3%	11,1%	44,4%	22,2
III – депрессивность	33,3%	нет	22,2%	22,2%
IV – раздражительность	55,6%	нет	56,6	11,1%
V – общительность	11,1%	33,3%	22,2%	11,1%
VI – уравновешенность	22,2%	33,3%	40,7%	22,2%
VII – реактивная агрессивность	11,1%	22,2%	55,6%	11,1%
VIII – застенчивость	22,2%	22,2%	22,2%	11,15
IX – открытость	77,8%	нет	66,7%	11,1%
X – экстравертированность/ интровертированность	44,4%	нет	22,2%	нет
XI – эмоциональная лабильность	44,4%	нет	33,3%	22,2%
XII – маскулинность/ фемининность	22,2%	66,7%	нет	22,2%

Гистограмма 2

Сравнение низких и высоких показателей в экспериментальной и контрольной группах (в %)



Названия шкал: I - невротичность, II - спонтанная агрессивность, III - депрессивность, IV - раздражительность, V - общительность, VI - уравновешенность, VII - реактивная агрессивность, VIII - застенчивость, IX - открытость, X - экстраверсия – интроверсия, XI - эмоциональная лабильность, XII маскулинность – фемининность.

Таблица 4

Статистические корреляции

Сопоставляемые шкалы	Экспериментальная группа	Контрольная группа
«реактивная агрессивность» и «маскулинность/ фемининность»	$r_s = 0,70$, при $p \leq 0,05$ (0,68)	$r_s = 0,72$, при $p \leq 0,05$ (0,68)
«маскулинность-фемининность» и «адаптивность»	r эмпирич. = 0,69; при $p \leq 0,05$ (0,68)	r эмпирич. = 0,75; $p \leq 0,05$ (0,68)
«доминирование» и «интернальность»	r эмпирич. = 0,95 при $p \leq 0,01$ (0,83)	Нет корреляции
«самопрятие» и «адаптивность»	r эмпирич. = 0,88 при $p \leq 0,01$ (0,83)	Нет корреляции

Кроме представленных в таблице корреляционных связей, существует корреляция между значениями двух групповых иерархий признаков по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда – r_s эмпирич. = 0,80, при $p \leq 0,05$ (0,78).

Уровень значений по шкале «интернальность» и шкале «самопрятие» в группе женщин, не испытывающих трудности в поиске потенциального брачного партнёра, превосходит уровень значений аналогичных шкал в группе женщин, испытывающих такие трудности. U эмпирич. = 16 при $p \leq 0,01$ (14) по шкале «интернальность» и U эмпирич. = 15 при $p \leq 0,01$ (14) по шкале «самопрятие».

Согласно результатам Фрайбургского личностного опросника (FPI) (данные приведены в таблице 3 и гистограмме 2), были получены следующие показатели: у женщин, испытывающих трудности в поиске потенциального брачного партнера, был установлен высокий уровень раздражительности (55,6%), который соотносится с низким уровнем реактивной агрессивности (11,1%). Для сравнения: в контрольной группе уровень раздражительности равен 56,6%, а уровень реактивной агрессивности – 55,6%.

При столкновении с проблемными ситуациями, с точки зрения «концепции преодоления», разработанной Лазарусом, и «концепции поисковой активности» В.Аршавского и В.Ротенберга, индивид использует наиболее часто следующие стратегии:

- направленность на какую-либо деятельность и желание сотрудничества с другими людьми;
- стратегии, связанные с соперничеством;
- стратегии, связанные с пассивным приспособлением.

Учитывая высокие показатели раздражительности и низкие показатели реактивной агрессии у женщин, испытывающих трудности в поиске партнёра, и базируясь на положениях вышеназванных

теорий, можно говорить о том, что эти женщины формируют менее удачную стратегию поведения, а именно – пассивное приспособление и ожидание. Несмотря на чувство неудовлетворённости собой и ситуацией, женщины данной группы в два раза менее общительны (11,1%), чем женщины контрольной группы (22,2%). В экспериментальной группе встречается на 10% больше депрессивных женщин, чем в контрольной группе (33,3% и 22,2% соответственно). Таким образом, распределение значений испытуемых контрольной группы указывает на то, что при столкновении с проблемными ситуациями они используют более удачные стратегии поведения: стратегию поиска и стратегии, связанные с соперничеством.

В результате исследования наша гипотеза о том, что в качестве причины, затрудняющей поиск потенциального партнёра, выступают личностные свойства женщин, не нашла подтверждения. Между среднегрупповыми значениями личностных свойств двух групп испытуемых по шкалам опросника FPI не было обнаружено статистически значимых различий. Однако нашло подтверждение предположение, выдвинутое в процессе исследования, о том, что стратегии поведения женщин экспериментальной и контрольной групп отличаются между собой ($p \leq 0,05$). Женщины экспериментальной группы более склонны к подчинению, покорности и зависимости, им свойственна стратегия пассивного «ожидания» партнёра и «пассивного приспособления». Учитывая тот факт, что в данной группе у 66,7% женщин психические процессы протекают по фемининному типу, такую стратегию можно объяснить не столько нежеланием женщины, сколько потребностью в зависимости, в контроле и руководстве со стороны окружающих.

В заключение нашего исследования мы не можем однозначно утверждать, что существует определённый склад личности, включающей черты, препятствующие поиску потенциального брачного партнёра. Но при этом нельзя также отрицать статистически значимых отличий среди таких показателей, как реактивная агрессия, уравновешенность, фемининность-маскулинность, которые, наряду с другими факторами, могут влиять на стратегию поиска партнёра. Однозначно можно говорить о том, что уровень самопрятия коррелирует с интернальностью и уровнем адаптивности личности. Т.е. если женщина принимает и одобряет себя в целом и в существенных частностях, доверяет себе и обладает позитивной самооценкой, испытывает позитивные эмоции и оценки, связанные с образом себя, она будет активным объектом собственной деятельности. Она принимает ответственность за происходящее на себя, а не полагается на волю случая. Неудачи в отношениях с сильным полом она истолковывает как необходимый опыт, а не как «трагедию» всей жизни. Причины неудачи она ищет в себе, а не в окружающих.

Низкие значения у женщин экспериментальной группы по шкале «самопрятия» играют негативную роль в их жизни: видение в себе преимущественно недостатков не способствует развитию высокой самооценки. Если женщина не принимает себя, то при знакомстве с мужчиной её негативный образ себя и представление о том, как её видит мужчина, будут мешать ей в построении конструктивных отношений с ним, т.к. эти представления не будут свободны от субъективного опыта их носителя, будут противоречивы и искажены негативными оценками. В свою очередь, уровень самопрятия у этих женщин коррелирует с уровнем адаптивности личности. Низкие показатели «интернальности» у женщин экспериментальной группы подтверждаются высказываниями респонденток: «кругом нет достойных мужчин», «их очень мало», «все мужчины...», «хороших мужчин разобрали», «ей просто повезло, а мне нет», «ещё не попался тот, кто нужен».

