

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(49)
2011**

Articolele incluse în prezentul număr al revistei au fost recomandate de subdiviziunile didactico-științifice primare ale USM și consiliile științifice ale instituțiilor în cadrul cărora activează autorii, recenzate de specialiști în domeniu și aprobate spre publicare de către Senatul USM (proces-verbal nr.6 din 26 decembrie 2011).

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,
2011

Redactor-șef

Vladimir GUȚU, profesor universitar, doctor habilitat

Colegiul de redacție

Svetlana SEMIONOV, secretar responsabil

Carolina PLATON, conferențiar universitar, doctor habilitat

Otilia DANDARA, conferențiar universitar, doctor

Elena MURARU, conferențiar universitar, doctor

Mihai ȘLEAHTIȚHI, conferențiar universitar, doctor

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, conferențiar universitar, doctor

Maia ȘEVCIUC, conferențiar universitar, doctor

Angela POTÂNG, conferențiar universitar, doctor

Tatiana CALLO, profesor universitar, doctor habilitat

Ludmila DARII, doctor

Alexandru CRIȘAN, conferențiar universitar, doctor (România)

Sorin CRISTEA, profesor universitar, doctor (România)

Valentin BLÂNDUL, doctor (România)

Natalia COJOCARU, doctor

Vasile COJOCARU, conferențiar universitar, doctor habilitat

Coordonatori

Leonid GORCEAC, conferențiar universitar, doctor

Raisa CREȚU

Lilia CEBAN

Redactori literari

Ariadna STRUNGARU (limba română)

Valentina MLADINA (limba rusă)

Dumitru MELENCIUC, conferențiar universitar, doctor (limba engleză)

Anatol LENȚA, conferențiar universitar, doctor (limba franceză)

Asistență computerizată

Ludmila REȘETNIC

Alina LÂSĂI

Viorel MORARU

ÎNDRUMAR PENTRU AUTORI

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

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

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

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

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

Structura articolului:

TITLUL (se culege cu majuscule).

Prenumele și NUMELE autorilor (complet);

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

Rezumatele (până la 200 de cuvinte).

Textul articolului (la 1,5 interval, corp – 12, încadrat în limitele 160×260 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 legumans are expressed in Stamens and vegetative legumans 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.

STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

INTERCONEXIUNEA DINTRE CURRICULUMUL DISCIPLINEI DE STUDIU ȘI CADRUL NAȚIONAL AL CALIFICĂRILOR

Elena MURARU

Secția Formare Continuă

Le problème majeur de l'enseignement supérieur dans l'espace européen est le cadre de qualifications, où la reconnaissance des diplômes et des qualifications, leurs compatibilité est l'une des exigences de base pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur. Le Cadre National de Qualifications (CNQ) est conçu comme une description des résultats d'apprentissage, il est en connexion réciproque avec tous les produits curriculaires. L'idée principale de cet article est l'interconnexion du CNQ avec le curriculum de la discipline d'étude.

Pentru a realiza studiul conexiunii dintre curriculumul disciplinar și Cadrul Național al Calificărilor vom examina mai întâi noțiunile: calificare/calificări, Cadrul Calificărilor (CC), Cadrul Național al Calificărilor (CNC), Cadrul European al Calificărilor (CEC/EQF), obiectivele și funcțiile lor, rolul lor în Sistemul Educațional.

Calificarea este definită ca descriere a rezultatelor învățării și constituie o expresie a competențelor profesionale recunoscute la nivel național și/sau sectorial.

O calificare este dobândită atunci când un organism abilitat constată că nivelul de învățare la care a ajuns o persoană a atins un anumit standard al capacităților de cunoaștere, deprinderilor și competențelor generale. Standardul rezultatelor învățării este confirmat prin intermediul unui proces de evaluare sau prin finalizarea cu succes a unui program de studiu. Învățarea și evaluarea în vederea obținerii unei calificări se poate realiza printr-un program de studiu și/sau prin experiența la locul de muncă. O calificare conferă recunoașterea oficială a valorii rezultatelor învățării pentru piața muncii, precum și pentru educația și formarea profesională continuă. O calificare conferă un drept legal de a practica o ocupație/meserie/profesie [1].

Cadrul Calificărilor este un instrument pentru dezvoltarea și clasificarea calificărilor în concordanță cu un set de criterii specifice nivelurilor de învățare. Acest set de criterii poate fi implicit prin descriptorii calificărilor sau poate fi explicit sub forma unui set de descriptori de nivel.

Cadrul European al Calificărilor reprezintă o referință pentru diferite sisteme și cadre de calificări din Europa, deci este conceput ca un cadru al cadrelor și/sau al sistemelor și este definit „meta-cadru”.

Un meta-cadru poate fi înțeles ca mijloc de facilitare a corelării unui cadru al calificărilor cu alte cadre și, în consecință, permite corelarea unei calificări dintr-un cadru cu o calificare dintr-un alt cadru. Un meta-cadru are ca obiectiv principal crearea încrederii în rezultatele corelării calificărilor realizate între țări și între sectoare prin definirea principiilor pentru procedurile de asigurare a calității, orientării și informării, precum și prin crearea mecanismelor de transfer și acumulare de credite care să opereze astfel încât transparența necesară la nivel național și sectorial să fie asigurată și la nivel internațional [2].

Cadrul European al Calificărilor conține un set de elemente comune de referință ce reflectă rezultatele învățării într-o structură de 8 niveluri.

Rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de competențe:

- competențe cognitive;
- competențe funcționale;
- competențe profesionale personale.

Fiecare nivel de referință din CEC cere o descriere a ceea ce este distinct calificărilor ce sunt clasificate la un anumit nivel. Pentru a distinge cele 8 niveluri ale CEC au fost elaborați anumiți indicatori de referință, descriptori care reflectă rezultatele învățării indiferent de contextul instituțional sau educațional.

Un mecanism de formulare a calificărilor îl constituie „descriptorii Dublin”, acceptat de mai multe țări, ce propune următoarea clasificare a competențelor [2].

- a) cunoaștere și înțelegere
- b) aplicarea cunoștințelor
- c) abilități analitice și predictive
- d) abilități de comunicare
- e) abilități de învățare (a învăța să înveți) [3].

Competențele generale reflectă esența pregătirii profesionale la un anumit nivel (licență, master, formare profesională continuă etc.).

Conform proiectului Tuning, competențele generale pot fi clasificate în:

- a) instrumentale: abilități cognitive, metodologice, tehnologice și lingvistice;
- b) interpersonale: abilități personale de tipul celor sociale (interacțiune socială, cooperare etc.);
- c) sistemice: abilități și deprinderi holiste. Deținerea acestor competențe este posibilă în baza primelor două tipuri de competențe.

Prin îmbinarea taxonomiei competențelor rezultate din Proiectul Tuning și a descriptorilor Dublin, Cadrul European al Calificărilor a determinat următoarea clasificare a competențelor generale:

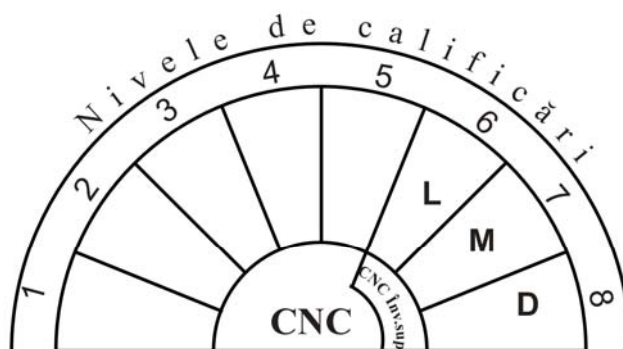
1. Cunoștințe

2. Deprinderi

3. Competențe personale și profesionale

- a) *autonomie și responsabilitate*
- b) *abilitatea de a învăța*
- c) *competențe sociale și de comunicare*
- d) *competențe profesionale* [4].

În Spațiul European al Învățământului Superior (SEIS) calificările sunt structurate în trei niveluri: Licență, Masterat, Doctorat, pe piața muncii fiind relevante primele două – Licența și Masteratul cuantificate în Credite academice, respectiv 180-240 credite (L) și 90-120 credite (M) [5].



Structura națională a calificărilor presupune o descriere sistematică a calificărilor oferite de un sistem de învățământ, în care toate achizițiile procesului de formare sunt cuantificate și interrelaționate. Ele sunt corelate în arhitectura comună a calificărilor din SEIS și au următoarele structuri:

- Domeniul de formare profesională
- Caracteristici, termeni de realizare, credite academice
- Titluri (calificări), ocupații, finalități/competențe
- Proceduri de asigurare a calității [6].

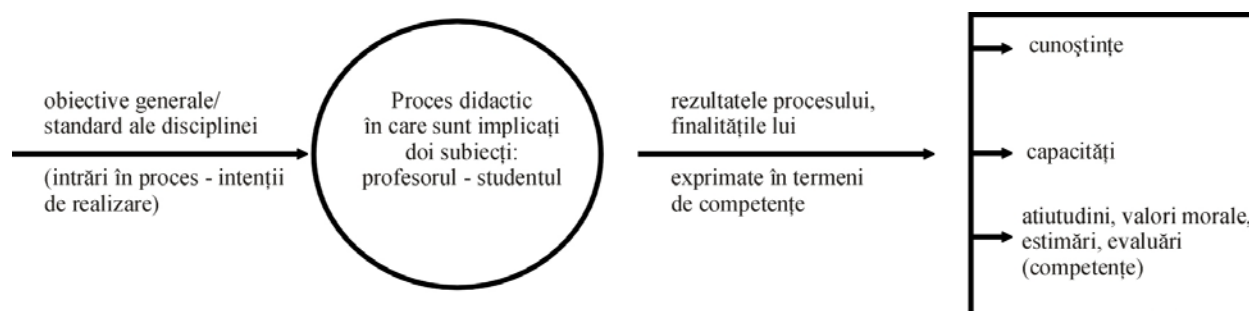
Elaborarea Cadrului Național al Calificărilor va oferi instituțiilor de învățământ posibilități de proiectare și dezvoltare a unui curriculum creativ, va susține procesul de recunoaștere a studiilor și actelor de studii, va încuraja mobilitatea academică a studenților și va facilita inserția absolvenților pe piața forței de muncă.

Cadrul Național al Calificărilor este în strânsă legătură cu produsele curriculare, începând cu programul educațional la domeniul de formare profesională, cu programul de studii/planul de învățământ și, nu în ultimul rând, cu curriculumul disciplinelor.

Curriculumul disciplinei se axează pe problemele actuale ale dezvoltării teoriei și practicii educaționale, și anume: pe conceptul educației centrate pe cel ce învață (pe elev/student) și orientate spre finalitățile procesului didactic exprimate în termeni de competențe.

În așa mod, curriculumul disciplinei asigură reperele principale în proiectarea didactică, în efectuarea procesului didactic și în determinarea formelor lui de realizare: curs teoretic, activități practice, stagii de practică la disciplină etc., în identificarea strategiilor didactice de predare-învățare-cercetare și a celor de evaluare. Curriculumul disciplinei deține o funcție reglatoare a procesului educațional centrat pe cel ce învață și axat pe finalitățile lui exprimate în competențe, ele fiind deja stabilite/indicate în CNC la domeniul de formare profesională și la programul de studii la specialitate.

În curriculumul disciplinei sunt stipulate obiectivele-standard ale disciplinei, a căror realizare va contribui la atingerea anumitor finalități/rezultate ce vor fi exprimate în termeni de competențe și vor constitui un sistem de cunoștințe, capacități, atitudini, valori.



Astfel, în curriculumul disciplinei competențele specifice ale programului de studii sunt proiectate și concretizate prin obiectivele generale/standard ale disciplinei.

Următorul pas în proiectarea curriculară îl constituie delimitarea unităților de conținut și/sau de învățare și identificarea obiectivelor de referință/finalităților la fiecare unitate de conținut.

Obiectivele de referință vor concretiza prin descriptorii Dublin finalitățile concrete ce vor fi posibile de realizat la unitatea concretă de conținut, adică: ce vor cunoaște și înțelege (A); ce și cum vor aplica însușind unitatea dată de conținut (B); ce vor realiza în dezvoltarea capacităților analitice, de proiectare, creative prin studierea unității concrete de conținut (C); ce abilități de comunicare vor realiza la subiectul propus (D); în ce măsură parcurgerea unității date va contribui la formarea abilităților de autoevaluare și conștientizare a necesităților de învățare, de utilizare a anumitor tehnici de învățare pentru dezvoltarea profesională (E).

Deci, putem conchide că prin obiectivele de referință la fiecare unitate de conținut în curriculumul disciplinei sunt determinate finalitățile parcurgerii lor, ele fiind exprimate în termeni de competențe specifice corelate cu competențele specifice ale programului de studii stipulate în Cadrul Național al Calificărilor.

În abordarea sa conceptuală curriculumul disciplinei se axează și pe variabila „strategii didactice”: strategii de predare-învățare; strategii de realizare a lucrului individual; strategii de cercetare; strategii de evaluare.

În compartimentele „Forme de organizare a activității didactice” și „Strategii și activității didactice” din curriculumul disciplinei sunt indicate ansamblul activităților de predare-învățare-evaluare la unitatea concretă de conținut.

„Strategia didactică” reprezintă componenta esențială a curriculumului. Fundamentarea și prezentarea acestora în curriculumul de bază are un caracter conceptual și generalizator, iar în curriculumul disciplinelor ele sunt concretizate și exemplificate în raport cu particularitățile disciplinei.

În primul rând, în curriculumul disciplinei este determinată tipologia cursului universitar, considerată ca una dintre formele principale ale activității didactice în învățământul superior, și anume: curs teoretic, curs aplicativ, curs integrativ, curs mixt etc.

Ora-curs poate fi realizată prin diverse metode și atunci vom distinge: prelegerea clasică, prelegerea problematizată, prelegerea-dezbatere, prelegere cu oponenți etc. [7].

În proiectarea cursului universitar cheia succesului va depinde în mare măsură de elaborarea obiectivelor operaționale la fiecare oră corelate cu obiectivele de referință ale unității de conținut, ele, la rândul lor, cu obiectivele generale/finalitățile disciplinei, care reies din competențele specifice ale programului de studii.

Printre formele de organizare și desfășurare a activităților didactice în învățământul superior un loc important i se atribuie seminarului universitar, care îndeplinește diverse funcții și urmărește mai multe scopuri: de inițiere – introductiv; de aprofundare a problemelor din curs; de sistematizare; de aplicare a cunoștințelor teoretice în practică; de formare și dezvoltare a unor capacități de cercetare; de evaluare; integrativ etc. [8].

În curriculumul disciplinei sunt identificate strategiile didactice de realizare a seminarului, obiectivele cărui vor corela cu obiectivele de referință proiectate pentru unitatea de conținut.

În proiectarea seminarului vor predomina obiectivele operaționale ce vor sistematiza și aprofunda cunoștințele studenților, vor contribui la înțelegerea lor (A), vor orienta studenții la activități aplicative (B), la activități analitice–predicative (C). Activitățile de lucru proiectate în grupe mici, sau activități (fie individuale ori frontale) vor dezvolta responsabilitatea studenților, abilitățile de lucru în echipă, competențele de comunicare și conlucrarea interpersonală (D). Analiza rezultatelor activității studenților la fiecare seminar va contribui la conștientizarea necesității învățării permanente pentru dezvoltarea profesională personală (E).

Proiectând obiectivele pentru fiecare seminar, profesorul va ține cont de: competențele specifice programului de studii; obiectivele standard/finalitățile disciplinei; obiectivele de referință ale unității de conținut; taxonomia integrativă a procesului didactic.

Strategiile didactice proiectate vor contribui la realizarea obiectivelor propuse și vor imprima un caracter activ, motivant, participativ și creativ activității studenților în cadrul orelor de seminar.

Activitatea/lucrul individual al studenților întotdeauna a fost prezentă în programele de studii, acordându-i-se o anumită pondere în evaluările finale. Odată cu implementarea Sistemului de Credite Transferabile de Studii (ECTS), activitatea independentă necesită instituționalizarea ei, ce se realizează prin cuantificarea acesteia în credite. Creditul academic este o unitate de măsură exprimată în cifre. El cuantifică munca pretinsă studentului pentru a parcurge și „a lua” disciplina, adică a finaliza studiul unei discipline cu o notă de promovare de la „5” la „10”. Un credit academic este echivalent cu 30 de ore de muncă pretinsă studentului ce include: participarea și activitatea la orele de curs, seminar și/sau laborator, activitatea individuală proiectată în curriculumul disciplinei, evaluările curente și sumative la disciplină.

Proiectarea corectă a activităților individuale ale studenților, fixarea lor în curriculumul disciplinei la fiecare unitate de conținut, monitorizarea și evaluarea lor are un loc important în realizarea obiectivelor/finalităților propuse.

Activitatea individuală poate fi individualizată și diferențiată, respectând astfel principiile esențiale ale didacticii: cel al individualizării și diferențierii instruirii, cel al accesibilității, al unui învățământ centrat pe elev și axat pe finalități exprimate în termeni de competențe.

Proiectarea acestei activități în curriculumul disciplinei este inevitabilă și nu doar prin fixarea activităților (enumerarea lor), dar și prin evidențierea finalităților scontate, a strategiilor didactice de realizare a lor și a criteriilor de evaluare a activității individuale. Activitatea individuală a studenților trebuie îmbinată cu activități de cercetare; or, sinergia învățământului superior și a cercetării constituie cei doi piloni ai societății bazate pe cunoaștere. Activitățile de cercetare proiectate pot și trebuie să fie individualizate și diferențiate și, nu în ultimul rând, legate cu cerințele mediului profesional pentru domeniul concret de formare. În așa mod, studentul va fi plasat în centrul procesului de instruire–cercetare–formare și dezvoltare profesională, va deveni un produs calitativ atât de mult așteptat pe piața muncii, un produs competent, adică cu rezultate calitative ale instruirii și cercetării, cu competențe necesare carierei lui de succes.

Proiectarea și individualizarea lucrului individual contribuie la asigurarea calității studiilor, la motivarea activității studenților, iar promovarea creativității, performanțelor, valorilor contribuie la dezvoltarea încrederii în sine, în posibilitățile proprii, în dezvoltarea profesională de succes.

Un rol aparte în curriculumul disciplinar are evaluarea rezultatelor academice, ce constituie o activitate destul de complexă. Rezultatele academice le putem clasifica în trei tipuri de bază, concepute într-un sistem, într-un ansamblu, și anume: cunoștințe (savoir) – a ști; capacități (savoir faire) – a ști să faci; atitudini (compétence) (savoir être) – a ști să fii.

Cunoștințele includ în sine date, fapte, noțiuni/definiții, evenimente, principii, teorii, concepte. Competența de cunoaștere și înțelegere presupune cunoașterea și înțelegerea elementelor structurale enumerate mai sus,

explicarea și interpretarea lor. Tehnologiile de evaluare a lor sunt evidențiate în curriculumul disciplinei la fiecare unitate de conținut.

Nivelul de instruire a studenților stipulează nu doar cantitatea de informații și de surse acumulate, dar și valoarea lor operațională, adică cum pot fi ele utilizate în situații standard sau în noi demersuri cognitive, în activități practice. În așa mod sunt evaluate capacitățile de aplicare, de rezolvare..., de argumentare..., de demonstrare..., de analiză-sinteză ... și derivatele lor: comparare..., contrapunere..., sistematizare..., clasificare... etc. Sarcinile concrete sunt stipulate la fiecare unitate de conținut prin rezolvare de probleme, studiu de caz, transfer de cunoștințe în situații standard și/sau situații noi, inedite.

Problema evaluării atitudinilor, competențelor personale este un subiect actual și obiectul discuțiilor. Evaluarea rezultatelor integratoare se va realiza în raport cu obiectivele curriculare, prin sarcini concrete și corect formulate, prin teste cu itemi integrativi ce vor presupune: realizarea independentă a unor lucrări creative/productive; rezolvarea situațiilor de problemă/de cercetare; formularea de probleme și sarcini în cercetarea profesională; elaborarea de noi idei, soluții...; adaptarea profesională la anumite situații; responsabilitate și acțiunea în echipă.

Evaluarea sumativă se va realiza în baza obiectivelor generale ale disciplinei exprimate în termeni de competențe.

Itemii pentru evaluările finale pot asuma cele trei categorii de competențe:

- a) de cunoaștere și înțelegere;
- b) de aplicare;
- c) profesionale, de integrare.

În primul caz se va evalua ce știe studentul, cunoaște și înțelege el, cum poate interpreta și explica materia studiată.

În al doilea caz se va aprecia ce poate face studentul, cum aplică cunoștințele acumulate, adică capacitatea lui de a analiza, de a generaliza, de a compara, de a sistematiza și clasifica, de a argumenta răspunsul.

În al treilea caz se va aprecia cum studentul poate să integreze primele două rezultate: cunoștințele și capacitățile în condiții similare sau în contexte noi/inedite, cum poate aprecia, estima, lua decizii și cum le poate argumenta prin aprecieri și estimări proprii.

Și dacă studentul este plasat în centrul procesului educațional, în cadrul evaluării rezultatelor academice suntem obligați să-i oferim cât mai multe și ample posibilități de afirmare, de producere, de creare, de luare de decizii, de lucru în echipă, respectând opiniile proprii și ale colegilor. În așa mod, studentul va avea posibilitatea de a se autorealiza și a se autoevalua, conștientizând necesitățile învățării pentru dezvoltarea sa profesională.

O asemenea abordare a curriculumului disciplinei, când studentul este situat în centrul procesului educațional și devine subiectul principal al acestui proces, contribuie la dezvoltarea individuală a fiecărui student, la optimizarea calității instruirii universitare. În procesul didactic se instituie noi relații de conlucrare și colaborare „subiect-subiect”, prin care se face un schimb dintre „experiența” unui subiect și „oportunitățile, motivațiile și responsabilitățile” celui de-al doilea subiect. Finalitățile acestui proces complex sunt exprimate în termeni de competențe (cunoștințe, capacități, atitudini, valori) atât de necesare fiecărui absolvent, mult așteptate în mediul profesional. Orice disciplină de studiu va contribui la formarea specialistului în domeniu ținându-se cont de competențele generale și specifice ale domeniului de formare profesională și ale programului de studiu.

În loc de **concluzii**

Cuvântul „competență” are origine latină, provenind de la cuvântul *competere* – a fi în stare să..., a fi capabil să...

Deci, competența presupune un potențial de acțiune/activitate al unui individ. Ea se formează atât în cadrul instituțiilor educaționale, cât și de-a lungul carierei profesionale.

Prin rezultatele învățării exprimate în termeni de competențe studentul este orientat spre profesionalizare; or, competența duce la performanță și, de ce nu, chiar la excelență...

Referințe:

1. Cadrul Național al Calificărilor din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți: Culegere de documente și materiale. - Chișinău: ISIS, 2008, p.33.
2. Ibidem, p.34.
3. Dandara O., Spinei A. Elaborarea Cadrului Național al Calificărilor: Buletin metodic. - Chișinău, 2006, p.11-12.
4. Ibidem, p.12.

5. Cadrul Național al Calificărilor din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți: Culegere de documente și materiale. - Chișinău: ISIS, 2008, p.28.
6. Dandara O., Spinei A. Elaborarea Cadrului Național al Calificărilor: Buletin metodic. - Chișinău, 2006, p.34.
7. Guțu VI. Proiectarea didactică în învățământul superior: Ghid metodic. - Chișinău, 2007, p.53-54.
8. Ibidem, p.67.

Bibliografie:

1. Chicu V., Dandara O., Goraș-Postică V. [et.al.] Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic. - Chișinău, 2009.
2. Guțu V. (coordonator), Chicu V., Dandara O., Solcan A., Solovei R. Psihopedagogia centrată pe copil. - Chișinău, 2008.
3. Chicu V., Solovei R., Hadîrcă M., Paniș A., Cara A. Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață. - Chișinău, 2010.
4. Dandara O., Constantinov S., Sclifos L. [et.al]. Pedagogie: Suport de curs. - Chișinău, 2010.
5. Muraru E. Curriculum-ul pentru disciplina Didactica istoriei. - Chișinău, 2011.
6. Cartaleanu T., Cosovan C., Goraș-Postică V. (coord.) [et.al.] Formare de competențe prin strategii didactice interactive. - Chișinău, 2008.

Prezentat la 22.12.2011

ANALIZĂ CURRICULARĂ A PROGRAMELOR DE INSTRUIRE A CADRELOR DIDACTICE

Felicia IUROAIA

Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România

It's a new generation of teachers need to be prepared to cope with change but to promote, as long as the main ability of the teacher would have thought of such prospective. By comparison with the past, when people sought to extend inter-relationships with organizations, jobs, today we are witnessing a trend of increased instability. Education should cope with this instability that characterized the society in which we live.

The training programs are aimed at broadening the professional knowledge so that teachers in secondary education to meet the changes required to design and implement teaching curriculum approach. Issues covered during these training courses are knowledge of current issues teacher discipline; prove the capabilities needed to design, organize, conduct and evaluation of teaching. Studies so far on the use of training programs for adults and preferences expressed by those who are directly interested, most tend to show positive appreciate the usefulness of these forms of training as a chance for someone to build a career.

Curricular analysis captures a significant tendency among young people pre-qualified, as may be more mobile in terms of outplacement, but there is a need articulation training system continues with education and initial training.

Introducere

Formarea cadrelor didactice reprezintă o componentă-cheie a oricărui sistem educațional, componentă care, la rândul ei, este declarată ca prioritară și anticipează dezvoltarea învățământului. O reformă educațională comprehensivă, de tipul celei care se desfășoară în România în ultimii ani, implică organizarea unor programe complexe de dezvoltare a competențelor didactice.

E o necesitate ca noua generație de profesori să fie pregătită nu doar să facă față schimbării, dar să o și promoveze, atât timp cât abilitatea principală a cadrului didactic ar fi gândirea de tip prospectiv. Făcând o comparație cu trecutul, când oamenii căutau să-și prelungească relațiile interindividuale, cu organizațiile, cu locurile de muncă, astăzi asistăm la o tendință sporită de instabilitate. Indivizii caută să-și diversifice relațiile în care sunt implicați, ceea ce conduce la un grad mai mare de instabilitate socială. Educația trebuie să facă față acestei instabilități care caracterizează societatea în care trăim.

Curriculum, instruire și formare continuă

Teoriile moderne consideră necesară înlocuirea modelului cadrului didactic ca „specialist într-un domeniu, curând depășit de evoluțiile științifice” cu cel al cadrului didactic formator, capabil să se adapteze la nou, să se autoformeze permanent. Cadrele didactice sunt, poate, partenerii cei mai importanți în procesul de modernizare a sistemului de învățământ. În acest context, înnoirea rolului cadrului didactic trebuie să aibă în vedere aspecte precum: practicarea drepturilor omului în școală, acordând prioritate unei pedagogii comparative și instaurând un climat de încredere în clasă, centrarea învățării pe elev, rolul de mediator între elevi și mediul lor, folosirea evaluării ca modalitate de progres, cu accent pe evaluarea formativă, utilizarea noilor abordări pedagogice și a noilor tehnologii informaționale. Cadrul didactic trebuie să fie un organizator al situațiilor de învățare și un element de legătură între elev și societate, care mediază și facilitează accesul la informație.

Împărțirea curriculumului în arii curriculare a condus la solicitarea unei implicări mai mari din partea profesorilor. Activitățile și abordările transcureculare și interdisciplinare au făcut ca dificultățile cu care se confruntă profesorul să fie mai mari. Aceasta impune ca programele de formare inițială și continuă a profesorilor să ia în considerare trecerea de la informativ la formativ, profesorul fiind cel care va dezvolta competențele de gândire ale elevului, realitate ce impune prezența stagiilor de formare continuă pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar. Învățământul începe să pună accent pe problemele umane, pe valorile estetice, etice și civice.

Adaptarea competențelor cadrelor didactice la schimbările curriculare din sistemul școlar urmărește să țină seama de factorii care au generat reforma curriculumului: evoluții ale științei și tehnologiei, implicații ale aspectelor socioculturale, economice și politice asupra sistemului de învățământ, dinamica pieței muncii etc.

Tematica programelor de formare continuă urmărește lărgirea cunoștințelor profesionale, conducând spre formarea de competențe și abilități, astfel încât cadrele didactice din învățământul preuniversitar să poată răspunde schimbărilor proiectării și realizării activității didactice impuse de abordarea curriculară. Aceste cursuri de pregătire obligă la cunoașterea de către profesor a problematicei actuale a disciplinei, precum și la probarea capacităților necesare pentru proiectarea, organizarea, desfășurarea și evaluarea activității didactice. În funcție de obiectivele formării, formatorul de formatori poate opta asupra unor metode și tehnici corespunzătoare, știut fiind faptul că, în unele situații, întrebuintarea unora poate fi mai inspirată decât utilizarea altora. Spre exemplu: dacă obiectivele formării ar fi de a transmite cunoștințe, atunci s-ar putea desfășura activități de formare prin lectură, prezentări, brainstorming, studii de caz etc. Pentru situația în care obiectivul formării ar fi predarea abilităților (manuale, de planificare, de gândire etc.), atunci formatorii ar putea să desfășoare activități de formare utilizând tehnici ca demonstrații sau instrucțiuni, urmate de activități practice și de corectare a greșelilor. Când obiectivul de formare este schimbarea atitudinilor/valorilor, atunci tehnici ca discuția, jocul de rol, simularea, exercițiile de clarificare etc. ar constitui tehnici recomandate.

Studiile efectuate până acum cu privire la utilizarea programelor de formare profesională pentru adulți și la preferințele exprimate de cei care sunt direct interesați indică tendința majorității de a aprecia pozitiv utilitatea acestor forme de instruire ca o șansă în plus în vederea construirii unei cariere. Tendința este mai semnificativă în rândul persoanelor tinere precalificate, care se dovedesc mai mobile din punctul de vedere al reorientării profesionale. Dar, se simte nevoia articulării sistemului de formare profesională continuă cu sistemul educațional și de formare profesională inițială.

Analiza curriculară a programelor de instruire pentru cadrele didactice se impune datorită noutăților aduse de reforma curriculumului în plan european, care prevede adaptarea profesorilor sau a educației la nevoile fiecărui elev, exersarea capacității de adaptare a cadrelor didactice la diversitatea elevilor, de sprijinire a achizițiilor acestora, de motivare pentru obținerea de performanțe superioare și dezvoltarea de capacități pentru autoeducație.

Analiza curriculară surprinde măsura în care se urmărește dezvoltarea de atitudini și valori dezirabile, dezvoltarea abilităților, a gândirii critice, preocuparea pentru adecvarea instruirii la nevoile fiecărui individ, maximizarea potențialului individual, predarea și învățarea centrate pe elev, evaluarea holistică a performanțelor.

Concluzionăm afirmând că problematica pregătirii cadrelor didactice face necesară punerea în discuție nu doar a problemei formării, ci mai ales a problemei formării formatorilor. Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă un cadru de devenire a adultului în plan cognitiv, afectiv și psihosocial, iar practica didactică a sesiunilor de formare urmărește favorizarea interdisciplinarității și a transdisciplinarității, prin încurajarea lucrului în echipă și prin dezvoltarea comportamentelor necesare dezvoltării managementului relațiilor umane.

Studiu privind importanța activității didactice și organizatorice din cadrul cursurilor de instruire a cadrelor didactice

Studiul de față reprezintă o formă sintetică a unei ample analize, rezultatul muncii susținute de organizare și coordonare a activității de formare continuă a unei echipe de formatori ai instituțiilor ofertante, formabili – cadre didactice din județul Iași, inspecitori și metodiști ai ISJ Iași, care surprinde aspecte semnificative asupra importanței activității didactice și organizatorice din cadrul sesiunilor de formare continuă pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar.

Analiza a urmărit să identifice percepția asupra activității sesiunilor de formare, considerând drept criteriu mediul de proveniență (urban sau rural) al participanților, pentru a identifica eficiența participării la aceste programe și necesitățile de formare în viitor.

Ca metodă de investigare s-a optat pentru chestionar, fiind investigați 60 de subiecți – profesori, învățători, educatoare, participanții provenind din satele și comunele județului Iași, precum și din municipiul Iași.

Date generale privind participării la sesiunile de formare:

- în total participanți la cursuri – 600;
- în total participanți la investigație – 60;
- în total din mediul urban – 56,66%;
- în total din mediul rural – 43,33%.

Principalele domenii și aspecte concrete vizate au fost cele referitoare la:

- ✓ Necesitatea organizării cursurilor de formare continuă pentru profesorii din învățământul preuniversitar

- ✓ Motivația participării la cursuri
- ✓ Sursele de informare și modalitatea de înscriere la sesiunile de instruire
- ✓ Metode și tehnici specifice educației adulților
- ✓ Ergonomie – spațiu – timp – materiale didactice
- ✓ Avantajele organizării sesiunilor de instruire
- ✓ Dezavantajele și impedimentele sesiunilor de formare
- ✓ Modul de valorificare a competențelor dobândite în timpul participării la cursuri
- ✓ Eficientizarea activității profesionale ca efect al participării la sesiunile de formare.

Necesitatea organizării cursurilor de formare continuă pentru profesorii din învățământul preuniversitar

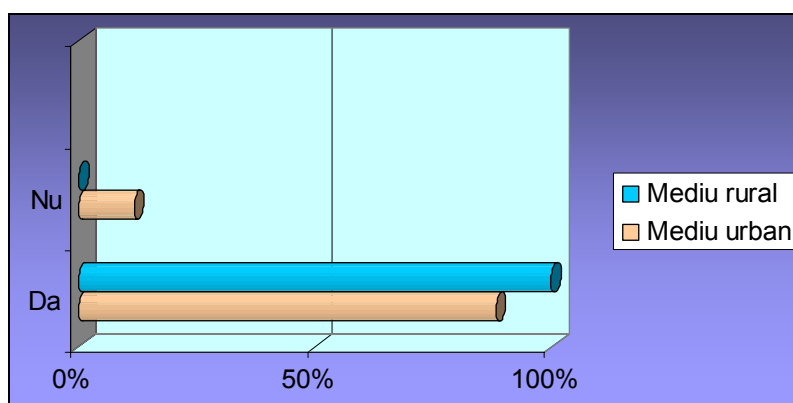


Fig.1. Utilitatea strategiilor de formare.

Tabelul 1

Necesitatea organizării cursurilor de formare continuă pentru profesorii din învățământul preuniversitar

Item	Mediu urban	Mediu rural
Da	88,23%	100%
Nu	11,77%	-

La nivelul acestei categorii de participanți opiniile privind necesitatea participării la sesiunile de formare continuă este împărțită. Beneficiarii din mediul rural consideră necesare aceste stagii în proporție de 100%. Beneficiarii din mediul urban susțin utilitatea stagiilor de formare continuă în proporție foarte mare (88,23%).

Explicațiile privind aceste opinii pot fi diverse: multitudinea ofertelor de programe de formare continuă existentă în comunitățile urbane (propușe de diverși furnizori, acreditate sau nu), experiențe neplăcute din timpul unor stagii de formare, neadaptarea conținutului/a curriculei la așteptările participanților etc.

Motivația participării la cursuri

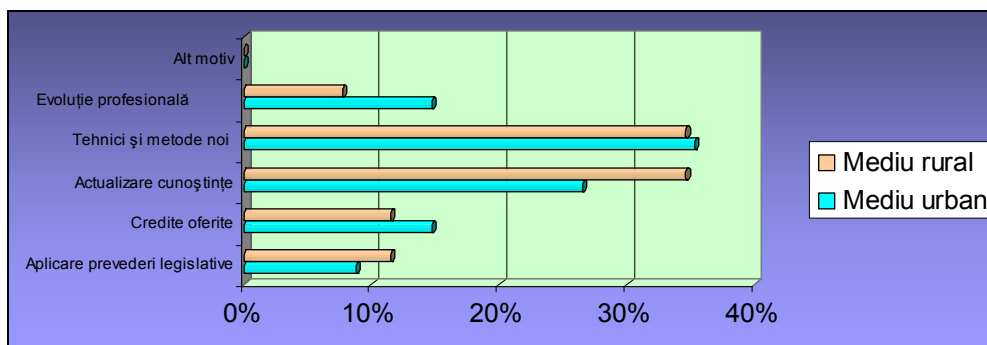


Fig.2. Motivația participării la stagiul.

Tabelul 2

Motivația participării la cursuri

Item	Mediu urban	Mediu rural
Aplicarea prevederilor privind formarea continuă obligatorie	8,82%	11,54%
Punctajul/creditele oferite de aceste cursuri	14,71%	11,54%
Actualizarea cunoștințelor de specialitate	26,48%	34,61%
Dorința de a însuși noi tehnici și metode de lucru	35,29%	34,61%
Evoluția profesională în contextul existenței unui sistem de recompense	14,70%	7,70%
Alt motiv	-	-

Indiferent de mediul de proveniență, motivația cea mai puternică privind participarea la cursuri o constituie dorința de îmbunătățire a activității profesionale prin cunoașterea noutăților de ultimă oră în domeniul de activitate – strategii de lucru și informații actualizate.

Aplicarea prevederilor legislative privind activitatea de formare continuă sau evoluția profesională în cadrul unui sistem concurențial nu reprezintă pentru nici o categorie de beneficiari un impuls de a participa la astfel de programe de formare continuă.

Sursele de informare și modalitatea de înscriere la sesiunile de instruire

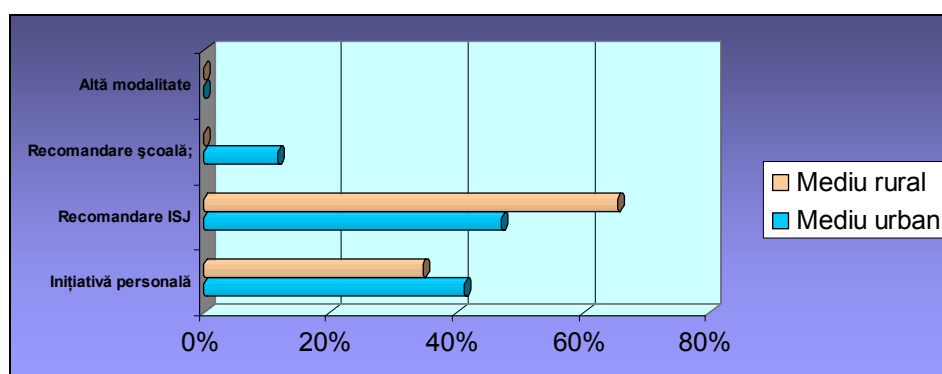


Fig.3. Modalitatea de înscriere la stagiul.

Tabelul 3

Sursele de informare și modalitatea de înscriere la sesiunile de formare continuă

Item	Mediu urban	Mediu rural
Inițiativă personală	41,18%	34,61%
Recomandare din partea inspectorului de specialitate	47,06%	65,39%
Recomandare din partea responsabilului de activitatea de formare continuă din școală	11,76%	-
Altă modalitate	-	-

Sursele de informare cu privire la organizarea sesiunilor de formare continuă sunt, în principal, cele oferite de inspectoratul școlar județean. Astfel, informațiile specifice oferite pe cale oficială (din partea inspectorului de specialitate) reprezintă un argument forte privind necesitatea parcurgerii unui astfel de curs, în mod special în mediul rural, unde sursele de informare sunt reduse.

În mediul urban oportunitățile de informare sunt diverse și regăsim, aproximativ la același nivel, două surse de informare: recomandări din partea inspectoratului școlar județean și inițiativa specifică în a identifica și selecta informațiile de interes.

Metode și tehnici specifice educației adulților

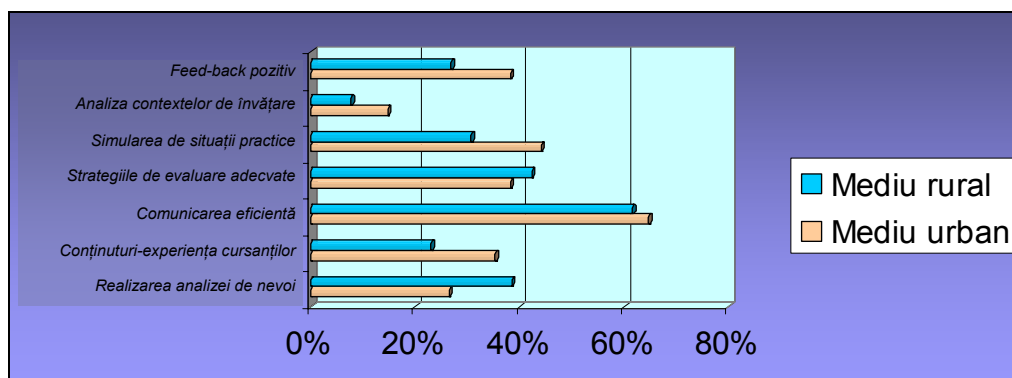


Fig.4. Criterii de organizare a programului de formare adresat adulților.

Tabelul 4

Metode și tehnici specifice educației adulților

Item	Mediu urban	Mediu rural
S-a realizat analiza nevoilor de formare ale cursanților	26,47%	38,46%
Conținuturile au fost abordate în acord cu experiența și așteptările cursanților	35,29%	23,07%
Comunicarea formatori-cursanți a fost eficientă	64,70%	61,53%
Strategiile de evaluare au fost adecvate	38,23%	42,30%
Simularea unor situații practice de învățare transferabile în activitatea didactică	44,11%	30,76%
Analiza contextelor de învățare propuse	14,70%	7,69%
Oferirea unui feed-back pozitiv din partea formatorilor	38,23%	26,92%

Ambele categorii de beneficiari apreciază în proporție semnificativă maniera în care a avut loc comunicarea în timpul activităților.

Din altă perspectivă, profesorii din mediul rural consideră că au fost prezentate situații de învățare care pot fi transferate și în alte contexte, dar nu s-a insistat suficient pe analiza acestora, aspect identificat de altfel și de profesorii din mediul rural, dar într-o proporție mai mică.

O neconcordanță care se poate observa este cea dintre momentul realizării analizei de nevoi și adaptarea conținuturilor propuse la experiența și așteptările participanților. Aceasta se remarcă la ambele categorii de respondenți, dar în proporție inversă. Putem specula faptul că aceștia nu cunosc exact în ce constă „analiza nevoilor unui grup de cursanți” și nu au reușit să identifice etapa respectivă, din moment ce recunosc că s-a ținut cont de așteptările lor sau, chiar dacă a avut loc, ea nu a fost valorificată în timpul cursului (a fost realizată doar formal).

Ergonomie – spațiu – timp – alte resurse didactice

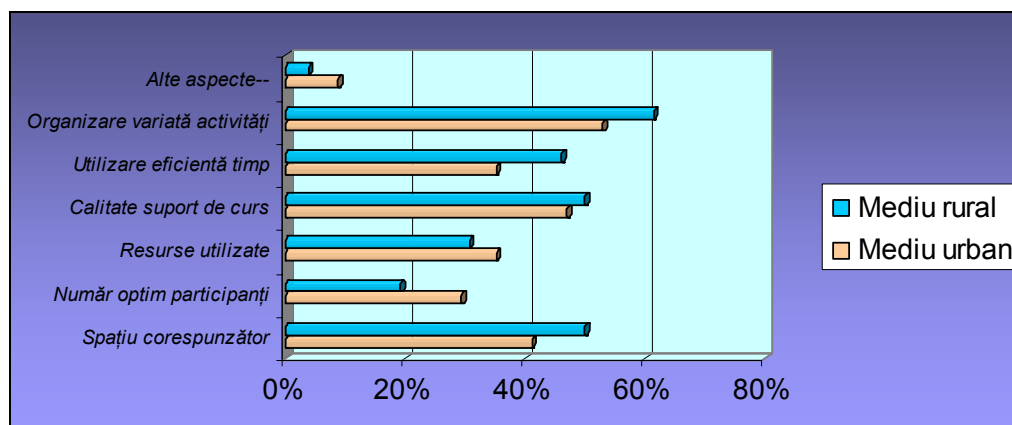


Fig.5. Aspecte organizatorice privind stagiul de formare.

Tabelul 5

Aspectele ergonomice, de spațiu și timp, alte resurse didactice

Item	Mediu urban	Mediu rural
Spațiul corespunzător	41,17%	50%
Numărul de participanți	29,41%	19,23%
Resurse utilizate	35,29%	30,76%
Calitatea suportului de curs	47,05%	50%
Utilizarea eficientă a timpului de lucru	35,29%	46,15%
Forme variate de organizare a activității	52,94%	61,53%
Alte aspecte	8,82%	3,84%

Din punctul de vedere al aprecierii aspectelor referitoare la organizarea cursului, ambele categorii de beneficiari se situează aproximativ pe aceleași poziții.

Astfel în prim-plan se află modul cum au fost structurate secvențele de curs – prin propunerea mai multor forme de realizare a obiectivelor propuse.

Alte aspecte se referă strict la aspecte colaterale conținutului, dar importante pentru atingerea scopului stagiului în sine sunt: spațiul pus la dispoziție, modul cum a fost structurat suportul de curs și timpul alocat fiecărei secvențe în parte.

În același timp, ambele categorii de respondenți consideră că sunt și alte aspecte de care ar fi trebuit să se țină cont, dar nu le precizează.

Avantaje ale organizării sesiunilor de instruire

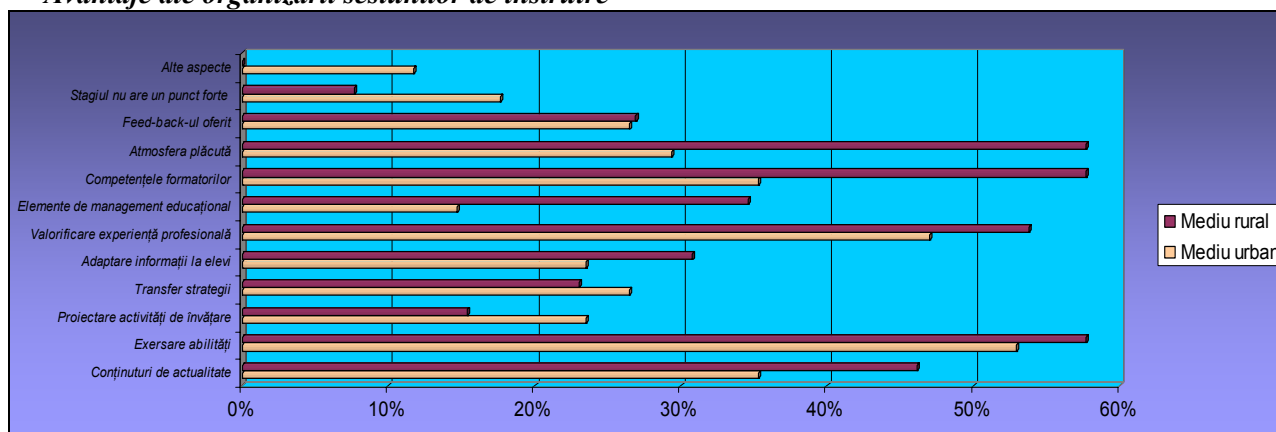


Fig.6. Puncte forte ale stagiului.

Tabelul 6

Avantajele organizării sesiunilor de formare

Item	Mediu urban	Mediu rural
Abordarea unor conținuturi interesante și de actualitate	35,29%	46,15%
Exersarea abilităților de comunicare și relaționare	52,94%	57,69%
Proiectarea unor activități de învățare relevante pentru contextele de viață reale ale elevilor	23,52%	15,38%
Crearea oportunităților de transfer al strategiilor propuse la grupul de elevi	26,47%	23,07%
Posibilitatea adaptării informațiilor transmise la diversitatea grupurilor educate	23,52%	30,76%
Valorificarea experiențelor profesionale ale cursanților	47,05%	53,84%
Prezentarea unor elemente de management educațional	14,70%	34,61%
Competențele formatorilor	35,29%	57,69%
Atmosfera plăcută din timpul activităților	29,41%	57,69%
Feed-back-ul oferit de formator	26,47%	26,92%
Stagiul nu are un punct forte	17,64%	7,69%
Alte aspecte	11,76%	-

Aspectele comune surprinse de cele două categorii de cadre didactice, respectiv din mediul rural și din cel urban, au în vedere: aspectul practic prin exersarea competențelor de comunicare și relaționare, valorificarea experienței participanților și conținuturile actualizate.

Participanții din mediul rural găsesc cursurilor de formare mai multe puncte forte, comparativ cu cadrele didactice din mediul urban.

Cadrele didactice din mediul rural au considerat relevantă atmosfera creată de către formatori în timpul activităților didactice și de instruire, utilizând metode și procedee didactice adecvate și materiale educaționale cu efect formativ în perfecționarea cadrelor didactice.

Întâlnim și participanți care consideră că stagiul nu are nici un punct forte, procentul mai mare fiind în mediul urban, aceștia fiind mai exigenți și bucurându-se, în același timp, de o ofertă mai bogată privind formarea continuă.

Dezavantajele și impedimentele organizării sesiunilor de formare

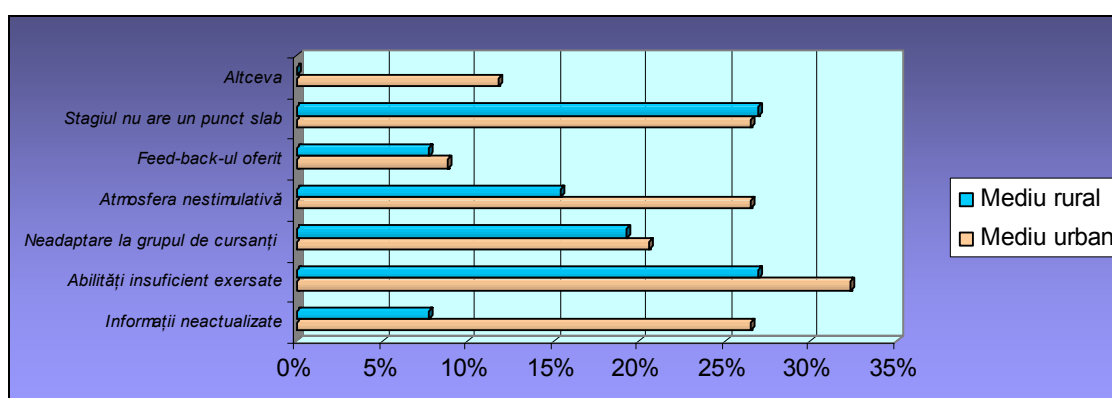


Fig.7. Puncte slabe ale stagiului.

Tabelul 7

Dezavantajele și impedimentele sesiunilor de formare

Item	Mediu urban	Mediu rural
Cunoștințele/informațiile neactualizate/neadaptate	26,47%	7,69%
Abilități insuficient exersate pe parcursul stagiului	32,35%	26,92%
Competențele formatorilor neadaptate grupului de cursanți	20,58%	19,23%
Atmosfera nestimulativă din timpul activităților	26,47%	15,38%
Feed-back-ul oferit de formator	8,82%	7,69%
Stagiul nu are un punct slab	26,47%	26,92%
Altceva	11,76%	-

Datele din tabelul de mai sus denotă că respondenții din mediul urban sunt mai exigenți, deoarece numărul de puncte slabe identificate de aceștia, prin comparație cu cel identificat de cei din mediul rural, este mai mare.

Din punctul de vedere al tuturor participanților, ar trebui ca organizatorii să pună un accent mai mare pe aspectul practic-aplicativ al procesului de predare-învățare, în cadrul căruia ar putea fi exersate și dezvoltate într-o măsură mult mai mare competențele legate de comunicare și relaționare, acestea constituind o premisă pentru eficientizarea activității didactice.

Unele cadre didactice din mediul urban propun a se remedia calitatea informațiilor transmise, precum și mediul educațional/atmosfera de lucru în care s-au desfășurat activitățile.

Întâlnim și participanți care consideră că stagiul a decurs normal și nu are nici un punct slab.

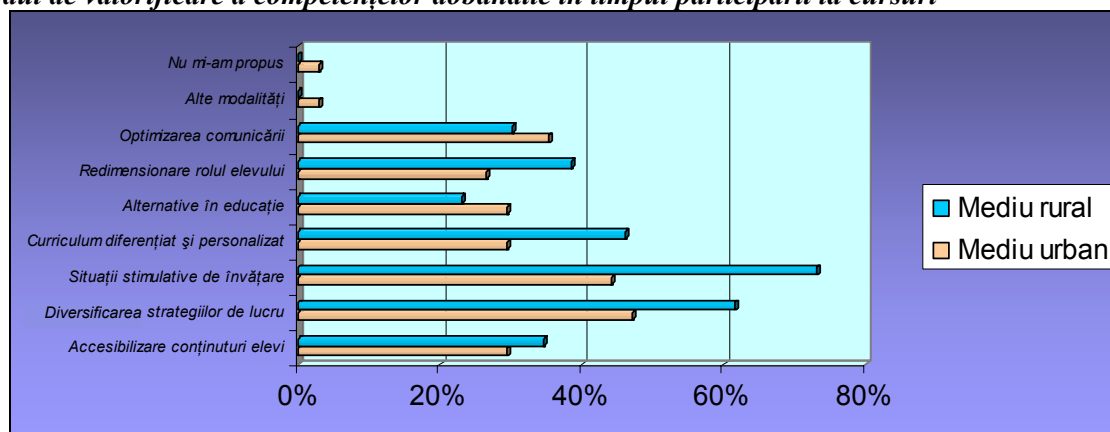
Modul de valorificare a competențelor dobândite în timpul participării la cursuri

Fig.8. Valorificarea abilităților dobândite în timpul stagiului.

Tabelul 8

Modul de valorificare a competențelor dobândite în timpul participării la cursuri

Item	Mediu urban	Mediu rural
Accesibilizarea conținuturilor transmise elevilor	29,41%	34,61%
Diversificarea strategiilor de lucru cu elevii	47,05%	61,53%
Crearea unor situații stimulative de învățare	44,11%	73,07%
Proiectarea unui curriculum diferențiat și personalizat	29,41%	46,15%
Oferirea unor alternative în educație prin activități de timp liber	29,41%	23,07%
Redimensionarea rolului elevului ca partener al propriei formări	26,47%	38,46%
Optimizarea comunicării între partenerii educației	35,29%	30,07%
Alte modalități	2,94%	-
Nu mi-am propus	2,94%	-

În ceea ce privește transpunerea competențelor dobândite în activitatea curentă, toți participanții au aceeași opinie (indiferent de procentul obținut de fiecare categorie în parte) – achizițiile lor se vor reflecta în activitatea directă cu elevii prin adoptarea unor strategii de lucru, adaptate fiecărui grup în parte și propunerea unor contexte stimulative de învățare care să motiveze elevii, făcându-i să se simtă valorificați și apreciați.

Există și cadre didactice care nu și-au propus să valorifice ceea ce au acumulat în timpul sesiunilor de formare, considerând că achizițiile respective „sunt doar în plan personal și nu se reflectă în activitatea profesională”.

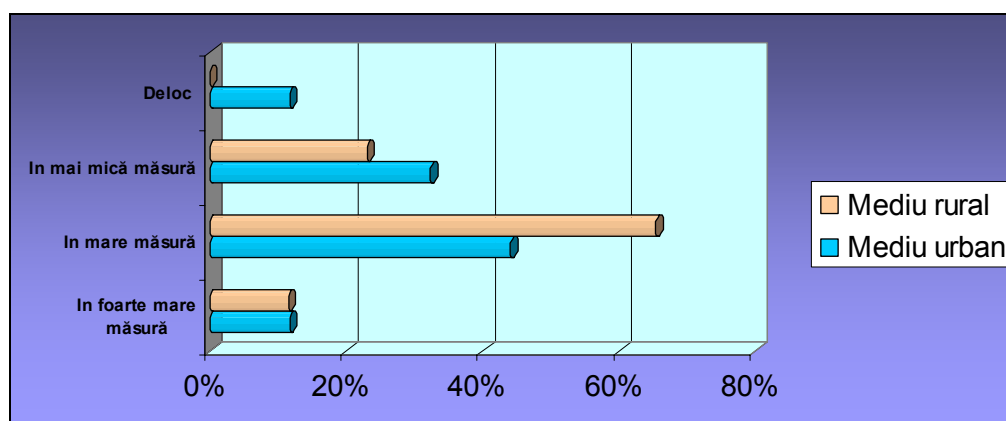
Eficientizarea activității profesionale ca efect al participării la sesiunile de formare

Fig.9. Eficientizarea activității profesionale.

Tabelul 9

Eficientizarea activității profesionale ca efect al participării la sesiunile de formare

Item	Mediu urban	Mediu rural
În foarte mare măsură	11,76%	11,55%
În mare măsură	44,12%	65,38%
În mai mică măsură	32,35%	23,07%
Deloc	11,76%	-

Indiferent de mediul în care își desfășoară activitatea, aproximativ 50% din cadrele didactice chestionate consideră că activitatea lor profesională va fi mai eficientă „în mare măsură”.

Tot în sprijinul ipotezei avansate despre spiritul critic al cadrelor didactice din mediul urban vin și următoarele rezultate: un procent semnificativ (32,35%) consideră că aceste cursuri de formare continuă îi va influența într-o mai mică măsură, 11,76% consideră că nu îi va influența deloc.

Se poate afirma că sesiunile de formare continuă au venit semnificativ în întâmpinarea necesităților de perfecționare a cadrelor didactice din mediul rural.

Concluzii

Eforturile de modernizare și îmbogățire a sistemului formelor de organizare a activității educaționale atât pentru adulți, cât și pentru elevi, constituie obiectul multor cercetări din domeniul pedagogiei generale și al didacticilor speciale. Amintim aici câteva din temele de cercetare practic-aplicativă și teoretică ce stau în atenția didacticienilor și care fac obiectul dezbaterilor universitare, în situația în care analizează curricula preuniversitară, în vederea îmbunătățirii ei: predarea pe echipe de profesori (team-teaching); instruirea pe grupe/clase de nivel; metoda sistemică; organizarea tripartită a orarului (tiers-temp) etc. (M.Ionescu, 2000, p.245).

Cercetările practice și teoretice, analiza curriculumelor propuse predării-învățării în cadrul sesiunilor de formare continuă au demonstrat că educația poate fi realizată numai cu concursul tuturor componentelor sistemului complex al formelor de organizare a activității educaționale. De asemenea, în ceea ce privește formele de organizare a activității formabililor – frontală, pe grupe, individuală sau combinată, cercetările teoretice și experimentale au demonstrat că în practica instruirii este nevoie de o îmbinare a lor în diferitele secvențe didactice, funcție de anumite criterii.

Ca urmare a cercetării realizate asupra activității didactice a programelor de formare continuă, se impune precizarea că metodele tradiționale, cu un lung istoric în instituția școlară, pot fi păstrate, cu condiția reconsiderării și adaptării lor la exigențele învățământului modern. În același demers se încadrează și metodele moderne, determinate de progresele înregistrate în știință și tehnică, cu condiția de a-l obliga pe cursant la dobândirea cunoștințelor printr-un efort propriu de investigație experimentală sau valorificând tehnica de vârf (simulatoarele, calculatorul). Într-un sistem modern de educare și dezvoltare a individului, metodele de învățământ sunt capabile să declanșeze angajarea cursanților în activitate, concretă sau mentală, să le stimuleze motivația, capacitățile cognitive și creatoare. Un criteriu de apreciere a eficienței metodelor didactice îl reprezintă valențele formative ale acestora, impactul lor asupra dezvoltării personalității formabililor, impact care variază funcție de tipul metodei didactice de instruire.

Deoarece în școlile din România se practică într-o proporție mai mare modelul tradițional față de cel modern, se cer puse în dezbatere câteva propuneri cu privire la îmbunătățirea programelor curriculare, a metodologiei didactice și a tehnicilor de instruire, propuneri surprinse în cadrul desfășurării cercetării de față: respectarea principiului inter- și transdisciplinarității, organizarea mai multor activități practice în care formabilii să poată exersa noile competențe dobândite, adaptarea cursurilor la programele școlare și actualizarea conținuturilor la disciplinele de specialitate, utilizarea calculatorului, oferirea unor suporturi de curs de calitate.

În cercetarea de față atragem atenția și asupra câtorva propuneri privind eficientizarea organizatorică a programelor de formare, acestea constituind un rezultat al derulării sesiunilor de cursuri de instruire: organizarea cursurilor în timpul vacanțelor școlare, realizarea cursurilor pe cicluri de învățământ (gimnazial, liceal), modificarea atitudinii formatorilor față de cursanți, parteneriate cu formatori din alte state, sincronizarea programului școlar-curs de formare, analiza mai amănunțită a nevoilor de formare ale cursanților. Se solicită organizarea pe arii curriculare (și nu pe discipline) a cursurilor organizate pentru cadrele didactice din învățământul special,

se preferă anunțarea modalităților de evaluare de la începutul cursului de formare și alegerea unor strategii de evaluare mai eficiente.

Complexitatea problematicii instruirii este în creștere, atât în plan vertical, cât și orizontal. Extinderea cercetărilor în adâncime are rolul de a furniza clarificări din punct de vedere logic, sociologic și psihopedagogic, iar pe orizontală – de a extinde aria sa de cuprindere, de la obiective, conținut, principii, tehnologie didactică până la tipul de arhitectonică școlară și până la relația cu factorii umani și tehnici implicați în procesul didactic. În prezent, pedagogia încearcă să-i arate profesorului ce poate spera să obțină binomul educațional prin învățământ, având în vedere circumstanțele date și resursele de care dispune.

Bibliografie:

1. Hopkins D., Ainscow M.; West M. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării. - Chișinău: Prut Internațional, 1998.
2. Ionescu M. Demersuri creative în predare și învățare. - Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000.
3. Iucu B. Romiță. Patru exerciții de politică educațională în România. Formarea cadrelor didactice. - București, 2005.
4. Pastiaux E. et J. Précis de pédagogie. - Paris: Nathan, 1997.
5. Formarea continuă // Revista Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar (București) 2003, nr.6.

Prezentat la 25.12.2011

ABSOLVENTUL UNIVERSITAR FAȚĂ ÎN FAȚĂ CU PIAȚA MUNCII

Tatiana REPIDA, Viorelia LUNGU

Catedra Științe ale Educației

Today, the graduate education faces a number of problems to engage in employment. These problems can be solved through the involvement / collaboration of both universities and employers. Lack of cooperation that has led to the existing gap, on one hand, the requirement of the company (educational beneficiaries) shall be guided to specific specialties and the labour market requires other specialties. Under these conditions, the higher education defines the objectives based on current and future requirements of society.

Absolvenții învățământului superior și integrarea lor în piața muncii confirmă un conflict între sistemul de învățământ superior și piața muncii.

De câțiva ani, în Republica Moldova se vorbește despre criza de personal calificat, despre lipsa specialiștilor în anumite domenii sau despre corelarea programei universitare cu cerințele pieței muncii.

Piața muncii se redefinește în termeni de competențe. Competențele reflectă capacitatea unei persoane de a răspunde exigențelor unui loc de muncă. În economia modernă, competențele tehnice trebuie dublate de competențe-cheie, solicitate de orice loc de muncă; comunicarea, colaborarea, lucrul în echipă, construirea de parteneriate, inițiativa, creativitatea, rezolvarea de probleme, asumarea responsabilităților sunt doar câteva dintre aceste competențe-cheie. În aceste condiții, formarea și evaluarea bazate pe competențe reprezintă o tendință care câștigă teren pe plan internațional.

Referitor la pregătirea beneficiarilor universitari, majoritatea angajatorilor susțin că studenții ar trebui să aibă cunoștințe și abilități la data finalizării studiilor. Concluzia angajatorilor și a studenților este că facultățile nu îi ajută pe aceștia din urmă să își formeze abilitățile necesare, existând o diferență vădită între ceea ce oferă facultățile și ceea ce este necesar pe piața muncii.

În acest sens, USM și-a propus să dezvolte un învățământ modern, de calitate, performant, competitiv și pragmatic, relaționat direct cu mediul economic și cu piața forței de muncă.

Schimbările geopolitice majore din ultimii ani și conștientizarea nevoii de dezvoltare justă și durabilă au conferit greutate acestei probleme. Țările dezvoltate au fost preocupate de perfecționarea sistemelor de educație, astfel încât acestea să fie în pas cu tendințele de dezvoltare socioumană, tehnico-științifică și cu piața muncii. Țările membre ale Uniunii Europene acordă prioritate pentru consolidarea interacțiunii dintre învățământul superior, viața economică și societate în ansamblul său. Instituțiile de învățământ superior tind să contribuie la dezvoltarea economiei locale, care, respectiv, va fi capabilă să ofere locuri de muncă pentru absolvenți [1].

Pentru a soluționa aceste probleme, este necesar a gândi și a acționa prospectiv. Apare necesitatea de analiză a tendințelor de dezvoltare a societății și problematica educației în cadrul universitar, relația cu piața muncii în Republica Moldova. Această necesitate este determinată de identificarea strategiilor de echilibrare a decalajului dintre ceea ce pregătește Universitatea și cerințele pieței muncii, precum și planificarea strategică în evitarea acestuia în viitor.

Relația procesului de învățământ cu piața muncii, încurajarea spiritului antreprenorial al studenților, creativitatea și forța lor de a inova rămân o prioritate permanentă pe Agenda de ofertă educațională și managerială a Universității. În acest sens, a fost instituit un centru special la nivelul administrației: Centrul de Ghidare în Carieră și Relații cu Piața Muncii (fost CENIOP), care în urma unor reorganizări interne și-a extins activitatea prin identificarea unor direcții strategice și facile Universității de Stat din Moldova. Totodată, prin reforma curriculară care a fost realizată și urmărită în continuare, s-a propus formarea la studenți și absolvenți a competențelor, în vederea calificării și integrării lor profesionale pe piața muncii.

Universitatea de Stat din Moldova, ca instituție de învățământ superior acreditată, are misiunea de a forma specialiști cu pregătire superioară în domeniile științelor fundamentale, tehnice, economice, juridice, sociale, cultural și de a furniza cunoștințe și servicii pentru comunitatea locală, națională și internațională. În acest sens, USM asigură și dezvoltă resursele și strategiile necesare derulării proceselor de educație și de cercetare la standarde de calitate necesare creșterii performanței și competitivității Universității pe plan național și internațional.

Legătura cu absolvenții Universității reprezintă modalitatea prin care se obțin cele mai utile informații despre transferul de cunoștințe și competențe, dobândite în pregătirea universitară, către mediul exterior. Universitatea noastră este permanent preocupată de adaptarea programelor de studii la cerințele pieței muncii și la nevoile absolvenților, astfel încât să le asigure șanse cât mai mari de integrare cu succes în piața muncii. Totodată, relația cu absolvenții oferă acestora posibilitatea perfecționării continue, precum și asimilarea schimbării.

Asimilarea schimbării în sistemul de învățământ presupune preluarea direcțiilor de schimbare, dar și adecvarea conținutului curricular la conținutul și ritmurile schimbărilor în domeniul respectiv, fapt care poate fi realizat doar prin implicarea invenției, inițiativei și inovației de către universitate.

Măsurile de reformă a educației se impun ca nevoie de adaptare a învățământului la schimbările sociale, politice și economice din ultima perioadă, în general, și ca răspuns la evoluția științelor educației și a psihologiei învățării, în particular.

În acest sens, în Republica Moldova se atestă o tendință foarte puternică a tineretului pentru studii universitare. Tineretul studios din Republica Moldova acordă prioritate următoarelor domenii:

- 1) *jurisprudenței* – presupune ideea edificării unui stat de drept nu doar cu o conotație simbolică, de drept politic, ci și una materială și vitală;
- 2) *științelor economice și finanțelor* – prezintă tendințe ale beneficiarilor educaționali ce-și leagă speranțele de o îmbunătățire substanțială a situației economice personale și a țării;
- 3) *limbilor moderne* – prezintă tendințe pentru colaborare internațională și pentru lărgirea spațiului de referință socială;
- 4) *domeniilor artistic, filosofic, istoric* – activități remunerate mult mai prost decât cele indicate mai sus [2].

Orientarea profesională realizată de societate atestă un decalaj între cerințele pieței și pregătirea specialiștilor doar în unele domenii. Considerăm că decalajul respectiv a apărut ca urmare a deschiderii universităților particulare care pregătesc specialiști ceruți de societate (economie, drept), care sunt bine plătiți.

În vederea soluționării acestui decalaj, Ministerul Muncii vine cu prognoze referitor la evaluarea tendințelor pe piața muncii 2011. Ca rezultat al sondajului realizat [3], au fost identificate următoarele cerințe:

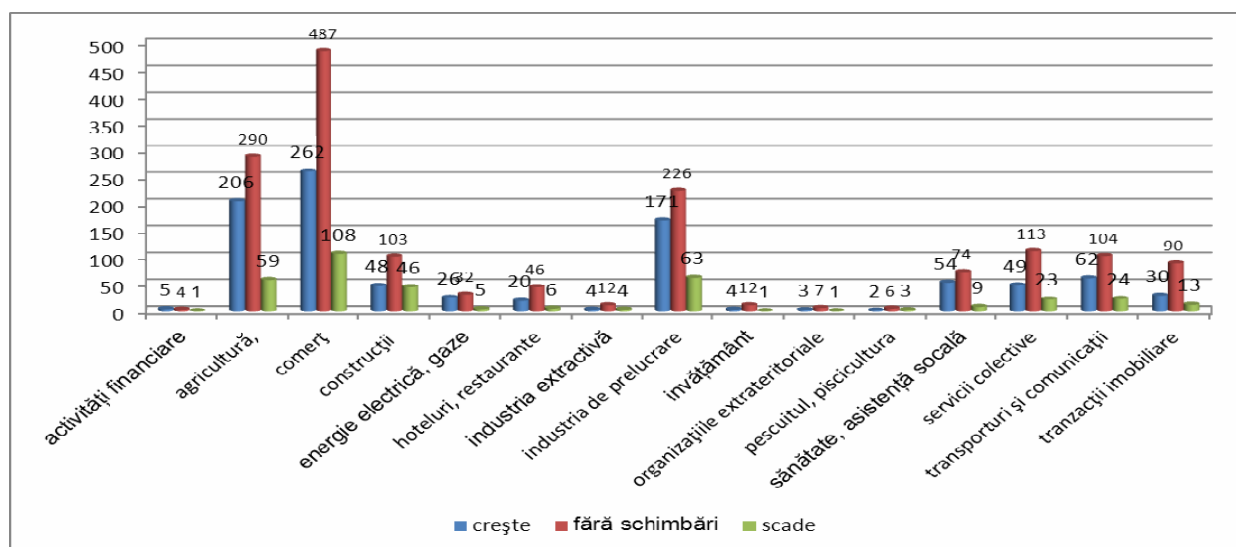


Fig.1. Evaluarea cererii de pe piața bunurilor și serviciilor în funcție de domeniul de activitate.

În ceea ce privește domeniul de activitate, cele mai mari creșteri ale cererii de bunuri și servicii așteaptă unitățile economice din comerț – 262, din agricultură – 206 și din industria de prelucrare – 171 unități economice (Fig.1).

Respectiv, unitățile economice care așteaptă o anumită creștere a cererii de bunuri și servicii planifică și investiții pentru anul viitor.

Conform bazei de date a Agenției Naționale pentru Ocuparea Forței de Muncă, cele mai solicitate profesii pentru persoane cu studii superioare în anul 2010 au fost: medicii de profil și medicină generală, asistenții sociali, agenții de asigurare, managerii, inginerii în diferite domenii, profesorii și învățătorii [4].

Deși pentru anul 2010 au fost solicitate profesiile sus-nominalizate, pentru anul 2011 se prevede crearea următoarelor locuri de muncă: industria de prelucrare, agricultură, comerț etc. Aceste tendințe pot fi vizualizate în Figura 2.

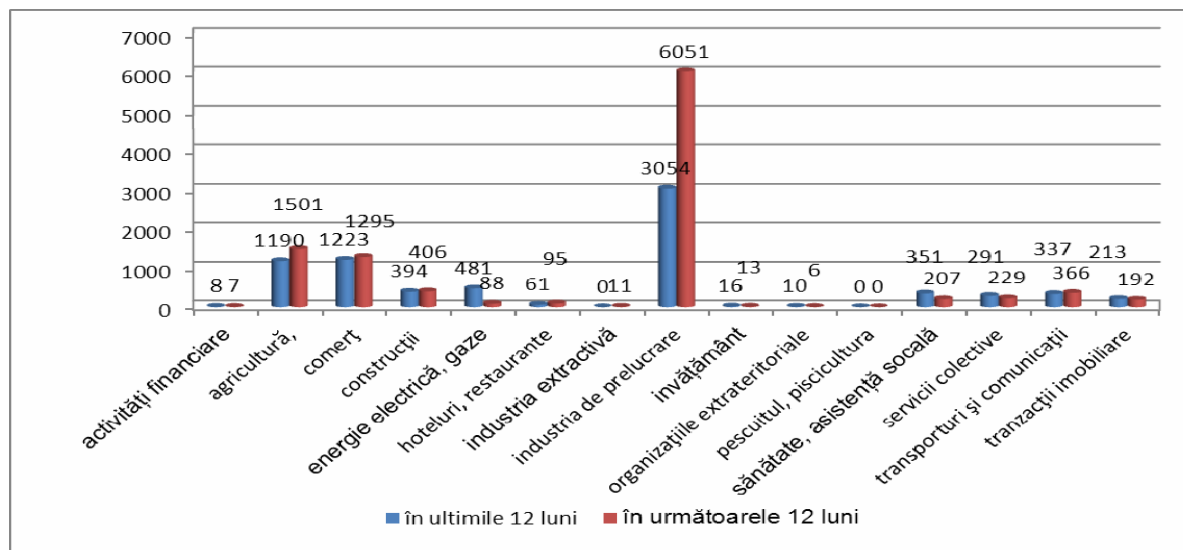


Fig.2. Prognoza tendințelor pe piața muncii MD 2011/ crearea locurilor de muncă.

Datele din Figură prezintă că mai multe întreprinderi își planifică crearea noilor locuri de muncă pentru anul 2011, astfel încât totalitatea locurilor de muncă preconizate a fi create de către întreprinderile chestionate constituie 10467 locuri. Cele mai multe locuri de muncă se așteaptă a fi create în industria de prelucrare – 6051 locuri, în agricultură – 1501 locuri, în comerț – 1295 locuri, construcții – 406 locuri, transporturi și comunicații – 366 locuri. Trebuie menționat faptul că așteptările privind numărul locurilor de muncă create în 2011 de către unitățile economice chestionate din ramurile menționate mai sus depășește numărul locurilor de muncă create declarate în anul 2010 (Fig.2).

Analizând situația pe sectoare, constatăm că se menține aceeași tendință pozitivă. Spre exemplu, vor avea cea mai pronunțată tendință de creștere sectoarele: transporturi și comunicații, agricultura și vânatul, industria prelucrătoare. Există mai multe motive care determină ocuparea în ramura agriculturii și a vânatului. Pentru multe persoane din mediul rural, unde nu există alte oportunități de muncă, agricultura este singura modalitate de a supraviețui din punct de vedere economic, reprezentând o sursă adițională de venit.

Analiza situației din economia națională și de pe piața muncii din Republica Moldova, precum și analiza rezultatelor chestionării agenților economici participanți la prognoză conduc la următoarele concluzii:

- ✓ la moment, Republica Moldova se confruntă cu o situație demografică defavorabilă care se va răsfrânge în mod direct asupra potențialului uman. Cu toate acestea, o reducere sau o creștere semnificativă a potențialului uman în următorul an nu se așteaptă;
- ✓ criza economică din republică, condiționată de criza financiară mondială, continuă să persiste, afectând totodată și situația de pe piața muncii. Principalii indicatori ocupaționali au înregistrat descreșteri în 2010, iar situația din 2011 nu dă semne de ameliorare;
- ✓ criza economică din republică a condus la o creștere semnificativă a șomajului real înregistrat în 2009 și în 2010, ceea ce a condiționat o amplificare a eforturilor Agenției Naționale pentru Ocuparea Forței de Muncă în realizarea funcțiilor sale. Iar o eventuală îmbunătățire a situației privind cererea și oferta pe piața muncii în 2011 nu se așteaptă;
- ✓ rezultatele chestionării agenților economici au arătat că în anul 2010 mai multe unități economice s-au confruntat cu o lipsă de forță de muncă, în timp ce numărul de șomeri înregistrați la Agenția Națională era mare. Această situație se creează din cauza că majoritatea șomerilor înregistrați sunt din mediul rural, pe când locurile de muncă vacante sunt amplasate în mediul urban [5].

Reieșind din cele menționate mai sus, sunt necesare reforme sau revizuirii în politica educațională, în corespundere cu cerințele pieței muncii. Necesitatea reformelor se sprijină pe acuzația că există o criză a perfor-

manțelor, o non-responsabilizare a Universității față de necesitățile societale și o non-garanție a excelenței academice. Universitatea este acuzată de faptul că devine o povară pentru bugetul public și că nu dă dovadă de flexibilitate. În același timp, mulți cred că problemele rezidă în succesele Universității însăși.

Actualmente, direcțiile de dezvoltare a educației sunt determinate de mutațiile culturale și de progresele științifice, de schimbările economice, de problematica privind gestiunea resurselor naturale și valorificarea mediului ecologic (problematica lumii contemporane), de schimbările social-politice, prin care sunt evidențiate atât tendințele viitoarei societăți, cât și punerea în lumină a faptelor purtătoare de viitor.

În această ordine de idei, ajungem la concluzia că Universitatea ca instituție, pe de o parte, se confruntă cu o serie de probleme pentru a face față cerințelor societății, realizând parțial anumiți pași în soluționarea acestor probleme atât prin tendințele și aspirațiile ce și le propune, cât și prin realizarea tendințelor generale ale educației. Totuși, se observă un decalaj dintre oferta Universității și cererea pe piața muncii.

Cel mai important pas spre o dezvoltare echilibrată a instituțiilor de învățământ superior este orientarea de marketing a acestora. Aceasta se poate realiza doar printr-o cercetare atentă a pieței educaționale și prin adaptarea la cerințele pieței sau, dimpotrivă, prin identificarea unor nișe ale pieței de pe care să se pornească în direcția influențării pieței pentru schimbare.

Universitățile noastre, deși au menirea de a restabili unitatea culturii, de a pregăti specialiști, deși dispun de multiple posibilități, totdeauna sunt expuse riscului; însă, prin însăși valoarea lor, ele există numai pentru că se recrează neîncetat, atât prin reforme, cât și prin cercetare.

Pe lângă multitudinea de reforme realizate în Republica Moldova cu privire la învățământul universitar, un aspect important este și reforma curriculumului, care asigură, atât la nivelul discursului teoretic, cât și la nivelul praxisului educațional, o reală și semnificativă deplasare de accent de pe dimensiunea informativă pe cea formativă a procesului de învățământ. Noua viziune curriculară nu mai centerază acțiunea educațională pe conținuturi (așa cum se întâmpla în instruirea tradițională, conținuturile fiind considerate vectori principali în instruire), ci pe formarea de *competențe* complexe. Finalitatea acestei abordări constă în accentuarea caracterului funcțional al cunoștințelor și achizițiilor studenților, care vor fi aplicate în contexte situaționale noi, în situații problematice.

În general, în soluționarea problemelor, societatea a identificat studiile superioare ca fiind unul dintre factorii de bază în dezvoltarea personalității și în dezvoltarea economico-socială. Totuși, sursele statistice [6] prezintă un decalaj între numărul de absolvenți și tendința de angajare în câmpul muncii. Acest decalaj este un argument ce prezintă lipsă de politici ce ar soluționa problema creată între piața muncii și cererea societății.

Ca rezultat al analizei *problemelor-cheie pe piața forței de muncă*, s-a observat necesitatea identificării unor noi soluții atât pe termen mediu, cât și pe termen lung, precum și implicarea de eforturi și resurse importante.

În acest context este imperios necesară elaborarea unui nou Nomenclator de specializări în conformitate cu modelul UNESCO și racordarea acestuia la Clasificatorul ocupațiilor al Republicii Moldova: concretizarea cerințelor de calificare pentru specializările asociate fiecărui ciclu de învățământ superior (ciclul I și ciclul II), stabilirea unui mecanism care să permită plasarea în câmpul muncii a majorității absolvenților după finalizarea ciclului I; monitorizarea absolvenților pe piața forței de muncă; elaborarea și probarea unei metodologii de analiză și pronosticare a pieței forței de muncă pe termen scurt, mediu și lung; ... optimizarea activităților practice în cadrul unităților economice.

Compatibilizarea specializărilor, a sistemului de pregătire și a programului de învățământ necesită o analiză și o evaluare de fond a infrastructurii pentru învățământ și cercetare, a resurselor umane înalt calificate pentru învățământ și cercetare și a strategiei naționale de pregătire a personalului calificat pe termen mediu și lung.

Reforma structurală a învățământului superior din Republica Moldova se bazează pe recomandările UE și ale Procesului de la Bologna. Astfel, rolul primului ciclu de studiu este, pe de o parte, de a sprijini studentul în atingerea acelor achiziții definitorii pentru domeniul de studiu, care să-i permită continuarea studiilor în ciclul următor (masterat) și, pe de altă parte, de a sprijini instrumentarea studentului cu acele competențe profesionale, care sunt recunoscute pe piața muncii ca fiind necesare și suficiente pentru angajarea într-o funcție [7-9].

În general, se consideră că problemele cu care se confruntă absolvenții pe piața muncii nu sunt cauzate de faptul că nu învață ceea ce trebuie la Universitate, ci de faptul că nu se organizează eficient stagiile de practică. Acest aspect este monitorizat doar de Universitate, agenții economici fiind mai puțin implicați în acest proces.

Numai printr-o deschidere amplă către ceilalți actori ai societății Universitatea poate să se adapteze transformărilor rapide care caracterizează din ce în ce mai mult societatea în care trăim. Învățământul universitar

trebuie privit ca factor strategic de dezvoltare și de ieșire din criză. Obiectivele strategice generale ale învățământului superior nu pot fi decât convergente cu cele ale dezvoltării social-economice, deoarece instituțiile de învățământ superior funcționează ca focare de modernizare, de cunoaștere științifică și de dezvoltare tehnologică, ca centre promotoare de valori naționale și internaționale.

În această ordine de idei, ne dorim ca, în parteneriat cu agenții economici sau cu parteneri din alte domenii, universitățile să propună anual un număr considerabil de teme de proiect de licență/disertație sau pur și simplu de cercetare realizate în colaborare cu partenerii externi. Susținem implicarea substanțială a partenerilor externi în activitățile de învățământ, cum sunt practica studenților, activitățile în laboratoare, activitățile de cercetare ale studenților, studiile de caz, proiectele și alte activități incluse în programa de studii. Cu cât mai mult activitățile formale ale studenților (proiecte, studii de caz, laboratoare) vor fi concepute în așa fel încât să prezinte o utilitate pentru unul dintre partenerii externi ai Universității, cu atât va exista o garanție în plus a faptului că aceste activități conduc la formarea unor abilități și competențe cu adevărat necesare calificării pentru care studenții se pregătesc. Contactul cu mediul privat/exterior al studenților poate contribui și la orientarea profesională a acestora și poate ajuta Universitatea să-și mențină practicile și dotările la nivelul celor din viața reală. Parteneriatele cu mediul exterior ar trebui să fie din ce în ce mai prezente odată cu înaintarea studenților către lucrarea de licență sau către masterat și doctorat.

Implicarea angajatorilor poate aduce o serie de beneficii, începând cu cele de imagine până la avantajul accesului la un personal bine pregătit și la rezultatele cercetării. Considerăm că agenții economici ar avea multe de câștigat dacă ar include în planurile lor pe termen mediu și lung parteneriate strategice cu mediul universitar. Aceste probleme oferă Universității oportunitatea de a se actualiza, de a analiza inserția absolvenților pe piața muncii pentru a asigura calitatea studiilor universitare oferite. Astfel, printre principiile care stau la baza învățământului superior se enumeră și definirea obiectivelor în funcție de cerințele actuale și de perspectivă ale societății (orientate spre dezvoltarea economică, socială și culturală durabilă).

În concluzie menționăm că, pentru a soluționa problematica apărută, Universitatea trebuie să realizeze un șir de acțiuni:

- crearea unui forum de dialog cu absolvenții;
- dezvoltarea de strategii pentru monitorizarea inserției absolvenților pe piața muncii;
- dezvoltarea și consolidarea bazei de date a absolvenților USM, în special pentru ultimii 5 ani;
- adaptarea programelor de studii în vederea formării în procesul educativ a competențelor cerute de piața muncii.

Referințe:

1. Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards Brussels: Eurydice, 2000, cap.7.3. <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=009EN>.
2. Pîslaru V. Principiul integrării axiologice a sistemelor de învățământ din țările Europei. Studiu elaborat în cadrul unui proiect al Institutului de Politici Publice, p.2-3 (ro.wikipedia.org/wiki/Teoria_relativității_restrânse - 99k -).
3. Prognoza pieței muncii 2011. - Chișinău, 2010, p.20.
4. Ibidem, p.13.
5. Ibidem, p.24.
6. Forța de muncă în Republica Moldova. Ocupare și Șomaj / Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. - Chișinău: F. E.-P. „Tipografia Centrală”, 2009, p.241.
7. <http://www.EUA.be>. Seminarul Bologna de la Bruxelles.
8. <http://www.EUA.be>. Seminarul Bologna de la Nice.
9. <http://www.EUA.be>. Seminarul Bologna de la Salzburg.

Prezentat la 21.11.2011

SPECIFICUL CORELAȚIONAL AL CUNOAȘTERII CA BAZĂ A INOVĂRII

Victoria COJOCARU, Mariana VLADU

Universitatea de Stat din Tiraspol

The objectives of innovational strategies in Republic of Moldova are based on overall objectives of EU, strategies and policies that are applied in EU member states; experience analysis of most developed countries, which offer a chance to launch innovative activities in the system of higher education from Republic of Moldova. The knowledge society provides social and axiological connotation for education, knowledge sector is dependent on education opportunities. In this situation, the knowledge factor is in production process of knowledge.

Cunoașterea (Knowledge) este definită drept puterea de a înțelege și de a surprinde esența faptelor, valorificarea certitudinilor și a informației, obținute sub forma unor experiențe sau învățăminte. În funcționarea unor asemenea organizații, determinante sunt procesele desemnate generic, respectiv: inovare – crearea de cunoștințe noi, învățare – asimilarea de cunoștințe noi și interactivitate partenerială referitoare la cunoaștere [1].

Teoria clasică a cunoașterii pornește de la Platon (427–347 î. Hr.), care a fost formulată și discutată pentru prima dată în dialogul „Theaitetos” al lui Platon. Existența mai multor tipuri de cunoaștere apare cu mare claritate la Toma d’Aquino (1225–1274), de fapt el urmând ideile lui Aristotel din lucrarea „Despre suflet”, care a fost tradusă la începutul sec. XIII. Pentru el cunoașterea trebuie să implice intelectul și să fie, de fapt, cunoașterea științifică cu caracter cât mai general, universal.

Se poate vorbi despre cunoaștere ca despre un fenomen, un proces, dar și un produs al activității umane. Cunoașterea a fost mereu înțeleasă în două moduri: fie ca un progres realizat în interiorul nostru (concepție aparținând lui Platon), fie ca o creștere a puterii noastre asupra lumii înconjurătoare (concepție dezvoltată de Fr.Bacon și, mai târziu, de A.Comte).

Teoria cunoașterii se constituie în epoca modernă ca disciplină filosofică de sine stătătoare prin interpretarea și evaluarea conținutului produselor și finalității activității de cunoaștere, iar în lucrarea „Eseu asupra intelectului omenesc” din 1690 a lui J.Locke, C.Stroe [2] este clar precizată pentru prima dată problematica teoriei cunoașterii. Precizarea explicită făcută de Locke privind scopul lucrării – „cercetarea originii, întinderii și certitudinii cunoașterii” – poate fi considerată o formulare clară a marilor teme ale gândirii gnoseologice din epoca modernă și cea contemporană.

Cunoașterea pe care se sprijină în mare măsură multe activități umane este o cunoaștere tacită. Cunoașterea tacită poate fi caracterizată în mod negativ, spunând că este acea cunoaștere ce nu poate fi despărțită de activitatea în a cărei producere intervine. În acest sens, cunoașterea tacită este o cunoaștere în stare practică. Fără îndoială, atunci când există interes și preocupare în această privință, se poate progresa destul de mult în formularea de criterii, reguli și norme pentru diferite activități omenești. Iar în acest proces o parte a cunoașterii noastre va înceta să mai fie tacită. Observând că de multe ori o asemenea explicitare a cunoașterii tacite nu va fi necesară sau utilă, este mult mai important a sublinia faptul că elementele esențiale ale cunoașterii noastre tacite nu pot fi captate prin enunțuri ce descriu sau prescriu ceva.

Actuala reorganizare a cunoașterii umane are la bază noile instrumente de manipulare, depozitare și diseminare a informației, dar și alte elemente, care pot avea o existență îndelungată, transmit idei și apar într-un anumit context, ce determină domeniul utilizării lor efective. Cunoașterea stă la baza dezvoltării și progresului. Pentru a progresa în orice domeniu este necesar a obține cât mai multe informații. Rolul informației în societate a fost și va rămâne unul deosebit de important, întrucât fără informație și fără cunoaștere societatea nu ar progresa.

Teoria filosofică contemporană a cunoașterii face o distincție între cunoașterea propozițională și cunoașterea unui loc sau a unei persoane sau cunoașterea de a ști să faci un lucru.

Un aspect nou al cunoașterii este acela de factor economic. În ultimii 500 de ani, observă L.Prusak, factorii de producție au fost pământul, munca și capitalul, neglijându-se rolul cunoașterii ca factor distinct de producție. Pentru L.Prusak, cunoașterea reprezintă un capital intelectual, ceea ce învață o organizație: „Nu există nici un alt avantaj sustenabil decât ceea ce o firmă știe cum poate utiliza ceea ce știe și cât de repede poate învăța ceva nou” [apud 18].

Mult timp s-a considerat că dezvoltarea cunoașterii ține exclusiv de domeniul filosofiei sau al materialelor teoretice, deținerea de informație fiind confundată adeseori cu stocarea de date sau de resurse bibliografice.

O cale de analiză a cunoașterii și a formelor ei, explorată în ultimul timp de filosofi, este cea pe care o deschide determinarea conceptului cunoașterii prin raportare la conceptul de informație. Această cale poate oferi o alternativă radicală la încercarea de a introduce conceptul cunoașterii pe baza conceptelor de adevăr și întemeiere. Chiar și cei care nu sunt atrași de o asemenea modalitate de analiză, ce constă în eliminarea unor concepte epistemice centrale, vor putea reține că o distincție ierarhică între mai multe tipuri de informație permite determinarea principalelor trepte în dezvoltarea evolutivă a cunoașterii. Distincțiile conceptuale introduse în acest fel fac posibilă o mai bună clarificare a deosebirii dintre cunoașterea tacită și cunoașterea explicită sau propozițională.

În realitate, informația reprezintă un element al cunoștințelor și nicidecum un sinonim al cunoașterii veritabile. În viziunea lui I. Munteanu:

- Informația se referă la descriere, definiție, la plasarea în spațiu a unui subiect (ce? cine? când? unde?).
- Cunoașterea reprezintă strategia, practica, metoda sau abordarea (cum?).
- Înțelegerea include principii, intuiția, morala, acțiunea (de ce?) [3].

Informația conține date care servesc drept temelie pentru luarea unor decizii, iar cunoștințele reprezintă informații prelucrate.

G. Sabău menționează că „cunoașterea a evoluat de la cunoașterea subiectivă la cea obiectivă (specifică raționalismului științific) și la cea diseminată social, specifică societății postindustriale. „Acest tip de cunoaștere, obținut prin continua reconfigurare a cunoștințelor de către parteneriate și alianțe de cercetare în contextul rezolvării unor probleme complexe, interdisciplinare, stă în prezent la baza procesului de trecere la societatea cunoașterii” [4].

În calitatea sa de cunoaștere în stare practică, cunoașterea tacită poate fi caracterizată drept formă a cunoașterii. În istoria speciei, cunoașterea explicită, verbală, s-a desprins treptat de cunoașterea tacită. Cunoașterea explicită poate fi apreciată drept forma cea mai evoluată a cunoașterii.

Cerința adevărului și cerința întemeierii sunt cerințe specifice ale cunoașterii propoziționale, explicite. Din acest punct de vedere, cunoașterea propozițională este *cunoaștere* într-un sens mai larg al termenului decât cunoașterea tacită. Caracterizarea ei drept cunoaștere prin excelență nu este totuși incompatibilă cu recunoașterea originalității cunoașterii tacite, a însemnătății vitale a celei din urmă și a ireductibilității ei la cunoașterea explicită.

Noul mod de producere a cunoașterii poate fi caracterizat prin câteva trăsături principale evidențiate de M. Gibbons [apud 4]: producerea cunoașterii în contextul aplicării, eterogenitatea și diversitatea instituțiilor care participă la cercetare; un grad mai mare de responsabilitate socială privind prioritățile de cercetare și consecințele acesteia, un sistem de control al calității actului de cercetare.

Știința cognitivă este o disciplină apărută în a doua jumătate a sec. XX. Primele idei s-au conturat în anii 1950, când procedurile computaționale au început să influențeze modul de a interpreta reprezentările complexe și procesele cognitive ale minții. Ea s-a constituit, de fapt, în anii 1970, când s-au înființat Cognitive Science Society și revista Cognitive Science [5], iar zeci de universități din lume au introdus cursuri de știință cognitivă.

Știința cognitivă este astăzi înțeleasă în două moduri:

✓ Ca știință a cogniției minții umane, plecând de la ideea filosofiei clasice a cunoașterii, pentru care numai mintea umană poate avea cunoaștere, chiar dacă folosește modelarea prin analogie cu procesele computaționale ale calculatoarelor, rețelelor neurale și structurarea datelor calculatoarelor.

✓ Ca știință generală a cogniției, proces care nu aparține numai minții umane, ci și animalelor, dar mai ales sistemelor de inteligență artificială, ale ansamblurilor om-calculator-rețea Internet și organizărilor sociale la nivel de instituție, întreprindere, mari companii, stat, societate globală.

Funcția cognitivă implică conștiința subiectului, implică capacitatea acestuia de a modela realitatea în mintea sa, de a se modela pe sine ca agent purtător de cunoștințe și creator de cunoaștere. Utilizarea cercetărilor asupra cogniției este un semn de reformare a educației, instruirii, pentru că focalizează atenția asupra abordării, înțelegerii, valorificării mecanismelor mentale implicate în cunoaștere, în rezolvarea de probleme, situații complexe reale. Cunoașterea, mai ales din perspectiva educației pentru știința de viitor, trebuie abordată și ca produs al activității cognitive, dar și ca proces mental de relaționare între mecanismele acestuia, între acestea și mediul real înconjurător. În primul caz – ca produs al activității cognitive, accentul cade pe comportament și pe factorii externi, pe receptarea de informații și pe reacțiile la acestea, pe cultura acumulată; în al doilea caz – ca proces mental de relaționare, atenția se concentrează pe factorii, procesele interne de cunoaștere (reprezentare, înțelegere, conceptualizare, rezolvarea de probleme, luarea de decizii, memorare).

Dacă strategia inovării în anii '70 se concentra pe cercetare și dezvoltare, în anii '80 se baza deja pe *transferul cunoașterii*. În anii '90 a fost recunoscut faptul că inovarea nu este un proces liniar (cercetare-dezvoltare-exploatare), ci este produsul unui sistem mai complex în care este implicată o rețea de actori: universitățile, cercetătorii, autoritățile publice și întreprinderile.

Strategia de inovare vizează transpunerea cunoștințelor în oportunități de afaceri și în soluții noi, pentru a răspunde nevoilor societății, precum și în inovări sociale și organizaționale care afectează structurile, procesele și interacțiunile dintre organizații.

În societatea bazată pe cunoaștere, strategiile cercetării-dezvoltării-inovării sunt considerate a fi prioritare. Primul Plan de Acțiune pentru Inovare în Europa a fost lansat, după cum am menționat, de Comisia Europeană în anul 1996 și a oferit un cadru analitic comun și un context politic pentru politicile inovaționale din Europa.

Gestionată de *Innovation Directorate of DG Enterprise*, „*Trend Chart on Innovation in Europe*” oferă o colecție de date, analize și informații despre strategiile inovaționale la nivel național și comunitar. Se pune accent pe: finanțarea inovării; inițierea și dezvoltarea unor afaceri inovative; protecția drepturilor de proprietate intelectuală; politicile inovaționale și activitatea de cercetare-dezvoltare-inovare.

În martie 2000, la Consiliul European întrunit la Lisabona, șefii de stat și de guvern au stabilit drept obiectiv fundamental pentru Uniunea Europeană ca la orizontul anului 2010 economia europeană „să devină cea mai dinamică și competitivă economie bazată pe cunoaștere din lume”.

Prin formarea acestui obiectiv s-a încercat transformarea inovațiilor și, implicit, a politicilor inovaționale într-o „șintă strategică prioritară” atât la nivelul unei țări, cât și în plan regional prin construirea unor rețele inovative.

Din acest punct de vedere, o strategie în domeniul inovării nu se poate limita la o serie de acțiuni elitiste vizând cercetarea, inovarea și competiția. Ea urmează, de asemenea, să ia în seamă și grupurile defavorizate, grupurile mai puțin deschise către înnoirea tehnologică și spre oportunitățile oferite de societatea bazată pe cunoaștere. În acest sens, sunt oportune propunerile de dezvoltare în următoarele direcții:

- dezvoltarea educației și a societății cunoașterii;
- integrarea în sistemul european de cercetare și inovare;
- stabilirea legăturilor între educație și cercetare, pe de o parte, și economia reală, pe de altă parte.

De exemplu, în anul 2002 la Consiliul European de la Barcelona s-a convenit ca în anul 2010 să se investească în știință 3% din PIB. Atingerea acestui obiectiv contribuie și la consolidarea spațiului european al cercetării. Aceasta mobilizează:

- resurse (financiare, umane, organizaționale) prin inovațiile orientate spre programe și proiecte;
- informații în raport cu activitățile inovaționale;
- acte legale, reglementări.

Prin întrunirea din 2003, *Consiliul European de la Bruxelles* a invitat statele membre „să întreprindă acțiuni concrete de creștere a investițiilor făcute în cercetare-dezvoltare-inovare pentru atingerea țintei *Barcelona*”. Consiliul European a subliniat și necesitatea întăririi *Spațiului European al Cercetării* (ERA) în beneficiul tuturor țărilor din Europa lărgită, în particular prin „aplicarea unor metode de coordonare deschise pentru sprijinirea politicilor de cercetare-dezvoltare-inovare”.

În aprilie 2003 Comisia Europeană a adoptat cel de-al doilea comunicat intitulat sugestiv „*Investing in research: an action plan for Europe*”, prin care se oferă un plan concret de acțiune care permite identificarea atât a inițiativelor în derulare considerate a fi relevante pentru atingerea obiectivului de 3%, cât și noi posibile direcții de acțiune la nivel național și/sau european. Acest comunicat este însoțit de un Document de lucru care asigură informații complementare suplimentare.

În ultimii ani accentul s-a pus pe încercarea de a stabili sisteme inovaționale coerente (infrastructuri inovaționale).

În anul 2006, Comisia Europeană a elaborat strategia-cadru a inovării în Uniunea Europeană, prin care a stabilit 10 priorități pentru acțiunile de la nivel național și comunitar. În contextul mai larg al acestei strategii, educația este considerată atât ca pre-condiție a producerii inovației, cât și ca direcție prioritară de acțiune. S-a specificat necesitatea ca statele membre să crească semnificativ cheltuielile publice pentru domeniul educației și să identifice, să abordeze obstacolele existente în sistemele educaționale care împiedică dezvoltarea și promovarea unei societăți orientate spre inovație [6].

Nivelul producerii, asimilării și diseminării inovației este urmărit printr-un „tablou de bord al inovării europene” [7], un set de indicatori pe baza cărora sunt grupate țările membre după potențialul inovativ, între

care se numără și indicatorii privind nivelul de educație, al producției, investiția în cercetare-dezvoltare sau numărul de brevete înregistrate.

Cercetarea, dezvoltarea și inovarea se află în centrul strategiei de la Lisabon, lansate în scopul facilitării și stimulării abordării problemelor *creării societății bazate pe cunoaștere* în Europa, în special al definirii strategiilor europene viitoare privind inovarea.

Rolul educației în contextul mai larg definit la Lisabona este de a susține o dezvoltare durabilă, prin susținerea capitalului uman, iar politicile de acces la educație sunt menite, pe de o parte, să reducă excluziunea socială și sărăcia și, pe de altă parte, să conducă la dezvoltarea socială durabilă la nivelul statelor membre.

Se afirmă, astfel, că un „spațiu-european al învățării continue” va asigura cetățenilor săi posibilitatea de a se mișca liber între diferite școli/universități, locuri de muncă, precum și între diferite regiuni sau țări, învățarea continuă vizând accesul la toate formele de educație și la toate nivelurile de învățământ. De altfel, educația și formarea sunt considerate, la nivel european, ca domenii capitale pentru reducerea sărăciei și pentru dezvoltarea socială [8].

Forumul de la Lisabona, în organizarea platformei „Cunoaștere pentru inovare”, a formulat următoarele aspecte:

- ✓ Cultura inovării și comunicarea
- ✓ Resursele pentru inovare
- ✓ Proiectarea drepturilor intelectuale
- ✓ Capitalul uman
- ✓ Programele de cercetare.

În cadrul Programului, inovarea este percepută ca metodă cuprinzătoare de obținere a creșterii durabile. Aceasta înglobează ideea de încurajare a unei serii de activități în scopul creșterii la maximum a potențialului intelectual.

Păstrarea continuității inovării la toate nivelurile ierarhice și în toate domeniile funcționale este scopul principal al unei strategii dinamice de inovare. Premisele pentru aceasta sunt stabilirea unui cadru general propice creativității și proceselor de schimbare.

O strategie de inovare este în sarcina celor mai înalte sisteme de conducere și conține:

- ✓ Crearea unui climat inovațional pozitiv
- ✓ Formularea scopurilor inovării, care sunt în concordanță cu obiectivele universității
- ✓ Promovarea cadrelor didactice creative și competente
- ✓ Siguranța psihologică și socială pentru participanții la procesul de inovare în cazul eșecului.

Actualmente, este oportună o strategie de inovare mai „ambicioasă” și cu o bază mai largă. Sporirea investițiilor în știință, tehnologie și design ar trebui să fie combinată cu eforturi de extindere a cererii pentru cunoaștere.

Strategia de inovare, precum și politica pieței muncii și de educație, ar trebui să aibă drept obiectiv mobilizarea utilizatorilor și angajatorilor în procesele de schimbare. Dezvoltarea și punerea în aplicare a unor strategii politice de inovare pe scară largă trebuie să reprezinte o preocupare majoră pentru liderii politici [9].

Principalul motiv pentru existența unei acțiuni europene în domeniul cercetării și inovării îl constituie nevoia de coordonare a activităților țărilor membre pentru creșterea eficacității și reducerea costurilor, precum și pentru consolidarea competitivității internaționale a economiei europene.

Principalul instrument al politicii de cercetare și inovare îl constituie programele-cadru multianuale. Astfel, în perioada 2007–2013 se desfășoară Programul-Cadru 7 (PC7). Obiectivele specifice ale Programului „Progresul carierei didactice în societatea cunoașterii”, care promovează creșterea competitivității prin susținerea inovației în educație, sunt:

- promovarea educației și formării inițiale și continue de calitate, inclusiv a învățământului superior și a cercetării;
- promovarea culturii antreprenoriale și creșterea calității productivității muncii;
- facilitarea accesului tinerilor pe piața muncii;
- dezvoltarea unei piețe a muncii moderne, flexibile;
- promovarea cadrelor didactice creative și competente.

Obiectivul general al Programului îl constituie dezvoltarea capitalului uman și creșterea competitivității acestuia, prin conectarea educației și învățării pe tot parcursul vieții și asigurarea participării pe o piață a muncii moderne.

Situația actuală și tendințele privind personalul didactic, îndeosebi cele privind evoluția personalului didactic, sunt convergente cu misiunea și obiectivele strategice ale instituției care pune în valoare resursele umane, științifice și educaționale. Evoluția personalului didactic al instituției se caracterizează, în principal, prin:

- ponderea crescândă a personalului didactic;
- creșterea treptată a numărului de doctori, conferențieri, profesori;
- existența și menținerea colaborării, prin asociere la anumite specializări și discipline, cu profesori, conferențieri și cercetători de prestigiu, proveniți din alte instituții de învățământ superior și de cercetare, inclusiv de peste hotare.

Instituțiile de pregătire a cadrelor didactice de asemenea au de adus o contribuție-cheie în a oferi personalului didactic cunoștințele și competențele necesare pentru schimbare, cum sunt aptitudinile necesare pentru promovarea abordărilor axate pe persoana care studiază, a metodelor de lucru în colaborare și a utilizării instrumentelor de învățare moderne, în special a celor care se bazează pe utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC). Încurajarea aptitudinilor și a atitudinilor creative în universități necesită, de asemenea, sprijinul unei culturi organizaționale deschise spre creativitate și crearea unui mediu propice inovării, precum și o conducere dezvoltată și progresivă la toate nivelurile.

O bună parte de cunoștințe se acumulează la locul de muncă, în contexte informale și în timpul liber cu ajutorul instrumentelor și metodelor noi bazate pe TIC – dezvoltarea capacităților de creativitate și de inovare are relevanță pentru toate aspectele de-a lungul vieții.

La etapa actuală este necesar, de asemenea, să se pună la dispoziția factorilor de decizie din domeniul educației o bază de informații referitor la promovarea capacităților inovatoare și creative în contextul învățării de-a lungul vieții.

Uniunea Europeană consideră că învățarea pe întreaga durată a vieții și dezvoltarea carierei profesionale a cadrelor didactice este un element esențial în dezvoltarea unui sistem educațional eficient. În acest context, cadrele didactice au un rol esențial în formarea tinerilor, deoarece ei trebuie să facă față unei societăți în continuă schimbare.

De aceea, pentru a le putea oferi studenților studii de calitate și posibilitatea de a-și dezvolta capacitățile necesare societății cunoașterii, cadrele didactice, la rândul lor, trebuie să dobândească cunoștințe și competențe care să le permită să se adapteze cerințelor impuse de societatea informațională. Fără cadre didactice care să dețină aceste competențe moderne nu pot fi implementate cu succes reformele în domeniul învățământului superior.

Strategia de inovare pune accent pe asigurarea faptului că profesorii sprijină tinerii să dobândească un spirit antreprenorial și de inovare.

În baza analizei experienței internaționale privind formularea și aplicarea deciziilor de politică a cercetării și inovării, am constatat că schema cea mai potrivită în elaborarea strategiei este cea clasică (bayesiană). Ea constă în: fixarea obiectivelor, a acțiunilor, căilor, mijloacelor și resurselor de a le atinge; estimarea șanselor acestor strategii; alegerea unei strategii optime sau a unei strategii mixte cu maximum de eficacitate. Modelul bayesian a fost reprezentat astfel [10]:

- Se enumără *obiectivele*, se așează în ordinea lor de prioritate și se evaluează gradul de interes sau valoarea care li se acordă, numite *utilități*.
- Se enumără căile posibile de atingere a acestor obiective, care se numesc *strategii*.
- Se evaluează șansele fiecărei strategii de a promova șirul de obiective sub formă de *probabilități*.
- Se înmulțește probabilitatea fiecărei strategii cu utilitatea fiecărui obiectiv și se adună: rezultatul este *speranța* matematică de realizare a obiectivelor.

- Se compară speranțele tuturor strategiilor și se alege cea care are *speranța maximală* [11].

În toate sistemele cercetate, universitățile sunt cu grade diferite de recunoaștere. Într-un plan de acțiuni privind cercetarea publică și privată în Franța în fața provocării internaționale, una dintre cele 13 teme-cheie este „consolidarea autonomiei universităților” pentru a le face apte să stabilească relații de parteneriat cu alte instituții de cercetare, cu întreprinderile și cu universitățile străine pentru activități de cercetare.

Tradiția europeană este în favoarea universităților: tipul de universitate humboldiană răspândit în secolul XIX avea în miezul său combinarea predării cunoștințelor cu cercetarea științifică. Cu toate acestea, alți factori interiori au creat dificultăți în exercitarea acestei scheme: tradiția scolastică, diviziunea în unități concurente și necooperative: facultăți, departamente, catedre, cursuri eminamente disciplinare, precum și factori exogeni: instabilitatea instituțională a științei pe plan național.

În prezent, universitățile revin în forță în tabloul producerii științei prin îmbrățișarea interdisciplinarității, a distincției între ciclul I și ciclul II, ultimul mult mai apropiat de cercetare, precum și prin deschiderea universităților către lumea exterioară, în special către sectorul economic [12].

Complementaritatea și consistența diverselor măsuri va putea fi asigurată prin procesul de învățare și cooperare mutuală în ceea ce privește politicile inovaționale. Se pune un accent tot mai mare pe „deschiderea” cadrului general de abordare a politicilor inovaționale prin extensia acestora, inclusiv prin stimularea inițiativei antreprenoriale la nivelul întreprinderilor, organizațiilor, instituțiilor, care vor trebui să fie într-o cât mai mare măsură inovative.

În ultimii ani, în Uniunea Europeană s-a pus accentul pe încercarea de a stabili sisteme inovaționale coerente (infrastructuri inovaționale). În domeniul inovării și difuzării cunoștințelor există 23 ținte și obiective care evidențiază direcția ambițioasă a statelor de a contribui la viziunea comună europeană expusă la Lisabona. Prin urmare, cercetarea, dezvoltarea și inovarea sunt importante pentru politicile din statele membre ale UE. Noile cunoștințe, care conduc la noi produse și procese, sunt un determinativ-cheie al competitivității, al creșterii productivității. Cercetarea, dezvoltarea și inovarea se află în centrul strategiei de la Lisabona.

Din cele menționate anterior deducem că strategia de la Lisabona se bazează pe aprecierea că societatea umană se află într-un stadiu de tranziție de la societatea industrializată la societatea bazată pe cunoaștere. Ca obiectiv central pentru dezvoltarea pe termen scurt a Uniunii Europene, aceasta stabilește atingerea stadiului de cea mai avansată societate bazată pe cunoaștere. În acest context, sistemul de învățământ s-a inclus într-un proces de schimbare foarte rapidă a priorităților. Acest proces presupune o schimbare de abordare și un efort susținut atât din partea studenților, cât și din partea profesorilor. Provocările societății cunoașterii pentru învățământ sunt majore. Strategia de la Lisabona este extrem de importantă, pentru că permite o relaționare directă a educației din Republica Moldova cu sistemul educațional din Europa. Este evident faptul că suntem într-o societate a cunoașterii, pentru că trăim într-o expansiune evidentă a revoluției informaționale.

În următoarele decenii Europa se va baza pe industriile și serviciile bazate pe cunoaștere. Societatea cunoașterii se va baza pe cei doi piloni fundamentali: educația și cercetarea-dezvoltarea-inovarea.

Societatea cunoașterii, ale cărei elemente au început să apară în ultimul deceniu al secolului XX, implică un nou mod de producție și de funcționare a relațiilor sociale, determinate de reorganizarea radicală a cunoașterii. Cunoașterea nu se mai limitează la cunoașterea obiectivă ce caracterizează raționalismul științific, ci devine cunoaștere interdisciplinară, îndreptată spre soluționarea unor probleme globale ce privesc evoluțiile din natură, societate și relațiile dintre acestea. Ea poate fi *cunoaștere specializată*, inclusiv cunoaștere produsă la comandă. Cunoașterea însăși devine o resursă economică – cea mai eficientă – în producția de bunuri și servicii, dar și o marfă ce poate fi comercializată sub forma rezultatelor cercetării-dezvoltării, informațiilor de piață, consultanței, formării profesionale. Ea presupune investiții în educație de-a lungul întregii vieți, dar și în producerea și diseminarea cunoștințelor [13].

Noțiunea de *societate a cunoașterii* este utilizată astăzi în întreaga lume, fiind o prescurtare a termenului *societate bazată pe cunoaștere*. Societatea cunoașterii reprezintă mai mult decât societatea informațională (informatica), înglobând-o de fapt pe aceasta.

James W. Michaels prezintă astfel erile prin care a trecut și trece omenirea: a pietrei, a fierului, a agriculturii, a industriei, a tehnologiei, a cunoașterii. Considerațiile lui James W. Michaels reprezintă, probabil, prima încadrare conceptuală teoretică a societății cunoașterii în mersul istoriei omenirii [apud 4].

Societatea cunoașterii presupune [14]:

- ✓ O extindere și aprofundare a cunoașterii științifice și a adevărului despre existență.
- ✓ Utilizarea și managementul cunoașterii existente sub forma cunoașterii tehnologice și organizaționale.
- ✓ Producerea de cunoaștere tehnologică nouă prin inovare.
- ✓ O diseminare fără precedent a cunoașterii către toți cetățenii prin mijloace noi, folosind cu prioritate Internetul și cartea electronică, metodele de învățare prin procedee electronice (e-learning).
- ✓ Societatea cunoașterii reprezintă o nouă economie, în care procesul de inovare (capacitatea de a asimila și converti cunoașterea nouă pentru a crea noi servicii de produse) devine determinant (economia nouă este economia societății informaționale și a cunoașterii);
- ✓ Societatea cunoașterii este fundamental necesar pentru a se asigura o societate sustenabilă din punct de vedere ecologic.
- ✓ Societatea cunoașterii va reprezenta și o etapă nouă în cultură, în prim-plan va trece *cultura cunoașterii*, care implică toate formele de cunoaștere, inclusiv cunoașterea artistică, literară.

În anii '90, în contextul amplelor schimbări tehnologice și sub presiunea globalizării economice, a început să fie tot mai utilizat conceptul de societate a cunoașterii.

În anul 1997, într-un document ce trasează viitorul Uniunii Europene în secolul XXI, Consiliul Uniunii Europene a decis să plaseze politicile interne ale Uniunii: „Trăsătura fundamentală a economiei mondiale este astăzi evoluția rapidă spre globalizare și folosirea tehnologiilor informației și comunicației. De aceea, politicile cunoașterii – cercetarea, inovarea, educația și formarea profesională – sunt de o importanță excepțională pentru viitorul Uniunii” în tranziție spre o societate a cunoașterii.

Consiliul European de la Lisabona a definit următorul obiectiv pentru Uniune: „Uniunea Europeană să devină cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere și educare, capabilă de creștere economică durabilă, cu mai multe locuri de muncă și o mai mare coeziune socială”. Obiectivul evidențiază importanța educației și formării profesionale ca factor determinant în dezvoltarea economică pe termen lung. Memorandumul asupra învățării permanente, lansat de Comisia Europeană, recomandă țărilor membre și candidate „garantarea accesului universal și continuu la învățare pentru a se forma și reiniția competențele necesare pentru participare susținută la dezvoltarea societății cunoașterii”.

Consiliul European întrunit la Stockholm a aprobat Raportul privind obiectivele sistemelor educaționale și de formare profesională din țările membre, menționând că „îmbunătățirea competențelor de bază, în special a celor privind tehnologia informației (IT) și a celor digitale, constituie o prioritate a UE pentru a face din economia europeană cea mai dinamică și competitivă economie bazată pe cunoaștere” [15].

Societatea bazată pe cunoaștere generează noi nevoi exprimate în termenii „coeziune socială”, „cetățenie activă” și „realizări și dezvoltări personale”, la care educația poate avea o contribuție semnificativă. În raport cu acest cadru general, Consiliul European de la Stockholm a adoptat trei obiective strategice pentru sistemele educaționale, care pun accent pe: calitate, acces și deschidere către întreaga lume.

Procesul trecerii spre economia cunoașterii a fost declanșat în SUA și a continuat în majoritatea țărilor dezvoltate (Japonia, Canada, Germania, Marea Britanie, Franța etc.). În aceste țări se pun în discuție noile condiții ale societății bazate pe cunoaștere și învățare: „problema scopului social și a responsabilităților educației, conturându-se deja o serie de solicitări/cerințe-cheie ale educației” [16]:

✓ Educația în cadrul unei societăți a învățării va avea un pronunțat scop social. Toate momentele procesului educativ vor avea conotație social-axiologică.

✓ Noul sistem de învățământ trebuie să fie unul deschis, conceput pentru a asigura șanse egale de instruire tuturor membrilor societății date.

✓ Afirmarea educației permanente. Într-o societate a învățării apare necesitatea ca persoanele cu studii să revină sistematic la studii.

✓ Educația nu mai poate fi lăsată numai pe seama instituțiilor de învățământ; în viitor va fi necesar ca fiecare firmă, angajator să se preocupe mai mult de instruirea și formarea propriilor resurse financiare.

✓ Educația va avea și răspunderea socială de a împiedica degenerarea; „produsul” educației trebuie să fie o persoană instruită, performantă, eficientă și cultivată, indiferent de condiția sa socială.

Educația joacă un rol fundamental în stimularea progresului și în diseminarea științei și tehnologiei în perioada de tranziție spre societatea cunoașterii. Sectorul cunoașterii este dependent de posibilitățile educației și, în special, de universități, pentru a oferi programe curriculare de nivel înalt în zone de *cunoaștere intensivă* și pentru a atrage un număr suficient de persoane calificate în domeniul științei și tehnologiei.

Realizarea acestor exigențe ale societății bazate pe cunoaștere și învățare are drept scop crearea noului mod de viață specific unei societăți deschise. Resursa primară a lumii de mâine vor fi cunoștințele, iar oamenii viitorului vor fi, după cum afirmă P.Druker, „lucrători ai cunoașterii și prestatori de servicii, instruiți și educați în concordanță cu criteriile de performanță a societății, capabili să încorporeze în atitudinile și conduita lor valorile, cerințele, angajamentele societății și să se manifeste ca o „persoană educată” aptă să influențeze, prin cunoștințele și competențele sale, prezentul și să modeleze viitorul, fiind pregătită pentru a trăi într-o lume globală („cetățean al lumii” – în viziune, orizont, informare)” [17].

La nivelul politicilor educației, *dimensiunea europeană* devine o componentă de bază a politicii educaționale. Dimensiunea europeană este definită în literatura de specialitate ca demers educațional: concept, realitate, dinamică, proiect, experiență, abordare educațională. Dimensiunea europeană poate fi definită în raport cu alți termeni sau abordări, cum ar fi: educația globală – SUA, educația internațională – UNESCO.

Referințe:

1. Drucher P. The New Society of Organizations // Harvard Business Review, no70(5), p.95-104.
2. Stroe C. Filosofie. Cunoaștere. Cultură. Comunicare. - București: Lumina LEX, 2000, p.33-57.
3. Munteanu I., Ionița V. Managementul cunoștințelor. - Chișinău: Cartier, 2008.
4. Sabău G.L. Societatea cunoașterii. - București: EE, 2001, p.15.
5. <http://plato.stanford.edu>
6. <http://eur-lex.europa.eu>
7. <http://www.cncsis.ro>. CNCISIS. Indicatori pentru măsurarea nivelului performanțelor în cercetarea științifică universitară.
8. Stoica L. Politica educațională ca sursă a dezvoltării sociale. - Iași: Polirom, 2006, p.242.
9. <http://create2009.europa.eu>
10. <http://www.ad-astra.ro> Ad- Astra (2005) An overview of Romanian science.
11. Malița M. Experiințe internaționale privind formularea și aplicarea deciziilor de politică a cercetării și inovării tehnologice // Politica Științei și Scientometrie, 2005, vol.III, nr.3, p.88.
12. Ibidem, p.89.
13. Sabău G.L. Societatea cunoașterii. - București: EE, 2001, p.15.
14. Drăgănescu <http://racai.ro/INFOSOC-Project/>
15. <http://www.europa.eu.int> Information Innovation.
16. Drucker P. Inovația și sistemul antreprenorial (trad. engl.). - București: Enciclopedica, 1993, p.102.
17. Cole G. Management: Teorie și practică. - Chișinău: Știința, 2004, p.9-18.
18. <http://racai.ro/dragani>

Prezentat la 30.11.2011

ASPECTE ALE EDUCAȚIEI MORALE LA ADOLESCENȚI

Tatiana PUȘCA, Alvina CEBAN

Catedra Științe ale Educației

Morality represent an integral personality formation, multilateral, which correlates with the intellectual sphere, emotional, motivational, behavioral and with a number of characteristics of teenagers personality . Has proved that adolescents (teenagers) know moral values, but they not give the importance it deserves. So this will be achieved through moral education, through continuous contribution of educators (class master, teachers), family, society, the media and their own in training as humans.

Formarea personalității reprezintă dimensiunea cea mai complexă și importantă a educației morale și componenta cea mai dificilă a activității educaționale. Problemele lumii contemporane, acțiunile întreprinse de către teoreticieni și practicieni impun regândirea poziției actorilor educativi vizavi de educația personalității, de locul pe care îl ocupă ea în societatea contemporană.

Autorul imperativului categoric, filosoful Immanuel Kant, afirmă că omul poate deveni om numai prin educație [1]. Iar latura educației care asigură formarea omului ca om este educația morală. Esența educației morale constă în asigurarea unui cadru adecvat interiorizării comportamentelor moralei sociale în structura personalității morale a copilului, în elaborarea și stabilirea pe această bază a profilului moral al acestuia în concordanță cu imperativele societății noastre [2]. Scopul educației morale constă în formarea profilului moral al individului, adică: subiect care gândește, simte și acționează în spiritul cerințelor și exigențelor moralei sociale, al idealului, valorilor, normelor și regulilor societății. Specificul educației morale este determinat de particularitățile moralei ca fenomen social, care îi conferă conținutul, și de condițiile sociopsihologice ce sunt implicate în realizarea ei. Morala, ca fenomen social, reflectă relațiile ce se stabilesc între oameni într-un anumit context social, valorile morale și regulile moralei, prin care se reglementează raporturile omului cu ceilalți oameni, cu societatea și cu sine însuși [3]. Ființele umane, în ipostaza lor de subiecți reali, se află în interacțiuni permanente, într-un context social delimitat în spațiu și timp. Este un model de comportare, o regulă care determină conduita, un comandament care stabilește cum și ce trebuie să fie. De aceea, trebuie privită nu ca o realitate, ci ca ideal care trebuie înfăptuit, ca mijloc de reglementare a realității.

Educația morală este acea dimensiune a educației prin care se urmărește formarea și dezvoltarea conștiinței și conduitei morale a personalității și a caracterului uman. J.Deloros spunea: „Intr-o lume în plină mutație, educația morală are dificila misiune de a transmite o cultură acumulată de secole, dar și o pregătire pentru un viitor în bună măsură” [4].

Esența idealului moral se manifestă prin valorile, normele și regulile morale. Valorile morale reflectă anumite cerințe și exigențe generale ce se impun comportamentului uman în virtutea idealurilor morale. Printre acestea putem enumera: patriotism, atitudine față de democrație, libertate, onestitate, cinste, responsabilitate, eroism, cooperare, modestie. Ele au un caracter polar, fiecărei valori corespunzându-i o antivaloare (necinste, egoism, individualism, nesinceritate, indisciplină). Normele, preceptele și regulile morale sunt considerate ca fiind modele sau prototipuri de comportare morală și aplicabile unei situații date. După forma de interdicții (obligații) și permisiuni (imperative) primele se caracterizează prin aceea că interzic sau introduc unele restricții privitoare la comportarea oamenilor, pe când celelalte orientează și direcționează această comportare [5].

Ultima și cea mai complexă etapă a dezvoltării copilului este adolescența, etapa conturării individualității și a începutului de stabilizare a personalității care marchează încheierea copilăriei și trecerea spre maturitate. Transformările fizice și psihice care apar în această perioadă, schimbările în atitudini și conduită, la fel ca și problemele ridicate părinților și familiei, fac adolescența cea mai sensibilă fază de evoluție spre viața adultă.

În această perioadă copilul va simți așa-numita „criză adolescentină”, „criză morală” sau „criză juvenilă” în raport cu particularitățile generale și specifice ale comportamentului, personalității și evoluției psihologice, de la cea mai fragedă vârstă a tânărului [6].

Până la adolescență, viața morală nu reprezintă altceva decât expresia unor îndatoriri și responsabilități impuse din afară. Începând cu această perioadă, morala instituită de către adult și concretizată în interdicțiile impuse conduitei este înlocuită din ce în ce mai vizibil de o morală a idealului, constituindu-se acum o morală a valorilor, ordonată în jurul unor forme de conduită care au în ochii adolescenților un preț nemăsurat: devotamentul, sinceritatea, eroismul. Fundamentul vieții lor morale nu este regula sau datoria, ci poate fi reprezen-

tat de exigență. Morala lor este una a sentimentului, îi atrage tot ce necesită un efort pasionat, se bazează pe o dragoste față de bine [7].

În acest context ne-am propus să identificăm care sunt cele mai importante aspecte ale educației morale specifice vârstei adolescente. Răspunsurile au fost date de către elevii claselor a XII-a de la liceul „Gh. Asachi”. Eșantionul studiat a fost constituit din 60 de elevi din două clase paralele. Am urmărit atitudinea adolescenților față de politețe; relații afective; comportament ideal, valori morale și, nu în ultimul rând, față de muncă.

În primul rând elevii au fost întrebați care este motivul din care salută profesorii. Astfel, 66,7% din totalul elevilor chestionați au spus că trebuie să o facă și doar 33,3% percep salutul profesorilor ca dorință.

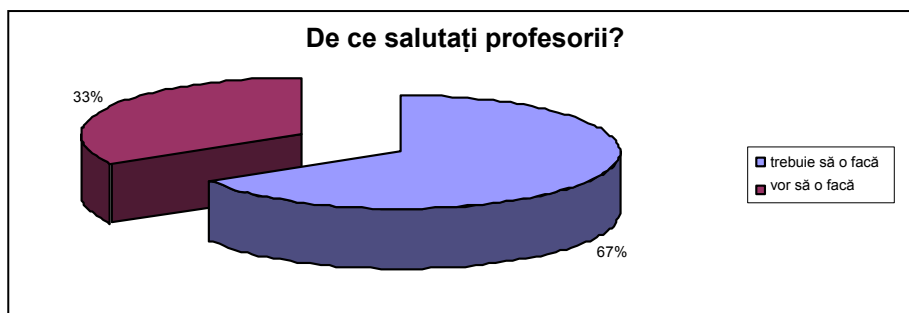


Fig.1. Motivele din care salută profesorii.

Deci, majoritatea respondenților consideră că sunt obligați să salute profesorul, deși poate nu chiar toți doresc să o facă. Ceilalți doresc pur și simplu să o facă și nu este cert dacă consideră salutarea profesorului drept o normă etică.

În ceea ce privește preferințele pentru o muncă ce necesită un efort mai mic, în pofida faptului că este remunerată mai slab sau deopotrivă cu o muncă ce necesită un efort mai mare, câștigul fiind, la fel, mai mare, am obținut următoarele rezultate: 68,3% din respondenți preferă o muncă ce necesită mai puțin efort, chiar dacă le aduc un câștig mai mic, și 31,7% preferă munca care necesită un efort mai mare și, în consecință, o remunerare mai mare. Reușim astfel să identificăm tendința adolescenților spre o viață mai ușoară, care nu necesită un efort sporit din partea acestora, în schimb profiturile ar fi invers proporționale efortului depus.