Выбор подходящего партнера для длительных и надежных отношений – трудная задача, которая может способствовать интеграции. Основной задачей ранней взрослости является интеграция: физическая, эмоциональная и интеллектуальная. На физическом уровне происходит интеграция силы и мягкости, сексуального поведения и осторожности. На эмоциональном уровне достигается баланс мотивирования чувств, в том числе интеграция сексуального желания с другими чувствами, включая понимание чувств другого человека и интеллектуальное понимание ситуаций. Без этого баланса возможность выбора собственного поведения, а также выбора партнера ограничена. Ментальная интеграция подразумевает способность сознательно и абстрактно задумываться о причинах собственного поведения, а также поведения других людей.

Возрастной интервал, приближенный к двадцати годам, – это начало ранней взрослости [11], которая является шестой стадией жизненного цикла. Это время ухаживания мужчины за женщиной и

ранние годы их совместной жизни. На этой стадии отношения колеблются между положительным полюсом близости и отрицательным – одиночества. В этом возрасте границы Я расширяются, формируется способность к тёплым социальным отношениям, благодаря которым и удовлетворяется потребность включения и потребность чувствовать себя ценной и значимой личностью. Поведение, соответствующее потребности включения, направлено на установление связей между людьми, которые можно обрисовать понятиями исключения или включения, принадлежности, сотрудничества. От личности требуется наличие перцептивной готовности (реалистичной, зависящей от того, что «хочет» и что «может» найти человек в данных конкретных условиях). Благодаря этой готовности индивид будет своевременно идентифицировать и категоризировать встречаемые им явления и искать те признаки, которые обеспечат успешность удовлетворения потребности быть включенным в значимые межличностные отношения.

В плане психологической консультативной помощи, согласно данным нашего исследования, основную работу с женщинами, испытывающими трудности в выборе брачного партнера, следует направлять на коррекцию самооценки (повышение самооценки), формирование самоуверенности, позитивного образа «Я», а также развитие коммуникативных способностей. Полученные результаты могут положительно повлиять на развитие всех форм адаптивности личности, на улучшение образа себя, что, в результате, должно сказаться на продуктивности установления взаимоотношений между потенциальными партнерами.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни: Сборник статей / АН СССР, Ин-т психологии; отв. ред. Е.В. Шорохова. - Москва: Наука, 1987.
2. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. - Москва, 1996.
3. Девида Баса. Эволюция страсти: стратегии спаривания у людей / "Evolution of desire: Strategies of human mating" / перевод Анатолия Протопопова. - Москва, 2004;
4. Бем Сандра Липсиц. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. - Москва, 2004.
5. Боулби Дж. Привязанность. - Москва, 2003.
6. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. - Москва, 2003.
7. Медков В.М. Демография. - Ростов-на-Дону: <Феникс>, 2002.
8. Петраков А.А. Демографический мир семьи. - Москва, 2004.
9. Farber V. Family: Organization and Interaction. - San Francisco, 1996.
10. Ливехуд Б. Кризисы жизни - шансы жизни. - Калуга, 1994, с.61.
11. Эриксон Э. Семья. - Москва, 1991.

Prezentat la 02.06.2010

ABORDĂRI TEORETICE ALE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE**Diana FILIPOV***Catedra Psihologie Aplicată*

This article is about the phenomenon of emotional intelligence. Emotional Intelligence (EI) first came to the world's attention in the mid 1990s with Dan Goleman's groundbreaking books 'Emotional Intelligence' and 'Working with Emotional Intelligence' - Goleman highlighted the importance of Emotional Intelligence in the workplace, showing how it can be used to predict performance and to identify high achievers.

Most people have the potential to behave with emotional intelligence, but that so much of the time we do not, because of our interferences - internal interferences mostly resulting from false beliefs and limiting habits adopted in childhood and retained, unwittingly, in adulthood.

Emotional intelligence is not a synonym for personality; it is about how we manage our personality. In order to act with emotional intelligence you need: a complex set of attitudes and skills, the skills can be learned and the attitudes can be adopted.

Emotional intelligence is a predictor of performance and success. High emotional intelligence leads to effective self-management and effective relationship management, which in turn lead to high performance and personal success. High emotional intelligence is demonstrated by the fundamental underlying attitude of acceptance of others and us, which enables effective and relationship management. Evolution of emotional intelligence is a compound process that lasts for a long period of time.

Inteligența emoțională este capacitatea personală de identificare și dirijare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale (carieră, familie, educație etc.). Finalitatea ei constă în atingerea scopurilor noastre, cu un minim de conflicte inter- și intrapersonale [27, p.22-26; 31, p.21; 42, p.34].

Ne-am întrebat adeseori ce îi face pe unii oameni, cu un coeficient de inteligență mediu sau chiar scăzut, să reușească în carieră. Ce îi face pe alții, cu un IQ ridicat, să aibă eșecuri, să stagneze în carieră? Răspunsul la acest aparent paradox este modul în care fiecare dintre ei își folosește inteligența emoțională (EQ).

Chiar dacă o persoană are suficiente cunoștințe și idei inteligente, dacă nu își cunoaște și nu reușește să-și gestioneze emoțiile și sentimentele, poate întâmpina dificultăți în încercarea de a-și construi relațiile cu ceilalți sau o carieră profesională de succes. Persoanele cu un înalt grad de autocunoaștere își dau seama cum sentimentele lor îi afectează atât pe ei, cât și pe cei din jur.

Dezvoltarea inteligenței emoționale ne permite să ne punem în valoare aptitudinile intelectuale, creativitatea. Ne asigură reușita atât în plan personal, cât și în cel profesional.

Mult timp în psihologie nu a fost atestat aproape nimic despre mecanica emoțiilor.

În ultimii 20 de ani, în urma progreselor în domeniul neurobiologic, a fost elucidat clar felul cum funcționează emoțiile, acest lucru aducând în prim-plan noi soluții privind crizele emoționale colective [28, p.91-96; 32; 33, p.243].

Astăzi, inteligența emoțională poate fi considerată un element esențial al legăturii dintre sentimente, caracter și instinctele morale. Cei care sunt sclavii impulsurilor (cei lipsiți de autocontrol) au mult de suferit din punct de vedere moral. Capacitatea de a controla impulsurile stă la baza voinței și a caracterului, iar rădăcina altruismului se găsește în empatie (capacitatea de a citi emoțiile celorlalți).

Există dovezi că sentimentele sunt cele mai importante resurse cu care este înzestrată ființa umană; ele ne dau conștiința de sine, nevoia autoconservării, ne ajută să ne cunoaștem pe noi înșine și pe ceilalți, ne sugerează care sunt lucrurile esențiale în viață [28, p.91-96; 32; 33, p.243].

Majoritatea oamenilor, ca urmare a educației, sunt predispuși să venerateze intelectul și să desconsidere emoțiile. Dar, oricât de inteligenți am fi, fără o conștientizare a emoțiilor noastre, fără o recunoaștere și evaluare a sentimentelor și fără un comportament pe măsura acestor sentimente nu putem avea relații armonioase cu ceilalți oameni, nu ne vom putea croi un drum în viață.

Se poate spune că atunci când, instinctiv, ascultăm ce ne spune inima nu greșim cu nimic, deși avem senzația ca procedând astfel greșim.

Specialiștii din multe țări europene sunt încă la stadiul de familiarizare cu acest concept, puține fiind firmele de consultanță care susțin programele de dezvoltare a inteligenței emoționale, precum și mai puține la număr fiind organizațiile din țara noastră care conștientizează impactul acesteia în conducerea unei afaceri.