Fig.2. Munca preferată.

Deci, majoritatea tinerilor se abțin de la munci dificile, chiar dacă aceasta presupune un câștig mai mare.

Aspectul moral al profilului personalității umane este de neconceput fără de valori. *Socrate* pune la baza moralității rațiunea ca virtute, realizând o ierarhie valorică asupra căreia se vor opri numeroși alți filosofi ai antichității:

- Înțelepciunea
- Curajul
- Cumpătarea
- Dreptatea.

Preluând liniile de cercetare filosofica ale lui *Socrate*, eroul dialogurilor sale, *Platon*, considera ca morala există în viața oamenilor în baza unor prescripții sub forma virtuților, constituite după principiile rațional, volițional și sensibil proprii naturii umane, dar aparținând societarii ca un „dat” al universului. *Platon* a gândit etica drept o știință a organizării raționale a societății, ierarhia valorilor morale stabilită de acesta fiind:

- Dreptatea
- Înțelepciunea
- Curajul
- Cumpătarea.

Pentru *Aristotel*, morala este produsul unui raport social, prin care se asigură cultivarea unor virtuți confirmate social, apoi trăite conștient. Aristotel a formulat pentru prima dată ideea libertății de a alege, dar nu ca un atribut înăscut al individului, ci ca relație socială. La fel ca predecesorii săi, și Aristotel are un punct de vedere cu privire la ierarhia valorilor. În concepția sa, primordială este DREPTATEA, care generează raporturile individului cu societatea, în timp ce ÎNȚELEPCIUNEA, CURAJUL și CUMPĂTAREA determină raportul individului cu sine [8].

Am dorit să aflăm care sunt preferințele adolescenților zilei de azi în ceea ce privește valorile. În acest mod am identificat că adolescenții au următoarele preferințe. Cea mai apreciată calitate, în viziunea acestora, este curajul, urmată de romantism, spiritul de sacrificiu și, în final, cumpătarea. Procentual, rezultate sunt distribuite în felul următor:

- curajul – 56,7%
- romantismul – 33,3%
- spiritul de sacrificiu – 6,7%
- cumpătarea – 3,3%.

Aceste răspunsuri ne permit să concluzionăm că valoarea cea mai importantă pentru adolescenți este curajul, urmat de romantism. Valorile mai puțin importante sunt spiritul de sacrificiu și cumpătarea, valori care, în opinia noastră, ar trebui să ocupe un loc de cinste.

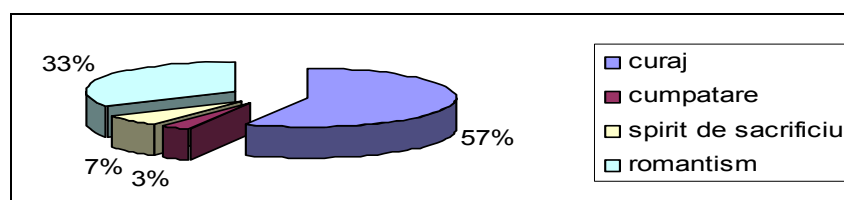


Fig.3. Cele mai importante valori ale adolescenților.

Deci, adolescenții preferă mai mult curajul, după care romantismul. Aceste preferințe pot fi explicate și prin sexul respondenților – băieții au optat mai mult pentru curaj, iar fetele pentru romantism. Și doar o mică parte au dat preferință spiritului de sacrificiu și cumpătării.

În contextul unui învățământ actual, în care există o doză mare de supraîncărcare a programelor de studii, savanții care activează în domeniu se confruntă cu problema unor discipline de studiu care merită a fi introduse, dar și cu problema renunțării la ele sau scăderii numărului de ore pentru cele existente. Fără îndoială, în școala contemporană e nevoie de discipline care ar contribui la formarea/dezvoltarea comportamentului demn, democratic și civilizată. Această opinie este împărtășită și de adolescenții chestionați. Astfel, 51,7% din respondenți au spus că simt nevoia existenței unei discipline care să le îndrume comportamentul în societate, în același timp 48,3% au dat un răspuns negativ. Este îmbucurător faptul că mai mult de jumătate din respondenți manifestă interes față de o disciplină de acest gen.

După cum se observă din Fig.4, în acest caz părerile sunt împărțite aproape egal. Rezultatul diferă cu doi respondenți, care formează majoritatea celor care au răspuns că au nevoie de o disciplină în care să învețe comportamentul adecvat. Schematic rezultatul de mai sus permite obținerea următoarei diagrame:

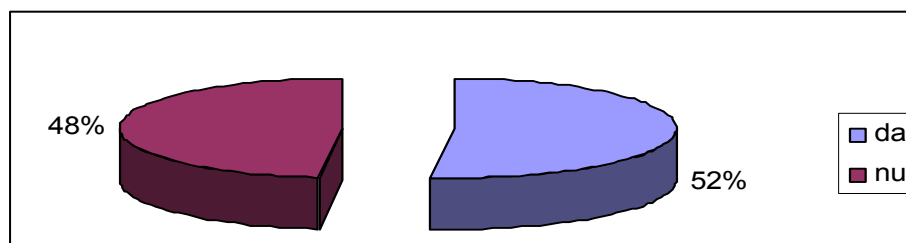


Fig.4. Necesitatea introducerii unei discipline cu tematică morală.

Tot în acest context ne-am propus să identificăm ce înțeleg adolescenții prin expresia „*cei șapte ani de acasă*”?

Răspunsurile la această întrebare nu le-am putut suma în procente sau să le reflectăm în diagrame. Cele 60 de răspunsuri au fost practic diferite, deși multe din ele aveau tangențe de logică. Răspunzând la întrebarea

respectivă, elevii s-au folosit de dreptul lor la exprimare, au dat frâu liber imaginației, iar în unele cazuri au fost create mici compuneri. Unele răspunsuri au fost chiar vesele în felul lor, deși surprind prin sinceritate, cum ar fi răspunsul „a avea șapte ani de acasă înseamnă să ai soveste”. Dar, sunt și răspunsuri care surprind prin profunzimea lor, cum ar fi „să fii om în adevăratul înțeles al cuvântului, să dai ^{efort mare} înțelegere și cumpătare, să nu fii orgolios, să-i ajuți pe cei căzuți la nevoie, să-i stimezi pe cei care ^{efort mic} joară și, principalul, e să știi a deosebi binele de rău”. Mulți din respondenți consideră că a avea șapte ani de acasă înseamnă „să fii bine educat”, iar unii – că „trebuie să dai dovadă de bune maniere”.

Drumul omului prin viață este presărat de nenumărate valori. Printre acestea, valorile morale au un rol deosebit atât în formarea caracterului și a stilului distinctiv al oamenilor unii față de alții, cât și în coagularea și solidarizarea lor în adoptarea unor proiecte comune care le canalizează viața. Multiplele nevoi personale îl determină pe om să aleagă din realitate ceea ce îi este potrivit, dar trăiește totodată în diferite colectivități, care îi impun anumite criterii de alegere și decizie. Deși el are libertatea de a-și schimba comunitatea, devenind chiar apatrid, existența lui este foarte amenințată atunci când se rupe de orice fel de grup exterior. Iar valorile grupului sunt, aproape întotdeauna, și valori principale pentru individ. Un astfel de grup care predetermină valorile morale ale unui individ este familia. Aceasta, la rândul ei, evoluează sub influența schimbărilor macro- și microsociale, în plan economic, moral, religios, al raporturilor intergeneraționale etc.

Prin urmare, nu putem avea o imagine a principalelor valori morale dacă nu deținem datele principale despre societatea în care ele sunt cultivate după anumite reguli și obișnuințe, tradiții împărtășite de membrii, instituțiile principale, grupurile clasiale, etnice și de altă natură din acea societate [9].

În acest context, la finele chestionarului am propus adolescenților un tabel pentru a face un top al valorilor. În tabel este prezentată o listă de valori, la care le-am pus următoarea sarcină: „Determină valorile pe care le consideri importante pentru tine și marchează-le cu „+” în colonița „valori importante”. Determină valorile pe care le consideri mai puțin importante pentru tine la moment și marchează-le cu „-” în colonița „valori mai puțin importante””.

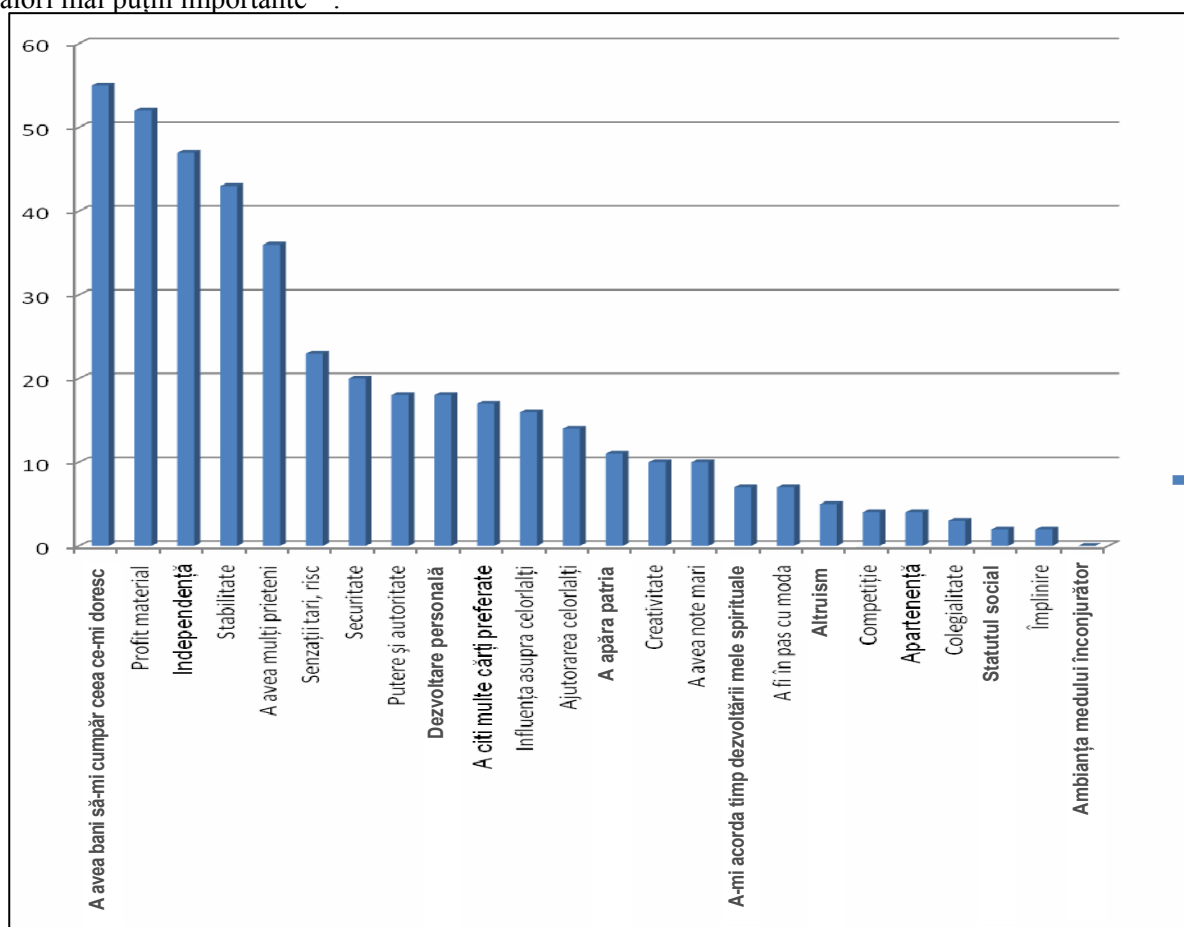


Fig.5. Topul valorilor importante.

Deci, adolescenții la această vârstă, trăind în societatea, în care pentru mulți valoarea este „eticheta de pe haină”, sunt cointeressați de situația financiară și materială, tind spre putere și autoritate, independență, stabilitate, optează pentru senzații tari, risc. Este îmbucurător faptul că o bună parte din respondenți prețuiesc prietenia. Analizând histograma de mai sus, obținem topul valorilor importante:

- 1) A avea bani să-mi cumpăr ceea ce-mi doresc
- 2) Profit material
- 3) Independență
- 4) Stabilitate
- 5) A avea mulți prieteni
- 6) Senzații tari, risc.

Identificarea valorilor importante, în viziunea adolescenților, a continuat cu identificarea valorilor care ar fi mai puțin importante.

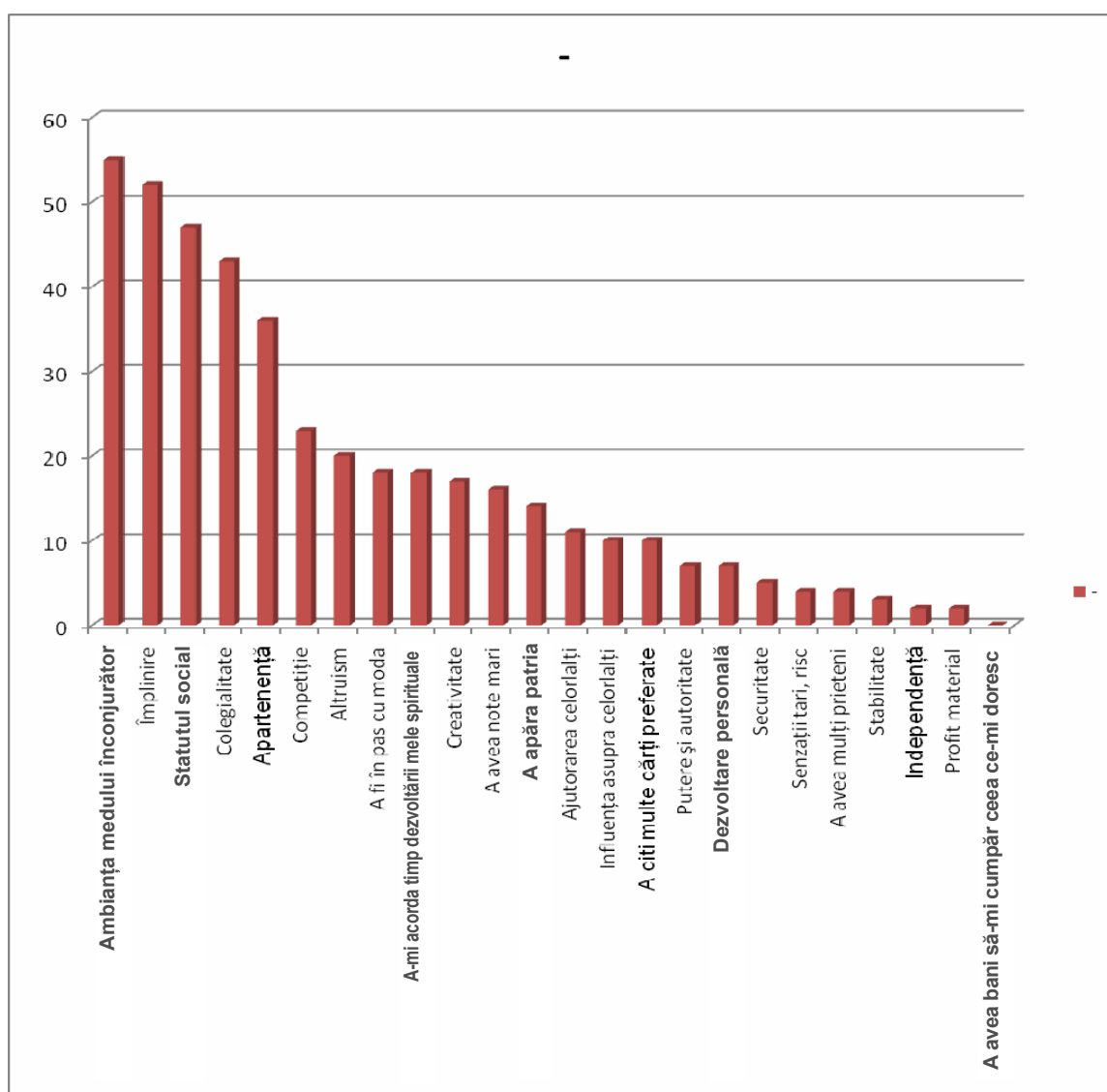


Fig.6. Topul valorilor mai puțin importante.

În urma analizei histogramelor obținute s-au evidențiat valorile mai puțin importante pentru adolescenți la această vârstă. Astfel, topul valorilor mai puțin importante este următorul:

1. Ambianța mediului înconjurător
2. Împlinire, statutul social
3. Colegialitate

4. Apartenență, competiție
5. Altruism
6. A fi în pas cu moda, a-mi acorda timp dezvoltării mele spirituale
7. A avea note mari, a citi multe cărți preferate.

Trăind într-o perioadă, când starea ecologică a mediului înconjurător este critică am fost surprinși de faptul că în capul topului este anume această valoare – ambianța mediului înconjurător, care a fost marcată de sută la sută din respondenți ca cea mai neimportantă valoare. La fel, un accent mai mic se pune pe valorile moral-spirituale, precum ar fi împlinirea sau însemnătatea cărții ca valoare spirituală. Mai puțin important pentru adolescenți în această perioadă sunt statutul social, colegialitatea, deși în topul valorilor importante a figurat prietenia, altruismul, a fi în pas cu moda, la fel și a apăra patria.

Din răspunsurile primite rezultă că adolescenții totuși prețuiesc valorile; pentru ei toate valorile sunt importante – pentru cineva mai mult, pentru cineva mai puțin.

Adolescența este perioada în care copilul se cunoaște pe sine, este în căutarea răspunsului la întrebarea „Cine sunt eu?”. Am dorit să știm care este aprecierea dată de adolescenți propriului lor comportament. În acest mod, am obținut următoarele rezultate: majoritatea respondenților au spus ca comportamentul lor este pozitiv – 40% , doar 13,8% consideră că comportamentul lor este negativ. Prezintă interes că în același timp circa 41,7% admit că comportamentul lor este atât pozitiv, cât și negativ, în dependență de situațiile concrete cu care se confruntă.

Dacă e să exprimăm schematic rezultatul de mai sus, obținem următoarea diagramă:

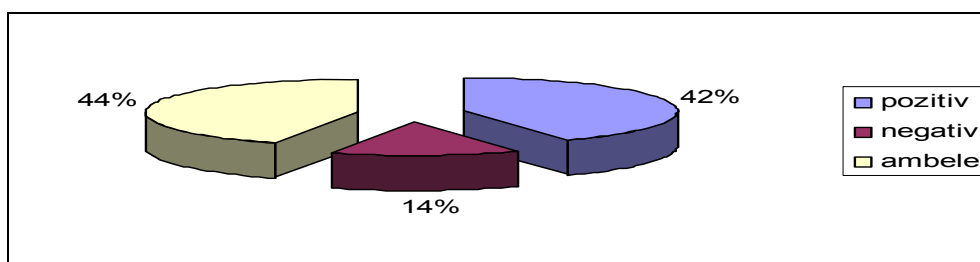


Fig.7. Caracterizarea propriului comportament.

Considerăm că cel mai sincer a fost contingentul care a acceptat cea de a treia variantă de răspuns.

Formarea modelului de viață și elaborarea unui plan de viață care să îl ajute pe adolescent să-și realizeze idealul nu este un proces ușor. Uneori, adolescenții își formează idealuri minore, false, care îi angajează pe drumuri greșite. De aceea, este necesar ca adulții – părinții sau educatorii – să-i ajute să-și formeze idealuri valoroase, indicându-le direcțiile și sensul în care evoluează viața noastră, valorile majore ale epocii și normele morale care le guvernează. În această activitate de sfătuire și sprijinire a adolescentului în formarea idealului de viață un rol important îl are formarea concepției despre lume și viață și, mai ales, a unei morale sănătoase în care munca să fie considerată valoare permanentă, inestimabilă.

Asemenea modele, care să fie valorificate ca ideal de viață, sunt oferite în mod sistematic în emisiunile de radio și TV, în mass-media noastră. Am corelat conceptul de ideal de viață cu ideea de muncă, deoarece idealul de viață este de neconceput în afara idealului profesional. De obicei, adolescenții îngemănează cele două idealuri, căci nimeni nu-și poate imagina viața în afara unei profesii. O profesie care să le asigure nu doar experiența de viață, ci, mai ales, să le producă și satisfacții. Marile personalități din toate domeniile de activitate, pe care le putem oferi ca modele de urmat, au fost de obicei oameni obișnuiți care și-au făcut din profesie ideal de viață, consacrandu-i întreaga activitate. Aceștia, fie că lucrează în industrie, în agricultură, la catedră, în spitale sau în laboratoare, constituie modele profesionale și modele de viață pentru fiecare adolescent. Preocuparea sistematică și perseverență pentru a le urma exemplul este o modalitate de polarizare a forțelor și energiei în vederea realizării unui ideal de viață valoros [10].

Așadar, aceste persoane cu care adolescentul se va identifica trebuie să fie personalități armonios dezvoltate, demne de urmat, cu o conduită morală aproape impecabilă, pentru ca adolescentul să-și apropie conduita de conduita acestora prin conștientizarea valorilor morale ale modelului ales.

Stăpânirea mecanismului de identificare a adolescentului cu modelul nu este suficientă pentru constituirea idealului de viață, a cărui realizare e menită să asigure optima integrare socială a personalității aflate în formare. Se impune împletirea cunoașterii aprofundate a particularităților psihoindividuale ale adolescentului, a aspirațiilor și disponibilităților sale cu determinarea discretă a condițiilor și mobilizarea directă a adolescentului

spre efectuarea exercițiului de muncă cotidian necesar realizării idealului de viață ales. Aceasta presupune constituirea unui sistem de măsuri educative și a unei strategii adecvate de aplicare a lor, implementarea lor în desfășurarea procesului instructiv-educativ pe întreaga sa durată, cu accente diferite de la o etapă la alta. Numai orientată în acest fel activitatea educativă va constitui temeiul unei armonioase integrări a individului în societate.

Analiza reperelor teoretice și a datelor obținute au permis elaborarea următoarelor **concluzii**:

- La aceasta vârstă elevii dau dovadă de deprinderi și obișnuințe de comportare morală și de trăsături de caracter, determinând apariția și instalarea conștiinței morale, școala și familia îndrumând adolescentul spre o viață morală. Toate acestea prin folosirea judicioasă, rațională și sistematică a unor surse și metode în cadrul orelor de curs (literatură) și, mai ales, în cadrul orelor de dirigenție.
- După cum am menționat, școala, prin intermediul dascălilor și al programei, continuă procesul educației morale început de familie, unde educația morală a fost predominant intuitivă. Școala trebuie să coordoneze întregul sistem al factorilor și mijloacelor de educație morală, prin desfășurarea educației morale în mod sistematic (ca orice proces de învățare), pe baza unor ore și lecții (de dirigenție, de educație morală) la care elevii sunt familiarizați cu noțiunile (valorile) morale, pe baza cărora li se formează conștiința morală, element care va sta la baza formării conduitei morale.
- Ceea ce reiese și din răspunsurile elevilor la una din întrebările chestionarului este necesitatea introducerii în planul de învățământ a unui obiect de studiu specific moral. Este important ca pe parcursul fiecărei ore profesorul să mențină o relație apropiată cu clasa (bazată pe disciplină și respect reciproc), astfel ca elevii să solicite sfaturile profesorului în probleme strict legate de materia pe care o predă sau legate de problemele cu care ei se confruntă.
- S-a dovedit că adolescenții cunosc valorile morale, însă nu le acordă importanța pe care o merită. Așadar, acest lucru se va realiza prin educație morală, prin contribuția permanentă a educatorilor (dirigintele, profesorii), a familiei, a societății, a mass-media și a lor înșiși la formarea ca oameni.

Educația morală trebuie să privească spiritul omului și va începe de la vârsta cea mai fragedă, căpătând prima formă concretă la vârsta adolescenței, când formele sufletești care compun caracterul încep să se manifeste din moment ce tânărul devine membru al societății. Adolescența este epoca când gusturile se fixează, caracterul ia formă concretă, iar libertatea de acțiune este mai mare. Tot cortegiul de pasiuni caută să-și stabilească obișnuințe care formează caracterul.

Există posibilitatea ca adolescenții să înțeleagă adecvat conținutul valorilor morale, dar să nu reacționeze potrivit acestei înțelegeri, comițând o serie de abateri și încălcări flagrante ale normelor de comportare în școală, familie și societate. Numai unitatea conștiinței morale, constând în acordul deplin între planul intelectual și cel afectiv, permite dezvoltarea unei conduite morale ce stimulează o adaptare socială corespunzătoare.

Referințe:

1. Narly C. Pedagogia lui I.Kant. - București: Cartea Românească, 1936, p.160.
2. Comănescu I. Reconsiderări în problematica educației morale // Revista de pedagogie, 1992, nr.6, p.36.
3. Cristian S. Teoria educației; perspective interdisciplinare în teoria și practica educațională.
4. Grayling A.C. Viitorul valorilor morale. - București: Editura Științifică, 2000, p39.
5. Bunescu V. Educația morală și formarea personalității. Fundamente psihopedagogice // Revista de Pedagogie, 1991, nr.6, p.35-37.
6. Banciu D. Adolescenții și familia. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1987, p.25.
7. Antonescu G.G. Istoria Pedagogiei. Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne. - București: Editura Casei Școalelor, 1972, p.43.
8. Narly C. Pedagogia lui I.Kant. - București: Cartea Românească, 1936, p.160.
9. Sîrbu T. Etică: valori și virtuți morale. - Iași: Editura Societății Academice „Matei Teiu Botez”, 2008.
10. Comănescu I. Reconsiderări în problematica educației morale // Revista de pedagogie, 1992, nr.6, p.8.

Prezentat la 21.11.2011

CORELAȚIA FUNCȚIONALĂ EDUCAȚIE – LIBERTATE – AUTONOMIE**Grigore Dan IORDĂCHESCU**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

In this article is studied the correlation education-freedom-autonomy as a new direction in modern pedagogy.

O idee, o informație, o decizie, o maximă, o cerință, o demonstrație, o acțiune etc. sunt educative în măsura în care au lărgit, măresc sau vor lărgi autonomia subiectului. „Fiecare măsură educațională nu se apreciază după obținerea imediată a comportamentului dorit, ci numai în funcție de instaurarea treptată a autonomiei celui educat” [1]. Educația este mijlocul pentru obținerea libertății, susține W.H. Kilpatrick [2]. Libertatea nu creează omul, ci îl ajută să se creeze, este de părere M. Debesse. „A educa nu înseamnă a „fabrica” oameni conform unui model comun, unic, ci înseamnă a elibera din fiecare om: - ceea ce-l împiedică să fie el însuși; ceea ce(-i) oferă posibilitatea să se împlinească, să se realizeze conform felului său singular de a fi în lume, geniului său. Educația devine, în felul acesta, acea interacțiune care permite fiecărui individ să-și găsească stilul său, să fie el însuși peste spontaneitatea incoerentă sau peste normele gata făcute și/sau clișee; să fie el însuși în asimilarea a ceea ce oferă fiecare cultură ca autentic uman, care permite exprimarea și împlinirea copilului în contextul unei culturi cu adevărat umane” [3].

Pe scurt, **a educa elevul înseamnă a-i spori autonomia** în funcție de procesul maturizării sale. În urma cercetărilor sale, J. Piaget ajunge la concluzia că *încurajarea* și manifestarea autogovernării și autonomiei copilului sunt elemente binevenite în educația acestuia [4]. Astfel concepută, educația își impune ca *direcții prioritare*: încurajarea aspirației de a fi o ființă inconfundabilă, unică, sinceră; trezirea sentimentului de independență; stimularea și favorizarea curajului de a se îndepărta de căile „bătătorite”; eliberarea copilului de modul unanim acceptat de a vedea lucrurile; de un sentiment general, de o prejudecată și de un mod comun de a vedea lumea, viața și oamenii; desprinderea de unele idei, norme, convingeri care i s-au transmis în timp; încurajarea demersului critic în fața conformismului sau a presiunilor sociale și culturale; transmiterea și susținerea ideii că orice regulă, obișnuință, experiență își au și excepțiile lor; aceasta, fără a lăsa copilul într-o stare de relativism, scepticism sau incertitudine dezorganizatoare; provocarea, încurajarea și menținerea unei atitudini active, de deschidere și receptivitate a copilului; dezvoltarea spirituală este imposibilă „fără existența unei tendințe active de a accepta puncte de vedere care până atunci fuseseră ale altuia; fără o dorință activă de a accepta argumente care modifică semnificațiile și scopurile existente [5].

B.J. Dewey consideră că educația este acțiunea care stimulează capacitatea de dezvoltare. De aceea, criteriul de apreciere a calității educației devine, pentru el, „măsura în care creează dorința de creștere continuă și în care oferă mijloace pentru a traduce în viață această dorință”. Preocuparea pentru formarea și asigurarea condițiilor interne ale creșterii și maturizării omului devine determinantă. Mentalitatea educatorului poate încremeni într-un proiect al omului sau al societății viitoare, ignorând condițiile concrete, tensiunile prezente, fluiditatea și varietatea lor. O asemenea concepție a transformării omului are o pronunțată funcție coercitivă. Căutând să reducă diversitatea, spontaneitatea, imprevizibilitatea la o imagine și la o credință unice, predis-pune la autoritarism. Sistemele educaționale care neglijează posibilitățile prezente în folosul pregătirii pentru viitor sunt nevoite să recurgă, constată Dewey, la „vaste modalități de pedepsire” (ca și în cazul încercărilor de realizare a marilor utopii sociale). În felul acesta, experiențele de viață ale copilului (sau ale membrilor societății) nu pot fi deplin valorificate, nu poate fi trăită maxima lor semnificație și bogăție, fiind sacrificate pentru ceea ce ar putea fi sau ar putea să vină pentru o idee despre un viitor posibil [6]. C. Narly abordează problema libertății în pedagogia modernă, analizează raportul dintre disciplină și libertate – „educația libertății”: „cultura și civilizația constituie produsul libertății omenești”. Respectarea individualității și libertății a constituit o nouă direcție în pedagogia contemporană. Pentru a ajunge la concluzii pedagogice referitoare la dreptul și limitele impuse de libertate în intervenționismul pedagogic, trebuie să vedem mai întâi dacă există cu adevărat ceva ce s-ar putea numi libertate și atunci ce înțeles trebuie să atribuim noi pedagogiei libertății, căci este susținută și ideea că omul n-ar fi deloc liber, că ceea ce numim noi libertate e o pură iluzie, totul în lume fiind determinare. Problema libertății omenești înseamnă libertatea de voință și autodeterminare.

Ceea ce presupune libertatea în educație este stimularea și consolidarea unei atitudini de asimilare și/sau respingere selectivă a scopurilor cunoscute sau de formulare a altora proprii, în raport cu cerințele creșterii. A forma oameni capabili să vadă și să acționeze dincolo de funcția pe care o îndeplinesc, capabili să se distanțeze de cerințele scopurilor exterioare, străine, a căror rațiuni nu le cunosc sau le resping, face parte din contextul manifestării libertății în educație. Această disponibilitate se leagă direct, în același context, de disponibilitatea formulării și luării inițiativelor. Dezvoltarea conștiinței alternativelor, a viziunii despre posibilitățile realizabile ține, de asemenea, de contextul manifestării libertății în educație [7].

După M.Greene, libertatea în educație presupune *dezvoltarea la tineri a conștiinței de „autor al lumii”, de creator al ei*. Autoarea pledează pentru o libertate a lansării, a colaborării și a articulării unor proiecte comune, o libertate a desprinderii de datul existent spre a putea proiecta un altul, o libertate a alternativelor posibile la ceea ce ne-am obișnuit să fim și să gândim [8]. M.Greene consideră că la majoritatea oamenilor există o incapacitate reală de a privi realitatea ca și cum ar putea fi și altfel. Tinerii au nevoie de șansa de a se proiecta rațional în lumi ipotetice, de a-și proiecta itinerarii de viață posibile. Lumea este și va fi mereu deschisă la proiecte; întotdeauna, în fața noastră există alternative și pentru fiecare este sau poate fi o alternativă la ceea ce s-a gândit și s-a făcut deja. Lumea poate primi oricând și de la fiecare contribuția lui [9]. Libertatea este rezultatul educației în sfera posibilului; ea implică dobândirea prin educație a unei culturi a proiectului. Libertatea în educație nu cere și nu îndeamnă la închidere în egoismul propriu, nu presupune și nu stimulează invidia, eliminarea celui alt; ea se susține, în primul rând, pe colaborare/cooperare [10].

Încurajând, în cele mai multe cazuri, supunerea, reproducerea mecanică, pasivitatea, *școala actuală nu asigură condițiile afirmării autonomiei*. Ea devine locul unei mari risipe, care provine din imposibilitatea copilului „de a-și utiliza în interiorul școlii experiențele pe care le dobândește într-un mod complet și liber” [11].

Într-un sistem educativ autentic oferta este constantă, educatorul propune tot timpul posibilități și activități. Aceste oferte provoacă cereri care, la rândul lor, provoacă noi oferte, declanșându-se o dialectică neîntreruptă a ofertelor și cererilor. În schimb, sistemul birocratic, rutinier, înlocuiește ofertele și cererile prin directive și obligații, prin impuneri și constrângeri. Ființa, ne spune Constantin Noica, nu se poate desăvârși decât numai prin „*cultura autonomă*” (termenul îi aparține lui Petre Țuțea). Chiar dacă îi este asigurată și apărată libertatea exterioară, „pentru individ fundamentală este libertatea interioară, care nu există de la sine, ci depinde de efortul lăuntric al fiecăruia. Acolo unde pare garantată de către ordinea politică existentă, libertatea exterioară se poate menține, – scrie K.Jaspers, – numai dacă sensul ei se împlinește în libertatea interioară, pe care fiecare individ trebuie să și-o cucerească tot mereu prin propriul său efort lăuntric... Adevărata libertate reprezintă maturitatea omului; ea este condiția absolută a omeniei, iar dacă ea nu este, în primul rând, în inima omului, în zadar va fi căutată în altă parte” [12]. „Expusă intruziunii și mediocrității maselor, libertatea interioară poate fi obținută și susținută printr-o permanentă luptă cu propriile sale limite interioare, gândire critică și creatoare, originalitate, putere de imaginație, inițiativă intelectuală, independență de observație, autocontrol, urmărirea proiectelor” [13]. Cheia înnobilitării spirituale constă în insistența pe cultivarea vieții, a capacității de a reflecta, delibera și găsi soluția rațională în problemele vieții, în tensiunile dintre oameni, în cultivarea curajului și accesului la valorile fundamentale; pe scurt – în *insistența pe educație*, înțeleasă și practică ca proces de autonomizare a unor ființe dependente. Experiența de până acum a omenirii a dovedit că societatea deschisă, democratică nu se realizează de la sine. Or, societatea democratică presupune oameni maturi. Oriunde a fost realmente prezentă, educația a înlăturat spiritul mediocru. Înțeleasă într-un anumit sens, ea poate susține trecerea individului de la libertatea mică, dată, la libertatea mare, cucerită, de la infantilism, la maturitate. Prin educație, individul poate evita încremenirea în infantilism [14].

Referințe:

1. Geissler E. Mijloace de educație. - București: EDP, 1977, p.98-106.
2. Kilpatrick W.H. Philosophy of Education. - New York, 1954. - În: Stanciu Gh., Sacaliș N. Antologia pedagogiei contemporane. - București: EDP, 1971, p.127.
3. Debesse M. Les etapes de V education. Ediția a VI-a. - Paris: PUF. - În: Antologia pedagogilor francezi contemporani. - București: EDP, 1970, p.125.
4. Piaget J. Judecata morală la copil. - București, EDP, 1980, p.215.
5. Key E. Secolul copilului. - București: EDP, 1987, p.50-73.
6. Dewey J. Democrație și educație. - București: EDP, 1992, p.309.

7. Buber M. Eu și tu. - București: Humanitas, 1992, p.88.
8. Greene M. The dialectic of freedom. - New York and London: Teachers College Press, Columbia University. 1988, p.132,133.
9. Ibidem, p.20.
10. Adler M.J. In Defense of the Philosophy of Education. - În: Joe Park (ed.). Selected Readings of the Philosophy of Education. Second Edition. - New York, London: - În: Stanciu I.Gh., Nicolescu V., Sacaliș N. Op. cit., p.161.
11. Dewey J. Trei scrieri despre educație. - București: EDP, 1977, p.181.
12. Jaspers K. Texte filozofice. - București: Politică, 1986.
13. Dewey J. Op. cit., p.258-261.
14. Albu G. Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului. - Iași: Polirom, 1998, p.29-39.

Prezentat la 21.11.2011

VALENȚELE DEZVOLTĂRII COMPORTAMENTALE (PSIHOSOCIALE)

A PREȘCOLARILOR

Stela CEMORTAN

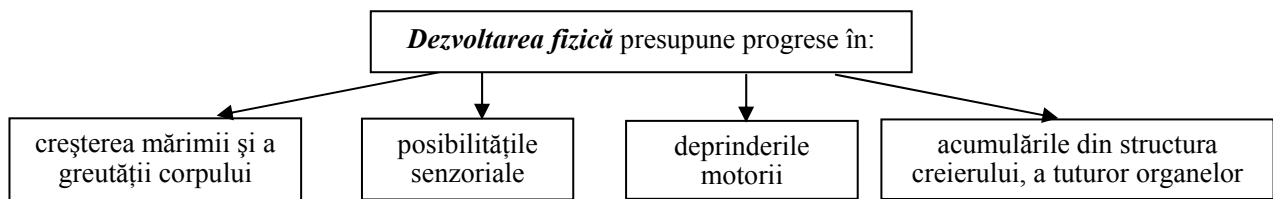
Institutul de Științe ale Educației

The three directions in the development of the personality of the child. Are highlighted. Highlighting the main direction of psychosocial development, the author mentions its dependence on biological and cognitive directions. The author of the psycho-social development underlines the icon on the right, more can be named and behavioral development, because it involves the formation of basic behaviors, including performances in the quality of personal properties, life skills and social activity.

Dezvoltarea personalității se efectuează, în fond, în trei direcții:

- 1) fizică (biologică),
- 2) cognitivă (intelectuală),
- 3) comportamentală (psihosocială).

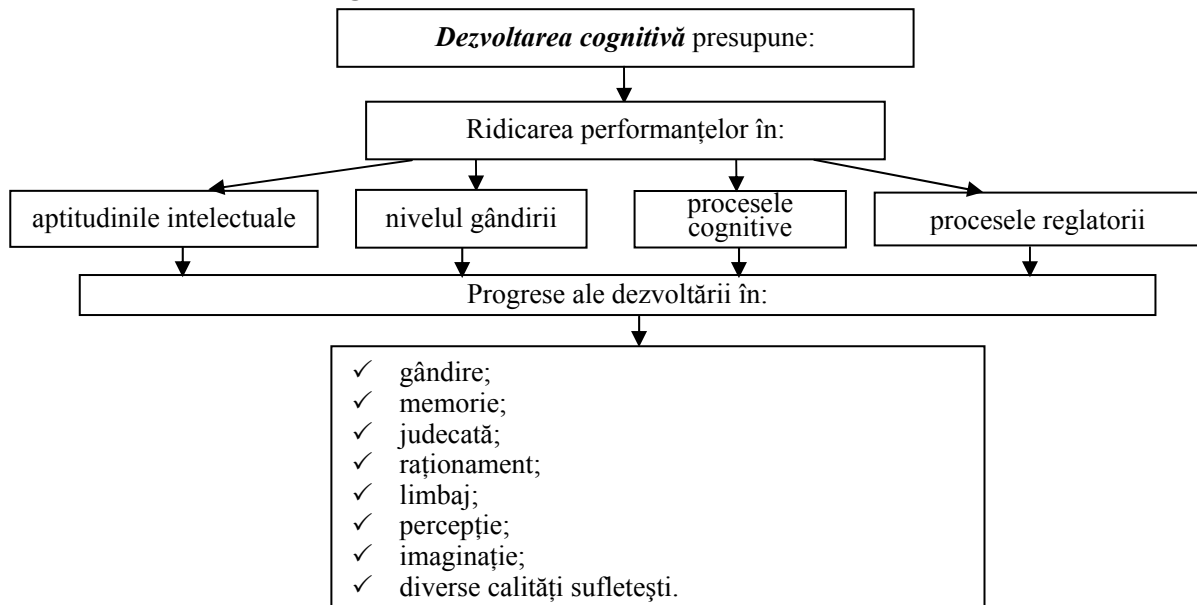
Fiecare dintre aceste direcții aduc anumite achiziții în structura organismului, intelectului și în formarea comportamentului uman. Ele presupun și anumite acumulări.



De obicei, progresele, acumulările obținute de copil în domeniul dezvoltării fizice corespund vârstei. Doar în unele cazuri aparte pot fi observate devieri de la normă. Dezvoltarea fizică (biologică) duce, de regulă, la schimbări esențiale în **dezvoltarea cognitivă (intelectuală)** a individului, deoarece dezvoltarea cognitivă este dependentă de ritm, viteză și limitele cronologice.

Odată cu **dezvoltarea biologică** a copilului are loc și cea **cognitivă**. La pragul maturității, spre vârsta pre-adolescenței, dezvoltarea cognitivă nu se mai subordonează celei biologice, ci intră tot mai mult în dependență de viața socioculturală.

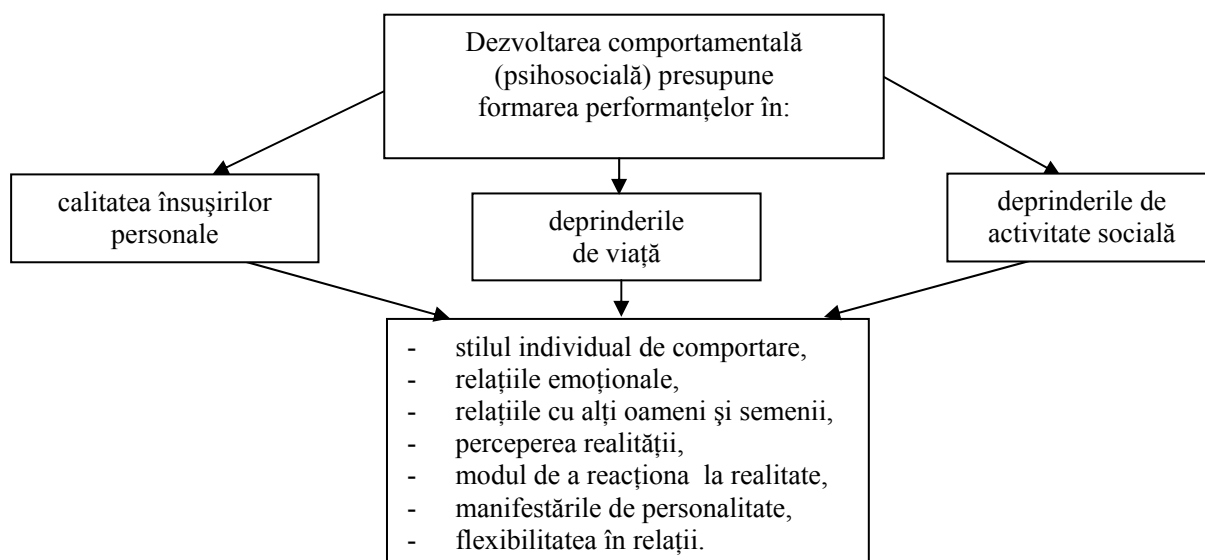
Până la 7 ani **dezvoltarea cognitivă** are secretele sale:



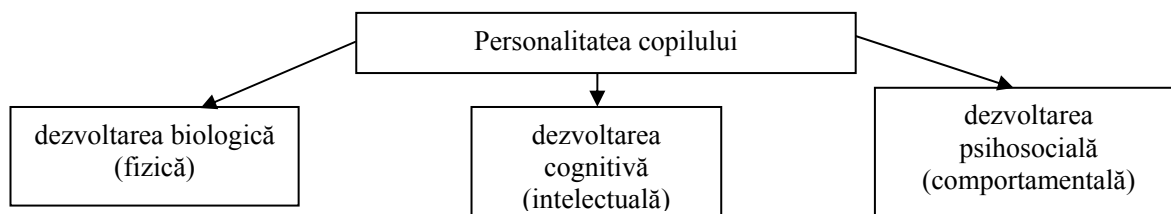
Dezvoltarea cognitivă are o influență decisivă în procesul socializării copiilor și, în special, în formarea relaționării. Numai unii copii dotați și supradotați pot avea dificultăți în **relațiile interpersonale** și în comunicarea cu semenii și adulții.

A treia direcție în procesul dezvoltării copiilor de vârstă preșcolară este **dezvoltarea psihosocială** evidențiată în scopul cercetării noastre ca **dezvoltare comportamentală**. Ea presupune atingerea anumitor performanțe în calitatea însușirilor personale, deprinderilor de viață și competențelor de activitate socială.

Acest proces poate fi reprezentat astfel:



Procesul educativ-instructiv din instituția preșcolară, realizat în parteneriat cu familia, este chemat să aducă o contribuție evidentă la dezvoltarea uniformă a personalității copilului în aceste trei direcții:



Dezvoltarea uniformă a copilului în aceste trei direcții are uneori și unele curențe, de aceea cadrele didactice și părinții trebuie să depună eforturi pentru a urmări și a regla acest proces.

Procesul educativ-instructiv corect realizat în acest scop va aduce cu sine un lanț continuu de transformări cantitative și calitative atât de necesare **socializării treptate a copiilor**.

Numai în cazul efectuării sistemice a măsurilor educative și de instruire se vor **obține treceri progresive** de la nivelurile cognitive, psihice primare, slab diferențiate și slab specializate, la niveluri psihice cognitive superioare.

Spre sfârșitul perioadei preșcolare, la debutul școlar (spre 7 ani), **dezvoltarea psihosocială progresa** evident, dezvoltarea cognitivă nu se mai subordonează celei biologice. Ea derulează tot mai mult **sub influența vieții socioculturale**, devine un instrument, o pârgie de susținere a socialului. Copiii la această vârstă posedă deja o anumită dezvoltare sub aspect psihic, cognitiv. Ei sunt deținători de unele cunoștințe (în măsura posibilităților), priceperi, deprinderi, aptitudini și sunt capabili să respecte principalele structuri ale vieții sociale. Anume la această vârstă are loc dezvoltarea ascendentă a psihicului copilului, care presupune treceri de la simplu la complex, de la inferior la superior. Se face o trecere de la o funcție psihică inferioară la una superioară.

Dezvoltarea comportamentală (psihosocială) la această vârstă presupune și **treceri evidente** în cadrul unuia și aceluiași **fenomen psihic cognitiv**.

De exemplu, saltul

- de la memorarea mecanică – la cea logică;
- de la stările afective situative – la stările afective stabile;

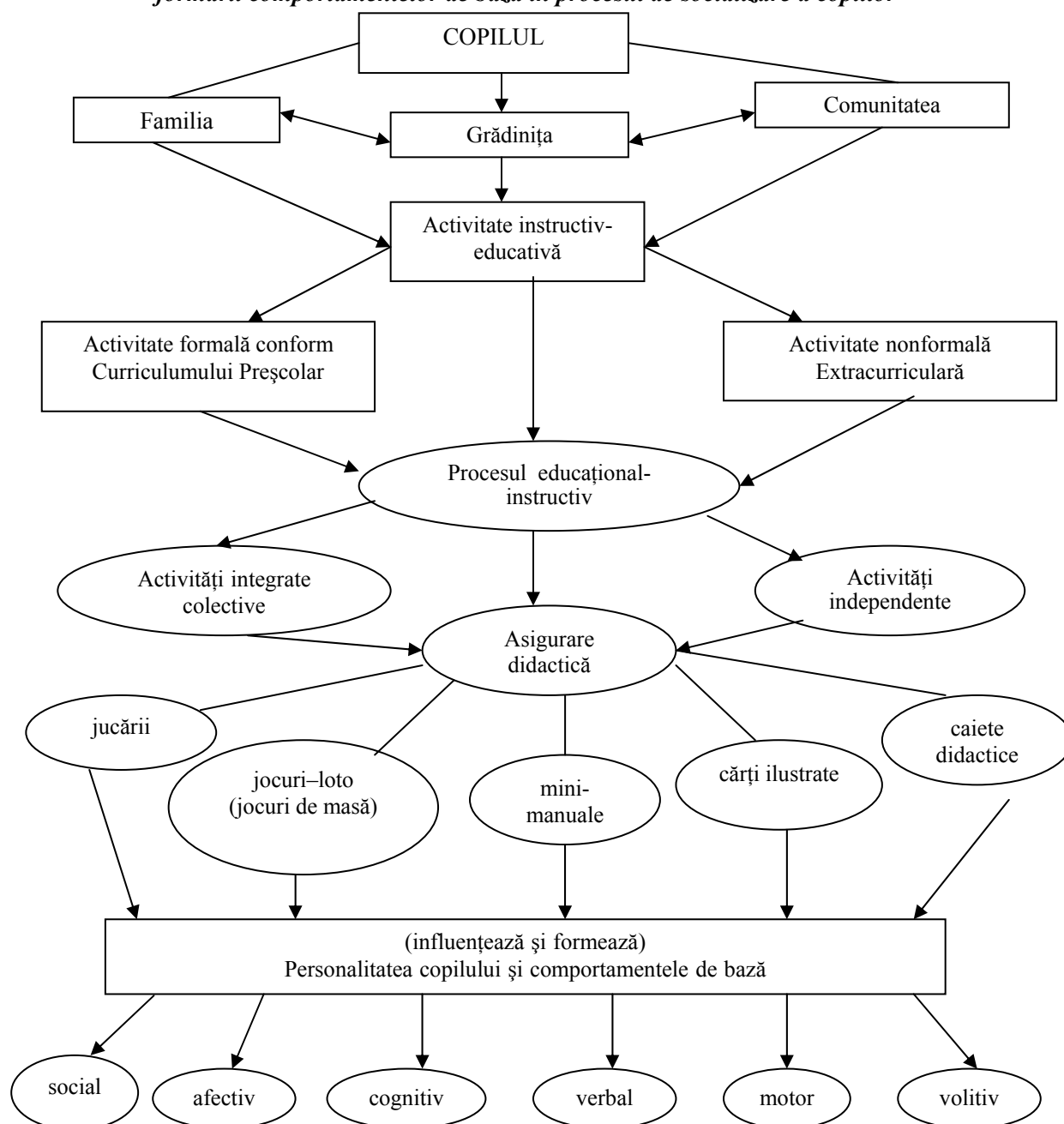
- de la emoții – la sentiment;
- de la motivații exterioare la cele interioare etc.

Astfel, trecerile, schimbările care se realizează sistematic în psihicul copilului contribuie la **formarea comportamentelor de bază**: social, afectiv, cognitiv, motivațional și motor.

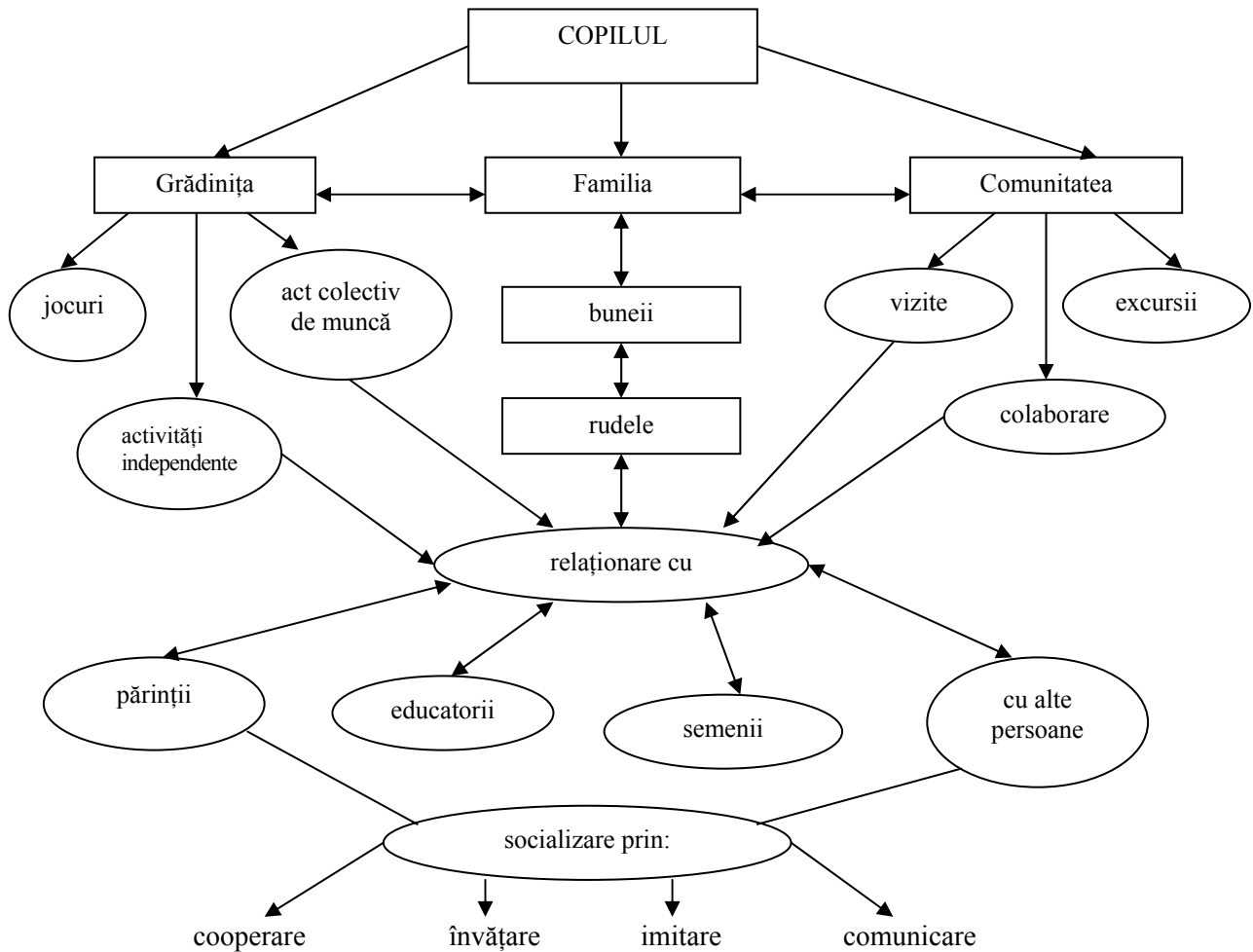
Deci, formarea comportamentală este un proces bazat pe dezvoltarea psihică, cognitivă a copilului. Dezvoltarea comportamentală „este structurată pe formarea și restructurarea continuă a unor însușiri, funcții și structuri psihocomportamentale prin valorificarea subiectivă a experienței socioculturale, în vederea amplificării posibilităților intelectuale și psihosociale”, iar socializarea este un proces prin care individul, însușindu-și limba comunității și interiorizând norme, valori și modele de comportament, devine membru al acelei comunități.

Procesul socializării se realizează prin influența hotărâtoare a familiei, grădiniței, instituțiilor culturale și prin sistemul de practici și valori sociale din comunitatea dată.

MODELUL
formării comportamentelor de bază în procesul de socializare a copiilor



Modelul procesului de socializare a preșcolarului



Bibliografie:

1. Piajett J. Psihologie și pedagogie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
2. Munteanu A. Psihologia dezvoltării umane. - Iași: Polirom, 2006.
3. Racu Ig., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. - Chișinău, 2007.
4. Cemortan S. Copilul și literatura. - Stelpart, 2006.

Prezentat la 25.12.2011

NECESITATEA PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL ÎN SOCIALIZAREA COPIILOR

Stela CEMORTAN

Institutul de Științe ale Educației

The problem of socialization of children is one of the most important. To achieve it is to begin in early childhood. The author highlights the need to establish an active partnership between different institutions. Special attention is requested to be granted joint actions in collaboration with the family and the kindergarten. In this collaboration a key role should be given to pedagogical relationship as human relationship.

Activitatea instituțiilor preșcolare în contemporaneitate cere funcționarea unui nou management al unității educative și stabilirea unor noi relații instituționale în scopul atingerii unor niveluri evidente în educație. Din aceste considerente, la etapa actuală este necesară stabilirea unui parteneriat între forțele cointeresate în educația tinerei generații.

Parteneriatul educațional, la această etapă, prevede o bună colaborare între câteva instituții importante: familia, grădinița, școala și comunitatea.

Parteneriatul cu familia cooperează părinții ca parteneri în procesul educativ. Astfel, îi informează despre valorile promovate în instituțiile specializate de învățământ (creșă, grădiniță, școală), formându-i ca beneficiari direcți ai achizițiilor de ordin cognitiv acumulate de către copii. Aceste achiziții trebuie să fie direcționate și canalizate în scopuri educativ-instructive.

Parteneriatul cu comunitatea este de importanță majoră, deoarece copiii cresc în medii comunitare variate și necunoscute pentru dânsii, iar în aceste medii ei vin în contact cu diferite fenomene și persoane. Este necesar ca adulții să depună efort pentru a face ca comunitatea să promoveze valorile și specificul cultural al mediului. E de dorit ca din primele zile ale aflării copilului într-o unitate educativă (creșă, grădiniță) personalul didactic de aici să manifeste dorința de a colabora cu familia și comunitatea în diverse domenii: educativ, sanitar, rutier, religios, gospodăresc, informativ, cultural etc.

Membrii instituțiilor comunității trebuie antrenați în: a) luarea unor decizii; b) direcționarea unor activități; c) orientarea corectă a procesului de educație a copiilor; d) corectarea unor aspecte negative.

Comunitatea reprezintă o posibilitate virtuală pentru dezvoltarea personalității copilului cu ajutorul mediului social.

Mediul social, la rândul său, reprezintă posibilități nelimitate în vederea valorificării predispozițiilor înnăscute ale copilului (individului). Astfel, unei diversități genetice îi corespunde o multitudine de posibilități oferite de mediu. Deci, termenul „comunitate” înseamnă „totalitatea elementelor cu care un copil intră în relație la o vârstă anume conform aptitudinilor și înclinațiilor manifestate spre un anumit domeniu (artă, știință, sport etc.)

Reprezentanții comunității, și anume: medicul de familie, logopedul, asistenții sociali, preotul, psihologul, educatorul, învățătorul, directorul grădiniței sau al școlii, bibliotecarul etc. pot contribui în momentul oportun la educația copilului, acordând grădiniței sau părinților ajutorul solicitat.

Parteneriatul educativ trebuie inițiat de instituția preșcolară, care are autoritate socială și legală de a se ocupa de procesul educațional. În același timp, „partenerii” au o perspectivă comună de acțiune și, bazându-se pe principiul „reciprocității”, își pot uni eforturile pentru a atinge un scop comun. În cadrul parteneriatului educațional este necesar în primul rând să se stabilească o **colaborare educator-părinți**. Acest parteneriat presupune stabilirea unor relații ce au la bază un sistem de valori și cerințe adresate copilului.

Această relație impune respectarea următoarelor condiții: respect, încredere, comunicare între cei doi parteneri (părinte, educatoare), implicarea reciprocă în evidențierea și promovarea intereselor copilului, implicarea sistematică în rezolvarea problemelor, cunoașterea politicilor educaționale, participarea în activitățile comune, programarea unor acțiuni bilaterale etc.

Respectarea acestor condiții face ca educația copiilor preșcolari să se efectueze în baza unor relații umane pe care copiii le urmăresc și le însușesc mai întâi în familie, iar mai apoi între părțile cointeresate: familie +

creșă + grădiniță + școală + comunitate. Astfel, se stabilește un parteneriat corect care are la bază o relație pedagogică.

Relația pedagogică ca relație umană înseamnă o interacțiune a partenerilor pentru atingerea scopurilor educației. Efectul parteneriatului, ca acțiune educativă, trebuie să fie direcționat spre copil și realizarea necesităților lui. Cu ajutorul cadrelor didactice, partenerii atrag asupra lor o mare responsabilitate. De obicei, în acțiunile de parteneriat fiecare dintre cele două părți își are propriile atribuții și roluri, de cele mai multe ori una dintre părți oferă ceva, iar cealaltă – primește și valorifică într-un anumit mod.

Este dovedit că vârsta preșcolară este vârsta formării inițiale a personalității. Spre finele acestei vârste destul de clar se profilează direcția în care se formează personalitatea copilului, fapt ce apare și ca un indice al dezvoltării lui și al formării comportamentelor (social, afectiv, cognitiv, verbal, motor și volitiv).

Grija față de dezvoltarea și formarea comportamentului fiecărui copil cere o atenție sistematică din partea partenerilor și, în special, din partea cadrelor didactice (în cazul când copilul frecventează instituția preșcolară).

„Curriculumul educației preșcolare” este documentul de bază în care sunt stipulate obiectivele și conținuturile educației copiilor, începând cu vârsta de creșă și terminând cu ziua plecării lor la școală. Urmărind scopul de a programa și a organiza corect procesul educației preșcolarelor, cadrele didactice din grădinițe trebuie să pună în prim-plan studierea și cunoașterea perfectă a particularităților de vârstă ale copiilor ca să poată etapiza corect obiectivele și tehnologiile educaționale pentru fiecare grupă de vârstă (mică, medie, mare și pregătitoare).

O importanță deosebită în această activitate are și **selectarea corectă a conținuturilor** în baza cărora se va efectua educația, instruirea și formarea comportamentelor de bază ale personalității în devenire: social, afectiv, cognitiv, verbal, motor, volitiv și motivațional. Partenerii angajați în procesul de fundamentare psihopedagogică a socializării și educației copiilor trebuie să știe că **comportamentul este „o activitate observabilă a unui organism, o interacțiune cu mediul”**. Termenul „comportament” se referă atât la activitate în general, cât și la o anumită activitate, deci la un caz particular.

Pentru prima dată acest termen a început să fie utilizat în psihologie de către J.B. Watson și H.Pieron (în paradigma psihologică numită behaviorism). **Actualmente, termenul „comportament” se definește prin ceea ce copilul face sau spune și poate fi observat în mod obiectiv.**

Preocupându-se de educația copiilor, educatoarele sau părinții sunt obligați să urmărească comportamentul copiilor. Dacă ei observă prezența unor comportamente negative și nu le pot corecta prin cuvânt, atunci încearcă să o facă prin următorii pași:

- utilizarea tehnicilor educaționale potrivite situației;
- aprecierea și acordarea atenției individuale;
- folosirea anumitor conținuturi educative;
- stabilirea limitelor și a regulilor;
- a spune „nu” și a interzice;
- ignorarea;
- izolarea;
- recompensarea;
- pedepsirea inteligentă etc.

Dacă nici acești pași, aceste măsuri nu sunt efective, atunci e necesar să se recurgă la solicitarea partenerilor din comunitate prin reprezentanții ei: medicul de familie, logopedul, psihologul, cadrele didactice, bibliotecarul, primarul etc.

Prin intermediul partenerilor trebuie să se prevadă în prim-plan obiectivele majore ale educației, și anume:

- educarea umanismului și a relațiilor umane cu semenii și adulții;
- formarea relațiilor colectiviste între copii;
- cultivarea atașamentului față de Țară, tradiții, obiceiuri, a civismului;
- educarea respectului și a simpatiei față de Om, conlocuitori;
- altoirea respectului față de oamenii muncii și a dorinței de a munci etc.

Aceste obiective nu pot fi realizate pe rând sau aparte de către parteneri.

Numai realizându-le concomitent, prin integrare, ei vor influența:

- sfera sentimentelor și cea cognitivă;
- educarea abilităților comportării morale;

- formarea atitudinilor, impresiilor și a imaginilor corecte despre anumite calități morale și fenomene ale vieții sociale;
- dezvoltarea priceperilor de autoanaliză, autoapreciere și apreciere reciprocă.

În scopul realizării acestor obiective, e necesar ca partenerii să implice copiii sistematic în diverse forme de activitate. Cele mai caracteristice pentru această vârstă fiind: verbal-artistică, practică cu obiective, de joc și cea de învățare. Toate aceste activități pot fi și trebuie însoțite de cuvântul viu și de materiale audiovizuale: cuvântul artistic, muzică, dans, desen etc. Organizând corect, pe parcursul anului de studii, activitățile copilăriei și implicând copiii la momentul decisiv în activitate, respectând condițiile specifice fiecărui tip de activitate, cadrul didactic realizează obiectivele spirituale în mod integrat.

Condițiile de bază necesare realizării corecte a formării personalității copilului preșcolar de către toți partenerii în procesul socializării sunt:

- ✓ crearea unui stil corect în relațiile dintre membrii adulți ai colectivului;
- ✓ stabilirea unui parteneriat productiv în relațiile dintre cadrele didactice ale instituției preșcolare, familie și comunitate;
- ✓ stabilirea unor relații adecvate, frumoase între adulți și copii în diferite medii sociale;
- ✓ crearea în grupurile de copii a unei atmosfere benefice, calde ce permite fiecărui copil să stabilească o relație pozitivă cu persoanele care îl înconjoară.

Observațiile, realizate pe teren, și experimentul pedagogic ne-au convins că socializarea copiilor se efectuează mai reușit atunci când contactul dintre societate și familie este stabil, mai durabil; când părinții sunt alături de copii, când ei sunt oaspeți doriți la grădiniță, când ei asistă la activități, serbări, matinee; când părinții, în mod independent, se joacă, comunică cu toți copiii din grupă (nu numai cu ai lor); când adulții cunosc obiectivele și conținuturile educaționale stipulate în Curriculumul Preșcolar și sistematic recurg la ajutorul, consultațiile cadrelor didactice.

În scopul educației corecte a copiilor, adulții trebuie să-și structureze activitatea în parteneriat în baza principalelor principii pedagogice: al respectării particularităților de vârstă, accesibilității, intuitivității și integralității.

Respectarea acestor principii va permite obținerea unor rezultate efective în:

- ✓ educarea comportamentelor;
- ✓ formarea unor sentimente morale, civice;
- ✓ dezvoltarea unor reprezentări, priceperi și deprinderi de comportare cultă;
- ✓ educarea unor deprinderi de comportare civilizată;
- ✓ stabilirea frumoaselor relații reciproce;
- ✓ formarea motivelor corecte ale comportamentului în orice tip de activitate.

E de dorit ca adulții să știe că perioada incipientă de socializare începe cu formarea reprezentărilor etice, care este considerată în psihopedagogie ca prima etapă de formare a cunoștințelor copilului despre societate. În baza acestor reprezentări inițiale treptat pot fi formate unele convingeri, calități de caracter și competențe.

Bibliografie:

1. Alport G. Structura și dezvoltarea personalității. - București: E.D.P., 1981.
2. Berger G. Omul modern și educația sa. - București: E.D.P., 1978.
3. Cemortan S. Teoria și metodologia educației verbal-artistice a copiilor. - Chișinău, 2002.

Prezentat la 25.12.2011

IMPACTUL COMUNICĂRII MANAGERIALE ASUPRA ACTIVITĂȚII INSTITUȚIEI PREȘCOLARE

*Lilia CEBANU, Veronica BRATU**

Institutul de Științe ale Educației

**Universitatea de Stat din Tiraspol*

In this article there is described the communication process on pre-school institution and the data from an experiment on the level of communication of managers on the teacher's meetings is analyzed. There was also briefly described and analyzed the model of effective communication between manager and subordinates.

Comunicarea reprezintă unul dintre cele mai dificile aspecte ale muncii unui manager. Sursa majorității problemelor de comunicare o constituie diferența dintre conținutul mesajului sau impactul pe care managerul intenționează să-l transmită și modul în care ceilalți membri ai instituției recepționează mesajul.

În viziunea autorului C.Noica, „ceea ce nu este exprimat în text completează înțelegerea, tocmai aceasta este comunicarea”. Progresăm printr-un spor de comunicare, dar nu progresăm cu adevărat dacă obținem și un spor de comunicare [1].

Teoretic, comunicarea este considerată a fi un „mod fundamental de interacțiune psihosocială a persoanelor, realizat în limbaj articulat sau prin alte coduri, în vederea transmiterii unei informații, obținerii stabilității sau a unor modificări de comportament individual sau de grup” [2].

Prin urmare, comunicarea stabilește diverse legături. Dacă a trăi înseamnă a interacționa, atunci a trăi înseamnă a comunica. Într-o statistică des citată, dar anacronică (1926) față de actuala situație prin mijloacele de comunicare de masă și calculatoarele, Paul J. Rankin demonstrează că 11 ore din 24, adică 70% din timpul activ, omul comunică [3].

În știința managerială comunicarea este cunoscută ca o activitate principală a managerului, fiind considerată „componenta de bază a funcției de coordonare” [4].

Comunicarea managerială este procesul de transmitere a unor mesaje cu conținut managerial de un manager la o altă persoană sau grup de persoane, și invers [5].

Una dintre cele mai potrivite căi prin care managerul poate deveni mai eficient este să afle ce impact au acțiunile și cuvintele lui asupra celor din jurul său. Cheia pentru a cunoaște impactul mesajului asupra celorlalți rezidă în provocarea unei reacții din partea lor, feed-back-ul, ceea ce implică un risc. În relațiile personale, cadrele sunt din ce în ce mai deschise față de ceilalți pe măsură ce capătă mai multă încredere unii în alții. În context organizațional, lucrurile se schimbă datorită, pe de o parte, faptului că managerul deține puterea, iar, pe de altă parte, faptului că informațiile sunt distorsionate la trecerea lor prin canalele informale de comunicare. Comunicarea se află, fără îndoială, în topul primelor cinci probleme cu care se confruntă orice manager, deoarece comunicarea reprezintă unul dintre principalele sale motive de îngrijorare.

Oamenii comunică verbal unii cu alții (față în față sau telefonic), prin mesaje scrise (scrisori, memo-uri sau rapoarte), nonverbal (gesturi sau mimică) sau prin intermediul unei a treia persoane (printr-un mesager). În încercarea unei persoane de a-și expune ideile în cuvinte în fața celorlalți pot apărea o serie de obstacole. O astfel de problemă o întâlnim la etapa actuală și la nivelul instituțiilor preșcolare, unde managerii, educatorii nu țin cont de impactul unei comunicări manageriale la un nivel satisfăcător.

Cadrele declară adesea că nu comunică unii cu alții. Motivul este că ei nu au făcut apel la un proces de colaborare, de cooperare, nu au căzut de acord asupra schemelor de comunicare, nu au adoptat împreună decizii, au dat vina unii pe alții în cazul eșecurilor și s-au evitat unii pe alții cât au putut de mult. Prin urmare, lipsa de comunicare este adesea un simptom al altor probleme. Abilitățile de comunicare nu doar că sunt importante, dar nevoia pentru ele este universală. Fiecare din noi are nevoie să comunice în mod eficient cu ceilalți. Comunicarea managerială nu poate fi privită în afara managementului. Ea reprezintă o componentă majoră, fundamentală a acestuia.

În funcție de nivelul ierarhic pe care o persoană îl ocupă, comunicarea poate însemna până la 80% din timpul pe care îl consumă.

Particularitățile comunicării manageriale raportate la celelalte feluri de comunicare existente sunt generate de scopul, obiectivele și funcțiile (rolurile) acestei comunicări, de cadrul și structura organizațiilor, precum și de contextul culturii organizaționale. De asemenea, comunicarea managerială din orice fel de organizație se supune unor norme de etică specifice, care se regăsesc în cultura organizațională, în politica organizațională și, evident, în etica individuală a angajaților din funcțiile de conducere.

Angajatul competent nu comunică la întâmplare sau după bunul său plac, ci conform unei anumite strategii, atât în ceea ce privește actul de comunicare în sine, cât și strategia existentă la nivelul organizației (strategie care are rolul de a crea o imagine pozitivă asupra acesteia).

Orice angajat cu funcție de conducere, în calitatea sa de manager, controlează în ce măsură au fost realizate deciziile sale numai dacă poate comunica cu cei care le execută. Doar în acest fel executanții pot cunoaște ceea ce au de făcut și când trebuie făcut și își pot face cunoscute sugestiile și problemele.

Scopul comunicării manageriale în orice instituție este realizarea unei informări corecte, eficiente și eficace atât pe verticală, cât și pe orizontală, în vederea realizării în condiții optime a solicitărilor interne și externe și în concordanță cu obiectivele manageriale și organizaționale stabilite.

Pentru aceasta, în procesul de comunicare managerială din orice instituție trebuie să fie satisfăcute un număr de nevoi comunicaționale fundamentale ale oricărui angajat:

- *nevoia de a ști – cunoștințele profesionale necesare pentru îndeplinirea sarcinilor sau executarea funcției;*
- *nevoia de a înțelege – nu este suficient să știi să faci un anumit lucru, ci trebuie să-l faci și să știi pentru ce trebuie făcut;*
- *nevoia de a se exprima – de a putea aduce opinia ta la cunoștința celor din niveluri ierarhice superioare de conducere.*

Comunicarea în cadrul unei instituții este determinată de satisfacerea mai **multor nevoi instituționale și funcționale**, fără de care ar putea fi compromisă chiar existența organizației însăși. Printre acestea:

- funcțiile managementului nu pot fi operaționalizate în lipsa comunicării. Procesele de stabilire a obiectivelor, de realizare a concordanței cu structura organizatorică, de implicare a personalului, de armonizare a acțiunilor cu obiectivele inițiale și de eliminare a neconformităților se bazează pe primirea și transmiterea de mesaje;
- comunicarea stabilește și menține relațiile dintre angajați;
- prin feed-back-ul realizat, comunicarea relevă posibilitățile de îmbunătățire a performanțelor individuale și generale ale instituției;
- aflată la baza procesului de motivare, comunicarea face posibilă identificarea, cunoașterea și utilizarea corectă a diferitelor categorii de nevoi și stimulente pentru orientarea comportamentului angajaților spre performanță și satisfacții;
- contribuie la instaurarea relațiilor corecte și eficiente, de înțelegere și acceptare reciprocă între șefi și subordonați, colegi, persoane din interiorul și exteriorul instituției.

Capacitatea de comunicare depinde de pregătirea, experiența, abilitatea, mobilitatea celui care comunică, dar și de existența unor calități similare la partenerii de dialog.

Sunt de menționat și **etapele procesului de comunicare**, ca:

- Conceptualizarea ideilor
- Organizarea mesajelor în vederea comunicării
- Alegerea modalităților de comunicare în funcție de obiective, receptori, contextul comunicării
- Transmiterea mesajelor esențiale prin intermediul canalelor adecvate
- Receptarea mesajelor de către destinatar
- Urmărirea efectelor mesajului și stabilirea condițiilor în care poate fi reluată comunicarea.

Relațiile directe sunt cele mai favorabile comunicării eficiente.

Autoarea L.Stog, în lucrarea „Psihologia managerială”, menționează că comunicarea managerială eficientă apare când oamenii potriviți primesc la timp informația potrivită [6].

Accentuând importanța comunicării în managementul instituției, Henry Mintzberg a definit trei tipuri de roluri, care pot fi îndeplinite de un manager în procesul de comunicare:

- **Rolul interpersonal** – în acest caz, managerii acționează ca și lideri ai unei părți din organizație. Autorul face referire la studii care demonstrează că managerii pierd 45% din timpul lor cu evaluări, 45% cu personalul din afara organizației și 10% cu superiorii lor.
- **Rolul informal** – în acest caz, autorul declară că managerii adună informații, de la indivizi sau grupuri, care pot fi utile pentru activitatea lor. La rândul lor, managerii transmit informații, atât în interiorul organizației, cât și în afara ei. Procesul include metodele și tehnicile de comunicare.
- **Rolul decizional** – în acest caz, managerii implementează planuri noi, alocă resurse și comunică celor din interiorul sau din afara organizației deciziile luate.

Deci, putem menționa că modul în care comunică managerii, comportamentele de comunicare ale cadrelor, stilurile de comunicare – toate au un efect pozitiv sau negativ, al căror rezultat se regăsește în climatul comunicării din instituție [7].

Comunicarea eficientă influențează asupra comportamentului uman și determină aspectul etic, însumând respectarea principiilor, normelor morale, de conduită corespunzătoare, adecvate cerințelor vieții sociale.

Prin faptul că presupune transmiterea de informații, comunicarea este supusă modului specific de mișcare a informației: cel care transmite informația rămâne în continuare posesorul acesteia, dar pierde controlul asupra conținutului mesajului transmis. Aceasta determină efecte pe care emițătorul nu le poate controla. În cazul unor efecte nedorite, mesajul emis nu mai poate fi retractat. Pot fi aduse corecturi, dacă s-a făcut o greșală, dar nu se poate șterge totul pentru a reveni la situația inițială. Mai mult, un mesaj transmis public și retractat sau corectat, de obicei, creează probleme mai mari pentru emițătorul aflat în dificultate [8].

Pentru a evidenția situația reală din instituțiile preșcolare privind nivelul de comunicare manager – cadre didactice, am inițiat un experiment cu cadrele didactice din cadrul instituțiilor preșcolare nr.1. Albinuța și nr.3. din raionul Strășeni.

La etapa inițială am aplicat cadrelor didactice un chestionar elaborat cu scopul de a determina nivelul comunicării managerilor cu cadrele didactice, anume în cadrul ședințelor.

Chestionarul conține 6 întrebări. Analizând răspunsurile chestionarului, avem următoarele rezultate: La prima întrebare: ***Care sunt caracteristicile unei ședințe eficiente?***, educatorii au menționat că ședințele trebuie să se desfășoare într-o încăpere pregătită cu toți membrii prezenți, să fie o atmosferă de sărbătoare, să se țină cont de timpul desfășurării. În ordinea de zi să fie stabilite obiective clare, să fie folosite mijloace de vizualizare, toate ideile participanților să fie acceptate, membrii să se asculte reciproc. Analizând această întrebare, dar și din discuțiile cu cadrele didactice am dedus că ședințele nu sunt desfășurate la un nivel înalt, managerii nu dispun de o comunicare eficientă înaltă, multe din ideile propuse de educatori nu sunt acceptate, ei nu sunt pregătiți din timp pentru desfășurarea ședințelor, nu sunt stabilite clar obiectivele. La a doua întrebare propusă de noi, care este și un punct forte pentru educatori, și anume: ***Numiți regulile de aur pentru o ședință eficientă***, avem următoarele răspunsuri: obiective bine explicate, cadrele să fie încurajate să participe cu comunicări, ședința să fie bine proiectată și să prezinte interes pentru toți membrii, să fie ales locul potrivit pentru desfășurarea ședințelor, să fie apărate interesele colectivului etc. La a treia întrebare – ***În ce constă structura unei agende?*** – avem răspunsuri de tipul: agenda trebuie să fie detaliată, să aibă aspect estetic, să conțină un proiect bine chibzuit, să fie anexate documentele necesare. La această întrebare răspunsurile sunt la un nivel scăzut, cadrele nu au dat răspuns concret, s-au abătut de la întrebare; cauza, constă, considerăm, în lipsa informației necesare unei structuri a agendei. ***Care este rolul moderatorului în desfășurarea ședinței?*** La această întrebare avem răspunsuri de genul: trebuie să fie un bun coordonator, să țină cont de timpul preconizat ședințelor, să dirijeze activitatea la un nivel înalt. La a cincea întrebare – ***„Care sunt competențele unui bun moderator în desfășurarea ședinței”*** – avem următoarele răspunsuri: să fie capabil să lucreze cu un grup de oameni, să fie răbdător, să obțină acordul participanților, să fie competent a dirija și finisa cu succes activitatea începută.

La ultima întrebare – ***Ce sugestii propuneți managerilor pentru o desfășurare a ședințelor de calitate?*** – au dat răspunsuri toți educatorii, înaintând ca sugestii: să nu reacționeze arogant; dacă doriți să-l puneți pe cineva la punct, faceți-o cu tact, nu-l umiliți în fața colectivului; membrii ședinței să fie mai deschiși; să se facă schimb de idei; să fie mai explicabili, comunicabili, să dispună de o comunicare coerentă; să fie folosite cât mai multe momente moderne.

Rezultatele acestei interpretări le prezentăm în Tabelul ce urmează și în Figura 1.

Tabel

Nivelul de comunicare managerială asupra activității instituției preșcolare

Nr.într.	Numărul educatorilor					
	Nivel superior		Nivel mediu		Nivel inferior	
	Gr. control	Gr. exp.	Gr. control	Gr. exp.	Gr. control	Gr. exp.
1.	5	6	15	14	-	-
2.	7	5	13	14	-	1
3.	2	3	16	12	2	5
4.	4	5	15	13	1	2
5.	6	7	10	11	4	2
6.	12	9	8	10	-	1
M±m	6,0±1,39	5,8±0,83	12,8±1,30	12,3±0,67	2,3±0,62	2,2±0,67

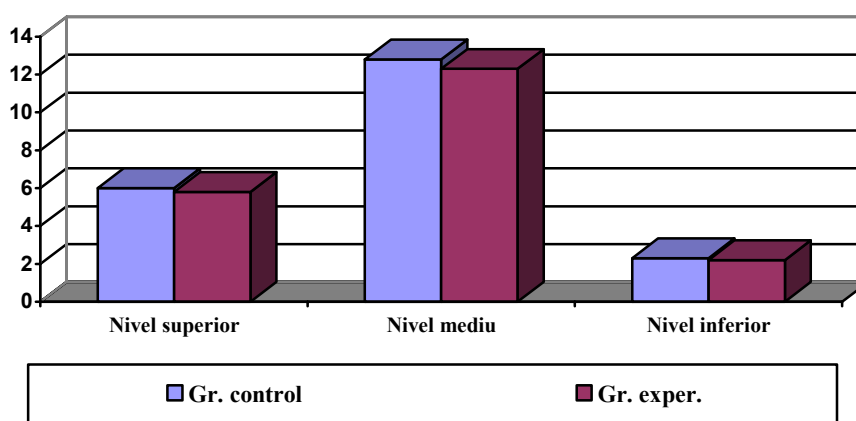


Fig.1. Valoarea medie a analizei întrebărilor privind nivelul comunicării manageriale la nivel de instituție preșcolară.

La a II-a probă am aplicat un test de evaluare a aptitudinilor de comunicare, adaptat după Pierre Casse.

Testul este elaborat din 40 itemi. Le-am explicat cadrelor că trebuie să răspundă rapid și spontan, cu „da” sau „nu”, la enunțurile propuse, fără să mai revină ulterior asupra lor. După ce au răspuns, urmează să compare răspunsurile date cu grila de evaluare. Fiecare concordanță cu grila de evaluare se notează cu 2 puncte, iar fiecare neconcordanță – cu 0 puncte. În final, trebuie să totalizeze punctele obținute și să calculeze indicele procentual al aptitudinilor de comunicare după formula: *numărul de puncte obținut se împarte la 80 și rezultatul se înmulțește cu 100.*

La această probă de asemenea au participat ambele grupe: cea de control și cea experimentală. Rezultatele testului sunt prezentate în Figura 2.

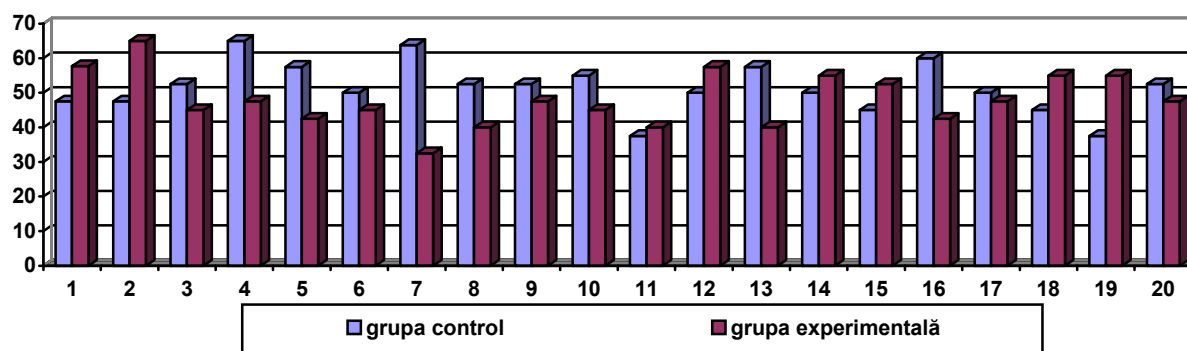


Fig.2. Rezultatele evaluării aptitudinilor de comunicare (adaptat după Pierre Casse).

La acest test cadrele trebuiau să răspundă rapid și spontan, cu „da” sau „nu”, la enunțurile adresate, fără să mai revină ulterior asupra lor. Dar, acest lucru nu a fost spontan, cadrele permanent se aflau îngândurate, nu știau să aleagă răspunsul. Totalizând răspunsurile, am observat că cadrele nu dispun de reale calități care să le ajute în procesul comunicării și că nu sunt interlocutori agreabili pentru cei din jurul lor.

Astfel, indicele pentru o comunicare eficientă trebuie să fie mai mare de 80.

De aici reiese că atât managerii, cât și cadrele didactice au nevoie la acest capitol de mai multă informație, ceea ce îi vor ajuta în procesul educațional și cel managerial.

Pentru a îmbunătăți pe viitor situația dată la nivel de comunicare managerială, ne-am propus **ca obiective** să desfășurăm cu cadrele didactice un șir de activități la tema „Comunicarea managerială”, să elaborăm modelul unei relații de comunicare eficientă între manager și cadrele manageriale.

Modelul relațiilor de comunicare managerială eficientă între manager și cadrele manageriale la nivel de instituție preșcolară este prezentat în Figura 3.

Conform acestui model, comunicării manageriale la nivel de instituție preșcolară îi revine rolul de a stabili rețelele de comunicare atât formale, cât și cele informale, întâi de toate adresând întrebarea **Cum comunicăm?** Stabilind rețelele, alegem canalele optime de comunicare atât individuale, față în față, cât și cele în grup, câte două persoane, în cadrul ședințelor, precum și canalele fără contact direct: poștă electronică, telefon etc.

Stabilind rețelele de comunicare și făcând alegerea canalelor optime, **se stabilesc ce informații sunt necesare, cui anume:** individului sau grupului? De la cine pot obține aceste informații, de la individ sau de la grup?, *Când?*, *Cât de repede?*, *Cât de frecvent?*, *Cum le pot obține?*, *Cum le interpretez?*, *Ce fac cu informațiile?*, toate realizându-se printr-un **Feed-back:** *Cui: individului sau grupului?*, *Când?*, *Cât de repede?*, *Cât de frecvent?*, *Cum le pot transmite?*, *Ce feed-back aștept?* etc.

Conform modelului elaborat, am desfășurat un șir de activități cu managerii, educatorii în calitate de manageri la subiectele: **Impactul comunicării manageriale asupra activității instituției preșcolare; Eficiența procesului de comunicare în relația educator – părinte – copil; Feed-back-ul: metodă de îmbunătățire a comunicării; Noi metode de a îmbunătăți comunicarea (activitate desfășurată cu părinții); Organizarea eficientă de către manager a ședințelor activității instituției preșcolare.**

În urma desfășurării acestor activități cadrele au acumulat informația necesară în cadrul activităților zi de zi.

Au fost propuse următoarele recomandări **pentru o bună comunicare între manager și subalterni:**

- utilizați mesaje adresate la persoana I (limbajul responsabilității), focalizate pe ceea ce simte emițătorul și pe comportamentul interlocutorului, prevenind astfel reacțiile defensive în comunicare;
- evitați stereotipurile și prejudecățile, deoarece conduc la opinii negative despre ceilalți, sunt cauzele unor acțiuni și emoții negative, duc la discriminare, violență și genocid;
- lăsați interlocutorului posibilitatea de a face o evaluare negativă a acțiunilor sau atitudinilor sale, critica nu neapărat duce la schimbarea celeilalte persoane;
- utilizați mesaje care să ajute interlocutorul în găsirea de alternative, posibilități de rezolvare a unei situații;
- dați dovadă de egalitate, atitudinea de superioritate determină formarea unei relații defectuoase de comunicare, încurajează dezvoltarea conflictelor. Țineți cont de factorii sentimentali, încercarea de a convinge prin argumentare logică sau dovezi logice duce la frustrare, poate bloca comunicarea;
- solicitați mai multe informații, adresați întrebări deschise, câte una pe rând, acestea dau vorbitorului posibilitatea de a se deschide, de a explora gândurile și sentimentele sale, fiind convins că te interesează ceea ce îți spune;
- utilizați parafrizarea, este o metodă de comunicare care are rolul de a clarifica mesajul, de a comunica mai eficient nevoile. Dar, nu o folosiți prea des!;
- dați posibilitatea explorării soluțiilor alternative prin folosirea brainstorming-ului, ascultării reflectivă, prin discutarea posibilelor rezultate ale alegerii uneia dintre alternative, obținerea unui angajament;
- folosiți tactica devierii/abaterii dacă doriți să schimbați cursul conversației de la preocupările celeilalte persoane la propriile preocupări;
- utilizați confirmările verbale, vizuale și non-verbale, precum și sunete care îl fac pe vorbitor să înțeleagă că îl ascultați cu interes și cu respect;
- citiți limbajul corpului, concentrați-vă atenția pe factorii-cheie: expresia feței, ochilor, tonul vocii, ținuta corpului și gesturile;
- asigurați confortul necesar în timpul comunicării.

În concluzie, putem constata că managementul modern acordă un rol deosebit de important comunicării, pe care o consideră o componentă vitală a sistemului managerial al oricărei instituții. Durabilitatea relațiilor, capacitatea managerului de a-și motiva și de a-și conduce subordonații, dar și raporturile cu mediul extern instituției, sunt elemente deosebit de importante, din care se pot prelua informații utile pentru buna funcționare a activității.

Referințe:

1. Noica C. Cuvânt împreună despre rostirea românească. - București: Editura „M.Eminescu”, 1987, p.188.
2. Dicționarul explicativ al limbii române, Ediția a II-a. Academia română Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”. - București: Univers Enciclopedic, p.98.
3. www.didactic.ro.
4. Țurcan T. Comunicarea și eficacitatea managerială. - Chișinău: 2005, p.54.
5. Cojocaru V., Slutu L. Management Educațional. - Chișinău: Tempus, 2007, p.97.
6. Stog L., Caluschi M. Psihologia managerială. - Chișinău: Cartier, 2002, p.81.
7. Jinga I. Managementul învățământului. - București: Aldin, 2001, p.102.
8. Șoitu L. Comunicare și acțiune. - Editura Institutul European, 1997.

Prezentat la 20.11.2011

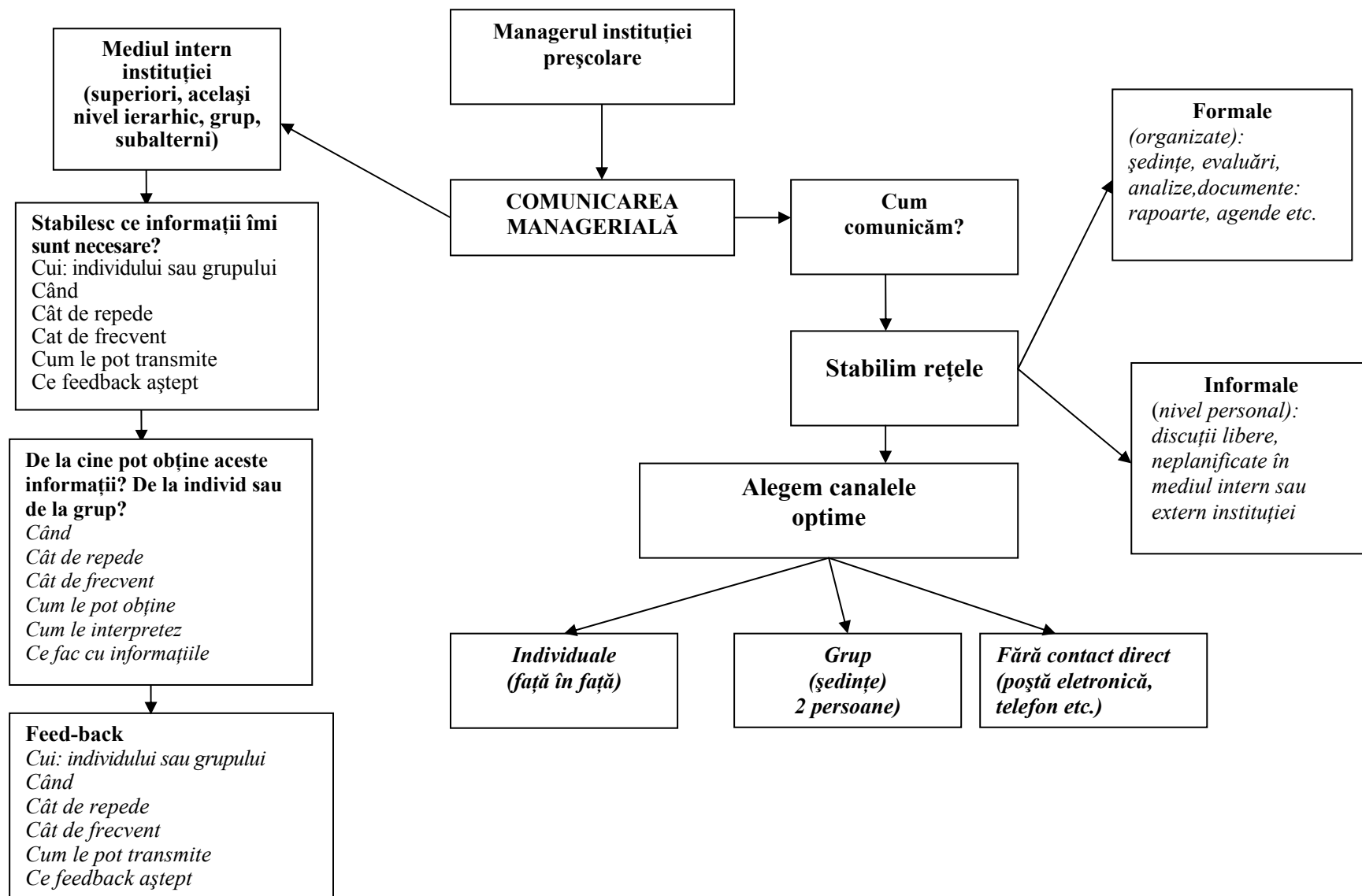


Fig.3. Modelul relațiilor de comunicare managerială eficientă între manager și cadrele manageriale la nivel de instituție preșcolară.

COMUNICAREA, EMPATIA ȘI ASERTIVITATEA, DE LA ABILITATE LA COMPETENȚA PSIHOSOCIALĂ

Marta Iuliana VICOL

Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România

The psychosocial skill signifies a person's ability to control his emotions, to be able to argument his ideas, to be a good listener, to cooperate and creatively solve conflicts. The persons who possess these attributes facilitate positive interactions with the others and are capable of managing the feelings and emotions of other people.

Introducerea termenului de **competență** în psihologie s-a datorat lui Noam Chomsky, cel care diferențiază în plan lingvistic competența de performanță în teoriile sale.

1988 – L. D'Hainaut definește competența drept un „ansamblu de *savoirs, savoirs-faire și savoir-etre* care permit exercitarea convenabilă a unui rol, a unei funcții, a unei activități”.

1991 – Philippe Meirieu introduce o nouă definiție, în care include ca fiind important termenul de *capacitate*, cu o arie de cuprindere mult mai largă, dar cu mai puțin specifică.

1998 – Philippe Perrenoud face o analiză pertinentă a conceptului de competență într-un cadru de referință educațional, definind-o „drept capacitatea de a acționa eficace într-o anumită situație, capacitate care se bazează pe cunoștințe (declarative, procedurale, condiționale), mobilizându-le, utilizându-le, integrându-le pentru a face față situației”. El consideră competența drept o potențialitate generică a spiritului uman. Astfel, potențialitățile individului, după cum ne spune autorul, nu se transformă în competențe efective decât pe măsura învățării, respectiv a exersării. Despre opozabilitatea competenței cu performanța Ph.Perrenoud menționează despre aceasta din urmă că este doar un indicator al competenței.

Pentru a încerca o definiție a conceptului de competență psihosocială trebuie ca mai întâi să legăm conceptul larg utilizat în materialele de specialitate, acela de *competență socială*, care prin prisma mai multor autori se raportează la aptitudine, abilitate și capacitate. Ne gândim, așadar, la abordarea oferită în anul 1978 de către P.Popescu-Neveanu în ceea ce privește conceptul de aptitudine ca „însușire sau sisteme de însușiri ale subiectului, mijlocind reușita într-o activitate, posibilitate de a acționa și obține performanțe, factor al persoanei ce facilitează cunoașterea, practica, elaborările tehnice și artistice și comunicarea”. Cât privește relația dintre conceptele aptitudine și capacitate, am putea consemna aprecierea lui H.Pieron (1968) potrivit căruia „aptitudinea desemnează substratul constitutiv al unei capacități, care va depinde de dezvoltarea naturală a aptitudinii, de exercițiu” (apud Constantinescu, 2004). Dacă discutăm despre raportul capacitate–abilitate, Ursula Schiopu (1997) definește abilitatea drept „produsul activității și învățării”. Abilitatea fiind „sinonimă cu priceperea, dexteritatea, îndemânarea, dibăcia, iscusința, evidențiind ușurința, rapiditatea, calitatea superioară și precizia cu care omul desfășoară anumite activități, implicând autoorganizare adecvată sarcinii concrete, adaptare suplă și eficiență” (Popescu-Neveanu, 1978). Sigur ca nu este permis să facem confuzii între abilitate, deprindere sau aptitudine.

„Succesul în relațiile familiale, cu prietenii și colegii, atât în școală, cât și în cadrul unei profesii, depinde în mare măsură de competența de a conduce și utiliza abilitățile sociale și cognitive” (M.Constantinescu, 2004).

Dacă vorbim de competență, vorbim neapărat de receptare la informare, iar dacă vorbim de informare, ne gândim la instruire ca o sursă de putere.

Competența, așa cum aminteam mai devreme, are ca elemente constitutive aptitudini și capacități complementare între ele, incluzând totodată și abilități de explorare și mai apoi utilizare a structurilor de cunoaștere, precum și a factorilor cognitivi și afectivi ce pot influența la un moment dat rezultatul. Ea se manifestă într-un domeniu dat cu o anumită funcție și o anumită activitate. Sesizăm astfel o concordanță între abilități, structuri individuale, condiții de manifestare și rezultate.

Competența conține trăsături personale, sisteme de valori, atitudini, capacități și limite.

Caracteristici esențiale în baza cărora poate fi definită competența:

- *mobilizarea unui ansamblu de resurse* (cunoștințe, experiențe, scheme, automatisme, capacități, deprinderi etc.);

- *funcția socială, utilitatea socială*: resursele individuale sunt activate de către student în scopul unei acțiuni, al rezolvării problemelor din viața școlară sau extrașcolară.
- *contextul în care se manifestă competența*: în scopul dezvoltării competențelor, studentul va fi mobilizat în situații determinante;
- *caracterul specific al competenței*: competențele sunt definite în funcție de situații specifice;
- *posibilitatea de evaluare a competenței*: calitatea rezultatelor se poate evalua.

Pentru a putea defini termenul *competență psihosocială*, suntem nevoiți să facem apel la câteva concepte de bază din psihologie: aptitudine, abilitate, respectiv – capacitate.

Termenul *aptitudine*, așa cum este prezentat în dicționar, semnifică „complexul de însușiri individuale, înnăscute sau dobândite sub influența mediului și educației, care sporesc posibilitatea unui randament superior în anumite tipuri de activitate”.

Despre *abilitate* putem spune că este „produsul activității și învățării” (Ursula Schiopu, 1997).

Capacitatea reprezintă însușirea psihoindividuală, care oferă posibilitatea reușitei într-un anumit domeniu de activitate”.

„*Competența* include un set de disponibilități, capacități, abilități și alte elemente care antrenează, de fapt, întreaga personalitate în realizarea unei sarcini, în rezolvarea unei probleme, în îndeplinirea atribuțiilor asociate unui statut” (M.Constantinescu, 2004).

„*Competența* poate fi definită ca un „set” de capacități necesare pentru a acționa/activa în situații nedeterminate sau ca „integrare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor” (Vladimir Guțu, 2011).

Competența psihosocială semnifică abilitatea unei persoane de a-și putea stăpâni emoțiile, de a fi capabilă să-si argumenteze ideile, de avea calități de bun ascultător, de a coopera și rezolva creativ conflictele. Persoanele care dețin aceste abilități facilitează interacțiuni pozitive cu ceilalți, capacitatea de a gestiona trăirile, emoțiile celorlalți.

Dumitru (1998) ne prezintă o serie de factori ai profilului interpersonal, aspect al competenței psihosociale:

- experiența cognitivă
- comunicativitatea
- puterea de înțelegere a mesajelor transmise
- capacitatea de rezolvare a problemelor
- creativitatea în gândire și în acțiune
- cooperarea și comunicarea interpersonală în grup
- atitudinea de încredere în sine și în ceilalți
- atitudinea orientată către învingerea obstacolelor care apar în calea atingerii scopurilor
- stilul flexibil de abordare a sarcinilor și de interacțiune
- sinceritatea
- responsabilitatea și empatia în relațiile interpersonale
- nevoia de cunoaștere, de afecțiune și de valorizare socială

Competențele psihosociale sunt determinate în primul rând de relațiile interumane care, alături de transferul ideatic, cognitiv, emoțional, gratificator, sunt recompensate prin autovalorizare și creștere a stimei de sine.

Componentele competențelor psihosociale sunt comunicarea, empatia, asertivitatea, gratificația, prezentarea sinelui, cunoașterea și rezolvarea problemelor, esențiale pentru reușita în viață a individului.

Am ales doar trei elemente componente ale competenței psihosociale, cu rol determinant în maturizarea structurală a profesiei de psiholog, respectiv a cadrului didactic: *comunicarea, empatia și asertivitatea*.

Atât de prezentă în relațiile interumane, **comunicarea** pare la prima vedere un act familiar, generator de sentimente, paradoxal contrare. Actul comunicării poate crea mulțumire, cum, dimpotrivă, în aceeași măsură reușește să dezamăgească, aducând adesea nemulțumire. Explicația ne este oferită de latinescul *comunicare*, ce se referă la *acțiunea de a pune în comun lucruri, indiferent de natura lor*. Domeniul vast al comunicării este marcat de un bagaj istoric considerabil, ce clar nu duce lipsa de definiții (sensul de a transmite al comunicării apare pe la 1700). Vom prezenta abordarea relativ nouă la autori consacrați în ceea ce privește comunicarea:

Jean-Claude Abric (2002) definește *comunicarea* drept „ansamblul proceselor prin care se efectuează schimburi de informații și de semnificații între persoane aflate într-o situație socială dată”.

Comunicarea reprezintă un act psihosocial conștient sau nu, voluntar sau involuntar, ce determină un proces complex de interacțiune. Că vrei sau nu să comunici, adică să interacționezi, sau, mai exact, să transmiți

un mesaj, sau nu, acest lucru are loc, indiferent de intenția interlocutorilor. Prin urmare, comunicarea este un proces cu obiective, cu finalitate, explicite sau implicite.

Orice individ care comunică este direct implicat în această situație, influențat fiind de personalitatea sa, de nevoile și motivațiile sale.

Alex Mucchielli (2005) înlocuiește motivațiile comunicării cu „mizele” acesteia. „Pentru a analiza comunicarea interumană, este necesar să o concepem ca interacțiune socială a unor actori, prezenți într-o situație pe care și-o reprezintă în același fel. Comunicarea este globală ca un ansamblu de mize ce constituie structura fenomenologică a interacțiunilor interpersonale”:

„miza informativă” – deși este un proces mult mai complex, comunicarea aduce în primul rând informații, adică a comunica înseamnă a informa.

„miza de poziționare” – prin comunicare ne poziționăm în raport cu celălalt, cu identitatea ce se naște din actul relațional;

„miza de mobilizare” – actul de comunicare este însoțit întotdeauna de manipulare, de influențare a celuilalt. „Influența este o resursă umană, întrucât este și o aptitudine de a-l motiva pe celălalt, adică de a-l face capabil să gândească sau să acționeze în sensul voit.”;

„miza relațională” – comunicarea apare ca fundament existențial al relației umane. În relația umană, comunicarea are rol de ancoră în realitate;

„miza normativă” – nu poți comunica fără a avea un sistem de reguli ale interlocutorilor.

Comunicarea în clasă, în grupul de elevi/studenti a fost subiectul de studiu pentru mulți cercetători.

Carmen-Maria Mecu (2003) ne vorbește despre „succesele academice care depind în egală măsură atât de competențele intelectuale, cât și de competențele de comunicare specific școlare”. Munca în grup facilitează o adresare personalizată, de tipul face to face, evident de egalitate. O abordare empatică de tip experiențial poate facilita dialogul între membrii grupului. Autoarea sus-amintită evidențiază conduitele interpersonale identificate la studenți, după cum urmează:

- cooperanți, în cazul apariției conflictului sunt capabili în găsirea unor soluții alternative;
- în activități comune, comunică cu ceilalți membri, urmăresc și ascultă cu atenție;
- știu să se revanșeze când un lucru se realizează bine, oferind feedback pozitiv;
- încurajează, oferă sugestii;
- manifestă un comportament empatic;
- stabilesc relații și pun bazele unor legături strânsă;
- sunt echilibrați.

C.M. Mecu descrie o serie de comportamente prin care se manifestă și competența de comunicare a profesorului:

„Știu să comunic adecvat dacă:

- *Manifest încredere în mine (sunt relaxat, cu o mimică relaxată)*
- *Manifest atitudini pozitive atât față de actul și locul comunicării, cât și față de interlocutor.*
- *Mă dezvălui (mă deschid) pentru a stimula încrederea reciprocă și comunicarea (ofer informații adecvate despre mine, pentru a mă sincroniza cu interlocutorii).*
- *Accept că trebuie să fac față în diferite situații. Cu toate meritele pe care le am, accept că pot greși.*
- *Îmi vad partenerul ca un egal (are valoare umană, calități importante, chiar și dacă statutul său nu este egal cu al meu).*

S-ar mai adăuga aici și o angajare activă în interacțiune, cu o manifestare nonverbală de atenție, cu gesturi, mimică adecvate. Manifestările verbale conțin parafrizarea și sunt evident însoțite de întrebări care să încurajeze exprimarea interlocutorului.

Grupul rămâne locul de afirmare, de comparare și de validare a atitudinilor și valorilor individuale. Procesele de interacțiune sunt procese de comunicare, studenții acționând unul asupra celuilalt prin transferul de informații.

Emil Stan (2007) ne vorbește despre „intențiile, interesele, voința profesorului ce intră într-un proces de compatibilizare, de convergență cu intențiile, interesele, voința copilului, iar rezultatul acestui proces nu poate fi anticipat decât cu aproximație”.

Comunicarea se află în centrul performanțelor sociale. Ea constă într-un proces de transmitere a informațiilor, ideilor, opiniilor de la un individ la altul și de la un grup social la altul. (Constantinescu, 2004). O calitate

importantă a comunicării este empatia, ea facilitând o eficientizare a acesteia, alături de atitudine pozitivă, sinceritate, încredere etc. Comunicarea între colegi, între parteneri este și una de tip empatic, implicita, ce presupune în mod deosebit înțelegerea experiențelor celorlalți. Comunicarea empatică completează și facilitează relațiile interpersonale, ocupând un loc central într-un proces de interacțiune umană. Pe lângă comunicarea empatică se vorbește și despre comunicarea asertivă.

Cercetările vaste în psihologie din ultimii ani, în ceea ce privește **empatia** ca o forma de comunicare interpersonală între indivizi, au determinat „pătrunderea în zonele ascunse ale psihologiei celuiilalt”.

Empatia a fost lansată de promotorii romantismului german, conceptul făcând o bună carieră în psihologie, psihologia diferențială.

Termenul **empatie** s-a impus în domeniul psihologiei clinice, unde în anul 1905 S.Freud îl menționează în lucrarea *Cuvintele de duh* și în 1921 în *Psihologia mulțimii și analiza Eului* (Constantinescu, 2004).

Conceptul „empatie” a fost tratat de cele mai multe ori în lucrările de specialitate „ca o trăsătură comună de personalitate”, mai mult sau mai puțin stabilă. Considerată un „fenomen psihic indispensabil al conduitei umane” (R.Gherginescu, 2001), empatia debutează ca structură în dinamica ereditară a omului, ce ulterior poate fi supusă educației și organizată în baza unei consistente experiențe.

Grupul de studenți este supus unei practici sociale însoțite de o experiență dobândită, ceea ce construiește ulterior și definește un comportament empatic, inițial predispozant.

Prezentă în cadrul „oricărui comportament relațional al individului”, empatia poate deveni o abilitate, o competență distinctă, specială, absolut necesară exercitării unor roluri profesionale.

Prin intermediul empatiei putem anticipa anumite comportamente, putem dezvolta un control asupra relațiilor pe care le avem.

Prin transpunerea în situația celuiilalt putem construi un filtru de înțelegere, dar mai ales de cunoaștere a interlocutorilor cu preconizarea unui anumit comportament. Acest lucru facilitează construirea de „strategii de colaborare” autentice.

„Prin punerea în practică a abilităților empatică se realizează un act de înțelegere prin intermediul transpunerii în psihologia partenerului” (R.Gherginescu, 2001).

Empatia devine astfel un element extrem de important în cunoașterea interumană, un liant de explorare a psihologiei partenerilor cu aplicabilitate în grupul didactic de lucru.

Interacțiunea dintre membrii aceluiasi grup (în cazul nostru) studenți, scoate în evidență necesitatea ca fiecare să exploreze, să filtreze părerea celuiilalt, dar și o identificare cu acesta. Conduita empatică implică înțelegere, afectivitate, autenticitate, armonie etc.

Empatia este un răspuns la emoția celuiilalt, implicând altruism și generozitate, fiind o trăsătură pregnantă de personalitate.

Asertivitatea – termen folosit în psihoterapie ce reprezintă capacitatea de a-i influența pe alții. Reprezintă totodată o „*atitudine și o modalitate de a acționa în acele situații în care trebuie să ne exprimăm sentimentele, să ne revendicăm dreptul de a spune „nu” atunci când considerăm că nu trebuie să facem un anumit lucru*” (F.Ceausu, 2004).

După Lange și Jacobowski (1976) asertivitatea înseamnă „*susținerea drepturilor personale și expunerea gândurilor, sentimentelor și credințelor proprii, într-un mod direct, onest și potrivit, fără a viola drepturile altei persoane*” (apud Constantinescu, 1998).

A manifesta un comportament asertiv înseamnă a te autodezvălui, a fi autentic, a te impune fără a recurge la agresivitate. Un comportament asertiv traduce respect față de sine și față de ceilalți, fiind cea mai eficientă modalitate de soluționare a problemelor interpersonale, bazându-se pe o comunicare directă, autentică.

Fiind printre primii care a analizat asertivitatea, A.Lazarus (1973) consideră că aceasta implică cel puțin patru elemente (apud Argyle, 1998):

- 1) refuzul cererilor (a spune NU când situația o cere)
- 2) cereri de favoruri și formularea de cereri
- 3) exprimarea sentimentelor atât pozitive, cât și negative
- 4) inițierea, continuarea, respectiv încheierea unei conversații.

Intensitatea vocii, ritmul, privirea fixă, elemente nonverbale și verbale sunt îmbinate cu asertivitatea în cadrul relațiilor interumane.

Despre o persoană asertivă se poate spune că:

- „ – are un nivel ridicat de încredere în sine;
 – se respectă și îi respectă pe ceilalți;
 – își asumă responsabilitatea asupra problemei;
 – este motivată să-și îndeplinească scopurile corect;
 – este interesată de modul în care se simt și gândesc ceilalți;
 – pune întrebări;
 – este cinstită și corectă;
 – ascultă ceea ce au alții de spus;
 – cere părerea celor din jur (așteaptă feedback de la ceilalți)” (Constantinescu, 2004).

Asertivitatea este, până la urmă, o strategie de comunicare ce permite individului să-și exprime opiniile, să se manifeste într-o manieră nonagresivă și nonmanipulatorie, având ca avantaj menținerea unor relații sociale solide și a unui stil de viață echilibrat.

Adrian Nuța ne vorbește despre o „exprimare asertivă” când îți afirmi direct nevoile, percepțiile, trăirile, gândurile, aspirațiile, rămânând totodată receptiv la ceea ce interlocutorul tău trăiește.

„Există suficient loc pentru amândoi. Mă simt confortabil pe teritoriul meu. Nu vreau să te invadez și nici să mă invadezi” (A.Nuța, 2004).

Asertivitatea înseamnă spontaneitate în relațiile cu ceilalți, egalitate, echilibru, protecție cu predilecție.

Argyle (1998) arată că bărbații sunt mai asertivi decât femeile, tinzând să obțină scoruri mai ridicate la chestionarele care evaluează această competență socială, în timp ce acestea sunt mai competente în planul comunicării verbale și nonverbale, precum și în ceea ce privește gratifierea și sprijinirea altor persoane. Femeile au rezultate la fel de bune și în ceea ce privește empatia, cooperarea și atenția acordată celorlalți.

Comunicarea asertivă vizează „capacitatea de a exprima propriile trăiri și opțiuni într-o manieră în care stima de sine și a celorlalți să nu fie lezate”.

Comunicarea asertivă reprezintă o formă de competență comunicațională, în cadrul căreia subiectul reușește să se exprime pe sine, să accepte, să refuze, să găsească soluții la conflicte pertinente, fără să lezeze pe celălalt. O conduită activă va ajuta la exprimarea propriilor opinii și trăiri și implicit la luarea unor decizii obiective în situații limită.

Un răspuns asertiv atrage o mare responsabilitate, flexibilitate, coerență, încredere în actul de comunicare.

Abilitățile și competențele unui individ sunt în permanentă schimbare, ele evoluând odată cu vârsta, datorită influențelor mai întâi din partea familiei, apoi sub efectul școlarității, a grupului de apartenență, a relațiilor sociale. Astfel, copiii izolați din punct de vedere social de prieteni de aceeași vârstă vor avea competențe deficitare în perioada adultă, fiind incompetenți din punct de vedere psihosocial. Fiind privați de interacțiunile timpurii, acești copii vor fi lipsiți de competențele interrelaționale în perioada de maturitate, și, implicit, nu-și vor putea dezvolta competențele psihosociale.

Indicatori folosiți în evaluarea competențelor de comunicare, empatie și asertivitate:

Comunicare

Comunicare verbală (emiterea și transmiterea unui mesaj codat, prin semnale verbale către destinatar în vederea receptării)

Indicatori: – folosirea unui limbaj adecvat cu statutul interlocutorului;

- acordarea posibilității interlocutorului de a vorbi și el;
- formularea și eventual reformularea mesajului în cazul neînțelegerii;
- transmiterea mesajului în momentul când nimeni nu mai vorbește;
- un mesaj clar fără ambiguități;
- lipsa mesajului agresiv.

Comunicare nonverbală cu indicatori: privire directă, aprobări prin mișcări ale corpului; stare de bine; fluentă; claritate; gesturi calde etc.

Empatia (capacitatea de a împărtăși emoția, resimțită de interlocutor, și de a-i înțelege punctul de vedere, de a te pune în locul celuilalt) cu indicatori: atenție sporită acordată celorlalți; înțelegere pentru stările celorlalți; încercarea de a rezolva problemele celorlalți; concesiile în favoarea membrilor grupului.

Asertivitatea („susținerea drepturilor personale și exprimarea gândurilor, sentimentelor și credințelor proprii într-un mod deschis, onest și potrivit”). Indicatori: păstrarea calmului; argumentarea solicitărilor verbale; orientarea conversației în direcția dorită; privirea directă; indicarea unei direcții precise, a unui scop; respingerea unor solicitări neconvenabile.

Bibliografie:

1. Abric J.- C. Psihologia comunicării. - Iași: Polirom, 2002.
2. Amado G., Guittet A. Psihologia comunicării în grupuri. - București: Polirom, 2007.
3. Argyle M. Competențele sociale. - În: S.Moscovici (coord.) Psihologia socială a relației cu celalalt (trad.). - Iași: Polirom, 1998.
4. Bârliba M.C. Paradigmele comunicării. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1987.
5. Bierkenbihl V.F. Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege. Stabilirea unor relații interumane eficiente. - București: Gemma Pres, 1998.
6. Constantinescu M. Competența socială și competența profesională. - București: Economica, 2004.
7. Dinu M. Fundamentele comunicării interpersonale. - București: BIC ALL, 2004.
8. Gavreliuc A. De la relațiile interpersonale la comunicarea socială. - București: Polirom, 2006.
9. Gherghinescu R. Anotimpurile empatiei. - București: Atos, 2001.
10. Gutu VI. Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică // Didactica Pro, 2011, nr.1(65).
11. Iacob L. Comunicarea – forța gravitațională a câmpului social. - În: Comunicare în câmpul social. - Iași: Eurocart, 1999.
12. Lacombe F. Rezolvarea dificultăților de comunicare. - București: Polirom, 2005.

Prezentat la 28.11.2011

IMPACTUL MANAGEMENTULUI RESURSELOR UMANE ASUPRA ACTIVITĂȚII INSTITUȚIEI PREȘCOLARE LA NIVEL DE LOCALITATE RURALĂ

*Lilia CEBANU, Aurelia CRÎVDA**

Institutul de Științe ale Educației

**Universitatea de Stat din Tiraspol*

In this paper are described the results of a research carried out in pre-school institutions, based on the principle to guide the efforts of employees, we have developed the model of human resources management of pre-school institutions in the rural area.

La etapa actuală, o atenție deosebită în Republica Moldova trebuie să se acorde managementului resurselor umane în cadrul instituțiilor preșcolare la nivel de localitate rurală, deoarece ramura în cauză prezintă un sector care necesită o dotare înaltă cu forță de muncă.

Orice activitate poate fi desfășurată cu o eficacitate maximă numai cu condiția că unitatea respectivă este asigurată la timp cu resurse umane din punct de vedere cantitativ, structural și calitativ.

Instituțiile preșcolare se confruntă cu un neajuns de forță de muncă calificată, ceea ce este legat de migrația populației, mai ales din regiunile rurale, datorită nivelului scăzut de trai al populației, motivației slabe a angajaților etc. Deci, managerii trebuie să se gândească bine la ceea ce le oferă angajaților și ce așteaptă de la ei, dacă doresc ca performanțele instituției să fie cât mai înalte, iar instituțiile lor – competitive.

Managementul resurselor umane are un rol deosebit de important în cadrul instituțiilor preșcolare, ceea ce demonstrează că anume în aceste instituții, ce reprezintă prima treaptă de învățământ, trebuie să-i acordăm o atenție deosebită. Însă, cercetările efectuate au demonstrat că managerii instituțiilor preșcolare, și anume – din localitățile rurale – nu dispun de informația necesară la subiectul abordat, problema nefiind studiată la un nivel corespunzător.

Managementul resurselor umane constituie complexul de activități orientate către utilizarea eficientă a personalului unei instituții, urmărindu-se atât realizarea obiectivelor acesteia, cât și satisfacerea necesităților angajaților; reprezintă ansamblul de activități generale și specifice privitoare la asigurarea, menținerea și folosirea eficientă a cadrelor din instituția respectivă.

În literatura de specialitate este descris un număr mare de concepte date managementului resurselor umane, concepte ce includ unele diferențe. Aceste diferențe frecvent sunt formale, după cum nu sunt excluse nici deosebirile cu privire la interpretarea problematicii resurselor umane.

În opinia noastră, *managementul resurselor umane* reprezintă un complex de măsuri concepute interdisciplinar, cu privire la recrutarea, selecția, încadrarea, utilizarea personalului prin organizarea ergonomică a muncii, stimularea materială și morală; de asemenea, reprezintă un ansamblu de funcții și procese intercorelate care au în vedere atragerea, socializarea, motivarea, reținerea și menținerea angajaților în cadrul instituției.

Autorul D.A. Constantinescu și alți colaboratori definesc managementul resurselor umane ca un domeniu ce include toate deciziile manageriale și practicile care influențează sau afectează în mod direct cadrele, respectiv resursele umane care își desfășoară activitatea în cadrul instituției [1].

Ca urmare a dezvoltării teoriei și practicii manageriale în domeniul resurselor umane, au fost elaborate modele specifice care să permită o înțelegere aprofundată a conținutului și activităților de management al resurselor umane. Multitudinea de modele elaborate reprezintă o sintetizare a experienței și permite o îmbunătățire a proceselor, aspectelor, caracteristicilor sau relațiilor esențiale în domeniul resurselor umane.

Modelul elaborat de Michael Armstrong (1991) pornește de la faptul că cele două activități esențiale în domeniul resurselor umane – planificarea și aplicarea – trebuie să aibă în vedere obținerea, reținerea, motivarea și dezvoltarea acestor resurse, fiind, la rândul lor, dependente de alte trei repere (mediul, obiectivele strategice și cultura organizației), împreună cu care poate fi definit procesul complet al managementului personalului.

Un alt model descris în literatura de specialitate este *Modelul Heneman (1989)*. Acest model are o complexitate mai mare și un grad ridicat de specificitate, față de modelul prezentat anterior. Modelul pleacă de la

premisele necesității influențării eficacității resurselor umane din cadrul oricărei instituții și operează cu trei variabile fundamentale: activități, rezultate, influențe externe.

Un alt model este *Modelul Fisher (1996)*, ce pune în evidență modul în care funcțiile resurselor umane influențează mediul instituției, angajații și rezultatele ei. *Modelul Fisher* ilustrează modul în care activitățile sau funcțiile resurselor umane influențează sau susțin mediul organizațional, angajații și posturile, precum și rezultatele organizaționale și ale posturilor predefinite.

Pe baza modelelor descrise în literatura de specialitate, ne-am propus, în calitate de manageri ai instituțiilor preșcolare, de a elabora un model al managementului resurselor umane ale instituției preșcolare la nivel de localitate rurală, bazându-ne atât pe principiul orientării eforturilor angajaților, cât și pe principiul multiplicării comportamentale (principii apud [2]).

Conform acestui model (Fig.1), primele proiecții privind evoluția viitoare a volumului și structurii resurselor umane sunt date de prognozele în acest domeniu. De precizat că, la acest moment, obiectivele instituției sunt încă insuficient precizate, motiv pentru care vom avea de-a face cu un demers mai curând prospectiv decât normativ, având la bază, în principal, celelalte prognoze sectoriale (tehnologice, financiare), precum și estimările privind potențialul și cerințele resurselor umane existente.

Spre deosebire de estimările obținute în cadrul activității de prognozare, planificarea resurselor umane își propune explicit un grad cât mai mare de exactitate, având în vedere faptul că materializarea ei este de natură să asigure îndeplinirea obiectivelor propuse.

Practic, planificarea resurselor umane constă în analiza și în identificarea necesarului de personal, structurat pe categoriile sociodemografice cunoscute: profesie, nivel de calificare, vârstă, sex etc.

De asemenea, conform acestui model, conceperea unui program eficient de pregătire profesională trebuie să țină cont de numeroși *parametri*, dintre care cei mai semnificativi privesc: specificul procesului de învățare, condițiile materiale și didactice, motivarea și conștientizarea participanților, stimularea aplicării cunoștințelor dobândite, a schimbărilor de comportament și de atitudine la locul de muncă.

Metodele de pregătire depind, în mare măsură, de numărul și structura personalului cuprins în programul de instruire, de obiectivele procesului formativ și, evident, de fondurile disponibile acestor activități. Ele pot fi individuale sau colective. Dintre metodele individuale, cele mai cunoscute sunt: pregătirea la locul de muncă, pregătirea asistată de calculator, delegarea sarcinilor – cu varianta sa maximală de înlocuire temporară a șefului direct și rotația pe posturi.

La selectarea unei sau altei metode pentru procesele concrete de pregătire profesională trebuie să se țină seama de numărul, structura și proveniența persoanelor incluse în programul de instruire, dar și de specialiștii disponibili pentru instructaj și de alte restricții privind volumul de resurse alocate. Dar, cel mai semnificativ criteriu de selecție îl reprezintă compatibilitatea metodei cu conținutul programului de training.

Responsabilitățile în domeniul pregătirii profesionale sunt structurate pe trei paliere, corespunzătoare nivelului general de competență și decizie în domeniul resurselor umane și sunt localizate la nivelul managerilor de vârf, la cel al managerilor de pe celelalte paliere ierarhice și la nivelul compartimentelor de resurse umane, sau al substructurilor specializate.

O altă componentă a modelului propus este evaluarea și promovarea personalului. Evaluarea personalului poate fi definită ca ansamblul proceselor prin intermediul cărora se emit judecăți de valoare asupra salariilor din organizație, considerați separați, în calitate de titulari ai anumitor posturi, în vederea relevării elementelor esențiale ale modului de realizare a obiectivelor și sarcinilor conferite și de exercitare a competențelor și responsabilităților, a acordării de recompense și sancțiuni, a stabilirii modalităților de perfecționare a pregătirii, a conturării perspectivelor de promovare [3].

În concluzie, am dedus împreună cu managerii unele *particularități ale resurselor umane accesibile instituțiilor preșcolare, și anume că:*

- sunt unice în ceea ce privește potențialul lor de creștere și dezvoltare, precum și capacitatea lor de a-și cunoaște propriile limite;
- sunt puternic marcate de factorul timp necesar schimbării mentalităților, comportamentelor;
- reprezintă una dintre cele mai importante investiții ale instituției, ale cărei rezultate devin tot mai evidente în timp;
- constituie un potențial uman deosebit, care trebuie înțeles, motivat și antrenat;
- dispun de o relativă inerție la schimbare, compensată însă de o mare adaptabilitate la situații diverse.

Deci, activitatea managementului resurselor umane are ca subiect principal omul. Considerăm că managementul resurselor umane ar trebui să plece de la două premise: prima ar fi aceea că fiecare persoană este diferită de celelalte, cu trăsături și aspirații diferite, iar a doua premisă ar fi aceea că nici o instituție nu va putea avea angajați valoroși dacă nu vor dori ei înșiși acest lucru.