Tipologii ale inteligenței

Istoricul cercetărilor efectuate asupra inteligenței a condus specialiștii spre mai multe opinii, diferite la prima vedere, însă apropiate după o mai atentă observație.

Astfel, în accepțiunea lui Stephen Covey [25, p.11-131; 40, p.55; 42], există 4 tipologii ale inteligenței prezentate în figura 1.

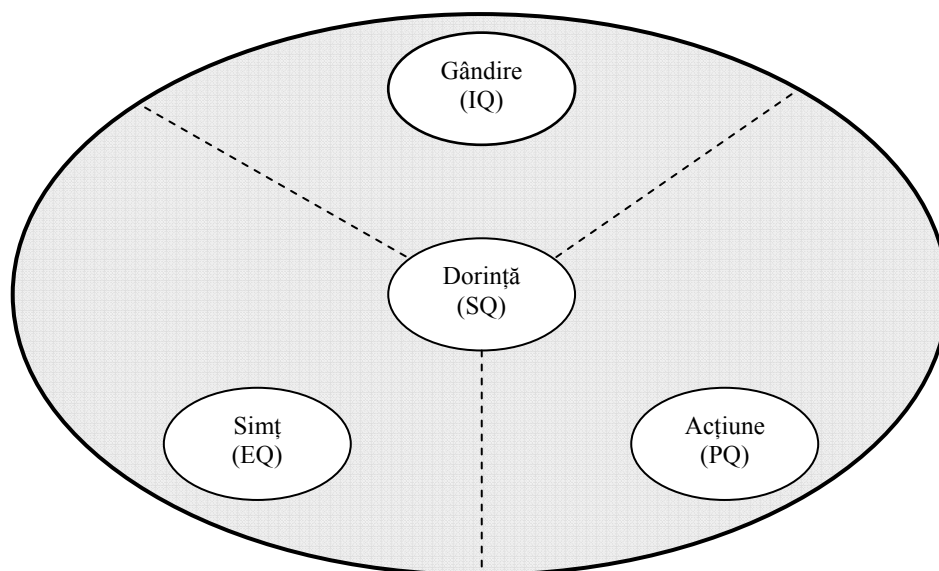


Fig.1. Concepția lui S. Covey despre tipurile de inteligență.

Cele mai cunoscute și des analizate tipuri de inteligență sunt:

- gândirea (IQ) – reprezintă abilitatea de a analiza, a raționaliza și a comunica;
- simțul (EQ) – numit și „creierul stâng”, reprezintă conștiința de sine, autocunoașterea, empatia.

Robert Cooper [8, p.36; 9, p.14; 25, p.11-131] susține că omul are trei creiere (inteligențe):

- în cap (ceea ce numim noi creier în mod uzual);
- în inimă;
- în zona intestinelor.

Creierul din intestine se situează în cavitatea intestinală. R. Cooper susține că, în urma cercetărilor medicale amănunțite asupra acestei cavități, s-a tras concluzia că aici se găsesc peste un milion de neuroni, un număr cu mult mai mare decât cei identificați în măduva spinării. Specialistul susține că ar fi vorba de un sistem independent, însă, în același timp, conectat la ceea ce numim noi creier. Drept exemplu al acestei inteligențe situate în cavitatea intestinală servește sentimentul de „fluturași în stomac”, care deseori precede o întâlnire importantă, acesta fiind un mijloc de avertizare al organismului uman asupra unor reacții care au loc în interiorul său.

Creierul din inimă este tot un sistem care acționează independent de creier (organ), această ipoteză pornind de la ideea că în dezvoltarea unui fetus uman, inima este organul care apare cu mult înaintea creierului din cap. Concluzia la care a ajuns echipa de cercetători condusă de R. Cooper în cadrul „Center for Creative Leadership” este că singurul lucru demonstrat statistic ca diferență între un lider de top și unul mediocru este ceea ce se numește „grija față de ceilalți” (adică inimă, în limbaj popular).

Capacitatea maximă a unei persoane se manifestă când sunt puse în acțiune toate cele trei tipuri de inteligență descrise mai sus concomitent, în strânsă interdependență. Tot R. Cooper susține că 96% din succesul unei persoane în viața personală și profesională depinde de „creierul din intestine” și „creierul din inimă”, dar nu demonstrează cu rezultate susținute de cercetarea științifică [8, p.36; 9, p.14; 25, p.11-131].

Howard Gardner [8, p.23; 9, p.17] este părintele modelului Inteligențelor multiple (Multiple Intelligences). În accepțiunea savantului, avem de a face cu șapte inteligențe. Unii cercetători vorbesc de „module ale minții”, alții despre o „societate a minții”, în cazul acesta fiind vorba despre „inteligențe multiple”. Acestea sunt reprezentate în tabelul 1, cu explicațiile date de către teoretician fiecăreia dintre inteligențele identificate [8, p.23, 9, p.17].

Tabelul 1

Inteligențe multiple

<i>Inteligența vizual-spațială</i>	<i>Abilitatea de a percepe vizual ceea ce ne înconjoară.</i> Acest tip de inteligență este cel mai des folosit în activități cum ar fi: construit, citit, scris, pictat, echilibru, interpretarea unor imagini.
<i>Inteligența verbal-lingvistică</i>	<i>Abilitatea de a folosi cuvintele și de a vorbi.</i> Acest tip de inteligență este cel mai des folosit în activități cum ar fi: ascultarea, vorbitul, scrisul, jocul de cuvinte, explicarea unor concepte.
<i>Inteligența logic-matematică</i>	<i>Abilitatea de a folosi rațiunea, logica și numerele.</i> Acest tip de inteligență este cel mai des folosit în activități ca rezolvarea unor probleme, lucrul cu anumite concepte abstracte, calcule matematice.
<i>Inteligența chinestezică</i>	<i>Abilitatea de a-ți controla mișcările corpului și de îndemânare în lucrul cu diferite obiecte.</i> Acest tip de inteligență este cel mai des folosit în activități ca dansul, sportul, mimica, teatru.
<i>Inteligența muzicală</i>	<i>Abilitatea de a produce și de a aprecia muzica.</i> Acest tip de inteligență este cel mai des folosit în activități ca fluieratul, cântatul, cântatul la instrumente muzicale, compunerea de melodii.
<i>Inteligența interpersonală</i>	<i>Abilitatea de a-i înțelege și de a relaționa cu ceilalți.</i> Acest tip de inteligență este folosit cel mai des în activități ca ascultarea, folosirea empatia, consilierea, lucrul în echipă, observarea stărilor sufletești.
<i>Inteligența intrapersonală</i>	<i>Abilitatea de autorefecție și de conștientizare a propriului eu.</i> Acest tip de inteligență este folosit cel mai des în activități cum ar fi: cunoașterea propriilor puteri și slăbiciuni, autoevaluarea, descoperirea sinelui.

Autorul menționează că deși aceste inteligențe nu sunt neapărat dependente una de alta, rareori ele sunt folosite independent. Orice persoană normală are un anumit coeficient din fiecare dintre aceste inteligențe, în schimb modalitățile în care acestea variază sau se combină sunt la fel de diferite, precum chipurile sau personalitățile indivizilor.