Referințe:

1. Constantinescu D.A. Managementul Resurselor Umane. Colecția Națională. - București, 1999.
2. Cojocaru V., Slutu L. Management Educațional. - Chișinău: Tempus, 2007.
3. www.jobinfo.ro

Prezentat la 22.12.2011

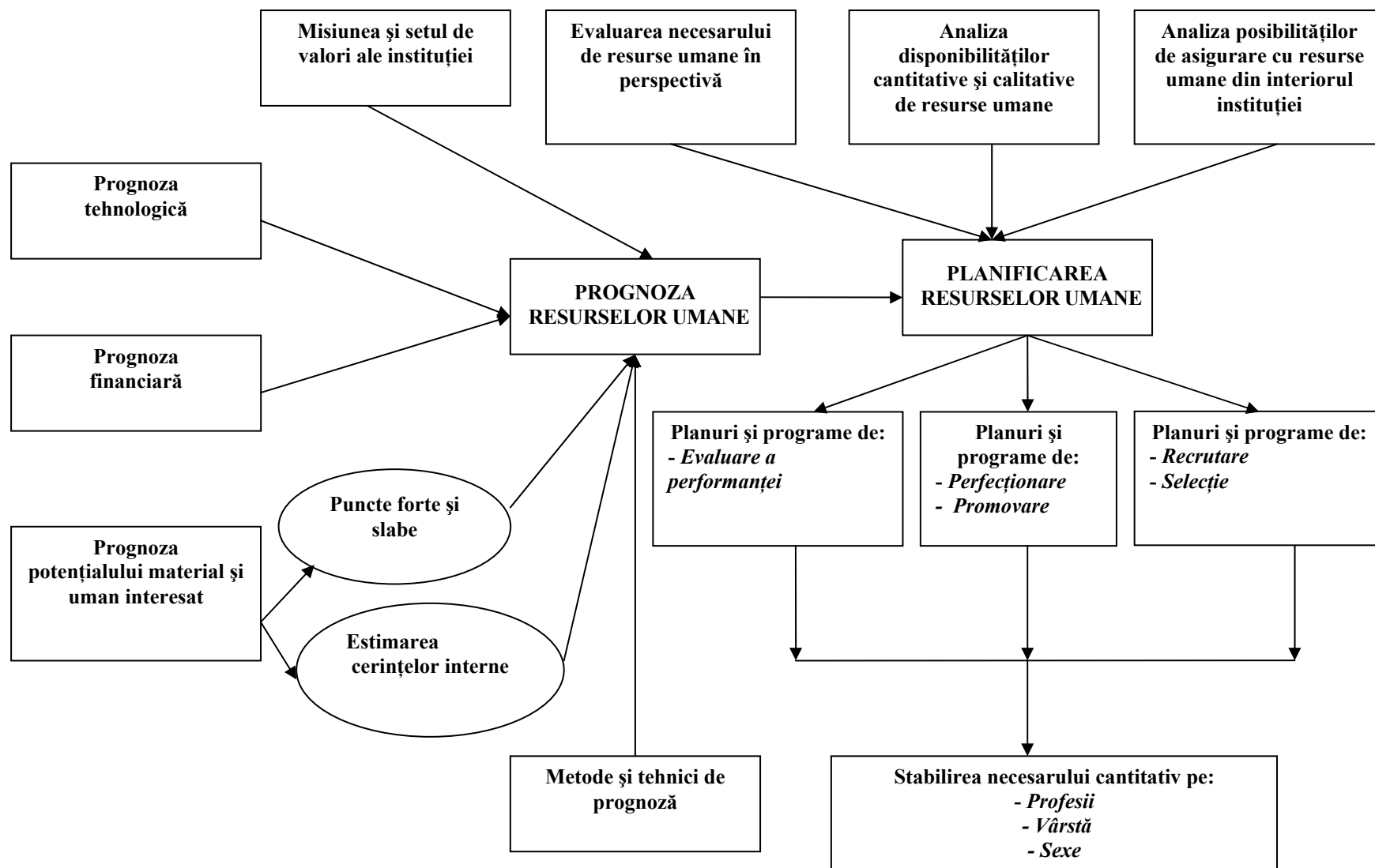


Fig.1 Modelul managementului resurselor umane ale instituției preșcolare la nivel de localitate rurală.

MODELUL EXPERIMENTAL DE FORMARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE ASERTIVĂ LA STUDENȚII DIN MEDIUL ACADEMIC MULTIETNIC

Maria IANIOGLO

Universitatea de Stat din Comrat

This article describes the pedagogical model of assertive communication competence development of students, representatives of various multiethnic groups. The model reflects the social conditions, objectives, stages, levels, conditions for the formation of assertive communication competence. We propose pedagogical technologies of formation of the specified competence.

Formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic a fost abordată de către cercetători din mai multe perspective, subliniind în speță valoarea aspectelor ce se referă la comunicarea ca factor al formării competențelor comunicative. Totodată, conexiunea dintre comunicare, competența de comunicare asertivă și mediul multiethnic este un domeniu mai puțin valorificat în științele educației. Abordările științifico-practice existente ale problemei în cauză elucidează parțial condițiile psihopedagogice de formare a competențelor comunicative la studenții din mediul academic multiethnic.

Caracterul tangențial al abordării în literatura de specialitate a problemei privind formarea la studenții din mediul multiethnic a competenței de comunicare asertivă a constituit prilejul și motivul pentru care s-a purces la elaborarea unui model pedagogic funcțional, aprobat și aplicat în procesul experimentului formativ.

Problema pe care ne-am propus-o spre soluționare a fost de a vedea cum poate fi minimalizată existența contradicției dintre specificul mediului multiethnic, comunicare studenților din asemenea mediu și necesitatea de formare la ei a competenței de comunicare asertivă. Modelul pedagogic, elaborat și aplicat de noi în procesul experimentului formativ, a întruchipat condițiile psihopedagogice de formare a competențelor comunicative la studenții aflați în mediul academic multiethnic.

În continuare prezentăm modelul pedagogic, evidențiind elementele lui constitutive.

Componentele de bază ale modelului pedagogic de formare a CCASMM sunt:

- 1) exigențele sociale: mediul multiethnic, interacțiunea dintre reprezentanții diferitelor etnii, comunicarea interpersonală, toleranța etnică, pluralismul cultural;
- 2) obiectivele de formare a competenței de comunicare asertivă;
- 3) principiile specifice formării competenței de comunicare asertivă;
- 4) componentele strategice ale formării: conținuturi, etape/faze de formare, tehnologiile adaptate formării CCASMM, criteriile de evaluare a nivelului de formare a competenței de comunicare asertivă, finalitățile formării competenței de comunicare asertivă.

Modelul pedagogic a fost elaborat în baza:

- ✓ concepțiilor teoretice studiate privind: perspectiva situației de comunicare (R.Iacobson, T.Callo); idei referitoare la competențe și învățarea în baza competențelor (S.Bolton, N.Chomsky, A.de Peretti, M.Călin, D.Potolea, P.Golu, A.Хуторско́й); rolul comunicării în stabilirea relațiilor interpersonale și interculturale (T.Ogay, M.Rey, Ph.Perrenoud, C.Crețu); identitatea culturală (E.N.Erikson, Kasterstein); diversitatea culturală, pluralismul cultural (I.Banks, S.Chelcea, C.Cucoș ș.a.); perspectiva instruirii interactive (I.Cerghit, D.Patrașcu, N.Silistraru, S.Cristea); ideile predării/învățării prin cooperare (J.Dewey, C.Grunberg, P.Meirieu);
- ✓ mecanismelor de formare a competenței (P.Herriot și C.Levy Leboyer), fazele constituirii competenței (P.Popescu- Neveanu și I.Radu, L.Șoitu, Ю.В. Щербатых);
- ✓ tehnologiilor educaționale realizate prin forme și metode participativ-active și interactive.

Am considerat promovarea acestui model ținând cont de unele aspecte, cum sunt: condițiile speciale și formele de organizare a activității educaționale. Aspectul condițional este necesar pentru a nu elabora un model încercând să schimbăm condițiile la nivel de sistem de educație, ci să adaptăm sugestiile noastre pedagogice la condițiile existente, influențând sistemul, pe cât este posibil, prin crearea unor spații specifice.

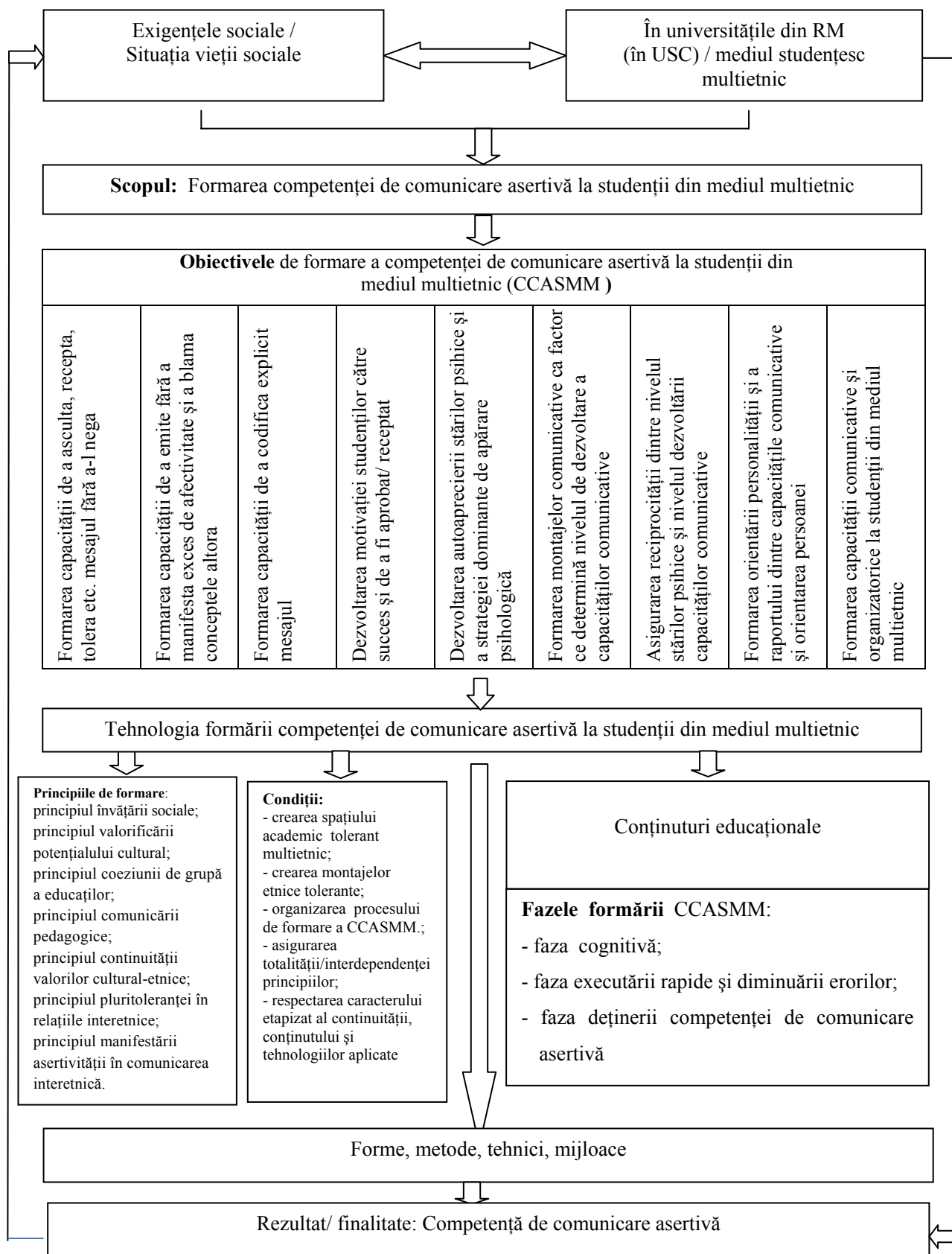


Fig.1. Model pedagogic de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic (CCASMM).

Cel de-al doilea aspect – formele de organizare a activității educaționale – reflectă achizițiile practicii pedagogice și ale experienței de formare a competenței de comunicare, apte să producă o schimbare în comunicarea interpersonală interetnică.

Modelul acoperă trei *funcții principale*:

- 1) competența de tip cognitiv „a învăța să știi” să comunici și să-ți exprimi sentimentele și atitudinile față de alte persoane, reprezentante de altă etnie;
- 2) competența de tip comportamental „a ști să faci”, compromise și concesii cooperante, contacte și relații de colaborare cu reprezentanții diferitelor etnii;
- 3) competența la nivel afectiv „a ști să fii” respectuos, stăpânit de sine și colaborant față de reprezentanții diferitelor etnii.

Astfel, programul experimental reprezintă o încercare de a integra teoria și practica în abordarea problemei în cauză cu atragerea specificului mediului academic.

Validarea modelului s-a realizat în baza unui program formativ orientat spre formarea competenței de comunicare asertivă prin valorificarea lui. Pentru sporirea eficacității comunicării au fost organizate diverse activități (curriculare și extracurriculare) de formare a competenței de comunicare asertivă. Din sistemul de activități didactice curriculare putem menționa cursuri teoretice și cursuri practice; din cele extracurriculare – traininguri, seminare, mese rotunde, conferințe, consultații, festivaluri ș.a.

Într-un mediu academic multiethnic competența comunicativă este importantă deopotrivă pentru profesori și pentru studenți. Modelul propus orientează spre exprimarea asertivă de către studenți și profesori a mesajelor, emoțiilor, gândurilor și care poate fi dezvoltat ca o modalitate de adaptare eficientă la situații conflictuale interpersonale.

Analizând conținutul și elementele constitutive ale asertivității, specificul formării competenței de comunicare asertivă la studenții din medii academice multietnice și practica învățământului superior, am elaborat unele *principii* anunțate și aplicate strict în cercetarea noastră:

- principiul învățării sociale;
- principiul valorificării potențialului cultural;
- principiul coeziunii de grup a educaților;
- principiul comunicării pedagogice;
- principiul continuității valorilor cultural-etnice;
- principiul pluritoleranței în relațiile interetnice;
- principiul manifestării asertivității în comunicarea interetnică. Principiul dat este anunțat pentru prima dată în cercetarea noastră și ocupă un rol important în procesul formării competenței de comunicare asertivă.

Cu referire la etapele/fazele de formare a competenței de comunicare asertivă (CCASMM), cercetarea noastră s-a orientat spre susținerea opiniei înaintate de L.Șoitu. Autorul subliniază că dobândirea competențelor are loc în perioada învățării în vederea îndeplinirii unei sarcini. Debutul constă într-o etapă cognitivă, când educabilul se află pentru prima dată în fața unei situații, urmând înțelegerea exigențelor pentru a memoriza proceduri și strategii. Faza a doua este executarea rapidă și diminuarea erorilor. O a treia fază va fi consacrată deținerii competențelor, munca devenind automată și mai puțin dependentă de controlul cognitiv permanent.

În contextul celor afirmate de L.Șoitu, reținem că formarea CCASMM respectă următoarele etape/faze:

- debutul formării îl constituie etapa cognitivă, când subiectul se familiarizează cu situația, urmând înțelegerea exigențelor pentru a memoriza proceduri și strategii. În așa mod, faza întâi este nu altceva decât cunoașterea datelor fundamentale și a conținutului competenței;
- faza a doua, preluată după P.Herriot (1992), se constată prin executarea rapidă și diminuarea erorilor. Astfel, are loc un efort de integrare a componentelor competenței într-o structură unitară, cu eliminarea greșelilor. Consumul de timp pentru executarea lor tot mai mult micșorându-se;
- a treia fază este faza *deținerii* competențelor. La această etapă are loc sintetizarea și automatizarea componentelor integrate, ele fiind mai puțin dependente de controlul cognitiv permanent (C. Levy Leboyer, 1996).

Rezultatele preliminare și valențele evidențiate ale tehnologiilor interactive, utilizate în cadrul activităților didactice experimentale, demonstrează formarea și definitivarea competenței de comunicare prin parcurgerea anumitor faze. Vizavi de competența de comunicare asertivă într-un mediu multiethnic, considerăm că aceasta reprezintă nivelul de performanță care asigură eficiența comunicării și relaționării interpersonale. Astfel, nivelul de performanță poate fi atins parcurgând fazele enumerate *supra*.

Nivelul de performanță, bazat pe cunoștințe, capacități și aptitudini de a-și exprima emoțiile și convingerile, fără a afecta și a ataca drepturile celorlalți reprezentanți ai altor etnii, facilitează acțiunea benefică a comunicării partenariale, atât pentru fiecare persoană în parte, cât și pentru întreaga comunitate poliethnică.

În vederea atingerii nivelului de performanță, modelul experimental elaborat de noi a inclus un sistem de *activități și interacțiuni*, direcționate spre facilitarea formării la studenții din mediul multiethnic a competenței de comunicare asertivă, respectând etapele/fazele sus-menționate. Tehnologiile educaționale aplicate sunt realizate atât prin forme, metode și tehnici tradiționale, cât și cele netradiționale (curs teoretic, seminar, training, conferință, consultație, festival, masă rotundă ș.a.). Fiecare unitate de conținut a programului experimental are un scop bine determinat și concordat cu etapa de lucru și particularitățile grupului.

Identificarea nivelului de formare a competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic a condus spre elaborarea *criteriilor de evaluare*, ele fiind acele puncte de referință care ne-au ajutat să acumulăm informație completă asupra direcției alese și asupra progresului înregistrat, să apreciem modul în care progresăm spre realizarea scopului propus, în cazul nostru – formarea competenței de comunicare asertivă.

Criteriile sunt stabilite în baza literaturii de specialitate privind evaluarea, cercetarea și monitorizarea experienței pedagogice, atât pentru profesor, student, cât și pentru alte persoane interesate. Criteriile vizează patru niveluri de dezvoltare a competenței de comunicare asertivă: nivel excelent (foarte bun), bun, suficient, insuficient. Ele sunt un suport esențial și pentru autoevaluare. În așa fel, studenții apreciază procesul și produsul obținut nu în raport cu colegii, cu produsul muncii lor, ci în raport cu indicatorii concreți. Stabilirea nivelului performanței de către student și profesor constituie unul dintre punctele de reper în înțelegerea și aprecierea principiului abordării participative și în aspect de evaluare.

Odată ce formarea competenței de comunicare asertivă presupune un nivel de performanță, bazat pe cunoștințe, capacități și atitudini, din perspectivă psihopedagogică relația comunicațională asertivă este strâns legată de activitatea de învățare. O valoare deosebită are și capacitatea studentului de a-și activa cunoștințele în situații de comunicare activă și directă, interacțiune, cooperare și colaborare, de a manifesta atitudini în sfera interrelaționării cu reprezentanții altor etnii. Acestea dezvoltă la studenții, aflați într-un mediu academic multiethnic, dialogul interetnic direct și onest, manifestând toleranță etnică.

Rezultatele obținute în urma cercetării constatative prezentate și analizate anterior ne-au demonstrat necesitatea formării la studenții din mediul academic multiethnic a capacităților de a comunica eficient și asertiv cu colegii reprezentanți ai diferitelor etnii. Contextul social în care interacționează reprezentanții diferitelor etnii a determinat realizarea tehnologiei aplicate prin considerarea a trei componente: individualitatea studentului, strategia profesorului și conținutul informațional.

În procesul de formare a competenței de comunicare asertivă se remarcă o modificare a rolului profesorului: de la dirijare și control al gradului de realizare a sarcinii la încurajare și facilitare a procesului de reflecție asupra propriei experiențe, ce se realizează la nivel individual și de grup.

Datele preliminare obținute din observațiile efectuate de noi în mersul realizării experimentului formativ au arătat că comunicarea într-un mediu multiethnic suportă modificări în funcție de specificul grupului etnic de contact. Eficientizarea comunicării studenților din mediul academic multiethnic ar putea să dezvolte la ei comportamente asertive dacă în activitățile didactice se vor lua în calcul specificul și particularitățile mediului academic multiethnic în comunicarea interpersonală a studenților. Totodată, este necesar să se ia în considerare și să se respecte specificul culturii etnice a studenților.

Conținuturile activităților noastre formative respectau opțiunea propusă, astfel încât nevoia de a comunica și relaționa în mediul multiethnic a devenit o contribuție mult prea însemnată ca factor motivațional în formarea competenței. Cele expuse anterior, dar și complexitatea procesului de comunicare asertivă interetnică au determinat faptul ca intervențiile experimentale psihopedagogice să fie axate pe principiul interculturalității, interactivității, cooperării și competitivității.

Bibliografie:

1. Abric J.-C. Psihologia comunicării. Teorii și metode. - Iași: Polirom, 2002.
2. Andre de Peretti, Jean-Andre Legrand, Jean Boniface. Tehnici de comunicare. - Iași: Polirom, 2001.
3. Mucchielli A. Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare. - Iași: Polirom, 2005.
4. Dafinoiu I., Jenő-László Vargha. Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici. - Iași: Polirom, 2005.
5. Pânișoară I.-O. Comunicarea eficientă. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. - Iași: Polirom, 2008.
6. Șoitu L. Pedagogia comunicării. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
7. Щербатых Ю.В. Психология успеха. Популярная энциклопедия. - Москва: Эксмо, 2005.

Prezentat la 29.11.2011

REPERE CONCEPTUALE PRIVIND FORMAREA COMPETENȚELOR PARENTALE

Oxana SORICI

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

This article delimits and defines the notions of *competence* and fatherhood competence.

The competence involves the existence of a set of knowledge, capacities, habits, qualities and skills that lead to solving difficult situations in communication and cooperation.

To be a competent parent means efficiently using your own skills in the framework of your family.

Conceptul de *competență*, introdus inițial de N.Chomsky [1965], se referea la domeniul comunicării. Ulterior, aria de acoperire a conceptului este extinsă: competența este *rezultatul cumulativ al istoriei personale și al interacțiunii sale cu lumea exterioară*, afirmă R.W. White [apud 19, p.40]; *capacitatea de a informa și modifica lumea, de a formula scopuri și de a le atinge* [D. Trudelle, apud 19, p.40].

Pedagogul român D.Salade (1990) consideră că *competența se identifică până la un punct cu priceperea, cu abilitatea, dar ea presupune și rezultatul activității*.

Cercetătorul autohton Vl.Pîslaru afirmă că *competențele reprezintă un sistem de valori in actu, care îl raportează pe om la propria activitate* [22].

X.Roegiers, în cercetările sale, identifică trei sensuri diferite ale termenului *competență*: *savoir-faire disciplinar* (se referă la competențele comportamentale de tipul: efectuaire, construire etc.), *savoir-faire general* (implică ansamblul *competențelor transversale*: argumentare, structurare, exprimare, sintetizare, transpunere etc.) și abordarea competenței drept *contextualizare a achizițiilor* (cunoștințe, priceperi, deprinderi) [14, p.31].

Dicționarul Explicativ al Limbii Române definește competența ca fiind *capacitatea de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție* [10].

Generalizând definițiile date de cercetătorii în domeniul științelor educației [6,13,20,21], constatăm că noțiunea de *competență* presupune o serie de componente: *cognitivă, operațional-tehnologică, motivațională, etică, socială și comportamentală*. Astfel, ea vizează cunoștințe, abilități, norme, comportamente, atitudini. Posedarea competențelor este garantul desfășurării unor acțiuni eficiente, analizei și sintezei informațiilor, realizării unor activități complexe etc.

Referitor la apariția și dezvoltarea competențelor, opiniile diferă. I.Delors consideră că apariția și evaluarea competențelor se află la intersecția dintre *a ști/savoir, a ști să faci/savoir faire, a ști să fii/savoir etre, a ști să devii/savoir devenir* [9].

C.Levy-Leboyer [apud 19, p.40] accentuează rolul *experienței* în formarea și dezvoltarea competențelor. El identifică trei trepte în dezvoltarea acestora: *inițială* – înainte de viața activă, *continuă* – pe parcursul întregii activități profesionale și *directă* – impusă de o profesie anumită, pentru care nu a existat o pregătire specială.

Vorbind despre sistemul priceperilor, deprinderilor, capacităților, aptitudinilor și atitudinilor necesare într-o situație educațională, M.Călin [6] stabilește următoarea ierarhizare a competențelor:

- 1) *competența comunicativă* (inițierea și declanșarea actului comunicării prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului informațiilor);
- 2) *competența informațională* (repertoriul de cunoștințe, nouitatea acestora);
- 3) *competența teleologică* (capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma unei pluralități de scopuri cu dimensiuni informaționale, axiologice și pragmatice, care trebuie să fie rațional gândite și operaționalizate);
- 4) *competența instrumentală* (de utilizare a ansamblului de metode și mijloace ale educației în vederea creării unei performanțe comportamentale adecvate scopurilor urmărite);
- 5) *competența decizională* (alegerea între cel puțin două variante de acțiune în funcție de valoare și utilitate);
- 6) *competența apreciativă* (măsurarea corectă a rezultatelor educației).

N.Mitrofan [13], prin cercetări experimentale, ajunge la concluzia că pot fi identificate următoarele tipuri de competențe:

- ✓ *competența psihopedagogică* – cuprinde ansamblul de capacități necesare pentru *construirea* diferitelor componente ale personalității;
- ✓ *competența politico-morală* – competența *politică* este validată la nivelul relației dintre finalitățile macrostructurale și microstructurale, iar cea *morală* întrunește ansamblul de capacități ce asigură o bună funcționalitate conduitei etico-morale;
- ✓ *competența psihosocială* – vizează ansamblul de capacități necesare în scopul optimizării relațiilor interumane și asumării responsabilităților.

Cercetătorii în cauză atribuie competențele enumerate personalității profesorului și afirmă că acestea trebuie să fie reflectate în comportamente active, iar această reflectare *se află în dependență nemijlocită de valoarea la care aderă personalitatea dată* [20, p.160]. Considerăm, totuși, că aceleași competențe pot fi atribuite și părinților, deoarece exprimând *raportul dintre o persoană cu toate însușirile sale și rezultatul activității acesteia într-un domeniu profesional*, în aceeași măsură ele pot exprima cunoștințe, capacități, deprinderi, aptitudini și atitudini ale părinților în procesul educativ desfășurat în cadrul familial.

Competențele parentale, în afară de faptul că înseamnă capacitatea de a se pronunța și a acționa în câmpul educativ al familiei, au rolul și de *criterii în determinarea eficienței educației în cadrul acesteia*. Competențele părinților trebuie să asigure realizarea eficientă a întregului spectru de aspecte ale vieții și activității familiale privind comunicarea, relația cu copiii și educația acestora.

Cercetătorii M.Diaconu, L.Cuznețov, M.Călin, N.Mitrofan și F.Turcu consideră că esența competențelor parentale trebuie să se axeze pe:

- protecția copilului împotriva loviturilor din afara familiei;
- satisfacerea trebuințelor elementare ale copilului;
- asigurarea copilului cu un cadru de dezvoltare coerent și stabil;
- asigurarea copilului sentimentului de a fi acceptat de ai săi atât ca membru al familiei, cât și ca ființă umană;
- stabilirea cu claritate a obiectivelor educative pe care urmează să le realizeze;
- prezentarea performanțelor care trebuie atinse de către copil;
- identificarea și conceperea activităților și situațiilor educative relevante pentru contexte reale de viață;
- selectarea strategiilor educative și a materialelor pe care le utilizează în conformitate cu vârsta copilului, pregătirea lui anterioară, valorile culturale și nevoile individuale de educație;
- crearea și menținerea unui climat familial favorabil [5,6,8,13,20].

Din sursele sociologice [2,4,11,12,15,17] desprindem ideea că *socializarea* începe din primele zile de viață ale copilului și continuă de-a lungul întregii existențe. O parte importantă a vieții fiecărui individ se află sub influența directă a părinților lui (sau a celor care îi înlocuiesc) și a competenței manifestate de aceștia.

În primii ani de viață, pe lângă satisfacerea trebuințelor biologice, copilul necesită o introducere în elementele sociale de bază (norme, valori) prin intermediul limbajului. Aceleași surse consideră această etapă ca fiind una de *socializare primară*. Aceasta se concretizează în procesul formării *eului copilului* și al dobândirii informațiilor, abilităților esențiale pentru o participare ulterioară eficientă la viața socială. Supraviețuirea biologică și spirituală a copilului la această etapă nu e posibilă fără implicarea adulților. Dintre competențele parentale specifice acestei etape prioritate au cele comunicative și afectiv-relaționale. L.Cuznețov consideră că *realizarea competențelor și aptitudinilor de comunicare în familie trebuie să se bazeze pe modelul comportamental pozitiv al părinților* [7]. Această condiție trebuie respectată pe toată durata educației familiale.

Socializarea primară și competențele parentale implicate la această etapă devin o bază practică pentru însușirea elementelor noi, care vor fi specifice *socializării continue*. *Socializarea primară* mai este considerată ca fiind *anticipativă*, deoarece în educația realizată la acest moment competențele parentale reperează pe *elemente ideale*, care ulterior vor deveni *realiste*, manifestându-se în comportamente. Competențele parentale sunt orientate spre pregătirea copilului pentru valorificarea socială a drepturilor și îndatoririlor sale viitoare.

Socializarea continuă presupune o diversificare a scopurilor, direcțiilor, normelor, ceea ce implică o multiplicare a competențelor solicitate de la părinți. Acest lucru e cu atât mai necesar în situația în care copilul nu urmează calea unei *socializări concordante*, ce se desfășoară conform valorilor și normelor sociale, ci are loc în urma unei *socializări discordante* conform unor devieri de la valorile și normele sociale.

Cercetările pedagogice și psihologice [1,3,7,16,18] pun în evidență faptul că atitudinile și comportamentele indivizilor sunt determinate de imaginea pe care aceștia o au despre ei înșiși. Charles Horton Cooley

consideră că imaginea pe care o au oamenii despre ei înșiși este în mică parte determinată de dimensiunile obiective ale personalității lor și în mare parte de *oglindea* care li se oferă pentru a se privi. Această *oglindea a eului* servește ca sistem referențial pentru indivizi de-a lungul întregii lor vieți și, de cele mai multe ori, este direct dependentă de competențele celor care au realizat educația acestor indivizi în primele etape ale vieții lor [apud 15, p.81].

Pornind de la ideea că orice *competență este constituită din mai multe capacități, care interacționează într-o manieră integrată cu scopul realizării unei activități cu un grad sporit de complexitate*, se impune necesitatea stabilirii unui *referențial de competențe*, care ar descrie cunoștințele, capacitățile, deprinderile, atitudinile care împreună alcătuiesc profilul *familistului eficient și al părintelui competent* [8]. *Referențialul de competențe* se referă la termenii *savoir faire* – aspectul acțional și *savoir etre* – aspectul motivațional și cel atitudinal. Deci, prin *referențializare* se subînțelege definirea, formarea și evaluarea competențelor parentale manifestate în cadrul familiei în baza unor modele concrete.

În literatura de specialitate [6,13,20,21] se precizează faptul că un *referențial de formare a competențelor* (în cazul de față – a competențelor parentale) cuprinde elementele:

- *obiective* (expresia observabilă și măsurabilă a rezultatelor anticipate);
- *conținut* (ansamblul de cunoștințe, deprinderi, capacități cognitive și acționale care urmează a fi asimilate);
- *metode și mijloace* (prin intermediul acestora obiectivele și conținutul vor fi transpuse în achiziții).

În sinteză, plecând de la aspectele teoretice analizate anterior și reconstruind varianta *referențialului de competențe utilizabil în evaluarea școlară* propusă de E.Voiculescu [21, p.141-145], bazându-ne pe *referențialul de competențe parentale*, elaborat de L.Cuznețov [8], susținem ideea că varianta elaborată și propusă în cercetarea noastră poate fi valorizată în procesul educației familiale:

I. Domeniul cognitiv	
Categoriile de capacități	Competențe specifice
1. Cunoașterea	- particularităților de vârstă și a celor individual-tipologice ale copilului - nivelului de dezvoltare psihofizică, psihointelectuală și psihosocială a copilului - strategiilor parentale educative - mecanismelor, structurii și condițiilor comunicării eficiente
2. Comprehensiunea (înțelegerea)	- extrapolării unor principii și concepte dincolo de datele existente și determinarea consecințelor și implicațiilor posibile în educația familială - mesajelor directe și indirecte primite de la copii
3. Analiza	- identificarea corectă a manifestărilor concrete/însușiri, acțiuni, comportamente, care corespund particularităților cognitive, afective, temperamentale, caracteriale etc. - unor acțiuni și situații din cadrul familiei
4. Sinteza	- integrarea faptelor particulare în scopul construirii unui portret psihopedagogic al copilului, al părintelui, al familiei - integrarea cunoștințelor într-o strategie educativă - integrarea relațiilor și interacțiunilor particulare în structuri cu funcție explicativă
5. Aplicarea	- stabilirea corespondențelor empirice ale unor reguli, norme în situații familiale concrete - transpunerea în indicatori observabili/performance, comportamente, a unor structuri și capacități interne - conceperea și desfășurarea unui proces de educație prin aplicarea principiilor, metodelor, strategiilor educative
6. Evaluarea	- aprecierea utilității unor principii, metode pentru procesul educativ din cadrul familiei - evaluarea din perspectivă axiologică a unui comportament, a unei performanțe - autoevaluarea activității proprii din perspectivă psihopedagogică
II. Domeniul comportamental/operational	
1. Comunicarea verbală	- construirea și emiterea de mesaje verbale cu conținut educativ - adaptarea mesajelor la contextul comunicării și la particularitățile copilului - decodificarea corectă a mesajelor receptate

	<ul style="list-style-type: none"> - comportament verbal expresiv, dinamic, adaptabil la modificările de context - comportament de receptare stimulat, expresivitate semnificativă cu funcție de suport al comunicării - formularea unui conținut cognitiv, afectiv/motivațional în mesaje verbale adecvate - folosirea mijloacelor verbale pentru influențarea comportamentului copiilor - autoreglarea comportamentului în funcție de feed-back-ul produs în comunicarea cu copiii
2. Comunicarea nonverbală	<ul style="list-style-type: none"> - asocierea adecvată a comunicării verbale cu mijloacele de expresie specifice limbajului oral/intonație, intensitate, timbru, ritm etc. - transpunerea în comportamente de comunicare adecvate a mijloacelor de expresie nonverbale/mimică, pantomimă, expresivitate afectivă - receptarea și decodificarea corectă a mesajelor nonverbale ale copiilor - folosirea mijloacelor de comunicare nonverbală în influențarea și dirijarea comportamentului copiilor
3. Conducerea și integrarea în grupul familial	<ul style="list-style-type: none"> - comportament de relaționare deschis, cooperant, receptiv - capacitatea de a stimula cooperarea în grupul familial - comportament de conducere a grupului prin mijloace specifice interacțiunii de grup/comunicare, sugestie, organizare, participare etc. - capacitatea de a-și asuma statuturi și roluri diverse: conducător/subordonat, emițător/receptor
III. Domeniul afectiv/motivațional/atitudinal	
1. Receptarea	<ul style="list-style-type: none"> - identificarea situațiilor care solicită o reacție atitudinală specifică (pozitivă/negativă, favorabilă/nefavorabilă, stimulative/inhibantă) - disponibilitatea de a recepta mesaje cu conținut afectiv - atenție selectivă la evenimentele și comportamentele cu semnificație afectiv-motivațională
2. Valorizarea	<ul style="list-style-type: none"> - identificarea componentei valorice a unui comportament sau a unei situații - încurajarea și promovarea însușirilor psihologice și a comportamentelor cu semnificație valorică pozitivă - acceptarea evaluării din partea celorlalți membri ai familiei
3. Reacția	<ul style="list-style-type: none"> - dispoziția de a reacționa afectiv/atitudinal la solicitările mediului extern - dorința și trebuința de a reacționa în situații care solicită luarea de poziție/stări conflictuale, de noncomunicare, de indiferență etc. - capacitatea de a genera și influența reacțiile celorlalți membri ai familiei
4. Evaluarea și organizarea vieții familiale	<ul style="list-style-type: none"> - analiza și interpretarea aprecierilor făcute de adulți și copii asupra unui obiect, persoană, comportament, situație - ierarhizarea valorilor ce descriu o situație sau un comportament - autocunoașterea și autocaracterizarea componentei valorice a propriei personalități - aprecierea și dezvoltarea continuă a sistemului propriu de valori
5. Empatia	<ul style="list-style-type: none"> - dispoziția de a recepta trăirile subiective ale copiilor - sentimentul tactului și capacitatea de a te plasa în locul celui educat - observarea și caracterizarea împrejurărilor și a cauzelor ce explică stările subiective ale copiilor - autoreglarea comportamentului în raport cu copiii pe bază empatică.

După cum se poate observa, referențialul propus a fost structurat pe domenii de capacități și competențe: *domeniul cognitiv*, *domeniul comportamental/operational*, *domeniul afectiv/atitudinal*. Clasificarea domeniilor și a categoriilor de capacități reproduce modelul taxonomiilor de obiective educaționale și obiective ale educației familiale, luate drept criterii esențiale de elaborare a referențialului competențelor parentale.

Referențialul de competențe propus permite evidențierea necesității și importanței competențelor parentale în scopul elaborării fundamentelor pedagogice ale formării competențelor parentale privind educația axiologică.

Referințe:

1. Albu E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. - București: Aramis, 2002.
2. Bistriceanu C. Sociologia familiei. - București: Editura Fundației „România de Măine”, 2005.
3. Boroș M. Părinți și copii. - Baia Mare: Gutinul, 1992.
4. Bulgaru M. Sociologie. Vol.II. - Chișinău: CE USM, 2003.
5. Bunescu Gh. Democratizarea educației și educația părinților. http://www.leducat.ro/resurse/ise/educatia_parintilor.html.
6. Călin M. Teoria și metateoria acțiunii educative. - București: Aramis, 2003.
7. Cuznețov L. Etica educației familiale. - Chișinău: CEP ASEM, 2000.
8. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP USM, 2008.
9. Delors I. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec.XXI. - Iași: Polirom, 2000, p.68-75.
10. Dicționar Explicativ al Limbii Române. Academia Română – Institutul de Lingvistică „Iorgu – Iordan”. Ediția a II-a. - București: Univers enciclopedic, 1998.
11. Furtună C., Lungu N. (coord). Sinteze. - București: Editura Fundației „România de Măine”, 2005.
12. Marian F. Sociologie: Note de curs. - Universitatea Bioterra, 2003.
13. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1988.
14. Roegiers X. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ // Didactica Pro, 2001, nr.2(6), p.31-39.
15. Sachelarie O.M. (coord). Probleme de sociologia educației. - București: Aramis, 2001.
16. Sion G. Psihologia vârștelor. - București: Editura Fundației „România de Măine”, 2007.
17. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. - Iași: Polirom, 2002.
18. Șchiopu U. Psihologia vârștelor: ciclurile vieții. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
19. Șoitu L. Pedagogia comunicării. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
20. Turcu F. Curs de psihologie școlară. - București, 2004.
21. Voiculescu E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. - București: Aramis, 2001.
22. www.proeducation.md/art.php3?f=/files/

Prezentat la 24.10.2011

MONITORIZAREA ÎN CONTEXTUL AUTOREGLĂRII ACADEMICE

Svetlana SEMIONOV

Catedra Științe ale Educației

The purpose of the present article is the reasoning approach: self-monitoring and self-control capacities provide the student's academic independence and quality of the learner-centered education. In this sense, we present a framework for understanding the concept of "monitoring learning" as a general term and as essential process of self-regulated learning. In particular, corollary monitoring differentiated terms are: self-monitoring, evaluation / self-evaluation, feedback / self-feedback, goals, and their operating mechanisms in academic learning.

Argument. Educația centrată pe student (prerogativă a sistemului de învățământ contemporan), pentru a fi una efectivă și de calitate, presupune, implicit, competența studentului de a învăța eficient în mod independent. În acest context, cercetătorii domeniului educațional argumentează că anume *autoreglarea academică, caracteristică integratoare a activității de învățare*, constituie „*structura de rezistență*” a autonomiei și independenței în învățare (Выготский, 1983; Boekaerts, 2005; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2008). La rândul său, abilitatea de autoreglare este condiționată determinativ de măsura în care studenții își monitorizează/automonitorizează, își controlează/autocontrolează propria învățare. Astfel, abordarea conceptului „monitorizare”, cu referire la mediul academic universitar, este una firească și de actualitate atât pentru profesori, cât și pentru studenți.

Fenomenul monitorizării academice

Analiza conceptului „monitorizare” în contextul studiului nostru a necesitat delimitarea acestuia în raport cu termenii interferenți (*monitorizare, automonitorizare, control, autocontrol, evaluare, autoevaluare, feedback, auto-feedback, scopuri*) inclusiv din perspectiva autoreglării academice. Pentru legitimitate, acest exercițiu teoretic s-a desfășurat în baza anumitor criterii de diferențiere: *etapa învățării, subiectul acțiunii și produsul vizat*. Explicațiile includ și exemple din practica educațională.

Monitorizarea se referă la efortul (cadrlui didactic sau/și al educabilului) de *supraveghere și corectare* a unei acțiuni prin raportare la scop, standarde și la modelul acțiunii. Monitorizarea presupune conștientizarea on-line (în procesul derulării acțiunii în sine) a eficienței procesului de învățare și a performanței înregistrate.

Monitorizarea în sine vizează *procesul învățării*, apreciază corectitudinea derulării acestuia și, deci, rezultatul intermediar al unor acțiuni specifice de învățare, nu însă produsul final care urmează a fi obținut. Monitorizarea se limitează la urmărirea atentă și la înregistrarea progreselor în procesul învățării, furnizând informații despre *mișcarea progresivă* spre atingerea scopurilor dezirabile fixate. Este vorba despre acel *control executiv*, ale cărui rezultate stau la baza intervențiilor imediate (schimbare, modificare a strategiilor, statutului motivațional-afectiv, administrarea timpului disponibil etc.) pentru a decongestiona situația exact în punctul nevralgic al învățării actuale. Intervențiile sunt acțiuni procesuale, curente și imediate, adică se procedează la reglarea procesului pentru a readuce comportamentul pe aceeași linie cu scopul sau pentru a-l apropia de un criteriu. Scopurile și standardele prestabilite, asumate conștient, ghidează acțiunile de predare/învățare și se mențin în albia atingerii acestora. În lipsa lor, monitorizarea ar fi una imposibilă sau una aleatorie și eronată.

Monitorizarea întrunește o serie de caracteristici principale:

- Este parte indispensabilă a managementului proceselor, nicidecum ceva adus artificial din exterior;
- Este un proces continuu, nu însă o intervenție singulară;
- Monitorizarea identifică punctele forte și punctele slabe și propune acțiuni concrete pentru îmbunătățire;
- Monitorizarea este orientată spre atingerea finalităților care sunt /trebuie să fie măsurabile, clar definite, așteptate/dorite;
- Monitorizarea nu se oprește la elaborarea propunerilor, ci întreprinde acțiuni concrete pentru a soluționa problema apărută și pentru a atinge finalitatea.

Monitorizarea, ca fenomen general, poate fi prerogativă a profesorului, expertului. Din momentul în care inițiativa și responsabilitatea sunt preluate de subiectul acțiunii (de predare sau învățare), ne referim la auto-monitorizare.

Automonitorizarea întrunește caracteristici ale monitorizării în sine, urmărește atingerea aceleiași finalități, diferențele intervin la nivelul accentelor puse și al aspectelor vizate prioritar. Astfel, automonitorizarea desemnează procesul de observare cu acordare conștientă a atenției unor *aspecte specifice propriului comportament* (n.n. – *de învățare*), precum și impactului produs de acesta, recomandabil cu înregistrarea stării de fapt depistate. Automonitorizarea survine ca răspuns la nevoile/solicitările interne (propria inițiativă) sau externe (solicitarea cadrului didactic) și asigură un feedback important asupra propriului comportament, care ghidează ulterior acțiunile executive ale individului (Butler & Winne, 1995). Automonitorizarea direcționează studenții spre sarcina de învățare, le menține activă, conștientă și orientată implicarea, prin efortul lor de a se asigura că și-au stabilit scopurile învățării și că utilizează strategiile potrivite realizării acestora. Dacă se înregistrează neconcordanțe, devieri sau erori ce pot periclita atingerea performanței dezirabile, se intervine prin acțiuni autocorective menite să reducă sau să elimine discrepanțele atestate între scopurile fixate și mișcarea progresivă spre atingerea lor. Aceste acțiuni se referă doar la comportamentele-problemă depistate și *reclamă autocorectarea pe secvențe de învățare specifice* (de exemplu, înlocuirea strategiilor utilizate, schimbarea mediului de studiu etc.), fără a interveni în scopurile, standardele prestabilite la etapa de planificare.

Monitorizarea nu este evaluare, deși definițiile monitorizării și ale evaluării deseori includ *raportarea comparativă* a rezultatelor obținute la scopurile, standardele stabilite.

Evaluarea se referă la aprecierea *produselor finale* rezultate în urma actului învățării și a *eficienței învățării* per ansamblu. *Evaluarea* vizează prioritar în ce măsură rezultatul final se suprapune peste cel așteptat (respectiv, nivelul realizării obiectivului stabilit). Dacă se înregistrează discrepanțe între performanța atinsă comparativ cu rezultatele anticipate, evaluarea reclamă *modificări ale procesului rezolutiv*. Aceste modificări pot presupune reluarea procesului, reformularea scopurilor, revizuirea concluziilor, redistribuirea resurselor, efectuarea de corecții.

Autoevaluarea implică autoaprecierea *prestației personale* întru obținerea rezultatelor dezirabile pentru fiecare dintre componentele performanței finale, comparativ cu setul de standarde, cerințe prestabilite. Autoevaluarea are menirea să conducă la autoresponsabilizarea studentului pentru propria învățare: acesta se raportează la propriul sine, la șansele și barierele din domeniul învățării. În cazul *autoevaluării* rezultatele raportului comparativ sunt utilizate de subiect pentru emiterea unor judecăți *autoestimative* (Zimmerman, 2002). Autoevaluarea are ca scop ridicarea nivelului de înțelegere a activității de învățare realizate per ansamblu. Iar modificările, schimbările vizează *implicațiile personale ale subiectului învățării*, însă în următorul ciclu de învățare.

În tabelul ce urmează prezentăm un set de întrebări–reper, prin care studentul se automonitorizează și un altul, prin care se autoevaluează.

<i>Întrebări de reper pentru automonitorizarea actului de învățare</i>	<i>Întrebări de reper pentru autoevaluarea învățării realizate</i>
1. Am pregătite toate sursele necesare studierii temei pentru seminarul de mâine?	1. Mi-am atins obiectivele stabilite?
2. Statutul meu emoțional actual îmi asigură o stare confortabilă de învățare?	2. Cunosc și înțeleg mai multe despre tema studiată pentru seminarul de mâine?
3. Sunt interesat de studierea acestui subiect?	3. Am investit suficient timp pentru studierea subiectului?
4. Mi-am stabilit scopurile studierii temei?	4. Mai sunt aspecte ale temei studiate care nu le-am înșușit?
5. Sunt concentrat/ă asupra studierii materialului de învățat?	5. Care strategie de învățare utilizată de mine a fost cea mai eficientă pentru înțelegerea (pentru reținerea) conținutului studiat?
6. Mă copleșesc anumite gânduri care nu au nimic în comun cu studierea temei?	6. Care metode, tehnici de învățare mi-au solicitat mult timp și efort, însă fără rezultate deosebite/așteptate?
7. Metodele de învățare a materialului utilizate de mine sunt eficiente, îmi condiționează înțelegerea și reținerea materialului?	7. Am fost suficient de motivat pe parcursul învățării? Ce motive mi-au dominat învățarea?
8. Revizuiesc periodic nivelul de înțelegere a materialului (prin autochestionare, de exemplu)?	8. Am consultat sursele de bază și disponibile la tema studiată?
9. Viteza cu care învăț îmi permite să mă încadrez în timpul pe care îl am la dispoziție?	9. Ce a-și fi putut face pentru a învăța mai repede și a înșuși mai profund conținutul studiat?
10. Depun suficient efort pentru a menține ritmul învățării?	10. Care este nivelul meu final de pregătire pentru seminarul/evaluarea de mâine?
11. Statutul meu emoțional actual îmi asigură o stare confortabilă de învățare?	

Automonitorizarea urmărește pas cu pas, și continuu, secvențele învățării în multiplele lor aspecte și presupune intervenții imediate pentru a remedia situația curentă. Autoevaluarea are ca scop creșterea nivelului de înțelegere a activității de învățare realizate per ansamblu. Iar modificările, schimbările vizează *implicațiile personale ale subiectului învățării*, dar în următorul ciclu de învățare.

Putem afirma că, teoretic, diferențierea conceptelor analizate este posibilă. Dar, în practica educațională se depășește cu greu această separare. Să examinăm acest lucru în baza unei secvențe de instruire derulate în sistemul „profesor-elev”. Monitorizarea realizată de profesor este o activitate continuă de supervizare ghidată de obiectivele proiectate pentru instruirea curentă. Ea cuprinde o serie de acțiuni coerente care îi permit: (1) *observarea* atentă a parcursului învățării educabililor; (2) *diagnosticarea* unor aspecte specifice ale acestui traseu: înaintarea lor de la „necunoaștere spre cunoaștere”; dinamica stării motivațional afective, calitatea interacțiunii lor cu mediul social și contextual, măsura în care stăpânesc instrumentariul strategic de învățare și eficiența utilizării lui; (3) procesarea informației înregistrate și administrarea rezultatelor obținute prin intervenții corective orientate spre atingerea obiectivelor prestabilite.

În aceeași secvență de instruire studentul, ghidat de aceleași obiective, poate proceda la automonitorizare, fiind atât subiectul, cât și obiectul supervizării.

În aceeași secvență de instruire profesorul se poate automonitoriza, fiind el însuși obiect și subiect al actului de monitorizare. Este supus observării procesul de predare desfășurat și impactul acestuia asupra învățării studenților. Profesorul își raportează comportamentele atât la obiectivele de predare, cât și la obiectivele de învățare prestabilite.

Acțiunile de monitorizare ale profesorului și cele de automonitorizare ale studentului se pot plia pe același segment de învățare și sunt calibrate de aceleași scopuri finale. Doar că, în primul caz, profesorul deține controlul și, în anumite limite, se face responsabil pentru rezultat. În cazul automonitorizării, studentul este actorul principal, monitorizarea se întâmplă prin student și nu pentru student. Lui îi revine exercitarea acțiunilor de autoobservare, autocontrol și autocorectare, în caz de necesitate. Altfel spus, studentul preia inițiativa, acționează conștient și se face responsabil pentru reușita sau insuccesul propriei învățări. În acest „tandem” al monitorizării ținta profesorului trebuie să fie dobândirea competențelor de automonitorizare de către student.

Monitorizarea din perspectiva învățării autoreglate

Pornim de la ideea că *monitorizarea este un proces esențial, cheie* a tuturor modelelor învățării autoreglate, fapt confirmat într-o sinteză complexă și riguroasă realizată de către expertul în domeniul Paul Pintrich (2000).

Cercetătorii autoreglării academice au contribuit la recunoașterea centralității monitorizării prin: argumentarea rolului și locului monitorizării în autoreglare; explicarea mecanismelor și instrumentariului strategic prin care acționează monitorizarea; delimitarea constrângerilor de ordin personal și contextual care pot afecta monitorizarea corectă; metodologia antrenării abilităților de monitorizare/automonitorizare. Oferta lor este valoroasă prin ofertele de operaționalizare a monitorizării în context educațional. Aliniem acestor asumptii câteva explicații argumentative.

Monitorizarea (CE) este desemnată drept *proces cognitiv* prin care se evaluează, apreciază starea actuală a progreselor înregistrate comparativ cu scopurile urmărite și se generează un feedback ce poate ghida acțiunile de învățare ulterioare; monitorizarea este pivotul, axa autoreglării academice (Butler și Winne, 1995).

Procesul de monitorizare (CUM) implică: activități de antrenare a atenției; acțiuni de autoobservare și autocontrol; strategii de examinare evaluativă și apreciere estimativă a situației curente. *Autocontrolul* funcționează prin autoinstrucțiuni, imagerie mentală, focalizarea atenției, strategii specifice sarcinii, care ajută subiecții să rămână antrenați activ în sarcina academică și să-și optimizeze efortul. Focalizarea atenției, de exemplu, este o strategie de eliminare a distractorilor și de redirecționare a concentrării spre sarcina de lucru. *Autoobservarea* urmărește focalizarea voluntară a atenției asupra propriului comportament de învățare, asupra factorilor care îl determină și a impactului care îl produce. Schunk (2005) a sugerat că observarea sinelui este mai de ajutor când se concentrează pe condițiile specifice prin care se produce învățarea (de exemplu, timpul, locul și durata învățării productive). Observarea de sine a studentului poate fi susținută de înregistrarea propriilor rezultate folosind jurnale, foaia de lucru sau graficele comportamentale. Informația captată prin autoobservare este utilizată pentru monitorizarea: progreselor înregistrate, condițiilor în care se produc și a efectelor pe care le generează.

Autoobservarea implică numeroase acțiuni de *monitorizare metacognitivă*, cum ar fi evaluarea continuă a efectului produs de strategiile utilizate în funcție de obiectivul urmărit. Dacă informația obținută prin monitorizare este insuficientă pentru a interveni argumentat, studenții aplică strategii de *autoexperimentare*: testează, rând pe rând, diferite strategii prin care își diversifică sistematic performanța și, astfel, o identifică pe cea mai eficientă. O altă strategie metacognitivă utilizată de studenți este *autotestarea*, care se asociază perfect cu automonitorizarea și autoevaluarea. În procesul studierii unei teme, pregătirii pentru examen, de exemplu, studenții generează periodic întrebări prin care își autoexaminează nivelul de înțelegere a materialului, calitatea însușirii unor concepte etc.

În modelele învățării autoreglate este prezentată explicit *monitorizarea performanței*. **Monitorizarea performanței** oferă un permanent feedback despre *nivelul curent al îndeplinirii sarcinii în contextul concret de învățare*. Prin raportare la experiențele trecute de învățare și la standardele actuale urmărite de student sunt contabilizate: erori și întâzieri; acțiuni, gânduri și sentimente ineficiente care le cauzează; evoluția/involuția interesului pentru sarcină, a atitudinii față de sine și propria capacitate de învățare; nivelul de implicare în sarcină și măsura suprasolicității. În acest caz, autocontrolul presupune stăpânirea procesului de învățare ca întreg. Iar, în funcție de natura informației furnizate de monitorizare/automonitorizare, se pot lua decizii care vizează integral cursul actual al învățării, conducând la respectarea, urmarea lui în formatul prezent ori la schimbarea/modificarea acestuia. De exemplu, dacă subiectul sesizează descreșterea motivației pentru activitatea de învățare curentă, el are două alegeri: să continue, menținându-se în aceeași stare, sau să-l abandoneze. Dacă ia decizia să continue învățarea, atunci trebuie: să selecteze și să aplice strategii de automotivare sau/și să-și atribuie sarcini noi, semnificații și valori, ori să se alătore acelui coleg care își menține viu interesul pentru această sarcină. Respectivele acțiuni de reglare sunt determinative pentru menținerea efortului necesar finalizării cu succes a sarcinii. Acesta este scenariul prin care monitorizarea performanței în procesul învățării însăși conduce studentul spre atingerea scopurilor finale prestabilite.

Feedback-ul, autofeedback-ul și scopurile stabilite sunt componente cruciale pentru procesul monitorizării și condiționează automonitorizarea de calitate (Butler și Winne, 1995). În general, învățarea nu poate să aibă loc fără existența a cel puțin unui feedback, autofeedback sau a scopurilor. În lipsa acestora, mișcarea studentului în procesul învățării curente ar fi asemeni „mersului pe bicicletă legat la ochi”: este posibil, dar conduce rapid la apariția unui accident.

Puterea decizională a feedback-ului se explică prin transmiterea informației de evaluare sau corective la sursa originală (privind studentul) sau de control (profesor, expert). Această informație se poate referi la o acțiune, în eveniment sau la un proces. După cum se știe, putem avea bucle feedback simple, constituite dintr-un singur feedback, și bucle feedback complexe (multiple) care conțin mai multe feedback-uri, posibil de polarități diferite: negative sau/și pozitive. De regulă, este acceptat faptul ca studentul, primind un feedback pozitiv, tinde să fie motivat și să continue cursul precedent al acțiunii cu mici modificări. Dacă el se confruntă cu un feedback negativ, atunci are tendința de a pierde motivația și a căuta alte alternative pentru rezolvarea problemei. Promotorii învățării autoreglate (Bandura, Zimmerman, Pintrich, Winne) se pronunță împotriva abordării feedback-ului doar în termeni de bucle negative (de exemplu, a căuta să se reducă discrepanțele între propriile scopuri și rezultatele înregistrate); ei raportează efectele feedback-ului pozitiv (de exemplu, a îmbunătăți mișcarea spre atingerea obiectivelor personale urmărite pornind de la rezultatele observate).

În funcție de *sursa feedback-ului*, putem avea bucle *feedback extrinseci*, care provin din surse externe, sau bucle *feedback intrinseci*, care provin din interiorul sistemului.

Feedback-ul extern este oferit de profesor, expert sau de moderatorul actului de învățare. Aceștia monitorizează studenții/elevii prin colectarea informațiilor despre aspectele procesuale ale învățării, iar în baza lor furnizează un feedback, care se referă la greșelile tipice și la problemele legate de actul învățării. Dacă feedback-ul este specific și acordat în timp util, studenții își pot controla și regla mai bine învățarea, ei identifică și corectează aspectele problematice, își recunosc și explorează ulterior punctele forte. Cercetările demonstrează că toți educabilii, mai ales cei cu probleme de învățare, au mai mult de câștigat atunci când feedback-ul este specific și scoate în evidență acele caracteristici ale sarcinii și acele modalități de lucru care asigură ameliorarea învățării (bucle de feedback pozitive – Black și Wiliam, 1998).

Funcționarea acestui mecanism o putem urmări în următorul exemplu adaptat după Brandt și Perkins, 2000.

În partea a doua a orei de istorie, profesorul Oprea cere elevilor să redacteze rezumatul lecției despre Revoluția de la 1848. Observând ca Mihai nu scrie, îl întreabă dacă poate să schițeze un plan de idei. Băiatul spune: „Nu încă”. Profesorul îi cere să citească un fragment cu voce tare și apoi îl întreabă care este cel mai important lucru din acel pasaj. Mihai alege cuvintele „muniție” și „pistoale”, explicând: „Îmi plac armele și cheștiile astea”.

„Ți-ai raportat textul la experiența ta. Aceasta este o modalitate de a decide ceea ce este important. Hai să împărțim acest fragment în părți mai mici, pentru a simplifica alegerea a ceea ce este semnificativ. Un bun cititor se întreabă tot timpul ce este relevant. Ți voi citi propoziția pe care mi-ai indicat-o mai înainte și aș vrea să-mi spui care este cel mai important lucru din ea, bine?”

După cum am menționat, putem avea bucle feedback simple, constituite dintr-un singur feedback, și bucle feedback complexe (multiple) care conțin mai multe feedback-uri, posibil de polarități diferite. Natura feedback-ului acordat este în funcție de gradul de complexitate sarcinii, de nivelul de autocontrol al studentului, de attributele personale ale acestuia și de tipologia experiențelor de învățare precedente. De exemplu, dacă sarcina academică – „realizarea unui raport sociologic la tema X” – este una complexă, nouă pentru student, se recomandă feedback-ul pas cu pas: (i) la etapa de selectare a informației și de întocmire a planului de acțiune; (ii) când este realizat draft-ul/schița raportului; (iii) când raportul este întocmit și urmează redactarea lui finală. În general, feedback-ul ar trebui acordat „destinatarului” imediat după adoptarea unei decizii de către acesta, după desfășurarea unei acțiuni sau a unui proces. Exista, însă, și bucle feedback cu întârziere, atunci când informația furnizată prin buclă necesită un anumit timp până când este prelucrată și transmisă.

Autofeedback-ul este generat de însuși protagonistul învățării. *Autofeedback-ul* este ingredient caracteristic comun tuturor definițiilor învățării autoreglate și se referă, teoretic, la bucla de „feedback auto-orientat”. Bucla de „feedback auto-orientat” funcționează ca proces ciclic prin care studenții își monitorizează *eficacitatea* (calitatea de a produce efectul (pozitiv) așteptat; randamentul) metodelor sau/și a strategiilor de învățare aplicate și *reacția lor decizională* la acest feedback reflectată în diferite modalități de acțiune. Acestea variază între *modificări camuflate*, ce țin de autopercepție, autoapreciere, conceptul de sine, și *modificări deschise* observabile în reacții comportamentale, precum: autoinstrucțiuni, autoîntăriri, schimbarea, modificarea strategiilor de învățare utilizate.

Asistența autoreglatoare poate integra feedback-ul în cazul multor sau al majorității componentelor activităților de învățare, care culminează printr-o evaluare comprehensivă complexă. Când studenții încep sau sunt provocați, stimulați să-și compare performanțele finale înregistrate cu standardele prestabilite, procesul devine autoevaluare, acțiune aflată în strânsă relație cu monitorizarea, dar care reprezintă deja un alt proces implicit autoreglării.

Scopurile și feedback-ul se află în relație reciprocă, se autocondiționează. Scopurile proximale și distale sporesc puterea intervențiilor generate de feedback/autofeedback. Și viceversa, feedback-ul poate influența felul în care studenții își stabilesc scopuri pe secvențe de învățare.

În paradigma învățării autoreglate, abordarea scopurilor și a proceselor de monitorizare/control pune în evidență intercondiționarea reciprocă dintre faza de planificare și cea de control (a se vedea modelul lui Zimmerman în [9]), cu alte cuvinte – dintre pregătirea calificată a acțiunilor de învățare și urmărirea continuă a realizării acestora (totale sau parțiale), inclusiv a efectului produs de aceste acțiuni. Astfel, între **scopuri** și monitorizare/control există o strânsă interdependență. *Monitorizarea/controlul* în lipsa obiectivelor de realizat nu are sens. După cum am precizat, monitorizarea/controlul sunt necesare pentru: a anticipa problemele, a ajusta scopurile, a iniția acțiuni corective. *Scopurile* fără monitorizare/control sunt lipsite de principalele mijloace de realizare. Există anumite cerințe care determină impactul pozitiv al scopurilor atât asupra feedback-ului, cât și asupra monitorizării în general. În primul rând, acestea trebuie să fie precise și accesibile; să fie realizabile în perioade scurte de timp și să poată fi formate în acțiuni specifice. Chiar și în aceste condiții, scopurile devin funcționale și au putere de impact pozitiv doar dacă sunt conștientizate de subiectul învățării și acceptate ca personale și valoroase pentru propria învățare.

Valoarea și funcția reglatoare pe care o comportă scopurile învățării este pusă în evidență și descifrată explicit de Paul Pintrich. Conform acestui autor, există obligatoriu anumite criterii sau standarde (numite și

scopuri sau valori de referință) la care se raportează: secvențele specifice ale învățării sau învățarea ca proces integrat, în funcție de care se apreciază estimativ progresul sau lipsa de progres în realizarea lor, performanța atinsă și abaterea față de standardele stabilite. Implicațiile ce urmează în baza acestei comparații evaluative pot fi diferite: fie că procesul de învățare curentă continuă în aceeași cheie, fie se întreprind acțiuni de corectare și/sau eliminare a neconcordanțelor înregistrate, fie învățarea este abandonată (Pintrich, 2000, p.452). Relația dintre scopurile și acțiunile de monitorizare, control și reglare este una dinamică, ca un ciclu ce se reia mereu în timp.

Respectiva asumție Pintrich este ilustrată prin *metafora termostatului* ce reglează temperatura aerului în încăpere. Din momentul în care temperatura dezirabilă este setată (scopul, criteriul, standardul), termostatul o monitorizează continuu conform acestor indicatori (procesul de monitorizare); în dependență de fluctuația datelor real înregistrate, se conectează sau se deconectează încălzitorul (procesele de control și de reglare) asigurând astfel constanța temperaturii setate inițial (implicații corective în direcția atingerii sau menținerii standardului stabilit).

Subiecții învățării procedează în aceeași manieră: își stabilesc scopuri, standarde pentru propria învățare și depun eforturi susținute pentru realizarea acestora: își monitorizează continuu rata progresului în funcție de ele; își ajustează și calibrează cogniția, motivația, afectivitatea, comportamentul și contextul în sensul atingerii scopurilor fixate.

Oportunitatea antrenării monitorizării/automonitorizării

În literatura de specialitate se argumentează că monitorizarea, autocontrolul propriei învățări pot fi învățate și îmbunătățite doar prin propriile eforturi ale subiecților învățării. Însă, această sarcină nu este ușor de realizat, deoarece solicită anumite atribute personale, precum și investiții suplimentare de timp și efort, atât din partea studenților, cât și a profesorilor. Conform lui Pintrich, „potențial, elevii/studentii ar putea monitoriza, controla și regla aspecte separate ale propriei cogniții, motivații, ale comportamentului, precum și unele caracteristici ale mediului de învățare” (Pintrich, 2000, p.454). Aceasta nu presupune, însă, că studenții trebuie sau pot să-și monitorizeze și să-și controleze propria cogniție, motivație și propriul comportament întotdeauna sau în toate condițiile. Mai curând monitorizarea, controlul și reglarea sunt posibile doar în limita unor parametri. Or, există anumite constrângeri biologice, de dezvoltare, contextuale, care pot împiedica sau interfera cu eforturile de reglare. În contextul acestor idei, Feuerstein accentuează că *automonitorizarea corectă și exactă este foarte complicat de realizat*. Dezvoltarea naturală a capacităților de monitorizare a învățării se produce într-un ritm lent ...dar *aceste abilități pot fi învățate, antrenate și dezvoltate prin exercițiu* (Feuerstein, 2002). Dacă studenții/elevii nu sunt puși în situația (nu trebuie, *nu li se cere*) să acționeze ghidați de scopuri, standarde, criterii de învățare bine stabilite, este puțin probabil că ei își vor monitoriza în mod riguros învățarea (Garner, 1990). Este firesc să ne întrebăm, în acest context, care este nivelul actual *de automonitorizare, autocontrol al propriei activități de învățare* la studenții universitari. O cercetare realizată recent (noiembrie 2011, autor Natalia Nicolaev, studenta anului III, specialitatea Psihopedagogie) în mediul studentesc (USM, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației) scoate pe tapet următoarele. Rezultatele obținute se distribuie pe un continuum cuprins între doi poli: independență, autocontrol al învățării – dependență, control extern. Astfel: numai 23% dintre respondenți declară prin comportamentele de învățare dezvoltate autonomie, autocontrol și independență; 33% – dependență și control extern sporit; 44% dintre studenți își autocontrolează și autoreglează învățarea sporadic, contextual. Este o situație îngrijorătoare: 77% dintre respondenți mizează preponderent pe surse externe de monitorizare și de control asupra propriei învățări și atribuie valoare exagerată suportului ce ar trebui oferit de colegi și profesori.

Ținând cont de faptul că respondenții, studenți ai anului III, finalizează ciclul întâi al formării profesionale, acest nivel scăzut de monitorizare, control și reglare a propriei învățări le poate crea probleme ulterioare. Or, pentru a avea succes la locul de muncă, ei ar trebui să stăpânească deja aceste abilități.

În concluzie, reieșind din situația reală, la nivelul instruirii formale, în mod planificat, sistematic și perseverent trebuie asigurate oportunități pentru dezvoltarea monitorizării. La ora actuală există suficiente argumente teoretice și evidențe empirice ce confirmă că instruirea centrată pe autoreglarea academică constituie formatul educațional în care studenții își pot însuși, exersa și perfecționa abilitățile de automonitorizare, autocontrol, reglare a propriei învățări, dobândind calificat independența academică.

Bibliografie:

1. Black P.J., Wiliam D. Inside the Black Box. Assessment for Learning in the Classroom. - 1998. Disponibil online la adresa www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm
2. Boekaerts M., Corno L. Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 2005, no 54(2), p.199-231.
3. Butler D., Winne P.H. Feedback and self-regulated learning // *Review of Educational Research*, 1995, no 65, p.245-282.
4. Feuerstein R. și al. The dynamic assessment of cognitive modifiability. Jerusalem: The ICELP Press, 2002: Disponibil online la adresa [http://www97.intel.com/ro/Assessing Projects/ Assessment Strategies/MonitoringProgress/](http://www97.intel.com/ro/Assessing%20Projects/Assessment%20Strategies/Monitoring%20Progress/)
5. Garner R. When children and students do not use learning strategies // *Review of Educational Research*, 1990, no 60, p.517-529.
6. Brandt R.S. and Perkins D.N. The Evolving Science of Learning. - In: *Education in a New Era*, Ed. Brandt, R.S., Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 2000. Disponibil online la adresa: <http://www.scribde.com/sociologie/psihologie/teorii-asupra-invatarii-si-apl121691610.php>
7. Pintrich P.R. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement // *Journal of Educational Psychology*, 2000, no 92, p.544-555.
8. Schunk D.H. Self-regulated learning // *Educational Psychologist*, 2005, no 40, p.85-94.
9. Semionov Sv. Învățarea autoreglată. Teorie. Strategii de învățare. - Chișinău: Epigraf, 2010, p.30.
10. Zimmerman B.J. Investigating self-regulation and motivation // *American Educational Research Journal*, 2008, no 45(1), p.178-200.
11. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner // *Theory into Practice*, 2002, no 41(2), p.64-72.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Проблемы развития психики. Том.3. - Москва: Педагогика, 1983.

Prezentat la 22.12.2011

COMPETENȚA DE COMUNICARE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Ionuț VLĂDESCU

Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România

Communication Competence in Didactic Activity. We presented several issues of teacher-student communication. Educational communication has the advantage of provoking a complex dialogue. Through didactic communication, we understand a psychic and social process of influencing through particular language types, signs and symbols, the students' attitudes, behaviors, convictions, the motivational, affective, and volition components.

1. Acțiunea didactico-educativă ca raport de tip comunicativ

Comunicarea este un proces de transmitere a informației (idei, mesaje, opinii, comportamente), în cadrul căruia relațiile profesor-elev reprezintă interacțiuni comunicaționale de natură cognitivă, afectivă, volițională, comportamentală (acțională) etc. Potrivit specialiștilor în domeniu (Cf. Watzlawick, B.Alder, G.Rodman, A. de Vito, M.Bahtin, L.Ezechil), comunicarea este indispensabilă activității didactice, deoarece este:

- *tranzacțională* – este proces, componentele sale fiind interrelaționate; cei ce comunică acționează și reacționează sinergie unul la celălalt);
- *inevitabilă* – nu putem să nu comunicăm și nici să nu răspundem la o situație interacțională;
- *simbolică* – presupune un ansamblu de semne și simboluri folosite în mod convențional; depinde de acordul ce se stabilește între cei ce comunică cu privire la regulile de comunicare;
- *un sistem de semnale* – când semnalele comunicate se contrazic unele pe celelalte, mesajele sunt contradictorii;
- presupune *dimensiunea contextului* (cadrul exterior, social al comunicării) și *dimensiunea relaționării* (conexiunile stabilite între emițător și receptor);
- *tranzacție simetrică și complementară* – în relațiile simetrice, interlocutorii oglindesc fiecare comportamentul celuilalt; în relațiile complementare, comportamentele sunt diferite, astfel încât comportamentul unuia este stimul pentru comportamentul celuilalt.

Comunicarea și relaționarea armonioasă cu ceilalți sunt obiective centrate pe dezvoltarea și formarea educatului. Relația cu alții este, pe de-o parte, o problemă a *comunicării*, iar, pe de alta – o problemă a *acțiunii*.

Maniera tradițională de transmitere a cunoștințelor, bazată în cea mai mare parte pe *discurs*, care ținea discipolul într-un rol pasiv, s-a diminuat în timp. Astfel că una dintre achizițiile cele mai valoroase ale educației de astăzi o constituie evoluția educatului de la rolul de obiect al educației (rol pasiv) la cel de subiect al ei (rol activ).

În activitatea la clasă, se consideră că o lecție este reușită dacă profesorul contribuie cu 20-25%, iar elevul cu 75-80%. O mutație, în acest sens, s-a produs la începutul sec.XX, când a început să se afirme un nou curent de gândire pedagogică. *Noua educație* i-a avut ca reprezentanți pe Lev Tolstoi și Ellen Key. Ei se situează pe linia concepțiilor pedagogice descrise de J.J. Rousseau și H.Spencer, atunci când susțin *libera dezvoltare a individualității* elevului și atrag atenția asupra *dimensiunii pedagogice a activității didactice* (Ezechil, p.103). În centrul acțiunii pedagogice este plasat elevul. Pe de altă parte, ca și consecință a dezvoltării științelor socio-umanistice și, în legătură cu acestea, și a științelor educației, se relevă tot mai mult dimensiunea psihologică și psihosocială a interacțiunii didactico-educative, dezvoltând o concepție proprie despre particularitățile relației didactico-educative, tratând-o ca raport de tip comunicativ.

Am adaptat studiului nostru câteva din preceptele operate de L.Ezechil în procesul de comunicare, realizat în context școlar și în cadrul activității didactice:

- 1) calitatea procesului educativ depinde decisiv de calitatea proceselor comunicative stabilite între educator și educat, ca grup, clasă sau persoană;
- 2) procesele de comunicare nu pot fi transpuse în manifestări exclusiv observabile; dimpotrivă, ele angajează aspecte observabile, aparente și aspecte inobservabile, inaparente, aspecte conștientizate și aspecte mai puțin sau chiar deloc conștientizate;
- 3) rezultatele procesului educativ sunt superioare atunci când cei doi interlocutori generici, ai relației, au posibilitatea de a-și schimba rolurile: emițător/receptor, receptor/emițător;

- 4) clasa școlară creează un „câmp psihologic” (Kurt Lewin) care generează faptul că factorii, relațiile și interdependențele care se stabilesc contribuie la efectele comunicative globale;
- 5) relațiile de comunicare trebuie să fie cultivate în mod explicit (Ezechil, p.104).

Or, calitatea proceselor de comunicare ce se stabilesc între partenerii generici – educator-educat-grup/individ – depinde de potențialul comunicativ al fiecăruia dintre membrii lui.

Studiul lui L.Ezechil distinge între două tipuri de aptitudini/abilități dominante în exercițiul didactic-educativ: abilitatea/aptitudinea profesorului de a opera cu conținuturile cu un caracter școlar și cea de a opera cu conținuturile cu un caracter interpersonal. Considerăm că niciunele nu pot să lipsească profesorului. Se poate întâmpla însă ca operativitatea acestor competențe să fie diferită. Există posibilitatea ca ele să fie complementare sau să acționeze în mod diferențiat. Astfel, unii profesori sunt deosebit de abili în procesul transmiterii conținuturilor școlare: se fac ușor înțeleși, știu să stimuleze interesele de cunoaștere, realizează o evaluare adecvată asupra modului de însușire a cunoștințelor de către elevi, dar au abilități de relaționare mai scăzute. Aceștia nu reușesc să ofere sprijin afectiv, păstrându-se la distanță de subiectul educat. Articolul nostru este o pledoarie în favoarea recunoașterii pentru profesor, pe lângă statutul de specialist într-o materie de știință/artă/tehnologie, și pe acela de specialist în relații interpersonale și competențe de comunicare.

Competența de a comunica poate fi abordată și după criteriul formelor de limbaj, cu acestea operându-se în context școlar: *competența de comunicare orală*, prin prelegere, lectură, discurs, dialog; *competența de comunicare scrisă* prin eseu, jurnal; *competența de comunicare vizuală* prin Internet, diapozitive, imagini, filme, care sugerează modalități de eficientizare a impactului comunicativ. Elevul ar trebui învățat să știe cum să exploateze potențialul oferit de mijloacele lingvistice și extralingvistice, de mijloacele logico-argumentative, să folosească avantajul interacțiunii directe de tip *față-n față*, recurgând la stimulente cu impact la nivel vizual: mimică, gestică, limbajul trupului etc. Pe de altă parte, considerăm că aptitudinea comunicativă verbală nu este singura componentă din aria comunicativității capabilă să influențeze eficiența cu care acționează un profesor în relația sa cu elevii. Așadar, aceasta ar trebui dublată de altele: *competențele paraverbale și non-verbale* (capacitatea de a opera cu tonul, timbrul, mimica, gestică).

2. Teorii ale comunicării specifice în practica educațională

Considerăm mai apropiat de tema noastră curentul behaviorist. Acesta a formulat legi cu privire la lucrurile observabile: observăm ceea ce *face* și ceea ce *spune* omul. Extrapolând, se poate spune că *vorbirea* este considerată tot o *acțiune*, deoarece a *spune* înseamnă a *te comporta*.

Behavioristul Ch.Morris, citat de J.Lohisse, propune elaborarea unei doctrine generale a semnelor, semiotica. Conform teoriei lui Ch.Morris, care diferă de cea a lui F. de Saussure, preocuparea semioticii este semiotologia aplicată vieții sociale (Lohisse, p.64). Fiecare individ uman, aflat într-un mediu, are un comportament autonom, influențat de stimuli proveniți din exterior. Atât acțiunea, precum și conduita umană, sunt definite ca reacție/răspuns la evenimentele exterioare. Comportamentul presupune adaptări sau ajustări constante ale organismului intern, precum și ale mediului. L.Bloomfield (L.Bloomfield, *Language (Limbajul)*), citat de Ch.Morris, afirmă că există două mijloace de a răspunde la stimuli: printr-o reacție practică sau printr-o reacție lingvistică de substituție, argumentând cu exemplul lui Jack și Jill la țară: „Jill vede un măr într-un pom. Ea face un zgomot din laringe, limbă și buze. Jack sare gardul și se urcă în pom, ia mărul, i-1 aduce lui Jill, i-1 pune în mână. Jill mănâncă mărul.” Dacă Jill ar fi fost singură, ar fi mers ea în locul lui Jack pentru a-și lua mărul. Dar Jill nu este singură și ea poate *comunica* cu Jack (*Apud Lohisse, p.64*).

În ceea ce privește teoria comunicării, din punctul de vedere al teoriei mecaniciste, Ch.Morris ajunge la concluzia că alți behavioriști se concentrează asupra studierii comunicării, dezvoltând ideea potrivit căreia orice comunicare are un scop, un obiectiv: acționarea asupra celuilalt. Teoria aceasta postulează faptul că limbajul este folosit cu un scop persuasiv: se comunică în ideea de a convinge pe celălalt de adevărul spuselor tale. Că lucrurile stau astfel ne-o demonstrează politicienii, dascălii în educație, comercianții în publicitate etc.

Ch.Morris distinge trei categorii de semne:

- 1) *semnale*: semne naturale ale organismului sau mediului (febra semnaleză boală); amprente (urma potcoavei semnaleză trecerea unui cal);
- 2) *semnele iconice*, prin care se înțelege că ar deține proprietățile denotațiilor. Termenul *icon* este preluat de la S.Peirec și desemnează un semn care se aseamănă cu un obiect, astfel încât poate fi identificat

imediat. Un portret nu este decât parțial iconic, pentru că, deși posedă trăsăturile chipului unei persoane, nu are relieful, mirosul, căldura pielii acelei persoane. Un sunet de tip onomatopoeie poate fi apropiat de realitate;

- 3) *simbolurile* sunt semnale prin care înlocuim fenomenele corespunzătoare și semnalele lor. Altfel spus, ele sunt *ceva care înlocuiește altceva*, nu prin asemănare, ci printr-o sugestie, o oarecare relație accidentală sau conversațională (*apud* Lohisse, p.67).

Care sunt intențiile/scopurile urmărite de organismul care produce semne pentru alte organisme? Ch.Morris vorbește despre existența a patru modalități de discurs: de desemnare, apreciativ, prescriptiv și de formulare (Tab.1).

Tabelul 1

Tipuri de discurs (*apud* Morris, citat de Lohissc, p.69)

Utilizări	Informativ	Evaluativ	Incisiv	Sistemic
de desemnare	științific	fictiv	legal	cosmologic
apreciativ	mistic	poetic	moral	critic
prescriptiv	tehnologic	politic	religios	propagandă
de formulare	logico-matematic	retoric	gramatical	metafizic

Procesele de comunicare mijlocesc influența comportamentală în ambele sensuri: atât modificarea comportamentului profesorului, cât și a elevului. Această influență reciprocă este un efect firesc al relației de schimb informațional care se produce între cei doi parteneri generici ai interacțiunii educative: profesor-elev. În conceptul educațional informativ-reproductiv, valabil până la exploziile informaționale și revoluțiile tehnico-științifice, formula profesor-elev marca un raport determinativ, de subordonare. Conceptul educațional modern, numit și învățământ formativ-productiv, atribuie ambilor actori statutul de subiecți ai educației, natura raportului dintre ei fiind una de interacțiune, cooperare și colaborare. De aceea, în prezent se optează pentru sintagma comunicare educațională, care vine să sublinieze rolul relației de schimb informațional ce se produce în cadrul interacțiunii și care mută accentul pe „împărtășirea înțeleșurilor” (Ezechil, p.11), împărtășirea fiind sensul fundamental al procesului de comunicare (profesorul să nu mai fie un eterat).

Pentru trebuințele practicii educaționale, ar trebui identificate tipuri de interacțiuni și interdependențe care pot fi puse în practică de către inițiatorul și managerul proceselor de comunicare: profesorul. Acesta urmează să se manifeste atât ca un bun teoretician, cât și ca un veritabil artist, care operează în același timp cu conținuturi educaționale și cu conținuturi interpersonale (cu caracter subiectiv). Cele două fluxuri comunicaționale acționează convergent sau divergent, în funcție de măsura conștientizării de către parteneri a manifestării lor și în funcție de măsura diferențierii efectelor pe care ele le produc asupra interlocutorilor. Atingerea scopurilor comunicării didactice este în legătură intrinsecă cu atingerea unor scopuri cu caracter personal și interpersonal.

Așa stând lucrurile, specialiștii susțin că „este mai bine ca elevul să dea un răspuns greșit decât să nu dea deloc, pentru că, în acel moment, scopul participanților este de a continua interacțiunea”, menționează A.Bellaek și R.Davitz (*apud* Ezechil, p.45). Astfel că, în pofida unui eșec la nivel informațional, cu caracter școlar, schimbul interpersonal există și poate continua până la soluționarea problemei care a făcut ca răspunsul să fie unul greșit și, astfel, să se poată ajunge la obținerea succesului în învățare. După cum susțineau R.Davitz și S.Bell, „... în orice comunicare partenerii se oferă reciproc în definirea relației lor, sau fiecare caută să determine natura relației care îl unește cu altul” (Davitz, Bell, p.305).

Principiul interacțiunilor este susținut de curentul de gândire cunoscut sub numele de *Noua psihologie*, care percepe comunicarea ca pe un mod în care se face văzută relația cu o persoană și modul în care se vine cu o influență asupra ei (Mucchielli, p.89). A.Mucchielli apreciază că o astfel de viziune obligă la deplasarea interesului dinspre agenții relației educaționale investigați singular și dinspre procesele școlare concepute și ele separat ca predare – activitatea profesorului, și învățare – activitatea elevului, înspre înțelegerea, anticiparea și programarea modului de desfășurare a relației însăși. L.Ezechil notează că într-o comunicare directă se operează, în același timp, în două registre: codul cognitiv informațional și codul afectiv – interpersonal, în funcție de care pot fi diferențiate două niveluri de comunicare, cu câte două ipostaze distincte:

- 1) nivelul contactului interpersonal cu două ipostaze: recepția mesajelor și a interlocutorului; percepția mesajelor și a interlocutorului;
- 2) nivelul schimbului interpersonal, cu cele două ipostaze: schimbul informațiilor și schimbul stărilor și al atitudinilor (Ezechil, p.46-47).

3. Metode care caracterizează individul în relația lui cu altul

Se desenează un dreptunghi împărțit în patru ecrane, cu denumirile: deschis, orb, ascuns, necunoscut, conform modelului Fereastra Johari (Ivey). Cadranul deschis conține informații cunoscute de eu și cunoscute de altul. Cadranul orb conține informații pe care altul le are despre eu, dar pe care eul le ignoră. Cadranul ascuns conține informații pe care eul le deține despre sine, dar intenționat nu le dezvăluie altuia. Cadranul necunoscut reprezintă zona a cărei existență a fost pusă sub semnul întrebării, deoarece include fenomene ale eului pe care nici eul și nici altul nu le cunoaște (Cocoradă, p.113) (Tab.2).

Tabloul 2

Lumină/Întuneric Eu vs. Lumină/Întuneric Alții

lumina zilei	fața ascunsă
cunoscut de eu	cunoscut de altul
cunoscut de altul	necunoscut de altul
zona întunecată	necunoscut
necunoscut de eu	necunoscut de eu
necunoscut de altul	necunoscut de altul

Modul în care profesorul reușește să se facă „acceptat” de către elevi depinde de realizarea deschiderii, fără rezerve, a canalelor de comunicare între cei doi actori ai actului educațional, creând condiții optime de receptivitate, permisivitate, deschidere și cooperare.

Concluzii

Comunicarea educațională urmărește să îndeplinească funcții precum: satisfacerea feedback-ului (de reglare a cauzei prin efecte) și, mai ales, a goal-oriented-ului (centrarea pe scop) (Ezechil, p.11). Scopul final este depășirea stărilor inițiale, promovarea autonomiei acționale și interacționale a elevilor și a grupurilor.

Bibliografie:

1. Bloomfield, L. Language. - Paris: Hayot, 1970.
2. Cocoradă E. Consiliere psihopedagogică. - Universitatea Transilvania, Brașov, Colegiul Universitar Pedagogic și de Filologie, Centrul de învățământ la Distanță - Institutori, 2003.
3. Davitz R., Bell S. Psihologia procesului educațional. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
4. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
5. Ivey A., Gluckstern E., Ivey M. Abilitățile consilierului. Abordare din perspectiva microconsilierii. - Oradea: Editura Universității, 2002.
6. Lohisse J. Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune. - Iași: Polirom, 2002.
7. Mucchielli A. Arta de a influența. - Iași: Polirom, 2002.

Prezentat la 08.12.2011

ELEMENTE DE PERSUASIUNE ÎN COMUNICAREA EDUCAȚIONALĂ**Ionuț VLĂDESCU***Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România*

Educational communication can be approached in terms of „action” or „influence” undertaken by teachers to determine changes in the students' personality. Teachers are persuasive agents who pursue clearly defined educational goals. Teacher's intention in constructing a argumentative discourse is not only to communicate solutions to problems addressed, but to lead students to share these too. There is not about obtusion or constrain. In educational field often the outcomes depend on the success of persuasion, which plays a important role in interpersonal behavior. Teachers seek to persuade students to accept their messages or these are worth for their personality development by using verbal or even nonverbal techniques. Children do not accept unconditionally teachers or parents' messages. They need to be persuaded for addressing an academic topic, behaving in a certain way or involving in various activities. Therefore, we consider persuasion as an effective way for desirable changing in people' (students) activity and behavior who conscious receive, process and accept a message communicated by a influential source (teacher).

1. Comunicarea ca proces de influență

Acțiunile educative presupun instituirea unor relații de comunicare între profesori și elevi, prin intermediul limbajului verbal sau al celui nonverbal, al căror scop este producerea unor modificări la nivelul personalității celor ce sunt educați. Orice activitate educativă presupune procese și relații de comunicare, mijlocite de cuvânt, imagine, gest, semn sau simbol. Despre comunicare putem vorbi în termeni de „acțiune” sau de „influență” întreprinsă cu scopul de a provoca schimbări la nivelul personalității elevilor. Scopurile urmărite de profesor sunt foarte variate: informarea, îndrumarea, captarea atenției, stimularea capacităților de învățare, realizarea conexiunii inverse, aprecierea performanțelor, asigurarea transferului etc.

Comunicarea poate avea loc într-una dintre următoarele posibilități sau în toate la un loc: o acțiune asupra altora, o interacțiune cu alții și o reacție la alții (D.McQuail, S.Windahl, 2001). Așadar, ea presupune un efect. Ori de câte ori are loc comunicarea se produce o schimbare de stare, se întâmplă ceva care modifică relația participanților unul față de celălalt sau față de lumea exterioară. Schimbarea ține de esența comunicării, în sensul că după ce a avut loc un astfel de proces, lucrurile nu mai sunt aceleași pentru participanți, nici în ceea ce privește relația dintre ei. Există grade diferite ale prezenței sau absenței intenționalității și un continuum al tipurilor de efecte, variind de la cele deliberate și neambigue până la cele mai imprevizibile și aleatorii.

Efectele comunicării și, desigur, influența, pot fi privite, de exemplu, ca parte a unui proces de învățare sau ca rezultat al activității de procesare a informației de către un receptor sau ca o formă de adaptare funcțională determinată de nevoile receptorului. Influența poate însemna fie a-1 determina pe celălalt să ți se conformeze, fie pur și simplu o mare similitudine de gândire și comportament între transmitător și receptor. Chiar și în forma persuasiunii, ea nu poate fi eficientă decât dacă e acceptată de receptor. Poate că cea mai bună caracterizare a influenței este cea făcută de T.Parsons (1967), care o consideră un mecanism generalizat prin intermediul căruia sunt determinate atitudinile și opiniile, în special în cadrul unui proces de interacțiune intenționată. T.Parsons consideră influența drept un mijloc simbolic de persuasiune: ea determină decizia celui alt de a acționa într-un anumit fel pentru că simte că acesta este un lucru bun pentru el și nu pentru că prin nonconformare și-ar încălca anumite obligații. Un actor social poate încerca să obțină conformarea altuia fie influențându-i intențiile, fie manipulând în beneficiul său situația în care acesta se află. Comunicarea este rezervată, în cea mai mare parte, celui dintâi și poate fi folosită pozitiv, în cadrul argumentației raționale sau negativ, activând anumite obligații ale celui supus procesului de influențare. În aceste variante, influența este redusă la categoria unică a persuasiunii.

2. Opinii și dialog în comunicarea educațională

În general, prin cuvântul „opinie” desemnăm un punct de vedere pe care o persoană și l-a format asupra unui subiect. În momentul în care individul se confruntă cu o situație-stimul asupra căreia trebuie să se pronunțe, procedează la o prelucrare a datelor deținute prin prisma propriului sistem de referință (cunoștințe disponibile, atitudini formate, sentimente, credințe etc.), prelucrare în urma căreia rezultă o opinie asupra situației respective. Într-un act de comunicare, informația transmisă sub formă de opinie reprezintă una din mai multe posibile pe care le-ar putea primi receptorul. Atât cel care o furnizează, cât și cel care o primește admit, în mod implicit, că o astfel de informație este discutabilă, întrucât constituie rezultatul unei interpretări, anticipări sau evaluări

personale. Schimbul de opinii ocupă ponderea cea mai însemnată în cadrul comunicării dintre oameni, fie că e vorba de relații cotidiene, întâmplătoare și pasagere, fie că e vorba de interacțiuni care au ca scop dezbaterile organizată a unor probleme importante.

Opinia reflectă un mod personal de înțelegere, care stă sub semnul relativismului. De aceea, afirmarea unei opinii constituie un prilej de discuție și controversă. Datorită acestui fapt, o întregă tradiție filosofică, marcată de obsesia cunoașterii ca luare în stăpânire a adevărului absolut, valabil oricând, oriunde și pentru orice, a perpetuat un dispreț profund față de opinie, pe care a denunțat-o ca fiind o formă inferioară de cunoaștere, fragilă și instabilă (V.Florescu, 1973). În ton cu această atitudine, Platon, în *Republica*, acorda opiniei un loc intermediar între știință și ignoranță. Disprețul a fost puternic alimentat, mai apoi, de către Scolastică și raționalismul modern. Pentru Kant, de exemplu, opinia presupune a considera ceva ca adevărat, dar cu conștiința unei insuficiențe în probare.

În cadrul procesului educativ comunicarea îmbracă adesea forma dialogului sau a dezbaterii colective (polilogul). Între participanți se stabilește un schimb critic de opinii susținute argumentativ, cu privire la o anumită chestiune pusă în discuție. Procesul educațional antrenează frecvent elevii în astfel de interacțiuni, pentru că aici foarte multe teme presupun soluții opinabile. Desigur, multe adevăruri ale științei sunt asumate ca fiind indubitabile, deci de necontestat, întemeierea lor realizându-se prin demonstrație. Dar sunt supuse studiului și domenii în care se manifestă o varietate bogată de opțiuni în înțelegerea omului și a societății dintr-o perspectivă subiectivă, în care se confruntă puncte de vedere și interpretări diferite. Adeziunea pentru o anumită opțiune și-o dau cei care găsesc în ea temeiul cognitiv și afectiv pentru propriile năzuințe și speranțe comprehensive.

În multe situații educative se vehiculează cunoștințe al căror adevăr nu poate fi pus sub semnul îndoielii, acestea fiind produsul unei cunoașteri demonstrative, care are întotdeauna ca rezultat adevăruri necesare. Dar atunci când profesorul și elevii se antrenează într-o acțiune comunicativă ce ia forma dialogului sau dezbaterii colective purtate asupra unei probleme, sunt elaborate mai multe răspunsuri posibile, răspunsuri conținând fiecare o soluție relativă la problema respectivă. Ideile astfel exprimate circumscriu un univers al judecății opinabile, care se înrădăcinează în experiența cognitivă a subiectului. În timp ce descripțiile cognitive sunt expresii ale unei raportări obiective la realitate, opiniile constau în adoptarea unei atitudini cognitive, dar și afective, de natură subiectivă. Consecința unei astfel de atitudini este afirmarea unor puncte de vedere diferite asupra aceleiași probleme, lucru ușor de sesizat mai ales în cazul reflecției filosofice, marcate de opinii extrem de variate. Enunțurile aparținând științelor socioumanistice, de exemplu, nu se pretează la proceduri de verificare la fel de puternice ca cele aplicabile enunțurilor aparținând științelor naturii. Ele sunt considerate acceptabile în măsura în care nu sunt contradictorii și se susțin reciproc.

În comunicarea educațională sunt vehiculate interogații, puncte de vedere diferite, perspective de interpretare și argumentare la care participanții au ajuns printr-un demers de tip reflexiv. Aceștia își comunică reciproc opiniile, ca soluții alternative, cu privire la problema pusă în discuție, argumentându-și fiecare poziția și căutând să-l atragă pe interlocutor de partea ideilor pe care le-a propus, îndepărtându-l, eventual, de altele. Dialogul este acea formă a comunicării în care fiecare din participanți are acces, în orice moment, la fiecare din cele două roluri: emițător și receptor (întrebător și respondent). Este foarte important ca cei implicați în dialog să se considere parteneri în soluționarea unor probleme, dar niște parteneri care văd lucrurile diferit, fapt pentru care trebuie lăsați să spună fiecare ce gândește și să fie ascultați cu atenție. Opiniile și argumentele celuilalt trebuie înțelese și luate în considerare, altfel relația dialogală nu poate fi eficientă. Între ei, subliniază Gh.Minai, este necesar să se stabilească „o relație interpersonală de comunicare simetrică, ca partenerii ce colaborează să întemeieze neconstrângător, unul pentru celălalt, o alternativă" la problema cu care se confruntă; această simetrie constă în faptul că „...dialoganții au aceleași șanse și disponibilități de a conduce dezbaterile, de a propune argumente, de a accepta sau respinge argumentele celuilalt, de a analiza valori specifice afirmațiilor și negațiilor și de a stabili sensurile obiectivelor" (1987, p.36). Nu este vorba aici de învingători și învinși, căci nimeni nu poate emite pretenția că este atotștiutor. Dacă vreunul dintre interlocutori consideră că este singurul deținător al adevărului și că, în consecință, susținerile sale nu pot fi puse la îndoială, atunci el va privi susținerile celuilalt ca fiind sigur greșite și, deci, de neluat în seamă. Dimpotrivă, dialogul presupune deschidere spre celălalt și influențare reciprocă a punctelor de vedere, căci interlocutorii nu comunică altceva decât opinii. Această formă de comunicare înlătură adeziunea necondiționată la anumite puncte de vedere, considerate a priori ca fiind de neclintit, infailibile, definitive.

Dialogul exclude recursul la *argumentum ad hominem* și promovează confruntarea punctelor de vedere diferite, chiar divergente. Nu se renunță la propria opinie în favoarea alteia, decât dacă aceasta este convingătoare prin forța argumentelor care o susțin. Dialogul angajează subiecții participanți într-o confruntare colec-

tivă, care presupune reflecția critică asupra ideilor partenerului, aprofundarea, interpretarea și corectarea lor. Pe baza confruntării se construiesc noile idei. Prin respingeri și acorduri partenerii converg, de preferat persuasiv, spre o soluție finală, care reprezintă o modalitate opinabilă comună asumată și interiorizată. Dialogul nu se confundă cu o simplă transmitere de mesaje, specifică discursului monologal, ci este o formă a comunicării în care se produc problematizări și mai multe soluții posibile susținute prin argumente. Fiecare dintre participanți comunică propria soluție-alternativă și caută să cerceteze critic propunerea partenerului. Are loc un schimb de opinii ce trebuie să permită degajarea unei soluții comune pentru chestiunea pusă în discuție. În lipsa acesteia ne-am afla în fața unui așa-zis „dialog al surzilor”. Angajarea în dialog presupune opțiunea deschiderii spre celălalt. Hotărâtoare este confruntarea punctelor de vedere asumate de către subiecții implicați și decizia ce va fi luată în perspectiva realizării acordului. Dar, acordul cu privire la o opinie nu poate fi obținut decât prin forța argumentelor care o susțin: „Argumentarea are un scop bine determinat: soluționarea pe cale negociată a conflictelor de opinie. Dacă între doi indivizi există un conflict de opinie (o divergență de păreri în legătură cu susținerea sau respingerea unei teze), nu există altă cale rațională la îndemână pentru soluționarea (stingerea) acestuia decât administrarea dovezilor (probelor, argumentelor, temeiurilor) în favoarea sau în defavoarea tezei. În funcție de forța întemeietoare a dovezilor, conflictul de opinie va fi tranșat în contul unuia sau altuia dintre participanții la relația dialogică” (C.Sălăvăstru, 2003, p.96). Fiecare dintre participanții la dialogul argumentativ ține la opinia sa și se străduiește, atât cât poate, să și-o susțină, respingând-o, totodată, pe a celuilalt. Sunt inițiate polemici, confruntări, dezbateri critice, care angajează inevitabil argumentarea pentru sau împotriva unei teze, ajungându-se, într-un final, la triumful celui care prezintă temeiurile cele mai puternice.

3. Ce înseamnă a persuadea?

Persuasiunea a fost prezentă *dintotdeauna* în comunicarea interumană. În esență, aceasta este un act simbolic la baza căruia stă încercarea de a-i influența pe alții. Grecii antici au fost primii care au sistematizat utilizarea persuasiunii denumind-o „retorică”. O studiau în școli pentru a o folosi, mai apoi, în justiție sau politică. Orașele-state erau organizate democratic, iar cetățenilor li se permitea să dezbată problemele cotidiene. Filosofii greci, precum Aristotel, au încercat să descrie ce se întâmplă atunci când intervine fenomenul persuasiunii, iar majoritatea constatările în această privință rămâne și astăzi valabile. El a definit retorica drept acea facultate de a sesiza, în orice situație, mijloacele existente pentru a convinge. Retorica se axează pe problemele demonstrațiilor artistice sau stimulilor pe care un agent persuasiv îi poate crea sau manipula. De exemplu, acesta poate să inducă dispoziții emoționale prin alegerea anumitor cuvinte și imagini și poate să intensifice trăirile cu ajutorul tonului vocii, ritmului rostirii și al volumului glasului. Demonstrațiile neartistice sunt cele care nu se află sub controlul agentului persuasiv (de exemplu, factorii situaționali).

În opinia lui Aristotel, persuasiunea se poate baza pe:

- a) Ethos, adică pe carisma și credibilitatea sursei, ceea ce înseamnă că un vorbitor care are o anumită reputație (instruit, experimentat, cinstit, corect, cu simțul umorului etc.) și se bucură de credibilitate în fața publicului are șanse mai mari de a fi ascultat cu atenție și de a convinge. A determina o atitudine deschisă și chiar încrezătoare din partea publicului poate chiar compensa anumite curențe în exprimarea unor raționamente;
- b) Pathos, adică pe apelul la factorul emoțional, la pasiune și voință. Aceasta înseamnă că vorbitorul face apel la emoțiile ascultătorului și se axează pe determinarea unor reacții la nivel afectiv. Tot ce ține de sfera sentimentală acționează asupra atitudinii, în primul rând cu ajutorul afectelor și mai puțin sau chiar deloc cu ajutorul rațiunii. Aristotel identifică următoarele valori consacrate sau virtuți care stimulează emoțiile: justiția, prudența, generozitatea, curajul, cumpătarea, mărinimia, omagierea, înțelepciunea.
- c) Logos, adică pe apelul la logic, la argumentare. Persuasiunea decurge din abordarea logică și argumentată a discuției. Raționamentele, dovezile, explicațiile sunt menite să modifice concepția publicului despre un anumit subiect și să-i influențeze convingerile și atitudinile. Logosul se referă la stimulii intelectului sau la latura rațională a ființei umane. El se sprijină pe abilitatea publicului de a prelucra date, exemple sau mărturii într-un mod logic, formulând diferite concluzii. Agentul persuasiv trebuie să anticipeze cum va realiza audiența acest lucru și, deci, să estimeze modelele pe baza cărora aceasta prelucrează informația și ia decizii.

Conform teoriei aristotelice, persuasiunea se poate baza pe unul dintre aceste elemente sau pe o combinație a lor. Pe lângă aceste trei tipuri de demonstrații artistice, Aristotel a identificat și așa-numiții topoi (locuri comune sau teme care pot furniza stimuli persuasivi logici) și a apreciat că stimulii emoționali constituie virtuțile pe care le prețuiau cetățenii greci.

Interesul manifestat pentru persuasiune s-a perpetuat în operele filosofilor romani, din aceleași motive ca și în cazul grecilor. Cicero a identificat cinci elemente ale acesteia: invenția sau descoperirea dovezilor și a argumentelor, organizarea lor, stilizarea artistică, memorarea și rostirea meșteșugită. Quintilianus, la rândul său, a adăugat că un agent persuasiv trebuie să fie un om de o calitate cel puțin egală cu talentul lui oratoric. Observăm cu ușurință că primele definiții s-au focalizat asupra sursei mesajului și măiestriei agentului persuasiv în conceperea discursului.

Abordările moderne au adus schimbări semnificative în definirea persuasiunii. Astfel, W.Brembeck și W.Howell au definit persuasiunea ca fiind „o încercare conștientă de a schimba gândurile și acțiunile, manipulând motivațiile oamenilor în raport cu țelurile predeterminate” (1952, p. 24). Un alt autor, W.Fotheringham (1966), identifică persuasiunea cu acel complex de efecte asupra receptorilor provocat de mesajul persuasiv. Chiar și mesajele neintenționate, receptate din întâmplare, pot fi persuasive dacă schimbă atitudinile, convingerile sau acțiunile auditoriului.

În general, persuasiunea este privită drept un proces modificator de atitudini, credințe, opinii, comportamente. Accentul este pus pe sursa mesajelor, pe măiestria agentului persuasiv. Dar, după cum arată K.Burke (1970), ea se produce numai dacă există cooperare între sursă și receptor. Continuând această idee a lui K.Burke, Ch.U. Larson oferă următoarea definiție: „Persuasiunea este crearea împreună a unei stări de identificare între sursă și receptor, ca urmare a utilizării simbolurilor” (2003, p.26). De îndată ce te identifici cu o lume pe care un agent persuasiv dorește să o îndrăgești, persuasiunea s-a produs. În această definiție, arată însuși autorul ei, persuasiunea nu este focalizată pe sursă, mesaj sau receptor, ci pe toate acestea în mod egal. Ele cooperează pentru a crea un proces persuasiv. Ideea de a crea împreună procesul persuasiv înseamnă că ceea ce se petrece în mintea receptorului este la fel de important ca și intenția sursei sau conținutul mesajului. Orice persuadare presupune autopersuadare. Rareori suntem persuadeați dacă nu luăm parte efectiv la acest proces. Așadar, persuasiunea rezultă întotdeauna din eforturile combinate ale sursei și receptorului.

Persuasiunea este procesul de schimbare a opiniilor, atitudinilor sau comportamentului unor persoane conștiente că se urmărește această schimbare prin expunerea la mesaje transmise cu scopul de a influența opiniile, atitudinile sau comportamentele lor. Acceptarea acestei definiții permite distincția dintre persuasiune și manipulare. Precizarea că persoana persuadată își dă seama că mesajul este construit și transmis pentru a o influența diferențiază persuasiunea nu doar de manipulare, dar chiar și de publicitate. De aceea, persuasiunea poate fi considerată o modalitate organizată și dirijată conștient de influențare a unei persoane sau a unui grup, apelând la o argumentație logică, susținută afectiv și motivațional, în scopul impunerii unor idei, opinii, atitudini sau comportamente care inițial nu erau acceptate sau agreeate de către cei vizați. Persuasiunea constituie una dintre principalele forme de exercitare a influenței, permițând compararea rațională a opiniilor și adoptarea unor noi concepții și atitudini care se dovedesc superioare, pe fondul respectării dreptului la opțiune al interlocutorilor.

Persuasiunea este o formă de influență, prin care oamenii sunt convinși să adopte anumite idei, un anumit tip de gândire, o anumită atitudine sau acțiune prin intermediul unor tehnici de natură rațională sau afectivă. Persuasiunea este un concept foarte larg, iar sintagma „a fi persuasiv” se poate aplica și în cazurile în care modificarea convingerii s-a realizat fără ajutorul logicii sau al dovezilor, însă aproape niciodată nu se poate vorbi despre persuasiune realizată prin forță.

4. Caracterul persuasiv al comunicării educaționale

Profesorii sunt agenți persuasivi care urmăresc atingerea unor obiective educaționale clar definite. Intenția profesorului ce construiește un discurs argumentativ nu se rezumă doar la a comunica soluții pentru problemele luate în discuție, ci se extinde și la a-i determina pe elevi să le împărtășească, ceea ce este posibil prin intermediul argumentării – unul dintre mijloacele de care el se poate folosi pentru a influența opinia, atitudinile sau comportamentul celor cu care comunică. Profesorul și elevii își comunică unii altora gândurile, încercând să se convingă de adevărul, de utilitatea unei idei sau a unei decizii. Uneori, interlocutorul nu crede, nu acceptă ceea ce i se spune și atunci punctele de vedere exprimate trebuie argumentate, adică probate într-un anumit fel. În general, căile prin care profesorul îi poate influența pe elevi sunt:

- 1) *Autoritatea* – profesorul emite dispoziții obligatorii sau impune ascultare elevilor în temeiul unui statut și al unor calități pe care și le afirmă într-un sistem organizat de relații;
- 2) *Constrângerea* – profesorul face apel la puterea pe care o are pentru a determina un anumit comportament din partea elevului;
- 3) *Persuasiunea* – profesorul urmărește să obțină adeziunea la ideile expuse mergând pe calea imaginației, a emoției și a sugestiei auditoriului.

Referitor la acest de pe urmă mijloc de influențare, profesorul concepe mesajul în așa fel încât să folosească particularitățile afective, sentimentele și emoțiile elevilor săi. Succesul persuasiv al mesajului transmis depinde în bună măsură de priceperea sa de a exploata starea afectivă a elevilor. Rezultatul obținut este convingerea acestora de pe urmă de a adopta o opinie, o atitudine sau de a iniția o acțiune sugerată de profesor.

La convingere se poate ajunge prin intermediul argumentării, care se caracterizează printr-un efort conștient al profesorului de a-i influența pe elevi prin intermediul stimulilor folosiți într-un mesaj. În încercarea de a convinge accentul se pune pe premisele logice, fără a le ignora însă pe cele afective.

În relațiile sale cu elevul, profesorul poate acționa direct, prin interdicții exprimate într-o manieră constrângătoare categorică: *îți interzic să mai dovedești comportamentul X sau îți interzic să mai gândești în felul acesta despre...* Dar, el poate proceda și printr-un ocol epistemic, încercând să modifice convingerile interlocutorului său, argumentându-i de ce un astfel de comportament nu este dezirabil. Prin argumentarea interdicției, elevul urmează să ajungă la convingerea că respectiva interdicție este legitimă. Asumarea unui anumit tip de comportament este voită, căci concluziile argumentelor prezentate nu sunt constrângătoare, zicând după O.Reboul (1991), ci determină o azeziune ce va declanșa la nivelul receptorului dispoziția necesară declanșării acțiunii dorite, la momentul oportun. Întregul demers este conceput în așa fel încât să modifice o stare de lucruri preexistentă (dispozițiile epistemice, afectiv-atitudinale și acționale ale elevului).

Câmpul educațional este invadat de persuasiune, care se dovedește tot mai importantă în motivarea și sprijinirea pentru a învăța și a se implica. Nu este însă vorba de o impunere, de o constrângere, deoarece „actul persuasiv nu presupune pentru nimeni obligativitatea de a acționa într-un anumit fel, ci, mai degrabă, oferă argumente logice, emoționale și culturale în sprijinul eventualei asumări a acțiunii respective” (Ch.U. Larson, 2003, p.15). În domeniul educației, rezultatele acestui proces depind de multe ori de succesul persuasiunii, care joacă un rol important în comportamentul interpersonal și în cel intrapersonal (autopersuadarea). Zilnic, copiii acceptă sau resping sfaturile profesorilor sau ale părinților pe baza comunicării interpersonale cu aceștia. Mai mult, ei zilnic sunt persuadați în viața privată sau în locurile publice prin intermediul discursurilor, reclamelor, programelor de radio și televiziune, prin articole de ziar sau de revistă. De cele mai multe ori, în comunicarea educațională nu se transmit mesaje persuasive, dar cei educați se află frecvent în situația de a fi convinși de către educatori, adică sunt receptori și consumatori de mesaje persuasive. Copiii nu acceptă necondiționat ceea ce le spun profesorii sau părinții și au nevoie să fie convinși pentru a aborda subiecte de interes la școală, pentru a adopta anumite comportamente sau pentru a se angrena în diverse activități.

5. Calități ale agentului persuasiv

1) Agentul persuasiv trebuie să dovedească abilitatea de a identifica felul în care publicul va recepta și prelucra informația, de a construi argumente și de a le utiliza eficient. Principala trăsătură care pare să caracterizeze oratorii considerați persuasivi și credibili este priceperea, adică deținerea de cunoștințe și experiențe suficiente referitoare la subiectul abordat. Altfel spus, avem tendința de a acorda mult mai mult credit ideilor și sfaturilor venite din partea experților, decât celor date de persoane neavizate. De asemenea, contează siguranța, dinamismul, carisma, calitatea vocii, grija în alegerea cuvintelor, contactul vizual, gesturile, folosirea unui limbaj expresiv, folosirea unor gesturi premeditate strategic. Toate acestea amplifică ethos-ul agentului persuasiv.

2) Cum poți fi convingător? Nu doar prin ceea ce spui (raționalitatea discursului), ci și prin felul în care aduci de partea ta convingerile publicului, cu încărcătura lor emoțională și, în ultimă instanță, prin credibilitatea pe care o inspiri. Credibilitatea este elementul-cheie al influențării. Un profesor este credibil atunci când construiește mereu în ochii elevilor imaginea unei persoane pe care ei se pot baza. El poate face acest lucru oferind îndeosebi informații la nivelul nevoilor și așteptărilor elevilor, fiind sincer, precis și congruent.

3) Impunerea „adevărurilor”, inevitabil provizorii, pe care le vehiculează persuasiunea depinde de încrederea de care se bucură cel care le vehiculează. Convingi prin ceea ce spui, prin ceea ce provoci spunând, prin ceea ce ești. Este necesar ca profesorul să arate că este competent în chestiunile la care se referă și, mai presus de orice, că este sincer, că își asumă întru totul punctul de vedere pe care îl susține. El trebuie să arate că îl interesează cei cărora li se adresează, că opiniile și opțiunile lor sunt importante pentru el, că ceea ce vrea să arate este clar și coerent, că ideile pe care le vehiculează sunt fundamentate și bine structurate.

4) O puternică armă a influențării este propria integritate. De ce integritatea este cea mai puternică armă a persuasiunii? Pentru că ea desemnează, pe lângă corectitudine, probitate sau incoruptibilitate, însușirea de a fi congruent. Aceasta înseamnă că ceea ce spunem corespunde cu ceea ce gândim și, apoi, cu ceea ce facem. O persoană se va simți congruentă atunci când nu există nici un conflict între mediul în care se află și valorile,

comportamentele și abilitățile sale sau conștiința sa de sine, iar toate acestea sunt în armonie cu un scop situat dincolo de propria persoană. Mai simplu spus, integritatea unei persoane se păstrează atunci când valorile sale corespund cu ceea ce face în locul în care este. Ea se pierde atunci când nu respectă aceste corespondențe.

5) La nivelul auditoriului acționează o altă serie de factori care condiționează eficiența actului persuasiv: tipul de personalitate, permeabilitatea conjuncturală la argumentarea persuasivă, predispoziția pozitivă, motivația în raport cu mesajul transmis, relațiile dintre participanți ș.a. Anumite trăsături de personalitate influențează semnificativ sensibilitatea la persuasiune. Persoanele dominante, rigide în concepții, cu o imagine de sine hipertrofiată, sunt foarte greu de convins, mai ales în condițiile în care și alți factori acționează în același sens. La polul opus se află persoanele submisive, sugestibile, cu o mare flexibilitate intelectuală, tolerante, cu o scăzută încredere în sine, vulnerabile afectiv și necompetitive. Imaginea de sine are o influență apreciabilă asupra permeabilității la persuasiune. Persoanele cu o slabă încredere în ele însele sunt ușor influențabile din cauza nevoii intense de aprobare și acceptare din partea altora: ideile avansate de către cei din jur le par mai valoroase, iar însușirea acestora reprezintă și o modalitate implicită de a fi recunoscute și acceptate de către cei ce le promovează.

Concluzii

Folosind anumite tehnici verbale și chiar nonverbale, profesorii urmăresc să-i convingă pe elevi să le accepte mesajele sau că acestea sunt benefice pentru formarea personalității lor. Este evident că în ceea ce privește relația comunicativă la clasă asentimentul elevului la ceea ce înseamnă stabilirea unei relații educaționale benefice depinde uneori mai mult de aspectul comunicării profesorului (cum comunică), decât de conținutul ei informațional (ce comunică). Putem considera persuasiunea ca fiind o cale eficientă de schimbare favorabilă în activitatea și comportamentul unor persoane (elevii), care în mod conștient receptează, prelucrează și acceptă un mesaj comunicat de o sursă influentă (profesorul). Deși nu toate mesajele sunt la fel de credibile și/sau atrăgătoare, este evident că audiența (clasa de elevi) este influențată atât de aceste caracteristici, cât și de alte elemente ale procesului de comunicare. Practica vieții școlare atestă că receptorii pot fi atrași în procesul comunicării persuasive atât de aspectele formale, aparente, cât și de caracteristicile de conținut ale sursei și mesajului. Fără a diminua valoarea acestor caracteristici, putem spune că ceea ce are cu adevărat importanță constă în faptul că reușim să fim receptați, acceptați, înțeleși de interlocutor și că provocăm o schimbare favorabilă în comportamentul său.

Bibliografie:

1. Albușescu I. Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate. - Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2004.
2. Aristotel. Retorica. - București: DU, 2004.
3. Brembeck W., Howell W.S. Persuasion: A means of social Control. - New Jersey: Prentice Hall Englewood Cliffs, 1952.
4. Burke K. A grammar of motives. - Berkeley: University of California Press, 1970.
5. Dumitriu Gh. Comunicare și învățare. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
6. Florescu V. Retorică și neoretorică. - București: Editura Academiei, 1973.
7. Fotheringham W. Perspective on persuasion. - Boston: Allyn and Bacon, 1966.
8. Gass R.H., Seiter J.S. Manual de persuasiune. - Iași: Polirom, 2009.
9. Hovland C.I., Janis I.L., Kelley H.H. Communication and persuasion - New Haven: Yale University Press, 1953.
10. Larson Ch.U. Persuasiunea. Receptare și responsabilitate. - Iași: Polirom, 2003.
11. McQuail D. Comunicarea. - Iași: Institutul European, 1999.
12. McQuail D., Windahl S. Modele ale comunicării, comunicare.ro, București, 2001.
13. Minai Gh. Psihologia argumentării dialogale. - București: Editura Academiei, 1987.
14. Parsons T. Sociological Theory and Modern Society. - Free Press of Glencoe, 1967.
15. Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation (éd. rV). - Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1970.
16. Reboul O. „Peut-il y avoir une argumentation non rhétorique?”. - În: L'argumentation. Colloque de Cerisy (éd. P. Mardaga), Paris.
17. Sălăvăștru G. Teoria și practica argumentării. - Iași: Polirom, 2003.
18. Săucan D.Șt. Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane. - În: Competența didactică (coord. Stroe Marcus). - București: ALL, 1999.
19. Van Cuilenburg J.J., Scholten O., Noomen G.W. Știința comunicării. - București: Humanitas, 1998.

Prezentat la 08.12.2011

FORMAREA COMPETENȚELOR DE AUTOEVALUARE LA ELEVI – UN IMPERATIV DICTAT DE CONTEMPORANEITATE

Maria ZACUȚELU

Catedra Științe ale Educației

Au fil du temps, il m'est apparu important de soutenir particulièrement le développement des habiletés d'autoévaluation chez mes élèves. Cette préoccupation a pris de plus en plus d'importance alors que j'approfondissais ma compréhension de la notion de métacognition et que je faisais des liens avec le développement des compétences et de l'autonomie intellectuelle.

Les objets à autoévaluer peuvent être de diverses natures: la qualité d'un produit, d'une activité, d'un projet; l'efficacité d'un processus ou d'une démarche; les caractéristiques personnelles, ses points forts, ses points faibles, ses comportements, ses réactions, ses capacités, sa contribution, son intégration; sa compétence dans un domaine spécifique, le degré, le niveau de développement de cette compétence, sa progression, son autonomie, l'état de ses ressources personnelles (connaissances, habiletés, attitudes), sa capacité à identifier et à exploiter des ressources externes pertinentes.

Astăzi societatea are nevoie de persoane competente, capabile să se adapteze condițiilor socioeconomice mereu în schimbare, de persoane ce au formate și dezvoltate diferite competențe.

În *Le Petit Larousse* se menționează similitudinea dintre capacitate, competență și abilitate, dar definițiile se raportează în special la domeniul juridic.

Competența este aptitudinea unei persoane de a decide; este cunoașterea aprofundată într-o materie; este capacitatea recunoscută într-o anumită materie, ceea ce dă dreptul de a judeca.

Conform unor concepte, competența implică un nivel înalt de performanță (U.Șchiopu). Alți autori consideră că termenul „competență” se referă la un nivel minim al performanței, în timp ce „standardul solicită desfășurarea unei activități la un nivel de performanță”; „competența este un ansamblu de cunoștințe și de savoir-faire în măsură să permită realizarea, într-o manieră adaptată, a unei sarcini sau a unui ansamblu de sarcini”.

Competența este percepută ca „o abilitate însușită, grație asimilării de cunoștințe pertinente și experienței, care consistă în circumscrierea și rezolvarea unor probleme specifice”.

Competență înseamnă „abilitatea, capacitatea care permite reușita în exercitarea unei funcții sau în exercitarea unei sarcini”.

Competența este „capacitatea uni persoane de a exercita o responsabilitate sau de a executa o sarcină”.

Putem remarca că în unele definiții sunt stabilite corelații între competență – capacitate – aptitudini, care subliniază o idee primordială, aceea a competenței ca ansamblu integrator.

Astfel, în viziunea lui I.Maciuc, competența reprezintă cunoștințe ce au devenit operaționale, ceea ce presupune flexibilitate comportamentală, adaptabilitate, dar și un grad sporit de eficiență.

Din aceste considerente, competența poate fi descrisă drept o capacitate intelectuală ce operează cu variate posibilități de transfer (capacitatea de a comunica, decide, selecta, evalua date, informații, relații), capacitate care își asociază componente afective și atitudinale, de motivare a acțiunii. Competența implică complexe integrate de cunoștințe, abilități, capacități și atitudini.

Am putea concluziona că, de fapt, competența este importantă prin funcționalitatea ei anume atunci când persoanei i se cere soluționarea unei probleme anumite, estimarea nivelului de realizare în circumstanțe reale.

În țările membre ale Uniunii Europene se promovează o abordare funcțională a competențelor. Reforma VET (European Vocational Training) este orientată spre a crea un model de calificare pe bază de competențe. Dezavantajul acestei abordări constă în concentrarea mai degrabă asupra competențelor „aparente” decât asupra achiziției sistematice de cunoștințe, accentul punându-se pe competențele funcționale, pe modalitatea și capacitatea de a lucra în standardele relevante.

Astfel, în crearea și dezvoltarea standardelor profesionale conform reformei VET se consideră competență „descrierea a ceva ce o persoană care lucrează în acest domeniu ar trebui să poată face”.

Competența, la rândul său, este alcătuită din cinci componente:

- **componenta cognitivă** (cunoștințe, înțelegere și experiență);
- **componenta funcțională** (aptitudini);
- **componenta personală** (a știi cum să te porțori);
- **componenta etică** (valori personale și profesionale);
- **metacomponenta** (capacitatea de a face față incertitudinii și criticii).

Abordarea multidimensională a competenței se produce în Germania și în Franța către anii '80-90 ai secolului al XX-lea. Inițial, se dezvoltă aspectele conceptuale ale competenței, apoi cel al abordării și dezvoltării a noi modele de competențe, fiind determinat rolul lor în dezvoltarea și evaluarea individuală.

Abordarea franceză este mai amplă, considerându-se:

- **savoir** (cunoștințe);
- **savoir-faire** (funcționale: percepere/deprinderi);
- **savoir-etre** (comportamentale);
- **savoir-vivre** (atitudini).

Astfel, s-ar putea argumenta că o definiție de competență se bazează pe patru aspecte: cunoștințe (savoir), experiență (savoir-faire), caracteristici comportamentale (savoir-etre) și (savoir-vivre) atitudini.

În 1996, și sistemul educațional german, în urma unei reforme, a evoluat la „competențe”. Acestea sunt împărțite în **competențe de activitate – handlungskompetenz** (dorința și capacitatea de a soluționa probleme și de a face față provocărilor, bazate pe cunoștințe, precum și competența de a evalua rezultate), **competențe personale – personalkompetenz** (competența de a evalua și alege anumite direcții de dezvoltare în unele domenii din viața cotidiană), **competențe cognitive – sachkompetenz** (competența de a gândi și acționa în mod eficient, dezvoltând competențele cognitive și cele funcționale) și **competențe sociale – soziakompetenz** (competența de a acționa etic, responsabil, dezvoltând respectul față de cei din jur și față de sine).

Cea mai de succes se consideră abordarea multidimensională a competenței (cum ar fi exemplul propus de Francoise Delamare, Le Deist și Jonathan Winterton), deoarece modelele unidimensionale nu reflectă în mod adecvat conceptul de „competență”. Modelul multidimensional reflectă cu o mai mare precizie natura interacțiunii dintre cunoștințe, abilități și competențe sociale, care reprezintă cheia spre performanță. Competențele necesare pentru o exercitare eficientă a unei activități se reflectă în patru dimensiuni: cognitive, sociale, funcționale și în dimensiunea meta.

Meta-competențele se consideră deschiderea spre formarea de noi competențe. Prin combinarea acestor competențe în proporții diferite, vom obține competențe practice. Prin modelul multidimensional al competențelor toate abordările de mai sus nu vin în conflict, ci se află în corelație, prezentată printr-un tetraedru.

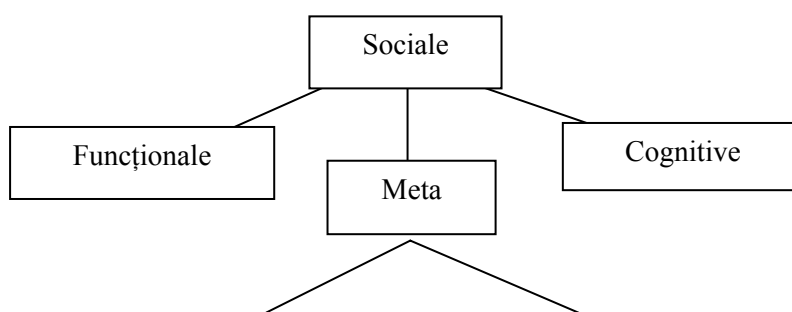


Fig.1. Modelul competenței propus de F. Delamare, L. Deist și J. Winterton.

În literatura rusă la acest subiect pot fi distinse două noțiuni: „компетентность” și „компетенция”. Aceste două noțiuni, care la prima vedere par a fi identice, au semnificații diferite, „компетенция” referindu-se la o abilitate anume pe care o posedă individul, în timp ce „компетентность” reprezintă un ansamblu de competențe pe care le deține individul.

Nu am putea contrazice părerea lui Y.G. Tatur, care susține că competențele sunt caracteristici (calități) individuale ce permit implicarea și activitatea în anumite domenii. Baza acestei calități sunt cunoștințele, informarea și conștientizarea, experiența socioumană. În consecință, educației îi revine rolul cel mai important în modelarea noii identități.

Din contextul celor expuse derivă și necesitatea de a sprijini dezvoltarea competențelor de autoevaluare la elevi. Această preocupare a devenit cu mult mai importantă odată cu aprofundarea conceptului de metacogniție și corelarea acesteia cu dezvoltarea competențelor de autoevaluare și a autonomiei intelectuale.

Autoevaluarea poate fi examinată atât ca o modalitate de dezvoltare a competențelor de formare și dezvoltare personală, cât și ca o perspectivă de apreciere și notare. Astfel, am putea menționa necesitatea de formare la elevi a competențelor de autoevaluare, ceea ce îi va ajuta să evalueze ei înșiși și să se autoaprecieze, factor esențial pentru a putea înțelege sensul evaluării și al aprecierilor făcute de către profesor. În consecință, autoevaluarea trebuie să devină o cale de învățare.

În contextul practicilor de autoevaluare se disting conceptele de autotest, autoexaminare și de autocorectare. Autoevaluarea este mai degrabă o apreciere reflexivă decât o decizie argumentată. Potrivit lui G.Scallon, ea este o „apreciere, reflecție critică a valorilor anumitor idei sau a produsului muncii elevului, evoluția unor situații, proceduri și căi de învățământ în aspect calitativ, având la bază unele criterii stabilite de elevii înșiși”. L.Legendre precizează două condiții inerente necesare autoevaluării. Una dintre ele ține de stabilirea unor criterii și obiective stricte, iar a doua cere subiectului capacitatea de a face judecăți, aprecieri cât mai obiective despre el însuși.

Autoevaluarea este, în sine, o primă abordare calitativă a gândirii critice. Aceasta este o întoarcere reflexivă la un proces, un rezultat al unei activități etc. Ea conduce la o constatare pe care un elev o face la examinarea comportamentului și viziunilor sale, precum și în momentul comentării rezultatelor activității. G.Scallon atrage atenția asupra faptului că dezvoltarea competențelor de autoevaluare este o tendință importantă în educație. În opinia sa, competența de autoevaluare este o necesitate a dezvoltării proprii, altfel spus – know-how-ul propriu, adică elevul urmează să dobândească niște obișnuințe necesare pentru a integra cunoștințele acumulate. Așadar, autoevaluarea este percepută ca o apreciere reflexivă, ca o decizie, un rezultat, o conștientizare, o tendință și presupune un efort substanțial din partea celor implicați în acest proces.

În procesul de dezvoltare a competențelor complexe și generale, conceptul de autoevaluare capătă o altă valoare decât o simplă apreciere de sine. În plus, ea este atât un calificativ, cât și o abilitate de dezvoltare, orientată spre trei domenii (pe trei axe): autonomie intelectuală, metacogniție și dezvoltare de competențe în general. Astfel, practica de autoevaluare devine mai degrabă un obiectiv de formare decât o simplă activitate ce ține în vizor sala de clasă. Evidențiind acest obiectiv, se recunoaște o caracteristică formativă și educativă a autoevaluării, care promovează dezvoltarea progresivă, responsabilitatea și autonomia intelectuală. În același spirit, se creează situații de predare-învățare concepute special pentru a atinge acest obiectiv.