Conform teoriei inteligențelor multiple, indivizii nu numai că posedă numeroase reprezentări mentale și limbaje ale intelectului, ci, în același timp, ei diferă unul de altul prin formele acestor reprezentări, mărimea lor sau ușurința cu care le folosesc, dar și modul prin care aceste reprezentări pot fi schimbate.

În concluzie, inteligența emoțională, fiind o capacitate mintală constantă, care face parte dintr-o grupă mai largă de caracteristici de personalitate, reprezintă doar unul dintre multitudinea de factori ai individualității personalității. În structura intelectului emoțional intră: capacitatea reglării emoționale conștiente, înțelegerea (perceperea) emoțiilor, asimilarea emoțiilor în gândire, diferențierea și exprimarea emoțiilor.

Conceptul de inteligență emoțională

Goleman [1; 3; 11; 12; 49] demonstrează, bazându-se pe o analiză făcută pe mii de bărbați și femei, că atunci când e vorba de inteligența emoțională în întregime, femeile nu sunt mai „deștepte” decât bărbații și nici bărbații nu sunt superiori femeilor, fiecare având un profil personal de puncte forte și slăbiciuni în fiecare din domeniile inteligenței emoționale. De asemenea, demonstrează că nivelul nostru de inteligență emoțională nu este fixat genetic și nu se dezvoltă numai la începutul copilăriei.

Inteligența noastră emoțională determină potențialul pe care-l avem pentru a însuși abilitățile practice bazate pe cele cinci elemente ale inteligenței emoționale: autocunoașterea, automotivarea, autoreglarea, conștiința socială și abilitățile sociale. Fiecare element are o contribuție unică la performanța obținută în muncă, dar, în același timp, se „trage” într-o anumită măsură din celelalte [1; 3; 11; 12; 49].

Competența emoțională - care combină gândirea cu simțirea – arată cât din acel potențial am translat în abilitățile pe care le posedăm.

Celor cinci dimensiuni ale inteligenței emoționale le corespund 25 de competențe emoționale, dar nimeni nu le posedă pe toate [1; 3; 11; 12; 49]. Însă pentru a atinge performanțe remarcabile, e nevoie să prevaleze doar câteva din aceste competențe - în jur de șase - și ca acestea să fie „împrăștiate” în toate cele cinci domenii ale inteligenței emoționale.

În tabelul 2 este prezentat cadrul competențelor emoționale, evidențiate de Daniel Goleman în cartea sa „Working with Emotional Intelligence” [1; 3; 11; 49; 55].

Tabelul 2

Cadrul competențelor emoționale

COMPETENȚE PERSONALE	
<u>Autocunoaștere</u>	
Conștiința emoțională	<ul style="list-style-type: none"> • îți conștientizezi propriile emoții și motivul acestora • poți face legătura dintre ceea ce simți, gândești, zici și faci • știi care dintre sentimente îți pot afecta performanțele • te ghidezi după valori și obiective personale
Autoevaluare precisă	<ul style="list-style-type: none"> • îți știi punctele tari și slabe • înveți din experiențele anterioare • ești deschis spre feedback, perspective noi, ești autodidact
Încredere în sine	<ul style="list-style-type: none"> • știi să te faci observabil; ai prezență de spirit • ai puterea să susții anumite lucruri în care crezi, dar care nu sunt împărtășite de majoritatea lumii • ești capabil să iei decizii, în ciuda unor presiuni sau incertitudini
<u>Autoreglare</u>	
Autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> • îți poți depăși ușor pornirile impulsive sau frustrările • îți poți păstra calmul chiar și în cele mai tensionate momente • gândești și te poți concentra chiar și sub presiune
Demn de încredere	<ul style="list-style-type: none"> • acționezi etic și impecabil • îți câștigi încrederea prin autenticitate și originalitate • îți recunoști propriile greșeli • susții anumite principii în care crezi, chiar dacă nu sunt împărtășite de restul lumii
Conștiinciozitate	<ul style="list-style-type: none"> • îți iei angajamente și îți ții promisiunile • te simți responsabil pentru atingerea obiectivelor personale • ești organizat în muncă
Adaptabilitate	<ul style="list-style-type: none"> • poți face mai multe lucruri deodată, ești flexibil în priorități • îți adaptezi acțiunile conform mediului de desfășurare • ești flexibil în percepția anumitelor evenimente
Inovativitate	<ul style="list-style-type: none"> • cauți idei noi din mai multe surse • găsești soluții originale • generezi idei noi • ai o perspectivă modernă asupra lucrurilor
<u>Automotivare</u>	
Ambiție	<ul style="list-style-type: none"> • ești orientat spre rezultate, dorind să-ți atingi obiectivele și standardele stabilite • îți propui obiective îndrăznețe și îți asumi riscuri • cauți orice informație pentru soluții noi • înveți cum să-ți îmbunătățești performanțele
Implicare	<ul style="list-style-type: none"> • faci ușor sacrificii personale pentru binele grupului • te conformezi valorilor și credințelor grupului atunci când iei decizii sau faci anumite alegeri • cauți neîncetat oportunități pentru atingerea obiectivelor de grup
Inițiativă	<ul style="list-style-type: none"> • identifici imediat oportunitățile • îți urmărești obiectivele până la extrem • treci peste reguli când e vorba de atingerea obiectivelor • ai capacitatea să-i mobilizezi și pe ceilalți
Optimism	<ul style="list-style-type: none"> • persisti în ciuda obstacolelor sau greutăților care apar • lucrezi gândindu-te la succes, nu la posibilitatea de a greși

<u>Conștiința socială</u>	
Empatie	<ul style="list-style-type: none"> • ești sensibil la emoțiile celor din jur și știi să ascuți • înțelegi punctele de vedere ale celorlalți • sari în ajutor, înțelegând sentimentele sau trăirile celorlalți
Asertivitate	<ul style="list-style-type: none"> • înțelegi nevoile clienților și le potrivești cu produsele sau serviciile oferite • cauți căi de creștere a satisfacției și loialității clienților • oferi cu ușurință asistență sau consultanță
Dezvoltarea celorlalți	<ul style="list-style-type: none"> • vezi și recunoști capacitățile și rezultatele celorlalți • răspunzi cu feedback constructiv și identifici nevoile de dezvoltare ale celorlalți • ești văzut ca un mentor sau „coach”
Toleranță	<ul style="list-style-type: none"> • respecti și manifesti înțelegere față de oameni din diferite medii sociale • înțelegi diferite puncte de vedere și observi ușor diferențele din cadrul grupurilor • vezi diversitatea ca pe o oportunitate • te opui intoleranței
Conștiință politică	<ul style="list-style-type: none"> • identifici ușor relațiile de înalt nivel • detectezi rețelele sociale importante • înțelegi forțele care dau formă punctelor de vedere sau acțiunilor clienților sau competitorilor • conștientizezi cu claritate realitățile externe ale organizației tale
<u>Abilități sociale</u>	
Influență	<ul style="list-style-type: none"> • poți face presiuni • folosești modalități foarte convingătoare de prezentare, adaptate situației • te folosești de strategii complexe, precum influențarea indirectă pentru a-ți atrage susținerea sau înțelegerea de partea ta • te folosești de dramatismul unor evenimente pentru a sublinia anumite opinii personale
Comunicare	<ul style="list-style-type: none"> • faci față cu rapiditate unor situații diferite • ești un bun ascultător, cauți înțelegerea mutuală și accepți schimbul sau împărtășirea unor informații • susții comunicarea deschisă și ești receptiv atât la veștile bune, cât și la cele rele
Leadership	<ul style="list-style-type: none"> • ai entuziasm și susții o viziune și misiune comună • preiei rolul de conducător dacă e nevoie, indiferent de poziție sau situație • îi călăuzești pe ceilalți spre reușită • conduci prin exemplu
Catalizator al schimbării	<ul style="list-style-type: none"> • recunoști nevoia de schimbare și eviți barierele • provoci obișnuitul pentru a identifica nevoia de schimbare • faci din schimbare o prioritate și îi antrenezi și pe ceilalți în atingerea ei
Managementul conflictelor	<ul style="list-style-type: none"> • te descurci cu persoanele și situațiile dificile, folosind diplomația și tactul • identifici potențialele conflicte, neînțelegeri și ajuți la soluționarea lor • încurajezi discuțiile de grup sau dezbaterile • conduci spre soluții „win-win”
Construirea de relații	<ul style="list-style-type: none"> • cultivi și menții rețelele informale • cauți relații care sunt benefice pentru ambele părți • construiești raporturi interumane și îi implici și pe alții • îți faci și întreții relații personale de prietenie cu colegii sau partenerii
Colaborare și cooperare	<ul style="list-style-type: none"> • echilibrezi munca cu relațiile personale • colaborezi, faci schimb de idei, informații și resurse • promovezi un climat pozitiv, de prietenie și înțelegere • identifici sau întreții relațiile de colaborare
Aptitudini de echipă	<ul style="list-style-type: none"> • modelezi calitățile echipei precum respectul, cooperarea și ajutorul • atragi toți membrii echipei în activități entuziaste și participative • construiești identitatea echipei, spiritul de echipă și implicarea