Procesul de autoevaluare presupune, totodată, activarea potențialului copilului, în scopul transformării și restructurării sale, asigurând astfel un sens ascendent dezvoltării intelectuale a personalității.

În acest sens, principalele atuuri ale autoevaluării, care servesc drept răspuns la întrebarea „de ce?”, ar fi următoarele:

- În plan personal, autoevaluarea oferă elevilor ocazia de a-și dezvolta autonomia, deoarece ei ajung să transfere în diverse situații abilitatea de a evalua realizările proprii;
- În plan pedagogic, autoevaluarea permite elevilor să îndeplinească o funcție altădată rezervată strict profesorului, care, la rândul său, ar dispune astfel de mai mult timp pentru a satisface nevoile individuale ale elevilor.
- În plan profesional, elevii își dezvoltă, prin practicarea autoevaluării, abilități din ce în ce mai importante în lumea muncii, unde se întâmplă adesea ca o persoană să fie nevoită să împărtășească aprecierea propriei sale performanțe.

La etapa liceală de studii, un elev independent urmărește obiective personale, explicite și ierarhizate, dispune de o gamă de strategii de învățare, exerciții de opțiuni pentru realizarea obiectivelor sale și este capabil să identifice progresul și eșecurile, precum și, în legătură cu opțiunile sale, să suporte consecințele ultimelor.

Aprofundarea strategiilor de control afectează în mod direct competențele de autoevaluare, procesul de evaluare constând în informare, în monitorizarea gândirii, aprecierea activităților cognitive, stabilirea rolului și a eficacității lor. Prin urmare, strategiile de control permit monitorizarea a ceea ce este de făcut, verifică progresul, evaluează și dirijează procesul în conformitate cu ceea ce se așteaptă, corelează relevanța pașilor în proces spre succesul așteptat. Astfel, controlul este o analiză, un diagnostic al calității „produselor” și proceselor. Prin urmare, dezvoltarea competențelor de autoevaluare conferă elevului un grad sporit de autonomie și îi oferă posibilitatea de a-și crea o imagine cât mai obiectivă asupra posibilităților proprii, asupra succeselor sau insucceselor personale, precum și posibilitatea de a-și identifica locul ocupat în cadrul colectivului de elevi, în același rând posibilitatea de a-și regla și ameliora propria activitate.

Având în vedere renovările în sfera învățământului, am putea menționa că majoritatea programelor de studii includ autoevaluarea ca o componentă indispensabilă a evaluării, fie în obiectivele generale ale curriculei, fie în lista obiectivelor de referință și a standardelor sau în criteriile de performanță. În acest context de idei, multe criterii de performanță sunt sugerate pentru a sprijini și a evalua dezvoltarea competențelor de autoevaluare, indiferent de punctele forte și slabe. În cele din urmă, putem conchide că unul dintre scopurile educației este de a continua în toate programele de gimnaziu și de liceu promovarea dezvoltării gândirii reflexive și critice, iar toate acestea elevul trebuie să le raporteze la sine pentru a conștientiza nivelul său de performanță.

Subiectele autoevaluării pot fi de diferită natură: calitatea unui produs ori a unei activități, un proiect și modul lui de realizare, eficacitatea unui proces sau abordarea unei probleme. Caracteristici personale, punctele forte, punctele slabe, propriile reacții și capacitățile, precum și competențele într-un anumit domeniu, gradul și nivelul de dezvoltare al oricărei capacități de asemenea pot servi drept subiecte de cercetare a autoevaluării. Pe de altă parte, creșterea autonomiei sale, starea resurselor personale (cunoștințe, aptitudini, atitudini), abilitatea de a identifica și a exploata resursele externe relevante reprezintă aspectul complexității subiectelor autoevaluării. G.Scallon, de asemenea, sugerează ideea că elevii ar trebui să evalueze în cele din urmă ei înșiși propria lor capacitate de a evalua.

În încercarea de a formula o definiție a competențelor de autoevaluare, am conchis:

„Competența de autoevaluare reprezintă estimarea și aprecierea nivelului propriu de cunoaștere, flexibilitate comportamentală, adaptabilitate cu un grad sporit de eficiență în conformitate cu standardul evaluativ manifestat în situație concretă”.

Dezvoltarea competențelor de autoevaluare la elevi este un proces complex care depinde în egală măsură atât de profesor, cât și de elev și, nu în ultimul rând, de mediul în care se realizează procesul. Reușita dezvoltării competențelor de autoevaluare este determinată de elev și de atitudinea acestuia față de proces, de mediul familial, precum și de cel social (clasa de elevi și profesorul).

Familia are un rol deosebit în cadrul realizării unei autoevaluări corecte prin promovarea unui sistem de exigențe, prin atitudinea pe care o are față de rezultatele școlare și prin modul interpretării acestor rezultate. Anume în familie trebuie cultivat spiritul unei autoaprecieri corecte și obiective a rezultatelor muncii sale în corelare cu efortul depus și calitatea celor realizate. Deseori familia se face responsabilă de crearea unor situații de criză în procesul de autoevaluare, și anume: subevaluarea ori supraevaluarea posibilităților proprii.

Mediul școlar și social este de fapt arealul ce include contribuția profesorului, a grupului de elevi și a relațiilor interpersonale ce se manifestă în acest colectiv la dezvoltarea competențelor de autoevaluare. Astfel, contingentul de elevi din clasă reprezintă scara de comparare și ierarhizare ce poate fi realizată de către individul antrenat în proces. Anume aici, în clasă, elevul are posibilitatea de a fi apreciat prin comparare și confruntare în raport cu ceilalți membri ai colectivului, are șansa să compare singur propriile rezultate școlare cu cele ale colegilor săi, precum și să se bucure de posibilitatea de a fi apreciat de către colegi. De asemenea, rezultatele celorlalți reprezintă un punct de referință pentru atingerea unor idealuri educaționale.

În acest context am putea conchide că mediul școlar poate avea un efect stimulat în procesul de dezvoltare a competențelor de autoevaluare. Însă, în același timp există probabilitatea unei influențe negative din colectiv, care ar putea genera diminuarea calitativă a procesului de formare a competențelor, precum și corectitudinea aprecierilor făcute de către colectiv și elev în parte. Aspectul negativ al influenței mediului școlar ar putea fi generat de relațiile interpersonale existente între colegii de clasă, de spiritul exagerat de competiție ce ar putea să existe între colegi, precum și de atitudinile de simpatie și antipatie ale unor membri ai colectivului.

Este evident și faptul că un rol primordial în acest mediu revine profesorului, care, realizând o evaluare corectă și argumentată, are menirea dirijării spre o autoevaluare corectă și de perspectivă. După cum menționează F.Mogonea, citându-i pe mai mulți autori, „aprecierile sale repetate, evaluările sale devin prin interiorizare autoaprecieri, autoevaluări”. Urmează să ținem cont și de faptul că în aprecierile sale profesorul trebuie să etaleze răspunsurile elevilor la toate criteriile în baza cărora vor fi apreciate. Formarea competențelor de autoevaluare cere familiarizarea și a elevilor cu aceste criterii de evaluare. Important este ca profesorul să cunoască și să utilizeze metodele ce stimulează dezvoltarea acestor competențe.

Suntem întru totul de acord cu F.Mogonea care insistă asupra faptului că profesorul „trebuie să creeze situații diverse și multiple în care elevul să-și poată exersa capacitățile de autoevaluative”.

Cel mai important rol în procesul de dezvoltare a competențelor de autoevaluare revine totuși elevului, deoarece acest proces trebuie realizat asupra propriei persoane, asupra propriei activități și asupra propriilor rezultate. Anume de elev depinde racordarea persoanei sale la criteriile evaluative propuse de profesor. Elevul este cel care trebuie să conștientizeze necesitatea, utilitatea, rolul procesului în care se implică și pe care îl realizează.

Pentru a sprijini dezvoltarea competențelor de autoevaluare, paralel cu elementele enumerate sunt identificate și luate în considerare două aspecte: **procesul** și **instrumentele**. În ceea ce privește procesul, pot fi propuse unele etape care ar contribui la concentrare și precauție și care ar putea anticipa unele capcane și evita unele eșecuri. În plan instrumental, putem pleda cu siguranță la instrumentele evaluării, dar, de asemenea, și la instrumente pentru colectarea de date (sondaje, chestionare, teste) pentru cercetare cantitativă sau calitativă, cu un accent special pe acesta din urmă, precum și la strategiile folosite pentru dezvoltarea practicii metacognitive.

St.Pierre propune un proces complex de autoevaluare care ar putea include mai multe etape. Având în vedere dezvoltarea progresivă de calificare, ea se poate axa pe una sau alta dintre etape, în funcție de competențele ce urmează a fi dezvoltate, de nivelul de maturitate, de tendințele și abilitățile metacognitive. În ceea ce privește planificarea și controlul strategiilor vizate, considerăm că ele ar putea fi similare celor de predare-învățare-evaluare.

Prima treaptă are la bază crearea condițiilor de realizare și pregătirea procesului. La această treaptă se cere:

- A formula prioritar obiective, care implică atât cunoștințele, înțelegerea, partajarea, cât și angajamentul personal.
- A simula sarcini și activități care să conducă la dezvoltarea și exercitarea competențelor menționate.

Etapa următoare pune în vizor calitățile produsului/procesului și îl apreciază prin:

- Analiza probelor pentru a identifica calitățile, caracteristicile manifestate ale unui produs sau proces de succes.
- Formularea sau apropierea criteriilor de prioritate, a indicatorilor de scalele de rating.
- Efectuarea sarcinilor de constituire a indicilor de calitate.
- Compararea calității produsului sau a procesului, dacă este necesar.
- Gândire critică, de decizie. (Acest pas este deosebit de important în procesul de autoevaluare.)
- Autoreglarea (de exemplu, propunerea modificărilor care sugerează utilizări în aspecte diferite).

Formarea competențelor de autoevaluare la elevi este considerată și drept o consecință a realizării corecte a evaluării profesorului, dar și a antrenării permanente și progresive a elevului în procesul evaluativ. Evaluarea profesorului trebuie să determine autoevaluarea elevului, controlul realizat de către cadrul didactic trebuie să genereze, prin interiorizare, autocontrolul (V.Pavelcu). Ca și în cazul altor competențe, este nevoie de a realiza o activitate îndelungată, variată și corectă în domeniul evaluativ, cu atât mai mult că anume în acest domeniu ar putea apărea o dilemă ce ar încetini și ar diminua procesul de formare a competențelor de autoevaluare la elevi și predispunerea acestora către autoevaluare, și anume: subiectivismul.

Formarea și dezvoltarea competențelor de autoevaluare reprezintă un imperativ al timpului, deoarece ele au o importanță deosebită și o implicare în întreaga activitate școlară a elevilor, precum și la un nivel mai avansat de activitate socială. Astfel, posibilitatea și capacitatea de a realiza o autoevaluare cât mai corectă și obiectivă reprezintă una dintre condițiile reușitei și ale succesului oricărei altei activități ulterioare celei școlare, cum ar fi cea profesională. În același timp, trebuie de menționat că autoevaluarea predispozează spre autoformare, autocontrol, autoeducație, autoperfecționare.

Studiul literaturii de specialitate denotă că problema autoevaluării este insuficient abordată. Acest subiect este analizat doar în relație cu procesul de evaluare sau ca o metodă alternativă de evaluare a cunoștințelor.

L.Allal, precum și alți autori, consideră că în cadrul evaluării formative pot fi utilizate trei modalități de implicare activă a elevului în actul evaluării.

- *Autoevaluarea propriu-zisă*, sau autoevaluarea în sens strict, care reprezintă un demers autonom, realizat grație unui instrument de evaluare ce permite celui care învață să verifice etapele procesului de învățare și să stimuleze progresele asupra unor aspecte precise; ea presupune un dialog cu sine însuși, o reflecție metacognitivă.

- *Evaluarea mutuală reciprocă*, sau non-reciprocă, care permite elevilor să-și însușească criteriile de evaluare stabilite în comun sau de către profesor.

- *Co-evaluarea*, care presupune evaluarea între elevi sau grupuri de elevi, cum ar fi schimbarea reciprocă a lucrărilor, reflecții, analize în comun asupra greșelilor evidențiate. Aceasta dă posibilitatea inițierii unui dialog între profesor și elevi în legătură cu abaterile apărute în aprecierile realizate.

În această perioadă, când se cere o motivare sporită pentru a obține succesul școlar, necesitatea dezvoltării competențelor de autoevaluare este mai relevantă ca oricând. Elevii întâmpină dificultăți în realizarea procesului autoevaluativ, deoarece sunt mai puțin implicați în activități de autoapreciere, autocontrol, autonotare, autoevaluare. Acestea, la rândul lor, s-ar putea explica prin complexitatea programelor curriculare, prin lipsă de timp, ceea ce reduce atenția profesorilor asupra acestui aspect evaluativ.

Formarea competențelor de autoevaluare duce la realizarea unui proces de comunicare a elevului cu sine și are largi valențe formative, întrucât feed-back-ul oferit de evaluare nu mai este unidirecțional, orientat spre

cadrul didactic, ci generează schimbări interne, personale, puternice la nivelul individului supus educației – elevului. Astfel, intervenția reglatoare a cadrului didactic își diminuează din importanță. În prim-plan apare necesitatea găsirii căilor optime pentru formarea competențelor autoevaluative ale elevilor.

Efectele benefice ale autoevaluării sunt resimțite pe mai multe planuri. Pe de o parte, cadrul didactic primește confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor; pe de altă parte, elevul înțelege nevoia efortului pentru atingerea obiectivelor stabilite, își cultivă motivația față de învățatură și capătă o atitudine responsabilă de adevărat subiect al acțiunii pedagogice, de participant activ la propria sa formare.

Dezvoltarea competențelor autoevaluative la elevi devine necesară și din considerente care privesc organizarea activității școlare. Se are în vedere numărul, relativ mare, de elevi, dintr-o clasă, a căror evaluare poate diminua sensibil, mai mult decât este de dorit, timpul necesar activității de instruire-învățare, numărul redus de ore pe săptămână la unele discipline, încărcarea programelor care obligă la utilizarea timpului disponibil pentru verificări. Asemenea circumstanțe reduc esențial posibilitatea cadrului didactic de a evalua performanțele elevilor, astfel încât să determine cât mai exact evoluarea acestora în activitatea școlară.

Autoevaluarea, ca proces de autocunoaștere a propriei personalități, este o capacitate care „se formează”, ea nu este un „dat”. Ea nu este, deci, numai mijloc utilizat în activitatea didactică, în scopul ameliorării acesteia, ci, în același timp, este și obiectiv al procesului de formare a elevilor ca personalități.

Acțiunile de autoapreciere a rezultatelor școlare de către elevi:

- influențează pozitiv motivația și atitudinea acestora față de învățare, le oferă satisfacția muncii rodnice împlinite și îi face încrezători în forțele proprii;
- semnalează dificultățile cu care se confruntă elevii, erorile pe care le comit;
- în același timp, permit îmbunătățirea stilului educatorului în ceea ce privește utilizarea sistemului de notare.

Dezvoltarea competențelor de autoevaluare și autoapreciere are efecte pozitive și în planul dezvoltării unor atitudini colegiale, de înțelegere și întrajutorare între elevi. Aprecierea corectă a colegilor și a propriilor rezultate favorizează dezvoltarea relațiilor intercolegiale și, totodată, formează o imagine corectă de sine din partea fiecărui component al grupului de clasă.

Recurgerea sistematică la autoaprecierea rezultatelor constituie un exercițiu util și eficace de dezvoltare la elevi a „capacității valorizatoare” – obiectiv formativ de certă însemnătate pentru devenirea acestora.

Competențele de autoevaluare ale elevilor nu sunt, prin urmare, numai efectul indirect al aprecierilor operate de către cadrele didactice, „efect al modelului”, ci devin chiar un obiectiv al activității de formare a subiecților; prin autonotare, educabilii sunt conduși la înțelegerea criteriilor de notare, la înțelegerea că nota atribuită semnifică o apreciere și este o consecință firească, inevitabilă, care însoțește toate activitățile omului, îndeosebi pe cele întreprinse deliberat.

Bibliografie:

1. Allal L. Vers une pratique de l'évaluation formative. - Bruxelles: De Boeck Universite, 1991.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Scifos L. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. - Chișinău, 2008.
3. Cucuș C. Teoria și metodologia evaluării. - Iași: Polirom, 2008.
4. Competențe-cheie. Studiul 5. - Chișinău: Eurydice, 2002.
5. Dulamă M. Tehnici de autoevaluare și interevaluare // Didactica Pro, 2005, nr.5-6.
6. Danciu E. Strategii de învățare prin colaborare. - Timișoara, 2004.
7. Goras-Postica V. Parteneriatul profesor-elev – abordare psihopedagogică pragmatică // Didactica Pro, 2006, nr.2-3.
8. Lafortune, L. et L. St-Pierre. Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage. - Montréal: Les Éditions Logiques, 1994b.
9. Lafortune L. et L. St-Pierre. L'affectivité et la métacognition dans la classe. - Montréal: Les Éditions Logiques, 1996; Bruxelles: De Boeck, 1998.
10. Laurier M. Vers une pratique de l'évaluation formative // Education, 2005.
11. Legendre R. Concevoir, évaluer, utiliser // Education, 2003.
12. Minder M. Didactica funcțională. - Chișinău; Cartier, 2003.
13. Mogonea F. Autoevaluarea elevilor: condiții, modalități de realizare // Analele Universității din Craiova, 2005, nr.9-10.
14. Magonea F. Un dizain experimental privind formarea competenței de autoevaluare a elevilor în liceu // Analele Universității din Craiova, 2005, nr.9-10.
15. Ștefan M. Lexicon pedagogic. - București: Aramis, 2006.
16. Swiss Agency for Development and Co-operation - Manual on self-evaluation, Series of working instruments for planning, evaluation, monitoring and transference into action. - Berna, 1996.
17. Roegiers H. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. - Chișinău, 2001.

Prezentat la 12.12.2011

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ/СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Людмила ДАРИЙ, Майя ШЕВЧУК

Кафедра педагогических наук

Pregătirea profesională continuă reprezintă soluția și condiția calității serviciilor educaționale oferite cadrelor didactice, o oportunitate pentru sistemele educaționale de a face față și de a răspunde proactiv cerințelor și provocărilor timpului, o pârghie importantă pentru asigurarea implementării noilor orientări și documente de politici în educație. Formarea profesională continuă este menită să dezvolte competențele necesare realizării multiplelor roluri profesionale, funcții și atribuții organizaționale nou-apărute. Prin formarea continuă se urmărește actualizarea / dezvoltarea cunoștințelor teoretice și perfecționarea practicii pedagogice, valorificându-se modele și forme alternative de formare a adulților concepute să permită aprofundarea reflexiei, dezvoltarea competențelor și consolidarea cunoștințelor noi și indispensabile în situații diverse, proprii procesului educațional.

Continuous professional training is the solution and the condition of the educational services quality that are offered to teachers, an opportunity for education systems to cope and respond proactively to the demands and challenges of time, also an important condition for ensuring the implementation of new guidelines and policy documents in education. Continuous professional training is designed to develop skills that are needed for the new many professional roles, functions and organizational tasks. The continuous training has the purpose to update /develop the theoretical knowledge and improve teaching practice, capitalizing the models and alternative forms of training programs designed to allow deeper reflection, skills development and strengthening new and essential knowledge in different situations that are specific to the educational process.

В соответствии с планами непрерывного педагогического образования (один раз в пять лет) педагогические кадры проходят специализированное обучение в Центрах непрерывного образования, осваивая образовательные программы курсов усовершенствования. Специально организованные курсы предполагают обучение специалистов выполнению новых задач и полноценному применению современных технологий, а также развитие имеющихся у них умений.

Изучение опыта преподавателей курсов непрерывного образования и системы курсов непрерывной подготовки преподавателей средних профессиональных/специальных учебных заведений, а также опыт авторов статьи, способствовали выявлению ряда проблем, решение которых, мы считаем, позволит поднять процесс совершенствования специалистов на более высокий качественный уровень. На наш взгляд, основная проблема состоит в том, что слушатели курсов – преподаватели средних профессиональных/специальных учебных заведений, изначально имеют различный образовательный уровень относительно базовой психолого-педагогической подготовки и профессиональной подготовки (специализации), стаж/опыт педагогической деятельности.

Данная проблема в первую очередь касается преподавателей курсов психолого-педагогического модуля, которым приходится «перестраивать содержание модуля на ходу». Поэтому при обучении педагогов-слушателей данной категории необходимо учитывать различные специфики педагогической деятельности.

Содержание программ, разрабатываемых на основе нормативно-правовых документов, обеспечивает реализацию единой государственной политики в области дальнейшего профессионального формирования, развитие профессиональных компетенций, способствует удовлетворению потребностей системы образования в специалистах высокого уровня. Образовательные программы в системе непрерывной профессиональной подготовки представляют собой совокупность образовательных модулей, обеспечивающих организационное и содержательное единство, преемственность и взаимосвязь всех элементов для совместного решения задач воспитания, образовательной и профессиональной подготовки каждого слушателя курсов с учетом актуальных и перспективных общественных потребностей, удовлетворяющих его стремление к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни.

Однако разделы/содержание специальных модулей, входящие в программу по непрерывному профессиональному образованию, могут не полностью соответствовать «заявкам» слушателей. В этой связи, для более эффективного повышения квалификации дидактических кадров, желательно заблаговременно располагать «пожеланиями» и от учебных заведений с предложениями о том, какие разделы конкретного модуля следует «расширить и углубить» для изучения или, наоборот, рассмотреть обзорно. Это позволит, в рамках установленной программы, определять тематику и содержание модулей последующих курсов.

Особенность курсов в системе непрерывного профессионального образования состоит в том, что «потребители» – слушатели, это взрослые сформировавшиеся личности, обладающие определенным социальным статусом, определенным педагогическим опытом и сложившимися профессиональными предпочтениями. Они зачастую критически относятся к предлагаемому учебному материалу, стремясь получить именно то, что им прежде всего необходимо для эффективной реализации педагогической деятельности; другими словами, информация, предлагаемая на занятиях, усваивается, или, наоборот, не усваивается, в соответствии с направленностью, потребностями и мотивацией слушателей.

Между тем «исполнители» – преподаватели курсов, призваны в кратчайшие сроки оказать научно-методическую помощь педагогам-слушателям на диагностической индивидуализированной и дифференцированной основе: педагогам-специалистам, имеющим небольшой педагогический стаж, и преподавателям со стажем; педагогам, не имеющим базового педагогического образования; кураторам групп и т.д., выявить затруднения в педагогической работе, установить их причины, выяснить потребности слушателей; способствовать повышению уровня общепедагогической подготовленности педагога к организации и осуществлению эффективной учебно-воспитательной деятельности; стимулировать демонстрацию творческого самовыражения, способствовать максимальному раскрытию профессионально-педагогического потенциала слушателей; мотивировать слушателей курсов к дальнейшей реализации в педагогической деятельности полученных на курсах знаний, умений и навыков и т.д.

Исходя из вышесказанного и анализируя процесс создания образовательных программ в целом и их составляющих специальных модулей в рамках системы непрерывного образования, можно выделить ряд этапов процесса разработки/адаптации образовательных модулей (тематических разделов и их содержания).

1. Выбор методологической основы для составления программы в целом и разработки/адаптации содержания составляющих её образовательных модулей. Для среднего профессионального/специального образования на современном этапе такими основаниями чаще всего являются: *образовательный подход, центрированный на обучающемся; компетентностный подход; деятельностный подход в организации процесса познания; андрогогическая модель обучения; развитие креативного и критического мышления*. Основные принципы, определяющие специфику функционирования непрерывного профессионального образования, – это *гуманизм, демократизм, личностные приоритеты (центрация на личностных особенностях слушателей), саморазвитие, мобильность, опережение, открытость, реальность, природосообразность, непрерывность и т.д.*

2. Четкое определение основной цели и специфических дидактических целей конкретного образовательного модуля, в соответствии с генеральной целью программы курсов непрерывного образования и установленными профессиональными стандартами.

- 2.1. Диагностика/изучение мотивов, интересов, потребностей слушателей курсов непрерывного профессионального образования; а также выявление затруднений в педагогической и самообразовательной деятельности слушателей курсов.
- 2.2. Определение наиболее эффективных и «запрашиваемых» организационных форм проведения учебных занятий в рамках курсов непрерывного образования.
- 2.3. Определение наиболее эффективных и «запрашиваемых» методов обучения-учения- промежуточного оценивания в рамках курсов непрерывного образования.
- 2.4. Определение наиболее продуктивных форм организации итогового оценивания и формы представления продуктов индивидуальной/самостоятельной работы слушателей.

3. Конструирование/адаптация отдельно взятого модуля – точнее его тематических разделов и их содержания, выявление зависимости между ними, динамики их развития и т.д.

3.1. Определение объема необходимой методической литературы в соответствии с выявленными потребностями и ожиданиями слушателей курсов и в соответствии с целями, содержанием тематических разделов модуля.

4. Апробация разработанного/адаптированного модуля в рамках непосредственно реализуемых занятий.

5. Анализ и интерпретация полученных результатов.

В рамках данной статьи рассматриваются способы осуществления диагностического этапа.

В соответствии с целями исследования, для участия в опросе были отобраны преподаватели, не получившие базового педагогического образования, однако 98% из них обладают опытом педагогической деятельности в среднем профессиональном/специальном учебном заведении, а также проходили ранее курсы (от одного до пяти раз) непрерывной педагогической подготовки. Они и представляли собой интересующую нас референтную группу.

В ходе экспресс-опроса преподавателей выяснилось, что все респонденты осознают необходимость прохождения курсов непрерывного педагогического образования, так как отмечают недостаточное владение современными научно-теоретическими знаниями по педагогике и практическими педагогическими умениями для осуществления эффективной учебно-познавательной деятельности. То, что в среднем учебном заведении необычайно важна воспитательная деятельность педагога, отмечают 89% респондентов. Возраст учащихся колледжей наиболее сложный. Они особенно ранимы в этот период, и педагог должен помочь им выработать индивидуальные жизненные стратегии, сформировать зрелый, ответственный подход к настоящему и будущему. Преподаватели поэтому с большим желанием расширили бы свои знания в области специфики организации воспитательной деятельности в конкретной возрастной группе.

На вопрос, каковы стимулы проявления интереса к курсам непрерывного образования, опрошенные ответили следующее: 90% высказали желание добиться личного и профессионального успеха; 76% – добиться признания и уважения как со стороны коллег, администрации, так и со стороны учащихся и их родителей; 94% отметили возможность осознать свои сильные и слабые стороны; 68% – проявить свою индивидуальность; 42% – раскрыть творческие способности, 97% – расширить сферы общения для обмена опытом.

Интересен анализ мнений педагогов относительно эффективности курсов в системе непрерывного образования. Практически все участники опроса (98%) ранее посещали курсы по непрерывному педагогическому образованию (от одного до пяти раз) и отметили, что курсы в большинстве случаев оказывают положительное влияние на повышение профессионального уровня (73%); способствуют личностному росту (68%); способствуют карьерному росту (49%). При этом коллеги с профессионально-педагогическим стажем в 25 лет и свыше более склонны именно так и думать, в отличие от специалистов со стажем от 7 до 10 лет (62% и 38% соответственно).

Итак, можно заключить, что отношение педагогов к курсам непрерывного профессионального образования в целом позитивно, и респонденты уверены в их необходимости.

Анализируя результаты анкетирования, целью которого было выявление затруднений и потребностей преподавателей в совершенствовании педагогических знаний и умений (см. приложение), можно констатировать тот факт, что вне зависимости от стажа работы 78% указали, что хотели бы совершенствовать свои умения в применении научно-исследовательских методов в профессиональной деятельности; научиться эффективно/грамотно внедрять передовой педагогический опыт в собственную деятельность; 77% нуждаются в дополнительном обучении презентовать/демонстрировать результаты научно-исследовательской деятельности различными современными, инновационными способами и применять их в собственной педагогической практике; 80% видят необходимость в получении современных и своевременных теоретических знаний и практических умений по организации процесса обучения, в том числе и самостоятельной работы учащихся, на основе собственно разработанной стратегии, исходя из желаемых результатов, посредством отбора содержания и подбора необходимых элементов дидактических технологий; 64% считают, что дополнительные теоретические знания и практические умения относительно создания социально-психологического климата в учебной группе необходимы им для полноценного и эффективного налаживания процесса обучения; более половины опрошенных (73%)

нуждаются в методической помощи по организации внеклассной работы в рамках учебного заведения, в котором они преподают. Интересен факт, что несмотря на то, что данная группа слушателей являются преподавателями колледжей, 64% из них продемонстрировали желание расширить свои знания и совершенствовать умения по организации работы с родителями учащихся; 77% заинтересованы не только в профессиональном, но и в личностном плане совершенствовать собственные умения устанавливать деловые, профессиональные и межличностные отношения с коллегами, руководителями учебного заведения и т.д.; 53% желали бы развить способности предвидеть и нивелировать конфликты, научиться адекватно воспринимать и оценивать ситуации общения; применять эффективные методы управления классом в различных ситуациях; 52% считают необходимым владеть базовыми педагогическими понятиями, терминами, не зависящими от специализации педагога, и поэтому нуждаются в расширении соответствующего кругозора; 59% изъявили желание в получении методических рекомендаций относительно планирования собственной методической работы; столько же респондентов ожидают от курсов пополнения имеющихся знаний и умений новыми подходами к процессу проектирования и прогнозирования развития личности учащегося и учебной группы; 94% нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении со стороны организаторов курсов по проведению и анализу процесса оценивания учебных результатов в целом и компетенций учащихся в частности. Практически все преподаватели (96%) изъявили большое желание научиться качественно, объективно разрабатывать критерии оценивания, доцимнологические тесты, баремы и матрицы спецификаций и т.д. Согласно требованиям нового стандарта, система обучения в средних и послесредних профессиональных заведениях предусматривает лабораторно-исследовательскую, проектную деятельность учащихся в режиме индивидуальной и групповой работы. Каким образом можно организовать эффективную проектно-исследовательскую деятельность учащихся и как объективно оценивать результаты/ конечный продукт данной деятельности по новым требованиям, а также как наиболее объективно/конструктивно оценить вклад каждого участника группы, желают обсудить на занятиях в рамках курсов 86% респондентов. Большая часть педагогов (78%), участвовавших в опросе, отметили значительную степень влияния применения интерактивных методов учения-обучения-оценивания. По их мнению, высказанному после анкетирования, использование интерактивных методов в учебном процессе повышает мотивацию учения и активизирует мыслительную деятельность учащихся. В связи с данным фактом, педагоги особо отметили пожелание расширить педагогический кругозор относительно существующих на актуальный момент современных новейших интерактивных методов учения-обучения-оценивания.

Анализ результатов экспресс-опроса и анкетирования в рамках данной статьи мы представляем в сокращенном виде.

Учитывая выявленные затруднения, потребности в обучении и пожелания педагогов-слушателей, результат сравнительного анализа (сравнение слушателями курсов тематических разделов педагогического модуля, предложенного нами на актуальный момент, и материала, изученного на ранее реализованных курсах), в соответствии с профессиональными стандартами, нами были адаптированы посредством модификации тематические разделы педагогического аспекта психолого-педагогического модуля и их содержание.

Сравнительный анализ тематических разделов психологического аспекта и аспекта дидактики специальных дисциплин, входящих в состав психолого-педагогического модуля, позволил выстроить логическую систему в разработке тематических разделов по педагогическому аспекту, избежать дублирования одних и тех же вопросов, представленных в тематических разделах модуля.

В содержание педагогического аспекта вышеуказанного модуля были включены тематические разделы, раскрывающие сущность «запрашиваемых» научно-теоретических знаний в области педагогических наук, практических умений и навыков. Конечной целью в реализации данного педагогического аспекта психолого-педагогического модуля является формирование/развитие/совершенствование профессиональных компетенций слушателей на эпистимологическом / научно-концептуальном, телеологическом, технологическом, коммуникативном, управленческом уровнях [3].

В рамках данной статьи не представляется возможным привести *адаптированное содержание* тематических разделов данного модуля. Не претендуя на презентацию «образца к исполнению», укажем лишь некоторые тематические разделы: *Система педагогических компетенций; Самообразование педагога как одно из направлений развития профессиональных компетенций; Современные стратегии*

организации учебно-воспитательного процесса в рамках среднего профессионального/специального учебного заведения (надпредметный аспект); Современная система интерактивных методов учения-обучения-оценивания (надпредметный аспект); Современные стратегии оценивания академических результатов (надпредметный аспект); Современные подходы и технологии воспитания в условиях среднего профессионального/специального образования (специфика по определенной возрастной категории); Реформа куррикулума в Республике Молдова и т.д.

В содержание педагогического модуля были включены также инновационные сведения из области педагогической науки. В том числе для ознакомления нами были предложены и сведения, находящиеся в стадии экспериментальной проверки. Такие материалы вправе войти в содержание модуля, с тем чтобы обнажить перед педагогом пространство для научных поисков, побудить к осуществлению творческой/изобретательской работы, в целях создания оригинальных продуктов педагогического творчества и т.д. [1; 12].

Необходимо отметить, что в процессе непрерывного профессионального образования преподаватель курсов выступает в роли «архитектора» и координатора процесса обучения-учения-оценивания, компетентного консультанта, наставника и партнера. Известно, что качество и продуктивность обучения зависят не только от дидактического совершенства работы и компетентности преподавателя курсов, но и от уровня мотивации непосредственно обучаемого, его отношения к проводимым занятиям, к познавательной активности. Обучаемый выступает в качестве основной «движущей силы» обучения. Еще А. Дистерверг говорил, что «развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены: всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственными силами, собственным напряжением». В унисон звучит и другое высказывание: «Невозможно усовершенствовать человека без его участия, так как дверь к усовершенствованию заперта изнутри» (Крис Аргирис).

Для наиболее эффективной реализации педагогического модуля, принимая во внимание выявленные потребности и пожелания относительно форм проведения занятий и методов обучения-учения-оценивания, мы отобрали наиболее эффективные и соответствующие «запросам» формы и методы [1; 5; 9; 10].

В рамках данной статьи перечислим лишь некоторые из них: групповые и микрогрупповые дискуссии; интерактивные беседы в виде «круглого стола»; метод «мозгового штурма»; брифинги, т.е. соревнование команд педагогов, которые должны ответить на поставленные вопросы (учитываются быстрота ответов, их правильность, краткость и оригинальность, умение приводить аргументы); сочетание критики и поиска путей решения проблемы [в практике нередки случаи, когда правильно (в соответствии с правилами или алгоритмами) принятое решение оказывается абсолютно неверным (с точки зрения требований реальной ситуации)]; проблемный педагогический семинар; сравнительный анализ; тренинг и т.д.

Нами разработаны вопросы и задания для самостоятельного поиска ответов посредством работы над документальными и научными источниками, анализа реальных фактов педагогической действительности, а также ориентированные на самоконтроль за ходом формирования педагогических компетенций, корректирующих собственно процесс усвоения учебного материала слушателем курсов непрерывного образования.

Завершающим этапом процесса обучения слушателя в период прохождения курсов является разработка и публичная защита итоговой творческой работы как результата самостоятельной научно-исследовательской, поисковой деятельности.

Основной целью написания итоговой работы является повышение уровня самообразования, самоорганизации, творческой активности педагогов в их профессиональной деятельности, а также выявление их профессиональной компетентности и не в последнюю очередь оценивание приобретенных новых и/или развитие/совершенствование уже существующих знаний, умений и навыков.

В процессе защиты итоговой творческой работы слушатель должен продемонстрировать теоретические и практические знания по проблеме курсов, проявить умение изучать научные работы, нормативные документы системы образования, систематизировать и структурировать полученный материал, обобщать и делать выводы [1; 4; 8; 12].

Тему работы слушатель выбирает из перечня тем, предложенных преподавателем курсов, или может предложить свою тему, руководствуясь своим личным профессиональным научно-методи-

ческим интересом, спецификой педагогической деятельности (специалист в определенной области), потенциальными материально-техническими, временными и пространственными возможностями и т.д. Выбранная тема согласуется с преподавателем курсов. При этом в данной работе необходимо осветить актуальные проблемы и тенденции развития образования. Структура работы зависит от ее темы, раскрываемой проблемы, индивидуальности автора.

При планировании и осуществлении учебного процесса преподавателю курсов необходимо помнить, что взрослые часто испытывают определенные трудности в обучении, даже если они сами являются педагогами. В большинстве случаев это обусловлено неготовностью к инновациям и психологическими причинами: переживаниями по поводу своего авторитета, боязнью выглядеть некомпетентным в глазах коллег, окружающих, несоответствием собственного образа «солидного человека», «профессионала своего дела» традиционно понимаемой роли ученика. При работе с данной категорией слушателей требуется уделять особое внимание индивидуализации обучения, повышать самооценку и чувство собственного достоинства каждого слушателя.

Подводя итог нашего исследования, мы рекомендуем всем разработчикам, преподавателям курсов непрерывного образования на этапе планирования, разработки и/или адаптации программ в целом и содержания образовательных модулей как их составляющих в частности учитывать и ориентироваться на *образовательный подход центрированный на обучающемся; компетентностный подход; деятельностный подход в организации процесса познания; андрогогическую модель обучения; развитие креативного и критического мышления*, а также на основные принципы, определяющие специфику функционирования непрерывного профессионального образования: *гуманизм, демократизм, личностные приоритеты (установка на личностные особенности слушателей), саморазвитие, мобильность, опережение, открытость, реальность, природосообразность, непрерывность и т.д.*

Принцип гуманизма свидетельствует об обращенности образования к человеку, о свободе выбора личностью форм, сроков, видов обучения, повышения квалификации, самообразования. Этот принцип реализуется посредством создания благоприятных возможностей для развития творческой индивидуальности каждого человека.

Принцип демократизма предполагает доступность непрерывного образования, что означает равные права для всех граждан, независимо от национальных и религиозных особенностей, т.е. равноправные отношения к субъектам педагогического процесса.

Принцип свободы выбора основных параметров процесса обучения: времени, места, продолжительности, стоимости, вида и форм, целей, организации, методов, источников и средств, последовательности, содержания, оценки, программы обучения, выбора консультантов, наставников, преподавателей, учебных заведений, уровня документов образования <http://www.ekstremizm.ru/metodika/item/159-osnovnyye-principy-i-zadachi - ftntl>.

Принцип мобильности выражается в многообразии средств, способов, организационных форм системы непрерывного образования, их гибкости и готовности к быстрой перестройке в соответствии с изменяющимися потребностями рынка труда, общества, человека. Он ориентирует на использование различных продуктивных, инновационных методических систем и технологий.

Принцип индивидуализации предполагает учет различий в интеллектуальной, эмоциональной, потребностно-волевой сфере личности, возможностей включения в групповые и коллективные формы учебно-познавательной деятельности, в систему межличностных отношений и т.д.

Принцип дифференциации ориентирован на создание необходимых условий для наиболее полного проявления способностей каждого слушателя, обеспечивая возможность и свободу выбора индивидуального пути развития каждой личности с учетом ее интересов, потребностей, предпочтений, мотивов, ценностных установок и т.д.

Принцип опережения, основываясь на научном прогнозировании, диктует более быстрое и гибкое развитие, перестройку системы непрерывного образования по отношению к нуждам общественной практики, мобильное совершенствование деятельности. Этот принцип ориентирует на широкое и активное использование новых форм, методов, средств обучения и переподготовки специалистов, на применение новаторских подходов к этому процессу.

Принцип открытости системы непрерывного образования предполагает расширение деятельности посредством привлечения к обучению аудитории с различным базовым профессиональным образо-

ванием. При этом возникает необходимость работать с разными возрастными группами преподавателей, которые отличаются уровнем образования и профессиональной подготовки, опытом педагогической деятельности, отношением к образованию, жизненными устремлениями, что требует адаптации программ и входящих в них модулей, и как следствие – модификации их содержания, проведения разнообразных семинаров. Отсюда вывод: открытость системы непрерывного педагогического образования обеспечивается наличием разнообразных по уровню, содержанию, направленности образовательно-воспитательных программ.

Принцип ступенчатости предполагает плавный переход от низших ступеней образования к высшим, что позволяет обеспечить непрерывное качественное совершенствование образовательной деятельности в целом – от доуниверситетской ступени до послевузовской <http://www.ekstremizm.ru/metodika/item/159-osnovnye-principy-i-zadachi> -_ftn2.

Принцип непрерывности образования является систематизирующим. Учебные заведения, дидактические кадры среднего профессионального/специального, начального профессионального и непрерывного профессионального образования и научные работники должны пересмотреть взгляды на роль и место образования в жизни человека и общества. Необходимо преодолеть ориентацию на поверхностную «энциклопедичность» содержания образования, перегрузку информационным и фактологическим материалом. В содержании вышеперечисленных типов образования должны получить отражение проблемы развития общества, производства, науки, культуры. Образование должно быть устремлено в будущее. Прежний девиз «Знания на всю жизнь» уступает место новому — «Знания через всю жизнь» (Long-life Learning).

Принцип сочетания непрерывности и дискретности, то есть сочетание периодов самообразовательной деятельности человека с периодами обучения в образовательных учреждениях, при этом они могут быть одновременными, между ними не существует четко установленных границ.

Принцип системности. Все компоненты системы непрерывного образования находятся в настолько тесной взаимосвязи между собой, что любое изменение одного из них вызывает изменение другого, а нередко и системы в целом. Такое взаимодействие служит основанием того, что во взаимодействии со средой система всегда выступает как нечто единое, обладающее качественной определенностью.

Предложенная система принципов непрерывного образования не является исчерпывающей. Со временем она может быть дополнена с учетом насущных потребностей, новых этапов в развитии образования. Однако вышеперечисленные принципы мы настоятельно рекомендуем учитывать при отборе содержания образовательных модулей, входящих в единую программу курсов системы непрерывного профессионального образования.

Разумеется, мы далеки от мысли, что все замыслы относительно данного подхода к разработке содержания педагогического аспекта рассматриваемого нами модуля нашли свою полную реализацию. Мы будем весьма благодарны и признательны всем форматорам и слушателям курсов, учителям и студентам и каждому, кто ознакомится с данным материалом, за отзывы и замечания по дальнейшему совершенствованию предлагаемого подхода.

В заключение отметим, что подобные исследования представляются чрезвычайно важными и актуальными. Они позволяют своевременно отслеживать отношение педагогов к своей профессиональной деятельности, их потребности и проблемы, связанные с получением дополнительного образования или с профессиональным усовершенствованием, а также реагировать на изменяющиеся тенденции в образовательной среде. Максимальное взаимодействие руководства, педагогических кадров курсов в системе непрерывного профессионального образования и слушателей курсов в конечном итоге призвано способствовать улучшению качества подготовки специалистов.

Приложение

Данная анкета [10] была адаптирована с целью определения/изучения и самоанализа относительно профессионально-педагогических затруднений при реализации учебно-воспитательной деятельности и потребностей в обучении (расширении необходимых научно-теоретических знаний в области педагогики, формировании/развитии/совершенствовании ряда необходимых педагогических умений и навыков и как следствие – профессиональных компетенций педагога). Объем статьи не позволяет представить анкету полностью.*

* Regulament cu privire la organizarea formării profesionale continue (HG Nr. 1224 din 09.11.2004). Publicat: 19.11.2004 în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2004, nr.208, art.1424.

№	ДИАГНОСТИКА ЗАТРУДНЕНИЙ И ПОТРЕБНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГОВ <i>испытываю затруднения «+», не испытываю затруднений «-»; нуждаюсь в обучении «!»</i>	+	-	!
1	относительно знания современных образовательных концепций, подходов, технологий			
2	в проявлении инициативы, открытости к постоянным изменениям условий реализации педагогического процесса и субъектов воспитания			
3	при прогнозировании, планировании и эффективной реализации собственной научно-исследовательской деятельности			
4	в умении демонстрировать результаты научно-исследовательской деятельности различными способами и применять их на практике			
5	при использовании исследовательских методов в профессиональной деятельности: анкетирование, анализ документации, обработка и обобщение результатов			
6	при внедрении передового педагогического опыта в собственную деятельность			
7	объективно/конструктивно анализировать собственные учебные занятия и занятия коллег			
8	при разработке плана учебного занятия на основе возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, выявленного уровня знаний, умений, навыков и т.д.			
9	прогнозировать возможные педагогические ситуации в учебно-воспитательном процессе			
10	определять и четко формулировать цели учебно-познавательной деятельности учащихся			
14	при составлении заданий различной степени сложности для учащихся			
15	разрабатывать критерии оценивания устных, письменных и практических заданий			
16	разрабатывать доцимологические тесты, баремы и матрицы спецификаций			
17	планировать индивидуальную/самостоятельную деятельность обучающихся			
18	четко распределять этапы, время на занятия и выполнять намеченный план			
19	систематически совершенствовать и применять различные традиционные и инновационные педагогические приемы, средства, методы и технологии в педагогической деятельности			
20	при организации работы на лабораторных и практических занятиях учащихся в форме небольшого исследования			
21	самостоятельно разрабатывать учебно-методические программные средства для поддержки и сопровождения своих занятий			
22	устанавливать педагогически целесообразные отношения с учащимися, их родителями, с коллегами, руководителями учебного заведения и т.д.			
23	применять эффективные методы управления группой в различных педагогических ситуациях			
24	при подготовке учащихся к продолжению обучения и получению высшего образования			
25	организовывать внеаудиторную воспитательную работу.			

Литература:

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. ș.a. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. - Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2008.
2. Cristea S. Fundamentele științelor educației. - Chișinău: Litera, 2003.
3. Guțu V. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. - Chișinău: CEP USM, 2003.
4. Dandara O., Darii L., Bernaz N., Scifos L., Pușca T., Gonciar V., Ozerova E., Botezatu M., Olaru V. Pedagogie: Suport de curs. / Coord.: Dandara O. - Chișinău: CEP USM, 2010.
5. Darii L. Metodele interactive din perspectiva proiectării strategiei învățării. Conferința Științifică internațională „Priorități actuale în procesul educațional”, 3 decembrie 2010. - Chișinău: CEP USM, 2011.
6. Dave R.H. Fundamentele educației permanente. - București, 1991.
7. Ștefan M. Lexicon pedagogic. București: ARAMIS PRINT, 2006.
8. Didactica universitară: Studii și experiențe. / Coord. Șevciuc M. - Chișinău: CEP USM, 2011.
9. Ștefan M. Teoria situațiilor educative. - București: Aramis, 2003.
10. Дарий Л. Самообразование педагога – одно из направлений развития профессиональных компетенций // Studia Universitatis. Seria: Științe ale Educației. - Chișinău: CEP USM, 2010, nr.9 (39).
11. Дик Н., Дик Т. Настольная книга классного руководителя 8-11-х классов. Воспитание в условиях профильного обучения. - Ростов н/Д: Феникс, 2006.
12. Шмелькова Л. Цель – проектно-технологическая компетентность педагога // Школьные технологии, 2002, №4, Красноярск.

Prezentat la 22.11.2011

ВНУТРИСЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

Людмила ДАРИЙ, Елена ОЗЕРОВА

Кафедра педагогических наук

În acest articol autorul evidențiază problemele privind relațiile de familie în educația familială, și anume: relația dintre satisfacția maritală a soților și natura relației părinte-copil. Rezultatele studiului indică nivelul de satisfacție maritală a părinților, precum și rezultatele identificării tipului de relații părinte-copil. De asemenea, este prezentată o analiză de corelare a rezultatelor.

Cet article met en évidence les problèmes des relations familiales dans l'éducation familiale, à savoir le lien entre la satisfaction conjugale des époux et la nature des relations parent-enfant. Nous présentons les résultats de l'étude du niveau de satisfaction du mariage des parents, les résultats de l'identification du type des relations parent-enfant. Il y a aussi une analyse de corrélation des résultats.

В школьных учреждениях педагоги часто встречаются с проблемой неуправляемых детей, неуспевающих, и как правило – во всем виноват ребенок, который принимает на себя груз упреков, замечаний. Однако зачастую проблема не в детях, а в их родителях. Ключ к изменению поведения ребенка лежит в изменении взаимоотношений между ребенком и родителями, в изменении образа жизни семьи. Родители сами должны научиться анализировать социальные связи в семье. Внутрисемейные отношения являются ведущим компонентом семейного воспитания, поскольку семья, будучи определенной социальной общностью, представляет собой конкретную систему связей и взаимодействий её членов, складывающихся по поводу удовлетворения разнообразных потребностей. Естественную основу семьи составляют брачные и родственные связи, являющиеся в определенном смысле первичными. В системе внутрисемейных отношений главенствующими выступают отношения между супругами, создающими семью и определяющими ее лицо. От характера и состояния супружеских отношений зависит нравственно-эмоциональный климат в семье, а следовательно – и ее воспитательные возможности. Любое серьезное отклонение внутрисемейных отношений от нормы означает ущербность, а зачастую и кризис данной семьи, утрату ее воспитательных возможностей. К сожалению приходится констатировать факт, что из-за выраженной неудовлетворенности браком родители забывают о детях. Это часто приводит к тому, что дети, и в особенности подростки, находят себе компании, где их принимают такими, какие они есть, где они чувствуют себя даже полезными, несмотря на то, что именно там они приобретают опасные для их жизни привычки. Во избежание таких ситуаций педагог призван оказывать поддержку такому ребенку, если не в состоянии каким-то образом повлиять на его родителей. В каждом браке есть дети, и от качества супружеских взаимоотношений зависит, каким будет следующее поколение и как будут воспитаны дети.

Мы хотим обратить особое внимание на один из немаловажных факторов, влияющих на формирование детей, – на качество семей, в которых воспитываются дети. Для нас интерес представляли не только факторы, влияющие на удовлетворенность браком, но и то, влияет ли, в свою очередь, удовлетворенность браком на отношение родителей к детям. Значение внутрисемейных отношений в становлении и развитии индивида обусловлено, прежде всего, тем, что они выступают первым специфичным образцом общественных отношений, с которыми человек сталкивается с момента рождения. Кроме того, в них фокусируется и находит своеобразное миниатюрное выражение все богатство общественных отношений, что создает возможность раннего включения ребенка в систему этих отношений. Ведущая роль семейных отношений в воспитании заключается в том, что их состоянием определяются меры функционирования и эффективности других компонентов воспитательного потенциала семьи [1].

Детско-родительские отношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя. Эти отношения, будучи важнейшей детерминантой психического развития и процесса социализации ребенка, могут характеризоваться рядом параметров, среди которых *характер эмоциональной связи*: со стороны родителя – эмоциональное принятие ребенка (родительская

любовь), со стороны ребенка – привязанность и эмоциональное отношение к родителю. Особенностью детско-родительских отношений, по сравнению с другими видами межличностных отношений, является их высокая значимость для обеих сторон; *мотивы воспитания и родительства; степень вовлеченности* родителя и ребенка в детско-родительские отношения; *удовлетворение потребностей* ребенка, забота и внимание к нему родителя; *стиль общения* и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского лидерства; *способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций*; поддержка автономии ребенка; *социальный контроль*: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкции (поощрения и подкрепления); родительский мониторинг; *степень устойчивости и последовательности* (противоречивости) семейного воспитания.

Интегративными показателями детско-родительских отношений являются следующие: *родительская позиция*, определяемая характером эмоционального принятия ребенка, мотивами и ценностями воспитания, образом ребенка, образом себя как родителя, моделями ролевого родительского поведения, степенью удовлетворенности родительство; *тип семейного воспитания*, определяемый параметрами эмоциональных отношений, стилем общения и взаимодействия, степенью удовлетворения потребностей ребенка, особенностями родительского контроля и степенью последовательности в его реализации; *образ родителя как воспитателя и образ системы семейного воспитания складывающийся у ребенка*. Этот показатель стал предметом научного исследования и широкого обсуждения сравнительно недавно. Пробуждение интереса к изучению позиции ребенка в системе детско-родительских отношений обусловлено тем, что ребенок, как и родитель, является активным участником этих отношений [5].

Изменение воспитательной парадигмы от отношения к ребенку как к объекту воспитания к гуманистической установке – ребенок как субъект воспитания и равноправный участник отношений, произошедшее в общественном сознании в последней четверти XX в., является основой пересмотра концепта детско-родительских отношений в сторону все большего учета позиции непосредственно ребенка как активного творца этих отношений.

Роль образа родителя и образ ребенка в детско-родительских отношениях предполагает соответствующее ориентирование в указанной системе отношений с целью достижения согласованности и сотрудничества в решении задач совместной деятельности и в обеспечении необходимых условий для гармоничного развития ребенка [4, стр. 194]. Перечислим несколько известных в специальной литературе моделей детско-родительских отношений [5, стр. 192].

1. «Психоаналитическая» модель семейного воспитания.

В классическом психоанализе З.Фрейда влиянию родителей на психическое развитие ребенка отводится центральное место. Ключевые понятия программы воспитания с психоаналитической точки зрения: привязанность, безопасность, установление близких взаимоотношений детей и взрослых, создание условий для налаживания взаимодействия ребенка и родителей в первые часы после рождения.

2. «Бихевиористская» модель семейного воспитания.

Корни данного направления уходят в бихевиористскую психологию (Дж.Уотсон, Б.Ф. Скиннер). Основной упор делается на технику поведения и дисциплину ребенка. Главные идеи организации воспитания как бихевиоральной терапии состоят в том, что родители рассматриваются и как элементы среды, и как агенты социализации и как «конструкторы» поведения ребенка.

3. «Гуманистическая» модель семейного воспитания.

Метод Адлера – один из наиболее известных подходов к пониманию воспитания в семье. Разработан А.Адлером, автором индивидуальной теории личности, и порой рассматривается как предшественник гуманистической психологии. Адлер рассматривает воспитание не только с точки зрения пользы для отдельной семьи и ребенка, но и как деятельность родителей, ощутимо влияющую на состояние общества в целом. В русле представлений Адлера и Дрейкурса – программа выработки позитивной дисциплины детей, которую разработали педагоги Д.Нельсен, Л.Лотт и Х.С. Ленн. Метод Х.Джайнотта – центральная идея и ключевые понятия этой модели – сводится к следующему: это наиболее полное познание взрослым самого себя, осознание собственных эмоциональных конфликтов, принятие и одобрительное отношение к личности, чувствам ребенка, сензитивность родителей к эмоциональным состояниям и переживаниям ребенка, стремление понять его.

Метод Т.Гордона – это позиция родителей от авторитарности как принципа воспитания к доверию и взаимопониманию, к ответственному поведению детей. Ключевыми понятиями этой модели воспитания являются уважение, близость к родителям, проявление любви.

Интегративной характеристикой воспитательной системы является тип семейного воспитания. Критерии классификации типов семейного воспитания и типология представлены в работах А.Е. Личко, Э.Г. Эйдемиллера и В.Юстицкиса, Исаева, А.Я. Варги, А.И. Захарова и др. В рамках данной статьи мы не ставим целью описание известных в научной (специальной) литературе понятий, лишь назовём их: это *гармоничный и дисгармоничные типы семейного воспитания*. Выделяются также три спектра отношений родителей к своему ребенку: *симпатия–антипатия, уважение–пренебрежение, близость–отдаленность* [2, стр. 128].

Сочетание этих аспектов отношений позволяет описать некоторые типы родительской любви: *действенная любовь* (симпатия, уважение, близость). Формула родительского семейного воспитания такова: «Хочу, чтобы мой ребенок был счастлив, и буду помогать ему в этом»; *отстраненная любовь* (симпатия, уважение, но дистанцирование от ребенка). «Смотрите, какой у меня прекрасный ребенок, жаль, что у меня не так много времени для общения с ним»; *действенная жалость* (симпатия, близость, но отсутствие уважения). «Мой ребенок не такой, как все. Хотя мой ребенок недостаточно умен и физически развит, но все равно это мой ребенок и я его люблю»; *любовь по типу снисходительного отстранения* (симпатия, неуважение, большая межличностная дистанция). «Нельзя винить моего ребенка в том, что он недостаточно умен и физически развит»; *отвержение* (антипатия, неуважение, большая межличностная дистанция). «Этот ребенок вызывает у меня неприятные чувства и нежелание иметь с ним дело»; *презрение* (антипатия, неуважение, малая межличностная дистанция). «Я мучаюсь, беспредельно страдаю оттого, что мой ребенок так неразвит, неумен, упрям, труслив, неприятен другим людям»; *преследование* (антипатия, неуважение, близость). «Мой ребенок негодяй, и я докажу ему это!»; *отказ* (антипатия, большая межличностная дистанция). «Я не хочу иметь дела с этим негодяем».

Оптимальная родительская позиция должна отвечать трем главным требованиям: адекватности, гибкости и прогностичности: *адекватность* позиции взрослого основывается на реальной точной оценке особенностей своего ребенка, на умении видеть, понимать и уважать его индивидуальность; *гибкость* родительской позиции рассматривается как готовность и способность изменения стиля общения, способов воздействия на ребенка по мере его взросления и в связи с различными изменениями условий жизни семьи; *прогностичность* позиции выражается в ориентации на «зону ближайшего развития» ребенка и на задачи завтрашнего дня; это опережающая инициатива взрослого, направленная на изменение общего подхода к ребенку с учетом перспектив его развития.

Одним из основных психолого-педагогических понятий для выделения различных типов семейного воспитания является стиль родительского отношения, или стиль воспитания. Как социально-психологическое понятие, стиль обозначает совокупность способов и приемов общения по отношению к партнеру. Родительский стиль – это обобщенные, характерные, ситуационно неспецифические способы общения данного родителя с данным ребенком, это образ действий по отношению к ребенку. Основное значение для выделения типов семейного воспитания имели работы Д.Баумринд. Проведенное Баумринд лонгитюдное исследование было направлено на изучение влияния типа семейного воспитания на развитие личности ребенка. Роль указанных стилей родительского воспитания – *авторитетного, авторитарного, либерального и индифферентного* – в формировании личностных особенностей детей стала предметом специального изучения. Личностные качества ребенка, по мнению автора, зависят от стиля родительского воспитания. Исследование показало, что сам по себе стиль родительского поведения еще не предопределяет однозначно формирование тех или иных личностных особенностей. Важную роль играют переживания самого ребенка, особенности его темперамента, соответствие типа семейного воспитания индивидуальным качествам ребенка [6].

Мы преследовали следующую *цель исследования*: выявить взаимосвязь между удовлетворенностью браком у супругов и характером их отношения к детям.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существует взаимосвязь между удовлетворенностью браком у супругов и характером их отношения к детям, а именно:

- а) при высоком уровне удовлетворенности браком отношение родителей к детям будет определяться высокой степенью принятия, кооперации, симбиоза, а также низкой степенью контроля;
- б) при низком уровне удовлетворенности браком будет наблюдаться отрицательное отношение к неудачам ребёнка.

Исследование проводилось среди людей, состоящих в браке на момент исследования не менее одного года. В эксперименте приняли участие 40 человек: 20 мужчин и 20 женщин. Возраст испытуемых 25-48 лет. Средний возраст выборки – 34,4 года.

В своем исследовании мы использовали следующие методики:

1. Для оценки степени удовлетворенности браком мы использовали опросник «Удовлетворенность браком». Эта методика была разработана В.В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутейко и предназначена для диагностики степени удовлетворенности – неудовлетворенности браком, а также степени согласия–разногласий удовлетворенности браком.

2. Для оценки детско-родительских отношений мы использовали тест-опросник.

Тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Опросник состоит из 5 шкал: "Принятие-отвержение"; "Кооперация"; "Симбиоз"; "Контроль"; "Отношение родителей к неудачам ребёнка".

Учитывая значение степени удовлетворенности браком и важность наличия качественных детско-родительских отношений, мы заинтересовали испытуемых тем, что:

а) участие в исследовании может быть анонимным (в этом случае указывались только инициалы испытуемого или псевдоним); б) после обработки данных свои результаты узнает каждый участник исследования (каждому мы раздавали листочки с его результатами и краткими комментариями-интерпретациями). Эти организационные мероприятия, на наш взгляд, позволили повысить достоверность полученных результатов и исключить влияние временных ситуационных факторов.

Исследование проводилось в несколько этапов: **I** - исследование уровня удовлетворенности браком и детско-родительскими отношениями. И первое, и второе исследование – индивидуальные процедуры. Испытуемый получал стимульный материал тестов, а также бланки ответов к тесту. Так как инструкции не содержат временных ограничений, испытуемым предоставлялась возможность ответить на вопросы самостоятельно, без контроля исследователя. **II** - обработка результатов диагностики. **III**-анализ и интерпретация полученных данных. **IV** - разработка практических рекомендаций для педагогов, психологов и психологов-консультантов по учету влияния удовлетворенности браком на характер детско-родительских отношений.

Наше исследование было направлено на изучение взаимосвязи удовлетворенности браком с характером детско-родительских отношений.

Так, исследования помогли нам проанализировать различные семейные ситуации, чтобы оценить детско-родительские отношения. Нам удалось протестировать семьи с различным уровнем удовлетворенности браком и таким образом проследить за динамикой детско-родительских отношений. В ходе исследований получены следующие данные. Средние баллы по уровням теста – удовлетворенность браком: абсолютно благополучные 46,2; благополучные 34,754; скорее благополучные 30,8; переходные 27,25; скорее неблагополучные 24,75; неблагополучные 19,7; абсолютно неблагополучные 10,75.

Согласно заполненным тестовым заданиям были выявлены семьи, которые можно назвать *абсолютно благополучными*. Предварительно ознакомившись с этими семьями, можно было предположить наличие доверительных отношений в них. Ответы еще раз это подтвердили. В связи с тем, что результаты, полученные по итогам теста о детско-родительских отношениях в этих семьях идентичны, ниже приведем один из них. В такой семье положительное отношение к ребенку. Ребенка принимают таким, каков он есть, признают его индивидуальность, одобряют его интересы. В такой семье высокий уровень кооперации, потому что высоко оцениваются способности ребенка и поощряется его самостоятельность. В такой семье отсутствует психологическая дистанция между родителями и ребенком, которые всегда стараются быть ближе к нему. Если говорить о контроле, то отсутствует абсолютный авторитаризм, но контроль всё же есть, что свидетельствует о заинтересованности в ребенке. Неудачи ребенка порой считаются случайностью. Ребёнка поощряют к достижению новых вершин. Родители для детей – идеальный пример. Высок процент того, что дети захотят в своей жизни повторить достижения своих родителей.

Благополучные семьи по своей характеристике очень близки к типу семей из предыдущей шкалы. Говоря о различиях этих семей, отметим, что шкала «Симбиоз» и «Контроль» на 1 балл ниже, чем в абсолютно благополучных, а шкала «Принятие» – на 3 балла, но это незначительное различие. Такие

детско-родительские отношения можно считать примерными и достойными подражания. Понимание и уровень удовлетворенности в таких семьях формируют качественные отношения между родителями и детьми. Детей любят и воспитывают. Родители служат для детей примером. Приведем для сравнения полученные данные.

Скорее благополучные семьи по большому счету – благополучные. И полученные баллы, согласно шкалам опросника, считаются высокими. Поэтому можно констатировать, что отношения между родителями и детьми на 90 % достойны подражания, хотя некоторые отступления от правил и сбои всё же существуют.

В переходных семьях отношения только налаживаются. Период распределения ролей подходит к завершению и каждый начинает заниматься своим делом. Отношения налажены. Определенный сложный период жизни пройден. Порою кризисы способствуют снижению качества отношений в семье, что сказывается на детях. Но налаживание отношений в семье создает долгожданную атмосферу принятия. Дети в таких семьях также претерпевают изменение отношения к ним. Здесь нельзя говорить об отвержении или полном авторитаризме. Уровень кооперации и принятия довольно высок. Иногда проблемы могут сопровождаться жестким контролем, что говорит о том, что родители напоминают о своей позиции, которая, по сути, идентифицируется.