„Cu alte cuvinte, sunt multe drumuri spre excelență”, susține Daniel Goleman, arătând că, oricum, seturile-cheie de competențe emoționale cerute de la angajați diferă de la o companie la alta și de la o industrie la alta. Se credea odinioară despre componentele inteligenței emoționale că „e bine dacă le are” un lider în afaceri; dar acum știm că, pentru a obține performanțe, acestea sunt calități pe care „trebuie să le aibă fiecare”, concluzionează Goleman.

Să muncești inteligent emoțional – aceasta este provocarea [1; 3; 11; 12; 49]. După doi ani de cercetări, Goleman a editat cea de-a doua carte, în care arăta importanța inteligenței emoționale în mediul de afaceri și faptul că, pe măsură ce un om urcă în ierarhia unei companii, abilitățile sale în acest domeniu devin tot mai relevante. El a descoperit că liderii cei mai eficienți au în comun un aspect de importanță crucială: toți au un grad înalt de inteligență emoțională. „Aceasta nu înseamnă că IQ și abilitățile tehnice sunt irelevante; contează, dar numai ca niște cerințe de nivel minim, de acces pentru pozițiile executive din cadrul companiilor”, precizează Goleman în articolul „Ce anume te face lider?”, publicat în Harvard Business Review [1; 3; 11; 12; 49].

Una dintre definițiile pe care Caruso, împreună cu predecesorii săi o propun, este „abilitatea de a procesa informațiile emoționale, în special pe cele care presupun percepția, asimilarea, înțelegerea și controlul emoțiilor” [7, p.312; 54].

În continuare autorul detaliază, explicând că aceasta constă în următoarele „patru ramuri ale abilității mentale”:

- identificarea emoțională, percepția și exprimarea;
- facilitarea emoțională a gândurilor;
- înțelegerea emoțională;
- managementul emoțional [7, p.312; 54].

Într-una dintre publicațiile recente ale acestora, aceste ramuri sunt descrise în felul următor.

Prima, percepția emoțională, include abilități precum: identificarea emoțiilor exteriorizate, în muzică și din povestiri.

A doua, facilitarea emoțională a gândurilor, include abilități precum: relațiile emoțiilor cu alte senzații mentale cum ar fi gustul sau culoarea (conexiuni care pot da naștere la lucrări de artă) și folosirea emoțiilor în argumentare și rezolvarea problemelor.

A treia arie, înțelegerea emoțională, include soluționarea problemelor emoționale, cum ar fi care dintre emoții sunt similare, care sunt opuse și ce relații există între ele.

A patra arie, managementul emoțional, include înțelegerea implicațiilor acțiunilor sociale asupra emoțiilor și controlarea emoțiilor proprii și ale celor din jur [7, p.312; 54].

În 1997, într-un articol, Mayer și Salovey au enumerat aceste patru ramuri după cum urmează și au oferit un grafic detaliat care reflectă gândurile proprii. În articol ei susțineau că ramurile prezentate în grafic sunt „aranjate de la procesele psihologice cele mai simple spre cele complexe. De exemplu, cel mai de jos nivel cuprinde abilitățile (relativ) simple de a percepe și a exprima emoțiile. În contrast, cel mai înalt nivel cuprinde conștiința, controlul reflexiv al emoțiilor”. Abilitățile care apar relativ repede în dezvoltare sunt situate în stânga ramurii, cele care apar mai târziu – la dreapta (adaptat după „Ce este inteligența emoțională”, de John Mayer și Peter Salovey [18] și „Dezvoltarea emoțională și inteligența emoțională: Implicații educaționale”, de Peter Salovey și Mayer J.D, 1997 [17, p.433-435]).

Cele patru ramuri ale inteligenței emoționale sunt:

1. Percepția, cunoașterea și exprimarea emoțiilor;
2. Facilitarea emoțională a gândirii;
3. Înțelegerea și analiza emoțiilor; folosirea cunoștințelor emoționale;
4. Controlul reflexiv al emoțiilor, calea spre dezvoltarea emoțională și intelectuală.

Percepția, cunoașterea și exprimarea emoțiilor:

- abilitatea de a identifica emoțiile stării fizice, sentimente și gânduri;
- abilitatea de a identifica emoțiile altor persoane, din operele de artă, design etc., prin limbaj, sunet, aparențe și comportamente;
- abilitatea de a exprima emoțiile clar și de a exprima nevoile legate de acele sentimente;
- abilitatea de a distinge între exprimarea sentimentelor clară sau confuză, sinceră sau falsă.

Facilitarea emoțională a gândurilor:

- emoțiile dau prioritate gândirii prin direcționarea atenției spre informațiile importante la un moment dat;

- emoțiile sunt suficient de disponibile și de „vii”, încât pot fi generate ca suport pentru exprimarea judecăților;
- schimbările în stările emoționale pot schimba perspectivele individuale de la optimism la pesimism, încurajând luarea în considerație a mai multor puncte de vedere;
- stările emoționale încurajează în mod distinct diferitele aspecte ale abordărilor soluțiilor unei anumite probleme ca de exemplu fericirea, care facilitează creativitatea.

Înțelegerea și analiza emoțiilor, folosirea cunoștințelor emoționale:

- capacitatea de a categorisi emoțiile și de a determina relațiile dintre cuvinte și emoții pe care le generează;
- abilitatea de a interpreta modalitățile prin care emoțiile converg spre relații cum ar fi tristețea care însoțește deseori o pierdere;
- capacitatea de a înțelege sentimentele complexe: sentimente simultane de dragoste și ură sau combinații de sentimente cum ar fi indignarea;
- drept combinație între revoltă și surpriză;
- abilitatea de a conștientiza trecerea de la un sentiment la altul, cum ar fi trecerea de la supărare la satisfacție sau de la supărare la jenă.

Reglarea reflexivă a emoțiilor, calea spre dezvoltarea emoțională și intelectuală:

- capacitatea de a fi deschis la sentimente, atât la cele plăcute, cât și la cele neplăcute;
- abilitatea de a te implica sau a te detașa în mod conștient într-o emoție în funcție de utilitatea sa;
- abilitatea de a monitoriza în mod reflexiv emoțiile în relație cu tine însuși sau cu cei din jur, cum ar fi cât de logici, puternici sau influențabili sunt;
- abilitatea de a controla emoțiile proprii sau ale celor din jur prin moderarea celor negative și încurajarea celor pozitive, fără a ascunde sau a exagera anumite informații [7, p.312; 54].

Inteligența emoțională își are rădăcinile în conceptul „inteligență socială”, pentru prima dată identificat de E.L. Thorndike în 1920.

Psihologii au descoperit și alte forme de inteligență și le-au grupat în trei categorii principale: inteligență abstractă (abilitatea de a înțelege și de a te folosi de verbe și simboluri matematice), inteligență concretă (abilitatea de a înțelege și de a manipula obiecte) și inteligență socială (abilitatea de a înțelege și a relaționa cu oamenii) [25, p.11-131]. Thorndike [23, p.229], definea inteligența socială ca fiind „abilitatea de a te înțelege și de a conduce bărbații și femeile, băieții și fetele – de a acționa înțelept în relațiile umane”. În 1983 va include în teoria sa referitoare la inteligențele multiple termenul de inteligență inter- și intrapersonală. Aceste două inteligențe sunt văzute a compune inteligența socială.

Definiția conceptului este următoarea: „Inteligența interpersonală este abilitatea de a înțelege alți oameni: ce îi motivează, cum lucrează, cum să lucrezi în echipă cu ei. Agenții de vânzări de succes, politicienii, profesorii și liderii religioși este foarte probabil să fie indivizi cu un grad înalt de inteligență interpersonală. Inteligența intrapersonală este o abilitate corelativă, orientată spre interiorul persoanei. Este capacitatea de a-ți forma modele veridice și corecte despre cineva și de a folosi acele modele eficient în viață” [23, p.229].

Pe de altă parte, inteligența emoțională este „un tip de inteligență socială care include abilitatea de a monitoriza propriile emoții și cele ale altor persoane, de a face distincție între ele și de a folosi informațiile pentru a ghida modul de gândire și de acțiune a unei alte persoane” [4; 17, p.235; 16, p.440-442.]. După Salovey și Mayer, IE însumează conceptele folosite de Gardner de inteligență inter- și intrapersonală și include abilități ce pot fi categorisite în cinci domenii:

- conștiința de sine: autoobservarea și conștientizarea sentimentelor pe măsură ce acestea apar;
- controlul emoțiilor: controlul emoțiilor astfel, încât ele să fie adaptate situației; conștientizarea cauzei care a generat un anumit sentiment; găsirea de metode de a controla temerile și neliniștile, mânia și tristețea;
- automotivarea: canalizarea emoțiilor spre atingerea unui anumit scop; autocontrolul emoțiilor;
- empatia: sensibilitate față de sentimentele și problemele celorlalți și capacitatea de a privi din punctul lor de vedere; conștientizarea faptului că oamenii simt diferit lucrurile;
- capacitatea de a construi relații: controlul emoțiilor celorlalte persoane; competența socială și abilitățile sociale.

Inteligența emoțională reprezintă abilitatea unei persoane de a conștientiza, a accesa și genera emoții și de a-și asista propriile gânduri, de a înțelege emoțiile și cunoștințele emoționale și de a-și controla reflexiv propriile emoții, precum și de a promova dezvoltarea intelectuală și emoțională [4; 17, p.235; 16, p.440-442; 48; 52].

Inteligența emoțională este concepută în mod diferit de persoane. Pentru unele persoane înseamnă „a fi băiat de treabă”, altele văd inteligența emoțională ca un oximoron: nu pot crede că sentimentele pot fi inteligente.

Studiile efectuate de către David Caruso se bazează pe cercetările și teoretizările efectuate anterior de Jack Mayer și Peter Salovey. Mayer și Salovey sunt creatorii teoriei inteligenței emoționale. Lor le aparține modelul abilităților inteligenței emoționale. Ei definesc inteligența emoțională ca fiind capacitatea de a conștientiza și a controla emoțiile. Pentru ei, inteligența emoțională combină sentimentele cu gândirea și gândirea cu sentimentele.

Cu siguranță, există și alte abordări ale inteligenței emoționale. Lucrarea lui Daniel Goleman în domeniu a fost inițial bazată pe cercetările celor doi psihologi, însă Goleman a îmbunătățit ceea ce predecesorii săi au început, incluzând în definiții mai multe elemente ce fuseseră anterior studiate, dar au fost denumite altfel.

În acest articol sunt prezentate definițiile și structura inteligenței emoționale în cadrul diferitelor abordări științifice ale cercetării acestui fenomen, abordările științifice și cele populare în ceea ce privește definirea inteligenței emoționale.

Referințe:

1. Goleman D. Inteligența emoțională. Editura Curtea Veche, 2001. - 160 p.
2. Einstein P. Intuiția. - București: Ed. Univers Enciclopedic, 1999. - 172 p.
3. Goleman D. Să muncești cu inteligența emoțională. Editura Curtea Veche, 1998.
4. Mayer John D. Salovey P. Teoria inteligenței emoționale, 1990.
5. Segal J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. Ed. Teora, 2000. - 192 p.
6. Ballentine David L. CareerSmarts: Jobs With a Future, 1997.
7. Caruso D.R., Mayer J.D., Salovey P. Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality // Journal of Personality Assessment. - 2002. - P.306-320.
8. Gardner H. Frames of mind. - New York: Basic Books, 1983. - 77 p.
9. Gardner H. Multiple intelligences. N.Y., 1993. - 53 p.
10. Goldberg C. Intelligence, 1991, V. 9. N 1, 19-32 p.
11. Goleman D. Emotional intelligence. - N.Y.: Bantam Books, 1995. - 194 p.
12. Goleman D. Sex roles reign powerful as ever in the emotions. The New York Times, 1988.
13. Guilford J.P. The nature of human intelligence. - New York: McGraw-Hill, 1967. - 52 p.
14. Lopes P.N. Emotional intelligence and social interaction. Pers. and Soc. Psychol. Bull. 2004, V.30, 1018-1034 p.
15. Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence, J. Pers. Assessment, 1990, V. 54, N 3, 4, 772-781 p.
16. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence, Intelligence. - N.Y., 1993, 433-442 p.
17. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence, Emotion, 2001, 232-242 p.
18. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? P. Salovey, D. Sluyter(Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. - New York: Basic, 1997, 3-34 p.
19. Petrides K.V., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 2000, p.313-320.
20. Roberts R.D., Zeidner M., Matthews G. Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions, Emotion, 2001, p.196-231.
21. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence, Imagination, Cognition, and Personality, 1990, V. 9, p.185-211.
22. Salovey P., Mayer J.D. Some final thoughts about personality and intelligence, Stenberg J., Ruzlis P. (eds), Personality and intelligence, Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1994.
23. Thorndike E. L. Intelligence and its uses, Harper's Magazine, 1920, p.227-235.
24. Woodworth R.S. Psychology, 4th ed. N.Y.: Henry Holt, 1940. - 523 p.
25. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. - 1995. - № 1, p.111-131.
26. Андреева Г.М. Психология социализации ч-ка. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1997, с.14-36.
27. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта. Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международ. научно-практ. конф. 26-27 ноября 2004 г., г. Смоленск: В 2 ч. Ч. 1. Смоленск: Изд-во СГПУ, 2004, с.22-26р.
28. Бабаева Ю.Д. и др. Эмоции и проблемы классификации видов мышления // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. - 1999. - № 2. - с.91-96.
29. Баранова Г.В., Кобзева В.В. Посттренинговое сопровождение персонала. Тренинг закончен... Что дальше? СПб: Речь, 2003. - 128 p
30. Вилюнаса В.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Психология эмоций. - Москва: Изд-во МГУ, 1993, с.248-250.

31. Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. - Москва: Лик Пресс, 1998, с.160.
32. Гиту Орме. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. - Москва: КСП, 2003.
33. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб.: Питер, 2001, с.242-244.
34. Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я. - Москва: Дело, 2000, с.224.
35. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.
36. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты. - Москва: Смысл, 2000, с.38-48.
37. Мирвис Ф. В пустыню и обратно: величайший корпоративный тренинг в истории бизнеса. - Москва: Альпина Бизнес Букс, 2006. - 235 с.
38. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. - СПб.: Речь, 2003, 296 с.
39. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. - Москва: "КСП+", 2003. - 272 с.
40. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - Москва, 1973.
41. Стаут С. Управленческий тренинг. - СПб.: Питер, 2003. - 415 с.
42. Стернберг Р.Дж. и др. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. - 265 с.
43. Тхостов А.Ш., Колымба И.Г. Феноменология эмоциональных явлений // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14.: Психология, 1999, № 2, с.3-14.
44. Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии, 1999, № 2, с.61-74.
45. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я. - Москва: Генезис, 2001. - 176 с.
46. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии, 1997, № 4, с.20-27.
47. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. - СПб.: Питер, 2000, с.44-62.
48. Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence. [Electronic resource.] 2005. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/.
49. Emmerling R., Goleman D. Emotional intelligence: issues and common misunderstanding. [Electronic resource]. - 2003. Mode of access: <http://eqi.org/index.htm>.
50. Emotional intelligence [Electronic resource]. - 2005. Mode of access: <http://www.absoluteastronomy.com/encyclopedia/>.
51. Kagan S. Kagan Structures for Emotional Intelligence[Electronic resource]. - 2005. Mode of access: <http://www.kaganonline.com/>.
52. Mayer J.D. Emotional intelligence information. [Electronic resource.] 2005. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/.
53. The key to our emotions / Epstein R. (ed.). [Electronic resource.] 2005. Mode of access: <http://cmc.psychologytoday.com/articles>.
54. Carusso David R. Aplicabilitatea practică a modelului inteligenței emoționale la locul de muncă, lucrare academică 1999, [Electronic resource], Mode of access: www.q-metrics.com.
55. Emmerling R., Goleman D. Emotional intelligence: issues and common misunderstanding. [Electronic resource]. - 2003. Mode of access: <http://eqi.org/index.htm>.
56. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. - Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997, 209 p.
57. Buck R., Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view, Strongman K.N. (ed.). International review of studies on emotion V.T. Chichester: Wiley, 1991.

Prezentat la 27.05.2010

**Doamna VALENTINA BODRUG-LUNGU, dr. hab., conf. univ.,
protagonista pedagogiei de gen în Republica Moldova, la aniversare...**



Catedra Științe ale Educației de la USM sărbătorește un frumos jubileu al distinsei doamne, al colegei – VALENTINA BODRUG-LUNGU.

Ascensiunea profesională a dnei Bodrug-Lungu a început în anii 1978-1983, când și-a făcut studiile la Facultatea de Istorie a Universității de Stat din Chișinău (USM). Din anul 1985 se lansează în calitate de lector universitar. În 1985-1988 și-a făcut studiile de doctorat la Universitatea de Stat din Moscova, obținând titlul științific de doctor în științe istorice. Din 1989 până în prezent activează în cadrul USM, avansând de la lector universitar la doctor, conferențiar universitar. În 2009 a susținut cu succes teza de doctor habilitat în pedagogie, valorificând roadele muncii de ani de zile într-un domeniu științific de pionierat.

Fructuoasa activitate științifico-didactică a dnei Bodrug-Lungu s-a axat pe următoarele dimensiuni:

Dimensiunea didactică

Pe parcursul acestor ani dna doctor a elaborat și a predat următoarele cursuri: *Gender și educație, Psihosexologie și educație sexuală, Violența domestică* etc. Pentru fiecare curs a fost elaborat curriculumul și pachetul de materiale didactice respectiv. Aceste cursuri, de ani buni, se află în topul preferințelor studenților și masteranzilor noștri.

Dumneaei și-a adus contribuția la conceptualizarea „Educației pentru viața de familie” în sistemul de învățământ preuniversitar din Republica Moldova.

Dimensiunea de cercetare

În ultimii ani dna Bodrug-Lungu a efectuat cercetări asupra dimensiunii de gen în educație, rezultatele cărora și-au găsit reflectare în teza de doctor habilitat în pedagogie „Teoria și metodologia educației de gen” (2009). În cadrul activității științifice au fost fundamentate *Concepția pedagogiei de gen; Concepția și Paradigma educației de gen* etc. În această perioadă dumneaei a fost coordonator științific al mai multor teze de licență și masterat. La fel, a participat în calitate de recenzent la susținerea tezelor de doctor și în calitate de membră a Consiliului științific specializat. În 2010 a fost încadrată în Consiliul științific al Institutului de Istorie și Integrare Europeană al AȘM. Din noiembrie 2010 este președinte al Seminarului științific specializat – Pedagogia Generală de la USM.

Dumneaei a publicat șase monografii, un ghid metodologic și mai mult de 50 articole științifice.

Dimensiunea de politici educaționale se focalizează pe următoarele aspecte:

- a contribuit în calitate de expert la elaborarea Legii nr.5 Cu privire la asigurarea egalității de șanse între femei și bărbați (unde este stipulat accesul egal la educație, art.13);
- a participat în calitate de expert la elaborarea Programului național de asigurare a egalității de gen pe anii 2010-2015 în Republica Moldova, care include și sfera educației;
- a realizat expertiza de gen a curriculumului național (2010);
- s-a implicat în conceptualizarea și includerea „Educației pentru viața de familie” în sistemul de învățământ preuniversitar (1997/1998);
- este expert național în probleme de gen, reprezentând țara la diverse simpozioane și comisii internaționale.

Dimensiunea managerială

Un loc aparte în activitatea dnei Bodrug-Lungu îl ocupă calitatea de președinte al ONG *Gender-Centru* (în bază de voluntariat), de membră a Comisiei guvernamentale pentru egalitate între femei și bărbați, de membră a Consiliului Național pentru Participare pe lângă Prim-ministrul Republicii Moldova etc.

*Cu alese felicitări,
în numele decanatului Facultății de Psihologie și Științe ale Educației și
a Catedrei Științe ale Educației de la Universitatea de Stat din Moldova
semnează dr., conf. univ. Viorica GORAȘ-POSTICĂ*

CUPRINS

Coordonate ale reformei educaționale

Vladimir GUȚU

VALORIFICAREA ROLULUI EDUCAȚIEI ÎN SOCIETATE: O STRATEGIE POSIBILĂ DE RECONCEPTUALIZARE A POLITICILOR EDUCAȚIONALE	5
--	---

Studii și cercetări: Științe ale educației

Mihai ȘLEAHTIȚCHI

PYGMALION ÎN ȘCOALĂ. CE FACEM CU EL?	9
--	---

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

REFLECȚII PE MARGINEA DEMERSULUI CURRICULAR DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ȘI NEGOCIERE EDUCAȚIONALĂ	16
---	----

Nina BÎRNAZ

PRIORITĂȚILE TEHNICILOR INTERACTIVE ÎN PROCESUL DE FORMARE A COMPETENȚELOR LA ELEVII	23
--	----

Liliana SARANCIUC-GORDEA

ROLUL ȘI LOCUL COMPETENȚEI DE EDUCAȚIE ECOLOGICĂ A ELEVILOR ÎN PROCESUL INIȚIAL DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	30
--	----

Viorelia LUNGU

CARACTERUL PROSPECTIV AL EDUCAȚIEI: ABORDARE DIN PERSPECTIVĂ ISTORICĂ	36
---	----

Olga CHIRCHINA, Zinaida GHILAN

AUTOINSTRUIREA - FUNDAMENTUL DE BAZĂ AL MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR	41
--	----

Marin DRĂMNESCU

TEORIA SOCIALĂ A ÎNVĂȚĂRII A LUI ALBERT BANDURA. IMPLICAȚII ÎN CONSTRUIREA MODELELOR PEDAGOGICE	47
---	----

Silvia ȘPAC

UNELE ASPECTE TEORETICE ȘI PERSPECTIVA ISTORICĂ A DEZVOLTĂRII STRUCTURILOR MEDIATICE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PENTRU MASS-MEDIA	53
---	----

Adrian GHICOV

ASPECTE METODOLOGICE ALE POZIȚIONĂRII PROTEXTUALE A ELEVILOR	60
--	----

Valentin Cosmin BLÂNDUL

INDISCIPLINA ȘCOLARĂ PRIN NONIMPLICAREA ELEVILOR	64
--	----

Larisa CUZNEȚOV

AXIOLOGIA EDUCAȚIEI FAMILIALE: ASPECTE FILOSOFICE ȘI PEDAGOGICE DE CULTIVARE A COPILULUI PRIN INTERMEDIUL VALORIFICĂRII EFICIENTE A TIMPULUI LIBER ȘI A MODULUI DEMN DE VIAȚĂ	67
---	----

Oxana SCUTELNIC

INSTRUMENTE DE MĂSURARE A DIFERENȚELOR INDIVIDUALE PENTRU ORGANIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DIFERENȚIAT	82
--	----

<i>Rodica PRODAN</i>	
MODELE DE LUARE A DECIZIILOR MANAGERIALE	87
<i>Vladimir BABII, Tatiana BULARGA</i>	
EDUCAȚIA PERSONALITĂȚII PROACTIVE	96
<i>Sergiu BACIU</i>	
MANAGEMENTUL CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR	100
<i>Ludmila URSU</i>	
CONEXIUNI ALE ACCEPȚIUNILOR FILOSOFICE, PSIHOLOGICE ȘI PEDAGOGICE ASUPRA NOȚIUNII DE PROBLEMĂ	106
<i>Oxana SORICI</i>	
UNELE ASPECTE ȘI CONDIȚII DE FORMARE ȘI PERFECȚIONARE A COMPETENȚELOR PARENTALE	117
<i>Ana-Maria PETRESCU</i>	
IMPLICAȚII PEDAGOGICE ALE FUNCȚIONALISMULUI DURKHEIMIAN	124
<i>Людмила ДАРИЙ</i>	
САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА – ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	129
<i>Вячеслав ИНОЗЕМЦЕВ</i>	
ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИВИЛИЗАЦИИ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА	137
<i>Елена ОЗЕРОВА</i>	
ОСОБЕННОСТИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	148
<i>Daniela OPRI-VLĂDUCĂ</i>	
OPERA ȘI PERSONALITATEA ȘTIINȚIFICĂ A LUI SPIRU HARET	153
<i>Silviu GÎNCU</i>	
DESPRE UNELE ASPECTE ALE PROGRAMĂRII GENERICE	158
<i>Liubomir CHIRIAC, Lilia MIHĂLACHE</i>	
CONSIDERENTE METODICE PRIVIND EXPUNEREA PROCESULUI DE MODELARE	164
<i>Corina NEGARA</i>	
EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE WEB ȘI GRADUL DE INTERACTIVITATE AL INTERACȚIUNILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ELECTRONIC	178
<i>Diana BUNEA</i>	
NOTE DE CURS LA DISCIPLINA <i>OBICEIURI POPULARE ROMÂNEȘTI:</i> <i>OBICEIUL DRĂGAICA-SÂNZIENELE</i>	182
<i>Carolina DUMITRU, Larisa CUZNEȚOV</i>	
MODELUL TEHNOLOGIC AL ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE A LIMBII ENGLEZE LA TREAPTA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR	185
<i>Vasile VASILE, Vladimir BABII</i>	
APTITUDINI MUZICALE: REALITATE ȘI DEZIDERATE	192
<i>Пётр СИКУР</i>	
РОЛЬ НАСЛЕДСТВЕННОСТИ И СРЕДЫ В РАЗВИТИИ И СОХРАНЕНИИ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА	198
Studii și cercetări: Psihologie	
<i>Диана ФИЛИПОВ, Каролина ПЛАТОН</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОММУНИКАТИВНО- ОРГАНИЗАЦИОННЫХ СКЛОННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ	203

<i>Светлана ТОЛСТАЯ</i>	
МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ	212
<i>Наталья НАСТАУШЕВА, Дарья ЧАРСКАЯ</i>	
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ МОТИВАМИ АФФИЛИАЦИИ	220
<i>Охана PALADI</i>	
VALOAREA ÎN PERCEPȚIILE ȘI ATITUDINILE STUDENȚILOR	226
<i>Людмила АНЦИБОР, Анжела НИКОЛАОУ, Светлана РЫЖИКОВА</i>	
ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО СКЛАДА ЖЕНЩИНЫ, ИСПЫТЫВАЮЩЕЙ ТРУДНОСТИ В ПОИСКЕ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО БРАЧНОГО ПАРТНЁРА	230
<i>Diana FILIPOV</i>	
ABORDĂRI TEORETICE ALE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE	237
 Aniversări	
Doamna VALENTINA BODRUG-LUNGU, dr. hab., conf. univ., protagonista pedagogiei de gen în Republica Moldova, la aniversare...	246

Formatul 60 × 84 ¹/₈.
Coli de tipar 31,0. Coli editoriale 35,3.
Comanda 35. Tirajul 100 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60. Chișinău, MD 2009