Скорее неблагополучные семьи характеризуются нестабильным отношением к детям. Дети не знают, чего ожидать от непредсказуемых родителей в следующий раз.

Неблагополучные семьи характеризуются негативными отношениями между супругами, что отражается и на детях.

Семьи, попавшие в последние две шкалы, можно охарактеризовать следующим образом. *Низкие баллы* по шкале «Принятие – Отвержение» и «Кооперация» говорят о том, что взрослые испытывают в отношении ребенка в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, порой ненависть. Высокие баллы по шкалам «Контроль» и «Отношение к неудачам» свидетельствуют о том, что такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко своим отношением третирует ребенка. Понятно, что имеющий такие наклонности взрослый не может быть хорошим воспитателем. Действия родителя можно назвать неправильными. В отношениях отмечается большая дистанция. *От детей требуется* безоговорочное послушание и задаются строгие дисциплинарные рамки. Взрослый навязывает ребенку почти во всем свою волю. Такой взрослый далеко не всегда может быть полезным для детей как воспитатель. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому несерьезными, и он игнорирует их.

Для наглядной демонстрации полученных в ходе проведенных исследований детско-родительских отношений данных приведены диаграммы 1,2,3,4,5.

Диаграмма №1. Показатели по шкале «Принятие – Отвержение»

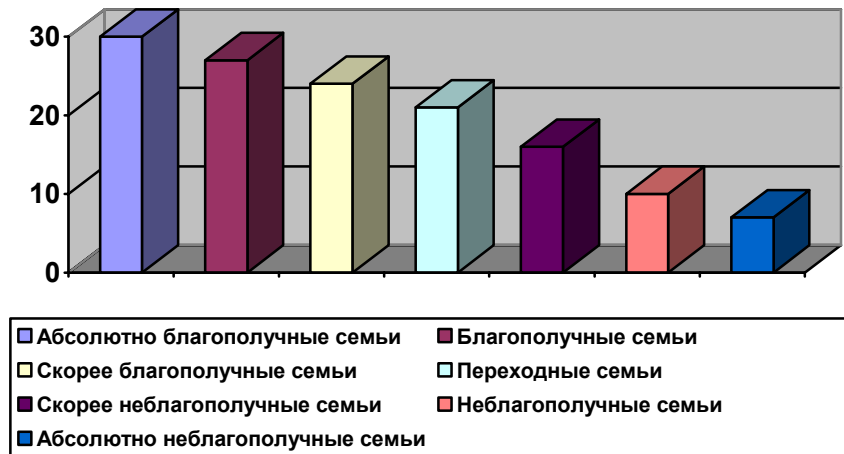


Диаграмма №2. Показатели по шкале «Кооперация»

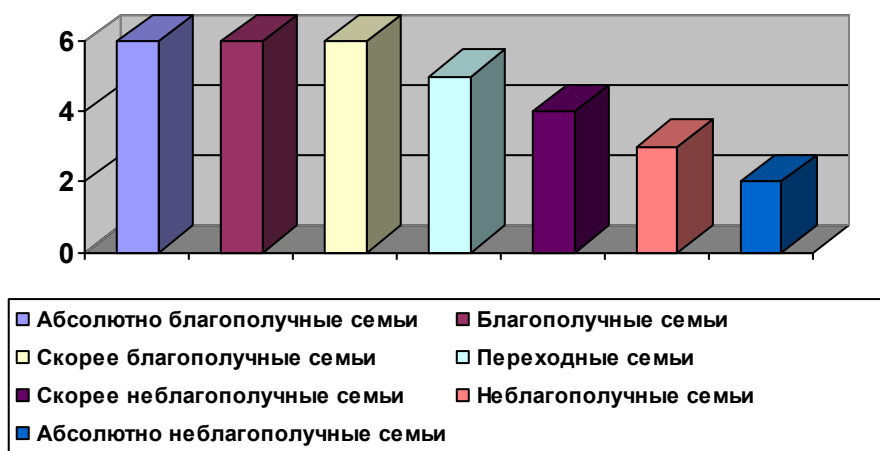


Диаграмма №3. Показатели по шкале «Симбиоз»

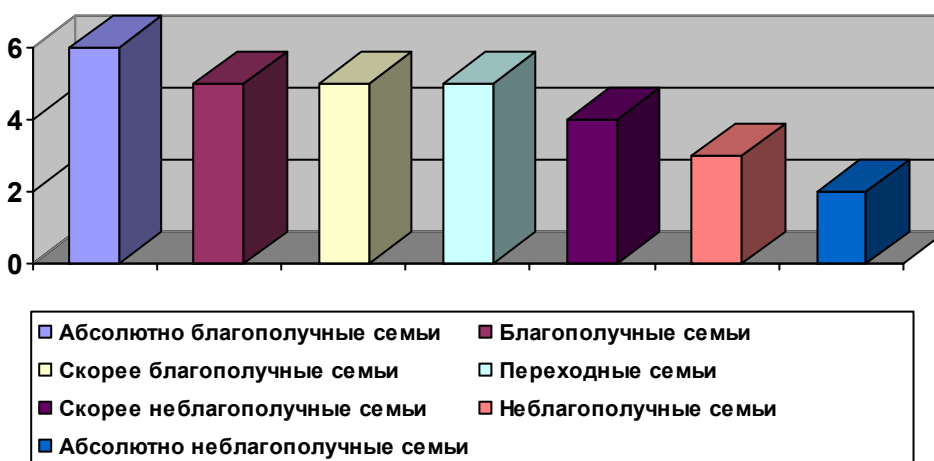


Диаграмма №4. Показатели по шкале «Контроль»

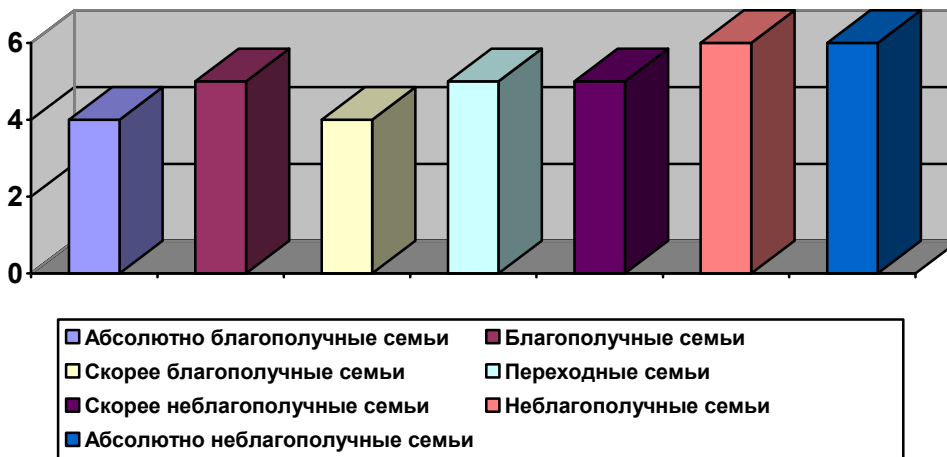
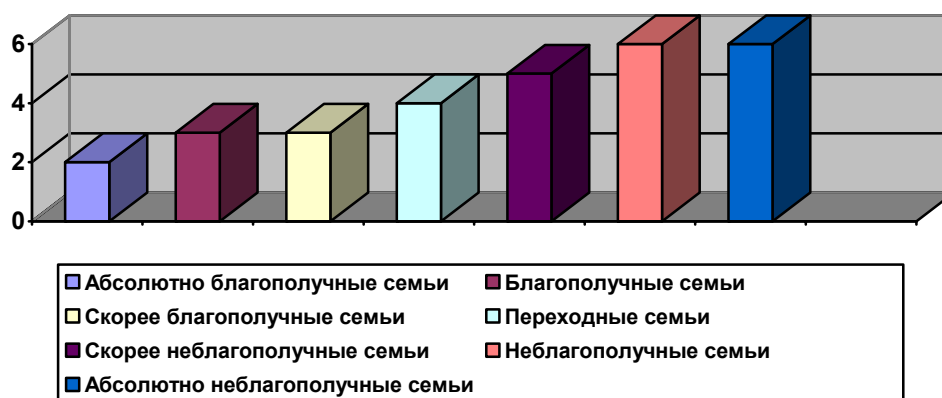


Диаграмма №5. Показатели по шкале «Отношение к неудачам ребенка»



Заметим, что в неблагополучных семьях ребенок, ошибаясь, претерпевает обвинения, угрозы, в то время как в благополучных семьях ему предоставляются новые возможности, его поддерживают и направляют.

Как явствует из диаграмм, данные тестирования подтверждают гипотезу исследования. Было замечено, что уровень удовлетворенности браком зачастую сказывается на отношениях с детьми. Примечателен тот факт, что эта взаимосвязь особенно прослеживается в семьях с низким уровнем удовлетворенности семейными взаимоотношениями. Проверим полученные данные статистически.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена – это непараметрический метод, который используется с целью статистического изучения связи между явлениями.

Корреляция удовлетворенности браком и со шкалой «Принятие – отвержение» из детско-родительского опросника. Результат: $r_s = 1$. Критические значения для $N = 7$. Ответ: H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима.

Корреляция удовлетворенности браком и со шкалой «Кооперация» из детско-родительского опросника. Результат: $r_s = 0,964$. Критические значения для $N = 7$. Ответ: H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима.

Корреляция удовлетворенности браком и со шкалой «Симбиоз» из детско-родительского опросника. Результат: $r_s = 0,964$. Критические значения для $N = 7$. Ответ: H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима.

Корреляция удовлетворенности браком и со шкалой «Контроль» из детско-родительского опросника. Результат: $r_s = -0,78$. Критические значения для $N = 7$. Ответ: H_0 принимается. Корреляция между А и В статистически значима.

Корреляция удовлетворенности браком и со шкалой «Отношение к неудачам ребенка» из детско-родительского опросника. Результат: $r_s = -0,973$. Критические значения для $N = 7$. Ответ: H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима.

Вследствие проведения нашего исследования мы пришли к выводу, что между степенью удовлетворенности браком и характером взаимоотношений в семье присутствует взаимосвязь. Эти две переменные взаимозависимы, то есть *при высокой степени удовлетворенности браком* детско-родительские отношения характеризуются следующим: родителю нравится ребенок таким, каков он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему, родитель стремится проводить много времени с ребенком, одобряет его интересы и планы, заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных, ощущает себя единым целым с ребенком, уважает его индивидуальность.

При низкой степени удовлетворенности браком характер отношений детей и родителей можно описать следующим образом: родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. В основном родитель испытывает по отношению к ребенку

злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его. Между ребенком и родителем ощущается дистанция, отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, *не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость.*

Приведенный корреляционный анализ детско-родительских отношений и удовлетворенности браком продемонстрировал их значимую зависимость. В нашем эмпирическом исследовании мы доказали связь этих двух переменных, что, безусловно, можно использовать в консультативной работе с семьей.

Проведенный анализ и обобщение результатов теоретико-эмпирического исследования выявили значимую корреляцию и таким образом наша гипотеза подтвердилась.

Полагаем, что исследования в данном направлении могут способствовать расширению и углублению знаний в области теории воспитания в целом и семейного воспитания в частности; организации наиболее эффективной учебно-воспитательной работы в учебных заведениях; организации наиболее эффективной работы с родителями в рамках школы для сокращения разрыва между воспитательной деятельностью семьи и школы; выявлению, установлению причин и факторов, влияющих на проявление неуправляемости, неуспеваемости, асоциальности детей; организации наиболее эффективной консультационной работы школьного психолога с родителями учеников или психолога вне школы с семьями, имеющими детей.

Располагая необходимыми данными, школьные психологи, например, могут объяснить родителям прямую взаимосвязь между их отношениями как супругов и отношением их к детям; указать на «идеал», к которому следует стремиться в целях создания благоприятной обстановки для воспитания и становления их детей.

Задача психолога–консультанта в ситуации обращения супругов по поводу неудовлетворенности браком – это доведение до них информации, имеющей отношение к их психологическим проблемам. Во-первых, это объяснение родителям взаимосвязи степени удовлетворенностью браком с характером детско-родительских отношений. На этом этапе важно подчеркнуть, что если супруги недовольны своим браком, то это в первую очередь влияет на их детей. Следующий этап работы психолога – активизация супругов с целью нахождения путей изменения их семейной жизни в положительную сторону.

Полагаем, что имеет смысл продолжить исследования о влиянии состояния неудовлетворенности родителей браком на воспитание ребенка, о том, как складываются отношения у ребенка из «неудовлетворительной» семьи со сверстниками, учителями и воспитателями школ, классными руководителями.

Литература:

1. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. - Chișinău: CEP USM, 2008.
2. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. Vol.2. - Iași, 2002.
3. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. - Москва, 2008. -175 с.
4. Карабанова О.А. Психологические особенности родительско-детских отношений в подростковом возрасте / Под ред. Э.Г. Эйдемиллера, А.З. Шапиро. - СПб., 2001.
5. Шнейдер Л.Б. Семейная психологии. - Москва: 2006, с.768.
6. Эйдемиллер Г. Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. - СПб., 1999.- 652 с.

Prezentat la 22.12.2011

STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHOLOGIE

EMERGENȚA REPREZENTĂRILOR SOCIALE. MECANISMUL DE OBIECTIVARE*

Mihai ȘLEAHIȚCHI

Catedra Psihologie Aplicată

The existence of the social representatives is organically liken to the phenomenon of objectification. The phenomenon concerned, as it has not demonstrated a single time, conveys a psycho-mental type of activity that transforms the concepts of familiar images, “materializes” abstractions, and reproduces the notions in the iconic style. Without this phenomenon it would have been impossible, under the impact of an informational pressure, to simplify and grasp under the consciousness control the existent social objectives.

Obviously, it is impossible for the human intellect to objectivate/externalize the whole information – as a rule, when we face something new, we tend just to extract some essential aspects of what we see. After selecting some essential elements out of a “multicolor” informational set, a “figurative scheme” is formed, i.e. ideas transformed into a grouping of familiar, common, or “informal” images, that approaches the cognition objective to the known subject. Keeping at first a certain connection to the theory it emerged of, the “figurative scheme” is gradually becoming independent, getting its own reality. Later we witness its “naturalization”, which actually represents a substitution of schematized objects and abstract interpretations with some concrete objects embedded in the reality. Something that was initially just a speculative approach, a mental equation that could be accessible to a limited number of individuals, becomes in time a public good and something accessible to all.

Cunoașterii mecanismelor prin care are loc emergența reprezentărilor sociale trebuie să i se acorde, indiscutabil, o importanță majoră. Argumentul, credem, stă la suprafață: în lipsa unor informații pertinente cu referire la mecanismele în cauză, riscăm să fim la curent doar cu produsele unui proces, fără a avea vreo închiuire despre cum și în ce bază apar aceste produse.

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

* În literatura psihosociologică de extracție românească, de rând cu termenul *obiectivare* se mai atestă și cel de *obiectificare*.

Drept exemple concludente, în acest sens, apar: M.Curelaru. *Reprezentări sociale*. - Ediția a 2-a, revăzută. - Iași: Polirom, 2006, p.48-50; S.Chelcea. *Reprezentare socială* / S.Chelcea, P.Iluț (coord.). *Enciclopedie de psihosociologie*. - București: Editura Economică, 2003, p.313 sau/și A.Neculau, M.Curelaru. *Reprezentări sociale* / A.Neculau (coord.). *Manual de psihologie socială*. - Iași: Polirom, 2003, p.291-292.

În ceea ce ne privește, vom prefera să operăm, pe întreaga suprafață a studiului, cu noțiunea de *obiectivare*. Și aceasta pentru că anume ei, și nu celei de *obiectificare* i se acordă, deocamdată, atenție în cele mai cunoscute dicționare lămuritoare ale limbii române (cum ar fi, bunăoară: *Dicționarul explicativ al limbii române*. - București: Editura Academiei Române, 1984, p.614); *Dicționarul enciclopedic ilustrat*. - Chișinău: Cartier, 1999, p.653); *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*. - București: Editura Academiei Române, 1983, p.415) sau/și *Dicționarul de neologisme*. - București: Editura Academiei Române, 1986. p.741).

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

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

Care sunt aceste mecanisme?

Multiple investigații atestă punctul de vedere potrivit căruia geneza reprezentărilor sociale antrenează două mecanisme de bază – *obiectivarea* și *ancorarea*. Fiecărui îi revine o construcție multivalentă, funcții variate, roluri distincte, potențialități edificatoare enorme. O abordare concomitentă a acestora s-ar impune în mod special, ea putând oferi o viziune detaliată asupra modului în care se nasc și viețuiesc „categoriile de cunoștințe cu funcționalitate socială”. Așa cum, însă, spațiul rezervat prezentului studiu este limitat, nu avem decât să analizăm lucrurile pe rând, recurgând, *ab initio*, la examinarea celui dintâi mecanism.

Așadar, ce reprezintă, *obiectivarea*?

Destinația acestui mecanism, potrivit unui unghi de vedere de largă răspândire, constă în *reducerea abstractului la concret* sau – altfel spus – în *asigurarea condițiilor prin care indivizii sau grupurile capătă posibilitatea de a transforma conceptele, noțiunile teoretice în imagini familiare*. Aserțiunile de mai jos – doar câteva dintr-un număr extrem de mare – vin să confirme existența unei asemenea stări de fapt:

- **S.Moscovici**: *obiectivarea satuează ideea de nefamiliaritate cu realitatea, o transformă în chiar esența realității* (S.Moscovici, 1997, p.47);
- **G.-N. Fischer**: *creând o „punte” între anturaj și conștiința umană, obiectivarea o alimentează pe ultima cu imagini și cu atribute concrete, precum și cu fonduri patrimoniale cognitive comune* (G.-N. Fischer, 1987, p.22);
- **S.Moscovici**: *obiectivarea reprezintă „materializarea” unei abstracții, transformarea unui concept într-o imagine obișnuită, cunoscută, știută* (S.Moscovici, 1976, p.57);
- **A.Neculau**: *obiectivarea pune începutul procesului de integrare a acțiunilor psihologice și sociale, a mecanismelor mentale și a fenomenelor sociale; datorită ei se produce filtrajul cognitiv al naturii flotante, se dă o viziune acceptabilă, concretă și coerentă asupra lumii din jur* (A.Neculau, 1992, p.39-40);
- **A.Neculau – M.Curelaru**: *în mod esențial, funcția de bază a obiectivării este aceea de a simplifica informațiile privitoare la un obiect, prin intermediul unui fenomen de „concretizare a noțiunilor”* (A.Neculau & M.Curelaru, 2003, p. 291);
- **M.Curelaru**: *obiectivarea este procesul de formare a unei reprezentări sociale prin intermediul căruia conceptele, noțiunile abstracte sunt concretizate și atașate unor sensuri și imagini familiare* (M.Curelaru, 2006, p.55);
- **T.P. Emelianova**: *obiectivarea face ca reprezentările sociale să ia forma unor constructe mentale „ilustrative” ușor utilizabile de către indivizi pe tot parcursul familiarizării lor cu lumea din care fac parte* (T.P. Emelianova, 2006, p.112-113).

Caracterizând genul de activitate sociocognitivă care oferă indivizilor sau grupurilor posibilitatea de a prelua anumite idei „izolate și luate în considerare aparte” pentru a fi remodelate în date accesibile cunoașterii comune, în construcții ideatice banale sau – cu alte cuvinte – în formule intelectuale subsumate unei logici elementare, obiectivarea, trebuie să remarcăm în mod special, se află în relații foarte strânse cu ceea ce poartă numele de *limbaj* (= sistem de comunicare alcătuit din sunete articulate apte să exprime gânduri, sentimente și dorințe). Or, mai devreme sau mai târziu, fenomenul de „concretizare a noțiunilor” începe să capete însem-

nele unui regim de adaptare, în condițiile căruia *cuvântul* fuzionează neconținut cu *imaginea*, iar *complexul de idei* cade cu sistematicitate sub imperiul *complexului iconic*. Cu această ocazie, în *The Phenomenon of Social Representations*, S.Moscovici susține că a obiectiva înseamnă, în fond, a descoperi calitatea iconică a unei idei sau a unei ființe imprecise, a reproduce un concept printr-o imagine. „A compara – spune el – deja înseamnă a depicta, a umple de substanță ceea ce este gol în mod natural. Trebuie numai să-l comparăm pe Dumnezeu cu un tată și ceea ce era invizibil devine vizibil instantaneu în mințile noastre, ca o persoană căreia i se poate răspunde ca atare”. Și în concluzie: „Un uriaș stoc de cuvinte referitoare la obiecte specifice se află în circulație în fiecare societate, iar noi ne aflăm sub o presiune constantă a nevoii de a oferi echivalentul lor în imagini concrete. Din moment ce ne asumăm faptul că aceste cuvinte nu se referă la „nimic”, suntem obligați să le legăm de ceva, să le găsim echivalente non-verbale” (S.Moscovici, 1984, p.34; S.Moscovici, 1997, p.47).

Adaptând realitatea exterioară la necesitățile imediate ale indivizilor – prin simplificarea informațiilor cu referire la obiectele sociale, dar și prin reducerea complexelor de idei la complexe de imagini – obiectivarea nu poate fi redusă, evident, la o construcție psihosocială elementară, simplistă, „neîncărcată”, rudimentară. O analiză detaliată a fenomenului, efectuată, de-a lungul anilor, în diverse centre investigaționale (universitare și extrauniversitare), a permis să se constate că, în virtutea funcțiilor îndeplinite, el, de fapt, reproduce un proces extrem de complicat, un process care, realizându-se gradual, trece prin cel puțin patru faze consecutive: *asocierea*, *decontextualizarea*, *figurativizarea* și *naturalizarea (ontizarea)*.

Referindu-se la *prima din fazele enunțate*, S.Moscovici (1984, p.552-553) menționează că ea redă, *ad valorem*, fireasca tendință a ceea ce intră – sau a intrat de curând - în țesutul conștiinței noastre de a se alipi componentelor care sunt deja parte a acestui țesut și care au o atribuție cât de cât vizibilă la informațiile recent achiziționate (nume de persoane, fenomene științifice, istorice, culturale etc.). Aducând exemplele de rigoare, ilustrul psihosociolog francez ține neapărat să remarce că „pătrunderea în noi” a imaginii de psihanaliză se datorează în cea mai mare măsură lui S.Freud, a celei legate de teoria relativității – lui A.Einstein, iar a celei legate de teoria reflexului condiționat – lui I.Pavlov. În mod similar, reprezentarea psihanalizatorilor se datorează în mare parte noțiunii de psihanaliză, iar reprezentarea behaviorismului – noțiunii elaborate în SUA.

Explicând de ce reprezentarea nu poate evita treapta asocierii, S.Moscovici spune că, în mod obiectiv, orice informație care vine din exterior se proiectează pe ceea ce este de acum format în mintea noastră. Și invers, orice element din cadrul sistemului informațional preexistent tinde să se „regăsească” în fluxul noilor achiziționări de date. Comentând, bunăoară, relația „psihanaliza – SUA”, el relevă că atitudinea preponderent negativă pe care au manifestat-o francezii, la finele anilor '50 – începutul anilor '60, vis-à-vis de invenția lui S.Freud poate fi înțeleasă doar știindu-se că pe atunci exista o impresionantă opoziție politică expansioniste a cercurilor guvernante americane. Pentru foarte mulți francezi, mai ales pentru cei ce aparțineau intelectualității, liderul lumii occidentale (alias, SUA) semnifica, la acel moment, o mostră de capitalism dur și nemilos, un tip de orânduire apt să provoace – în cazul eventualei lui multiplicări în Franța – descompuneri ale specificului național și pe acest vechi teritoriu european. Asociind psihanaliza („modă de tip american”, „simbol al modului american de viață”) cu SUA („exponent al capitalismului agresiv”), francezii din perioada vizată se împotrivesc pătrunderii conceptului de psihanaliză în viața lor, acest concept reprezentând pentru ei, întâi de toate, o expresie a unor inacceptabile stiluri comportamentale. Critica americanilor, conchide S.Moscovici (1976, p.223), a devenit critica psihanalizei, iar critica psihanalizei – critica americanilor. Astfel concepută, faza asocierii vine să exprime un proces de racordare a obiectului reprezentării la dimensiuni existențiale concrete, un proces prin care obiectul în cauză apare drept o realitate conștientizată, ca o stare ce poate fi ușor asemănată/ comparată cu ceva ce este bine știut, familiar, „comestibil”.

Logica *decontextualizării* – a celei *de-a doua faze* – rezidă în supunerea produselor fazei premărgătoare (= de *asociere*) unei evaluări axate pe criteriile normative acceptate în interiorul grupului. Ca urmare, din structura „stărilor ce pot fi asemuite cu ceva ce este bine știut” încep să se „rupă”, unul după altul, clementele constituente (se produce actul decontextualizării propriu-zise). Afirmându-se de zi cu zi, aceste principii contribuie la constituirea unor imagini mentale simple apte să reflecte laturile distinctive ale obiectelor sociale (A.Donțov, T.Emelianova, 1987, p.60). De-a lungul timpului, consolidându-și suporturile informaționale, imaginile la care ne referim se dezvoltă, evoluează, „cresc”, devenind în cele din urmă pârgii cerebrale, prin care diverse laturi ale unui anumit fapt/fenomen social formează un tot unitar, cu părți interdependente și intercorelate (C.Herzlich, 1972, p.315).

Conform mai multor autori din domeniu, tabloul laturilor esențiale ale obiectului reprezentării, obținut în rezultatul decontextualizării, pune începutul declanșării celei *de-a treia faze* a obiectivării, și anume: a fazei legate de conturarea „schemei figurative”. Sprijinindu-se pe caracteristicile de profunzime ale lucrurilor cu care venim în contact, cu notele definitorii ale acestora, „schema figurativă” dă naștere vizualizărilor schematice cu atribute concrete, clare și reale. Cu o asemenea contribuție, ea întrunește însușirile unui *patrimoniu comun* guvernat de legile și legitățile vulgarizării științifice (W.Doise-A.Palmonari, 1986, p.21-22; D.Jodelet, 1984, p.376-377).

După ce elementele care vizează esența lucrurilor sunt desprinse dintr-o gamă largă de informații, în conștiința noastră se produce o transformare semnificativă: „ansamblurile de idei” devin „grupaje de imagini familiare”. Are loc o mutație care, după cum preferă să se exprime S.Moscovici, „apropie obiectul cunoașterii de subiectul cunoscător”. Așa ceva se întâmplă, spune S.C. Purkhardt, mai ales, „ca urmare a unei discontinuități în gândirea individului și a lipsei de înțeles”; *nefamiliarul înspăimântător trebuie să fie substituit neapărat cu ceva apropiat, cunoscut, știut, agreeat*. Că lucrurile stau anume așa, și nu altfel, ne-o demonstrează, spre exemplu, situațiile în care „dispar convențiile”, în care „distincțiile dintre abstract și concret se estompează” sau în care „un comportament atipic obstrucționează continuarea normală a interacțiunii sociale”. La o concluzie similară ajungem și atunci când „intrăm într-o colectivitate sau într-o cultură nouă”, după cum și atunci „când ni se prezintă un obiect, un eveniment sau un concept nou” (S.C. Purkhardt, 1993, p.12).

„Schema figurativă”, opinează A.Donțov și T.Emelianova (1987, p.60), poate fi ușor sesizată, faptul în cauză conferindu-i un înalt grad de utilizabilitate atât în contextul decodificării/receptării informațiilor noi, cât și în contextul păstrării buneii orientări a individului/grupului în tradiționalele „labirinturi” existențiale.

Numeroase investigații psihosociologice demonstrează că valoarea formativă a „schemei figurative”, este condiționată de prezența, în interiorul ei, a *două poluri opuse*. Constituindu-se mulțumită „plusurilor” și „minusurilor” aduse în conștiința umană de către informațiile venite din exterior (multivalente, neomogene, contradictorii), aceste poluri provoacă, mai devreme sau mai târziu, în mintea fiecăruia dintre noi adevărate avalanșe de „atracții” și „respingeri”, separând opinii, diferențiind interese, punând sub semnul discriminării tradiții, credințe, cutume, valori și norme.

- S.Moscovici (1976) a constatat, spre exemplu, că, în reprezentarea socială a psihanalizei, indivizii, de regulă, își formează o schemă duală a psihismului (*conștient & inconștient*). Drept consecință, apar complexe, care, de fapt, nu fac decât să scoată în profil tensiunea apărută între cele două elemente ale schemei (*presiunea conștientului asupra inconștientului*).
- În aceeași ordine de idei, M.-J. Chombart de Lauwe (1979) susține că formarea reprezentărilor sociale despre copil și copilărie presupune, în mod neapărat, existența unei „scheme figurative” în care *copilul* apare în contrast cu „*omul mare*”, *copilăria* – cu *maturitatea*, *autenticul* – cu *neautenticul*, *spontaneitatea* – cu *normativitatea preconcepțată*, iar *interesul dezinteresat* – cu *spiritul pragmatic*.
- La o încheiere asemănătoare a ajuns, ceva mai devreme, și Cl.Herzlich (1969), care a stabilit că în cazul fasonării reprezentărilor sociale cu referire la boală și sănătate este imperios necesară prezența unei „scheme figurative” având „la un capăt” opoziții categoriale de tipul „*individ-sănătate*”, iar la celălalt – opoziții categoriale de tipul „*societate-boală*”.

În definitiv, deși mai continuă să depindă de viziunea abstractă/teoria din care a izvorât, „schema figurativă” capătă, oricum, o anumită independență în raport cu aceasta, iar ulterior – și o *realitate proprie* (chiar dacă și una convențională).

Odată conturată, spun toți acei pentru care dinamica câmpurilor reprezentăionale a devenit un subiect prioritar de cercetare, „schema figurativă” tinde să se *naturalizeze*, de o manieră absolut firească, sau, altfel spus, să se *ontizeze*, ceea ce înseamnă, de fapt, că emergența „principiilor generatoare de luări de poziție” a ajuns la *ultima sa fază*.

Ce reprezintă naturalizarea/ontizarea „schemei figurative”?

În mare parte spune C.Herzlich (1972, p.316), naturalizarea „schemei figurative” nu este altceva decât un moment care semnifică două modificări esențiale în viața acesteia: „ieșirea” de sub imperiul unor abstracții și, totodată, prefacerea într-un construct psihomental cu trăsături naturale. Naturalizarea, după cum este convins și A.Neculau (1993, p.55), este chemată să articuleze „schema figurativă” la fondul cultural existent, la universul cerebral concret al indivizilor sau grupurilor. Ceea ce era, inițial, un *concept științific*, fiind doar pe înțelesul unui *grup restrâns de specialiști*, devine, acum, un *bun public*, un *lucru familiar*, *accesibil tuturor*. Ca urmare, observă – în context S.Moscovici (1979, p.48), complexe sau/și refularea încep să fie

recunoscute la anumiți indivizi, dobândind, astfel, o *existență concretă*, un înțeles situat în perimetrul *cunoașterii comune*.

Adept al substituirii noțiunii de *naturalizare* prin cea de *ontizare*, S.Moscovici (1984, p.555) vine să precizeze că un atare soi de înlocuire terminologică permite o tratare mult mai largă a fenomenului. Oricare cercetător, subliniază el, ar căpăta, în acest caz, posibilitatea de a sesiza că, ajunsă pe ultimul palier al constituirii sale, „schema figurativă” nu numai că dobândește trăsături naturale, raliindu-se fondurilor culturale în vigoare și universurilor cerebrale în plină putere, dar obține și o arhiimportantă *densitate materială*, un loc bine definit în *țesătura ontologică a conștiinței umane*.

Oricum, indiferent de faptul cum preferăm să ne exprimăm – prin categoria de *naturalizare* sau prin cea de *ontizare*, ultima fază a procesului de emergență reprezentatională este faza în care „schema figurativă” obține o *existență autonomă* și, concomitent, *quasifizică*, ajungând, în cele din urmă, să înfățișeze, expresia lui S.Moscovici, „un factor de constituire a realității sociale”. Pentru mai mulți specialiști în materie de psihologie socială, această reconfigurare poartă, indubitabil, amprenta unei importante mutații de ordin calitativ. Din acest moment, spun ei, reprezentările noastre cu referire la oameni, fapte ori evenimente funcționează ca niște entități distincte. Într-un asemenea context, ele reproduc constructe psihomentele despre care se poate spune că poartă un vădit caracter unitar (fiind ansambluri cognitive alcătuite din teme, principii, atitudini sau norme), că sunt oglindiri active ale realității (având puterea de a organiza și filtra elementele de mediu), că sunt dinamice (exprimând rețele de idei, metafore și imagini mult mai mobile și mai fluide decât teoriile sau conceptele) și că, fiind unitare, energizante și dinamice, dispun de o configurație extrem de complexă, înglobând – în același timp – atât elemente accentuate/ponderoase, intitulat „noduri figurative” (S.Moscovici), „noduri statice” (P.H. Chombart de Lauwe), „noduri centrale” (J.-C. Abric), „sisteme centrale” (N.Roussiau, C.Bonardi, C.Flament), „noduri organizatoare” (J.B. Grize, P.Verges, A.Silem), „noduri structural latente” (A.S. De Rosa) sau „noduri tari” (G.Mugny, F.Curagati), cât și elemente mai puțin accentuate/ponderoase, denumite fie „elemente periferice” (J.-C. Abric, P.Moliner), fie „elemente secundare” (S.Ehrlich), fie, în sfârșit, „elemente marginale” (C.Flament).

Așa cum complexitatea configurațională a reprezentărilor sociale stârnește – în ultimul timp, cel puțin – un interes de proporții, să vedem, în continuare, la ce poate fi redusă chintesența elementelor care dau naștere unei asemenea complexități.

Dacă e să ne referim – pentru început – la semnificația „nodurilor centrale” sau, într-o altă ordine de cuvinte, la cea a „sistemelor centrale” (vom prefera să operăm, preponderent, cu sintagmele propuse de către J.-C. Abric și, respectiv, N.Roussiau, C.Bonardi și C.Flament, deoarece anume acestor îmbinări de cuvinte li se atribuie prioritate în majoritatea surselor de specialitate), atunci ar fi de remarcat că destinația lor rezidă în *a reprezenta componentele fundamentale ale reprezentării*. Prin felul în care se impun, elementele vizate, după cum relevă J.-C. Abric (1994, p.21), fac dovada faptului că sunt simple, concrete, coerente, că se află în totală corespundere cu sistemul de valori la care se referă individul sau grupul și că reflectă normele sociale ambiante. Îndeplinind, conform aceluiași J.-C. Abric (1984; 1994; 2002), trei funcții de bază – *generativă* (prin ea elementele constitutive ale reprezentării se „creează și se transformă”, căpătând un anumit sens, o anumită valoare), *organizatorică* (prin ea are loc unificarea întregului ansamblu, se determină natura legăturilor care pot fortifica reprezentarea) și *stabilizatoare* (prin ea este asigurată durabilitatea, rezistența în timp a reprezentării) – ele fac ca în contexte mișcătoare și evolutive câmpurile reprezentationale să-și păstreze consistența, tonusul ideatic, predictibilitatea comportamentală. În lipsa „nodurilor centrale” (= „sistemelor centrale”), ar fi imposibil de efectuat studiul comparativ al variatelor tipuri de reprezentări. Or, pentru ca două reprezentări să fie diferite, ele trebuie să fie organizate în jurul a două „noduri” diferite.

Cum pot fi identificate „nodurile centrale”?

Concluziile obținute în rezultatul unor cercetări științifice riguroase arată că acest lucru poate fi efectuat atât *cantitativ*, cât și *calitativ*. Din punct de vedere *cantitativ*, „nodurile centrale” redau tipul de constructe cerebrale care apar de cele mai multe ori în discursurile subiecților. Dispunând de cote ridicate (chiar foarte ridicate) în diagramele de frecvență, ele simbolizează un indicator pertinent al *centralității*. J.-C. Abric, bunăoară, recurgând – cu aproape treizeci de ani în urmă (1984) – la un experiment prin care a cerut unui grup de studenți să memoreze un șir de cuvinte cu referire la calitățile fundamentale ale artizanatului, observă că, într-o asemenea situație, cel mai bine sunt reținute, de regulă, cuvintele care sunt situate cel mai aproape de zona centrală a reprezentării axate pe vechiul meșteșug. Așadar, după cum ne arată cunoscutul psihosociolog

francez, pentru a condiționa o acțiune structurantă, cognițiile centrale trebuie să fie într-o relație nemijlocită și foarte strânsă cu un număr cât mai mare de cogniții relative la obiectul reprezentării sociale. La o viziune similară, pentru a oferi încă un exemplu, ajunge și C.Guimelli, care reușește să stabilească, ceva mai aproape de zilele noastre (1990), că „nodurilor centrale” le aparține cea mai impunătoare „valență” pe întreaga arie a reprezentării și că tot lor le este dat să asigure, pe aceeași arie, numeroase relații de tip inductiv. Inspirându-se, ulterior, din ceea ce-au reușit să înregistreze atât J.-C. Abric și C.Guimelli, cât și mulți alți cercetători (care, fiind „pe una și aceeași undă” cu primii doi, au ajuns la descoperiri similare), P.Moliner (1994), autorul inconfundabilelor *Cinq questions a propos des representations sociales* și *Les methodes de reperage et d'intification du noyau des representations sociales*, elaborează o viziune de ansamblu asupra fenomenului, o formulă interpretativă sintetică în conformitate cu care: **(i)** o cogniție este centrală pentru că întreține o relație privilegiată cu obiectul reprezentării; **(ii)** o cogniție este intens conexată altora pentru că este centrală ori, pentru că este centrală, ea apare mai frecvent legată de altele și **(iii)** relația privilegiată pe care cogniția centrală o întreține cu obiectul reprezentării este una simbolică și rezultă din condițiile istorice sau sociale care au favorizat apariția reprezentării. Cât privește dimensiunea calitativă, aceasta tratează „nodurile centrale” (= „sistemele centrale”) drept stări cerebrale care conferă reprezentării un sens aparte. Reunind credințe, stereotipuri, atitudini puternic marcate, ele nu fac altceva decât să oglindească niște normativități. P.H. Chombart de Lauwe (1963) stabilește, bunăoară, că „nodurile centrale” care țin de reprezentarea rolului social al femeii sunt constituite, în temei, din stereotipuri cu o puternică valoare afectivă. Cu aproape 30 de ani mai târziu, la o concluzie similară ajunge și P.Verges (1992), observând că reprezentarea socială a banilor se organizează în jurul unor „noduri” ce redau, cu precădere, viziuni morale asupra economiei, precum și judecăți asupra eticii și normelor morale legate de calitatea vieții.

Aducând la un numitor comun ideile cu referire la centralitatea constructelor reprezentationale, același P.Moliner învederează opinia conform căreia „nodurile centrale” dispun esențialmente de patru proprietăți fundamentale – valoarea simbolică, asociativitatea, proeminența și conexitatea. Dacă primele două, potrivit cunoscutului psihosociolog francez, redau proprietăți calitative, atunci celelalte sunt de o evidentă extracție cantitativă, ele fiind – de fapt – niște derivate ale primelor*. Caracteristicile de bază ale proprietăților enunțate se prezintă în felul următor:

- *Valoarea simbolică* indică la capacitatea elementelor centrale de a pune în lumină „substanța” obiectului reprezentării, de a reda imagini care au o forță sugestivă impresionantă și care, drept consecință, pot întreține legături trainice cu persoanele, lucrurile sau evenimentele care pot suscita emergența „categoriilor de cunoștințe cu funcționalitate socială”. Nodul central, într-un asemenea context, exprimă structura simbolică din care izvorăște sensul întregii reprezentări. Dacă, în anumite împrejurări, din nucleu dispăre unul sau mai multe elemente, atunci reprezentarea, cu siguranță, rămâne fără sens. Pornind, spre exemplu, de la faptul că noțiunile „complex” și „refulare” sunt fundamentale pentru reprezentarea socială a psihanalizei, putem afirma cu toată certitudinea că eliminarea acestora din nucleu ar face dificilă, dacă nu chiar imposibilă – recunoașterea unui asemenea gen de reprezentare.
- *Asociativitatea* arată că părțile componente ale nucleului central (idei, noțiuni, metafore, atitudini, credințe etc.) dispun de o indubitabilă polisemie și de un puternic caracter asociativ. Cu asemenea caracteristici – pe care, va trebui să remarcăm, le-a pus într-o primă evidență S.Moscovici – componentele în cauză „pot îmbrăca diverse forme gramaticale și se pot alipi de alte cuvinte și expresii pentru a genera noi sensuri”. Exemplificând, vom observa că este dinnou cazul noțiunii de „complex”. Asumându-și varii forme gramaticale (substantiv, verb sau/și adjectiv) și fiind în stare să primească tot felul de înțelesuri, ea – așa cum relevă specialiștii – „sintetizează, de una singură, toate clasele de concepte, fiecare situație putând crea propriul său complex”. Mai mult, tot ea este aceea care „poate modifica sensul cuvântului căruia i se asociază (sintagmele „complex de inferioritate”, „complex de castrare” sau „complex de timiditate” conferă un statut științific distinct cuvintelor inferioritate, castrare și timiditate)”. Asociativitatea, după cum se poate de observat, este generată „de bogăția posibilităților pe care un termen o ascunde, de realitatea complexă pe care o desemnează și pe care o reprezintă în discurs: cu cât această bogăție este mai mare, cu

* Ulterior, acest unghi de vedere și-a găsit o largă răspândire atât în rândul psihosociologilor din *Vest*, cât și în al celor din *Est*, inclusiv în comunitatea psihosociologilor din spațiul românesc. Cu referire la ultima remarcă – pe care o apreciem ca fiind revelatoare – a se vedea spre exemplu: A.Neculau. *Reprezentările sociale – dezvoltări actuale*. - În: Psihologie socială. Aspecte contemporane / Prefață de S.Moscovici. - Iași: Polirom, 1996, p.41-42; A.Neculau & M.Curelaru. *Reprezentări sociale* / A.Neculau (coord.): Manual de psihologie socială. - Iași: Polirom, 2003, p.297 sau/și M.Șleahțișchi. *Eseu asupra reprezentării puterii. Cazul liderilor*. - Chișinău: Știința, 1998, p.158.

atât noțiunea respectivă poate stabili mai multe „punți” cu alte realități și, prin urmare, poate ocupa un loc mai important în discurs”.

- *Proeminența* elementelor constituante ale nucleului central este dată de frecvența înaltă cu care acestea își fac apariția în contextul discursurilor reprezentative. După cum constată P. Moliner, „ (...) *unele cogniții, desemnate prin etichete verbale, apar mai des decât altele în discurs, caracteristică a centralității și consecință a valorii sale simbolice*”. În reprezentarea socială a psihanalizei, bunăoară, termenul „complex” apare de cele mai multe ori, ceea ce înseamnă că anume lui îi revine misiunea de a se impune în calitate de „valoare structurală sigură”. Înfățișând aspectul cantitativ al valorii simbolice, proeminența desemnează coordonatele zonei centrale a câmpului semantic. Cu cât o noțiune este mai specifică pentru obiectul de reprezentare, cu atât este mai probabil ca subiecții o vor evoca mai des în luările lor de poziții. Venind în continuarea ideilor expuse mai sus, P. Verges propune ca identificarea „valorilor structurale sigure” să se axeze nu doar pe „radiografierea” frecvenței de apariție a acestora, ci și pe stabilirea rangului pe care ele îl dețin „într-un ansamblu de cuvinte rostite”. Pe lângă punerea în evidență a termenilor enunțați în baza unei ierarhii de constructe verbale majoritare (sau minoritare), este foarte important să fie stabilită importanța pe care o acordă subiecții punctelor de vedere emise. Dacă în primul caz putem vorbi despre profilarea unei dimensiuni colective (= numărul de apariții ale termenului în cadrul unei populații), atunci în cel de-al doilea – despre reliefaarea unei distribuții statistice care corespunde unor operații cu caracter individual.
- *Conexitatea* este strâns legată de asociativitate, ea fiind dependentă de existența itemilor care apar „într-o mai puternică conexiune/unitate decât alții”. Într-un studiu consacrat reprezentării sociale a imigrantului în rândul francezilor s-a observat, de exemplu, că, dintr-o listă de 60 de itemi, termenul privilegiat (= cu cea mai mare ieșire spre alți itemi) a luat expresia de *algerian*. Astfel, în situația în care un anume element demonstrează că dispune de o forță asociativă mare, el va antrena – mai devreme sau mai târziu – o bună parte din acele elemente care nu dispun de o asemenea forță. Esențialmente, conexitatea nu reprezintă altceva decât *volumul legăturilor* sau – într-o altă ordine de cuvinte – *numărul de conexiuni pe care le au unii termeni cu alții*.

Spre deosebire de elementele centrale, care – așa cum am văzut – au *statut de evidență*, fiind în corespundere cu valorile, normele și tradițiile culturale la care se raportează individul sau grupul, cele de ordin *periferic* sunt chemate să concretizeze – prin *explicitare, ilustrare* sau/și *justificare* – semantica reprezentării. Din punctul de vedere al lui C. Flament (1989, p.233), acestea din urmă înfățișează scheme mentale care, aflându-se sub imperiul înțeleșurilor degajate de „nodurile centrale”, oferă reprezentării *posibilitatea de a decripta varii ipostaze contextuale*. Deținând statutul de interfață instituite între „nodul central” și contextul social concret, „elementele periferice” marchează detaliile, creează ambianțele situaționale particulare. Constituind expresia concentrată a informațiilor reținute, selecționate și interpretate, precum și a judecăților elaborate cu referire la un anume obiect social, „elementele periferice” condiționează așa-numitul *efect de «parașoc»* (= protejează corpul central al reprezentării în fața constrângerilor externe, menținându-i integritatea*) La concret, atunci când „nucleul central” este atacat/amenințat, ele dispun de proprietatea de a deveni „scheme strani”. De cele mai multe ori, conform lui C. Flament (1987, p.146), această proprietate a „elementelor periferice” se reduce la patru însușiri de bază: *reamintirea normalului, desemnarea elementului străin, confirmarea contradicției existente între normalul reamintit și elementul străin desemnat și propunerea unei raționalizări ce ar permite să se suporte (un timp) contradicția existentă*.

Impunându-se în calitate de cea mai flexibilă, cea mai expusă, cea mai vie, cea mai accesibilă și cea mai mobilă parte a reprezentării, elementele periferice, după cum estimează A. Neculau, oferă reprezentării *posibilitatea de a se ralia realității de moment, să rețină, să trieze informațiile, să formuleze evaluării, să elaboreze credințe și stereotipuri* (1996, p.42). Asimilând, spre deosebire de „nodurile centrale”, experiențele private ale celor mulți, ele, precum au demonstrat pe parcurs C. Flament (1994), A.M. Mamontoff (1996) și N. Roussiau cu C. Bonardi (2001), sunt acelea care (x) *fac suportabilă eterogenitatea grupului* (doar în „cea mai flexibilă parte a reprezentării”, obiectiv vorbind, devine posibilă exprimarea opiniilor separate sau/și reliefaarea particularizărilor apărute în rezultatul fragmentărilor pe subgrupuri), (y) contribuie la *aplanarea contradicțiilor* (doar în „cea mai mobilă și vie parte a reprezentării” poate avea loc, prin definiție, tolerarea antagonismelor; „inițierea negocierilor”, rezolvarea constructivă a problemelor) și (z) asigură *maximum de receptivitate la oscilațiile contextului social imediat* (doar în „partea cea mai expusă și cea mai labilă a repre-

* Cu ideea de *parașoc* intevine, pentru prima dată, C. Flament. În științele tehnice, *parașoc*-ul, vom reaminti, desemnează „garnitura destinată a amortiza șocurile, plasată în fața sau în spatele unui vehicul”.

zentării”, va trebui să recunoaștem, poate avea loc *prima receptare* a influențelor venite din exterior; doar prin acest palier – și nu prin altul! – devine posibil ca schimbarea reprezentatională să se producă în ritm cu vibrația ambientală, propagându-se gradual de la periferie spre centru). Astfel stând lucrurile, elementele periferice îndeplinesc – de zi cu zi – o *funcție de concretizare* (exprimând prezentul, experiența de viață a subiecților, caracteristicile situației), una *de reglare-adaptare* (asigurând conformarea sistemului central la constrângerile și caracteristicile situației concrete cu care se confruntă indivizii) și una *de elaborare a opti-cilor interpretative individualizate* (integrând istoria particulară a subiectului, statutul lui în cadrul grupului, experiențele personale ale acestuia). Prin funcțiile enumerate, spune J.-Cl. Abric (1994), sistemul periferic vine să înfățișeze un important *mecanism defensiv*, o forță capabilă să protejeze semnificația palierului central, o pârgie aptă să pună mereu în discuție cauza „nodului central” (în funcție de noile informații, fapte sau/și evenimente absorbite).

Așadar, în timp ce elementele centrale, dispunând de cea mai înaltă cotă în diagramele de frecvență, exprimă credințe, stereotipuri, norme sau/și atitudini puternic marcate, cele periferice redau ilustrări, exemple, variațiuni sau chiar opoziții – pe anumite segmente – între mai multe răspunsuri la aceeași problemă.

Evident, cele două tipuri de elemente nu sunt izolate unele de altele, între ele existând o legătură indisolubilă. În această ordine de idei, pe la începutul anilor '90, într-un studiu dedicat profilului componential al reprezentării, C.Flament arată că există o relație puternică și constantă între „centru” și „periferie”. Potrivit lui, există posibilitatea ca schema periferică, chiar dacă nu încetează să se afle sub imperiul nodului central, să absoarbă și să activeze o serie de informații (venite din exterior) prin care să condiționeze – mai devreme sau mai târziu – o restructurare a realului, o reconfigurare a conținutului reprezentării. Dacă elementele periferice sunt proeminente, atenționează autorul invocat, atunci lor nu le rămâne decât să intre în interacțiune cu „centralul tradițional”, propunând un nod calitativ nou, încă utopic/abstract, dar apt să profileze o schimbare. Este important, în acest caz, să apară un *element străin* care să se suprapună pe o reprezentare socială deja cristalizată.

Recurgând la o apreciere de ansamblu a sistemului central și a celui periferic, J.-C. Abric (1994, p.29-30) menționează că existența atât a unuia, cât și a celuilalt permite să se înțeleagă o caracteristică esențială a reprezentărilor sociale, caracteristică ce ar părea, la prima vedere, contradictorie: aceste reprezentări sunt, în același timp, *stabile și dinamice, rigide și suple*. Stabile și rigide, pentru că sunt determinate de un „nod central” puternic ancorat în sistemul de valori ale grupului. Dinamice și suple, deoarece asimilează modulările individuale ale membrilor grupului, istoria vieții lor, statutul în cadrul grupului, fanteziile, ambițiile, aspirațiile personale.

În linii mari, caracteristicile rezumative ale celor două sisteme pot fi redate conform următorului tabel (adaptat după J.-C. Abric, 1994):

Sistemul central	Sistemul periferic
• <i>Legătura cu memoria colectivă și istoria grupului</i>	• <i>Permite integrarea experiențelor și istoriilor individuale</i>
• <i>Consensual: definește omogenitatea grupului</i>	• <i>Suportă eterogenitatea grupului</i>
• <i>Stabil</i>	• <i>Suplu</i>
• <i>Coerent</i>	• <i>Suportă contradicțiile</i>
• <i>Rigid</i>	• <i>Flexibil</i>
• <i>Rezistent la schimbare</i>	• <i>Evolutiv</i>
• <i>Puțin sensibil la contextul imediat</i>	• <i>Sensibil la contextul imediat</i>
• <i>Funcții:</i> – <i>generează semnificații ale reprezentării;</i> – <i>determină organizarea reprezentării;</i> – <i>asigură durabilitatea, rezistența în timp a reprezentării.</i>	• <i>Funcții:</i> – <i>permite adaptarea la realitatea concretă,</i> – <i>permite diferențierea conținuturilor,</i> – <i>protejează sistemul central.</i>

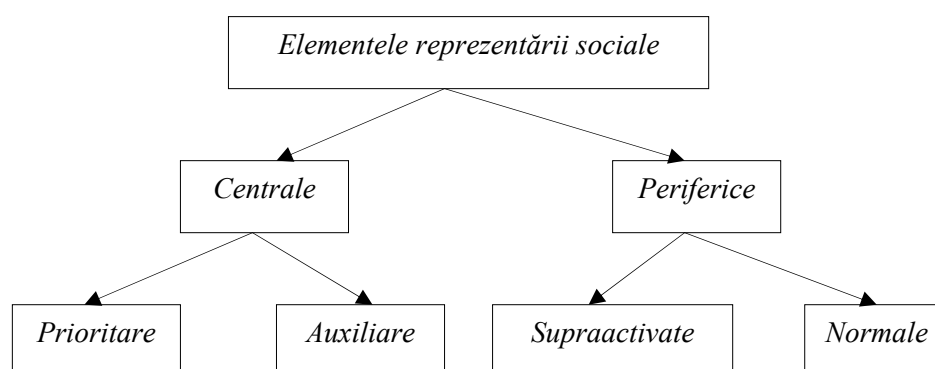
În legătură cu teoria structurală a reprezentărilor sociale se mai impune o remarcă, una finală. Sensul acesteia constă în următoarele: dacă, timp de aproape patru decenii, de la apariția *La psychanalyse, son image et son publique* a lui S.Moscovici și până la sfârșitul mileniului doi, se pornea de la premisa că atât sistemul central, cât și cel periferic nu pot să admită discriminări la nivelul elementelor constituante (ele dispunând de aceeași pondere, de aceleași „drepturi” și „prerogative”), atunci începând cu anul 2003, moment în care vede lumina tiparului *L'anatomie de idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales* semnată de

C.Flament și M.L. Rouquette, tot mai frecvent se vorbește despre existența unei indubitabile *diferențieri interne* în cadrul ambelor sisteme.

Astfel, „nodul central” apare ca o construcție în care se disting *elemente prioritate* (= *principale*) și *elemente auxiliare* (= *secundare*). Dacă cele dintâi elemente sunt necondiționale (= nu sunt supuse vreo unei provocări), atunci ultimele capătă o anumită valoare doar raportându-se la cele dintâi. Exemplificând, C.Flament și M.L. Rouquette fac trimitere la modul în care este reprezentat grupul ideal. După ei, între cele două elemente centrale ale respectivei construcții psihomentele există o deosebire de necontestat. Și aceasta pentru că, așa cum s-a observat pe parcursul mai multor intervenții experimentale, *grupul se definește ca fiind mai distanțat de modelul ideal* ori de câte ori în prim-planul discuțiilor se impune noțiunea de *egalitate*, și nu cea de *prietenie*. *Prietenia*, așadar, este mai importantă decât *egalitatea*, deoarece anume de la ea pornesc înțeleșurile, și nu invers. La cele semnalate de către C.Flament și M.L. Rouquette am putea adăuga și intervenția lui M.Curelaru (2006, p.96), care, pornind de la o cercetare realizată (împreună cu A.Neculau) asupra reprezentării sociale a sărăciei, arată că dintre toate elementele constituante ale „nodului central” depistat (= *lipsa banilor, mizerie, șomaj, lipsa hranei, foame*) doar unul (= *șomajul*) se evidențiază în mod special. Lucrurile iau o asemenea turnură, constată cercetătorul ieșean, fiindcă anume despre *șomaj*, și nu despre *lipsa banilor, mizerie, foame* sau *lipsa hranei* se poate spune că reproduce *cauza fenomenului* și că, datorită acestui fapt, *celelalte elemente nu au decât să derive din el*.

În aceeași ordine de idei și începând cu aceeași perioadă, despre „sistemul periferic” se vorbește ca despre o construcție în care se disting *elemente supraactivate* (= sunt mai vizibile, în cadrul analizelor apar într-o lumină privilegiată) și *elemente normale* (= sunt mai puțin vizibile, nu dețin poziții privilegiate). Convingerea lui C.Flament (1994, p.49), susținută de mulți alți cercetători consacrați din domeniu – cum ar fi, spre exemplu, M.L. Rouquette sau P.Rateau (1998) – este că în zona periferică a reprezentării se poate observa, în anumite situații, o *substructurare* constând *din sisteme relativ autonome*. Faptul în cauză oferă celor mulți posibilitatea de a se descurca cu problemele existente *fără a face apel* la zona centrală. De fapt, spun toți acei care susțin și, respectiv, promovează un asemenea unghi de vedere, este vorba despre „o accesibilitate generală de utilizarea frecventă a unor elemente aflate în legătură cu practicile sociale”.

În fond, ținându-se cont de ceea ce-au reușit să înregistreze, după 2003, C.Flament, M.L. Rouquette, P.Rateau și mulți alți analiști ai câmpurilor reprezentationale, se poate opera – atât în cercetările cu caracter fundamental, cât și în cele cu caracter aplicat – cu următoarea (sau aproximativ următoarea) formulă grafică:



Raporturile *prioritar-auxiliar* și *supraactivat-normal* nu sunt, bineînțeles, încremenite, ele variind odată cu manifestările contextuale. Unele și aceleași elemente sunt „în vogă” (dispunând de o *activare ridicată*) în unele condiții, și mai puțin „în vogă” (dispunând de o *activare scăzută*) – în alte condiții. Faptul în cauză – spun specialiștii – conduce, în mod neapărat, la apariția „zonelor mute”, a unor constructe cognitive care, fiind ancorate în conștiința indivizilor (la nivelul sistemelor reprezentationale centrale, cu precădere), se află în stare neactivată, „adormită”, „soporifică”.

Studiul realizat de C.Guimelli și J.-C. Deschamps (2000; 2003) asupra modului în care decurge reprezentarea socială a țiganilor în mediul studentesc a arătat că, în prezența altora (= sub efectul *presiunii sociale*), anumite evaluări (legate, preponderat, de ceea ce poartă numele de *rasism* sau *naționalism*) *nu au fost evocate* în discurs. Atunci când, însă, „publicul a fost înlăturat”, discursul producându-se în *condiții speciale* (= *personalizate*), ele nu au întârziat să-și facă apariția.

În același studiu, subiecții au mai fost rugați să furnizeze asociații „în numele lor ” și „în numele altora”. În situația în care răspunsurile acestora au exprimat *poziția personală* (= context firesc, normal, obișnuit), în profil au ieșit categorii precum *nomadism* sau/și *muzică*. În cea de-a doua situație, când trebuia de spus *cum ar fi reacționat francezii* (= context de substituție, artificial, neobișnuit), în prim-plan au ieșit *nomadismul* (ca și în prima situație), dar – atenție! – asociat cu *hoția*.

Alăturându-se *rasismului și naționalismului*, *hoția* vine să completeze – conform autorilor studiului invocat – „zona mută” a reprezentării cu referire la țigani.

În calitatea sa de subansamblu specific de credințe sau de cogniții care, deși se regăsesc cu adevărat în mentalitatea indivizilor, nu sunt declarate oficial, „zona mută” ascunde o bună parte din *normele valorizate* ale acestora. Dacă nu s-ar afla în umbră, ea – cu siguranță – ar da un sens mai larg reprezentării sociale. Știind acest lucru, va trebui – pe viitor – să operăm, din plin, nu doar cu *metodele tradiționale* de identificare a câmpurilor reprezentationale (*evocări ierarhizate, chestionare de caracterizare, interviuri, interviuri-anchetă, demersuri asociative, studii de caz etc.*), dar și cu cele care poartă amprenta specialului, particularului, neordinarului – *reliefarea conținutului explicit al reprezentării, controlul centralității, crearea contextelor de substituție, interviuarea personalizată etc.*

Rezumând cele expuse mai sus, putem afirma că, aducând nefamiliarul la familiar și transformând, expresia lui S.Moscovici, *cuvintele în carne, ideile în puteri naturale, noțiunile într-un limbaj al lucrurilor*, reprezentările noastre asupra faptelor sau/și fenomenelor se arată a fi totalmente dependente de ceea ce se cheamă memorie. Instituindu-se prin mijlocirea mecanismului de obiectivare, ele dețin un loc extrem de important atât în contextul operațiunilor de estimare a experiențelor anterioare, cât și în contextul celor de proiectare a experiențelor viitoare .

Bibliografie:

1. Abric J.-C. L'approche structurale des représentations sociales: développements récents // *Psychologie et société (Réflexions sur les représentations sociales)*, 2002, no.4, p.81-103.
2. Abric J.-C. L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale // *Bulletin de psychologie*, 1984, no.37, p.861-875.
3. Abric J.-C. Les représentations sociales: aspects théoriques / J.-C. Abric (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. - Paris: P.U.F., 1994, p.10-36.
4. Chombart de Lauwe M.-J. Un monde autre: l'enfance. De ses représentations a son mythe. - Paris: Payot, 1979.
5. Curelaru M. Reprezentări sociale. - Ediția a II-a, revăzută. - Iași: Polirom, 2006.
6. Doise W., Palmonari A. L'étude des représentations sociales. - Neuchatel: Delachaux et Niestle, 1986.
7. Fischer G.-N. Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. - Paris: Dunod, 1987.
8. Flament C. Pratiques et représentations sociales / J.-L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil (ed.). *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Vol.1: Théories implicites et conflits cognitifs. - Cousset: Del Val, 1987, p.143-150.
9. Flament C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales / J.-C. Abric (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. - Paris: P.U.F., 1994, p.37-58.
10. Flament C., Rouquette M.L. L'anatomie des idées ordinaires. Comment e'tudier les représentations sociales. - Paris: Armand Colin, 2003.
11. Guimelli C., Deschamps J.-C. Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des gitans // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2000, no.47-48, p.44-54.
12. Guimelli C., Deschamps J.-C. Reprezentări sociale ale țiganilor în Franța / L.M. Iacob, D.Sălăvăștru (coord.). *Psihologia socială și Noua Europă*. In onorem Adrian Neculau. - Iași: Polirom, 2003, p.162-175.
13. Herzlich C. Sante et Maladie. Analyse d'une représentation sociale. - Paris: Mouton, 1969.
14. Herzlich C. La representation / S.Moscovici (ed.). *Introduction a la psychologie sociale*. Vol.1. - Paris: Larousse, 1972.
15. Jodelet D. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie / S.Moscovici (ed.). *Psychologie sociale*. - Paris: P.U.F., 1984, p.357-378.
16. Mamontoff A.M. Transformation de la représentations sociales de l'identité et schèmes étranges: le cas des jigans // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1996, no.29, p.64-77.
17. Moliner P. Les methodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales / C.Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. - Lausanne: Delachaux et Niestle, 1994, p.199-232.
18. Moscovici S. & Vignaux G. Le concept de thémata / C.Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. - Lausanne: Delachaux et Niestle, 1994, p.25-72.
19. Moscovici S. Fenomenul reprezentărilor sociale / A.Neculau (coord.). *Psihologia câmpului social*. Reprezentările sociale. - Iași: Polirom, 1997, p.15-76.

CERCETAREA RELAȚIEI DINTRE LOCUL DE CONTROL ȘI STILUL APRECIATIV REFLEXIV LA STUDENȚI

Carolina PLATON, Aliona PALADI

Catedra Psihologie Aplicată

Contemporary psychology attempts to clarify the efficiency issues in relation with other persons. The research is supporting the leading role of logics and cognitive style, as well as the research supporting the role of affectivity and appreciative reflexive style of the person. Reflexivity was studied in relation to individual impulsivity, which is opposite to the uncontrolled reactions. It is assumed that high self-control correlates with the person reflexivity. In the present research, we intend to clarify the effectiveness of reflexivity in relation to the locus of control.

Studiile efectuate în domeniul controlului s-au extins de la simpla definiție de *stăpânire* spre concepte care la prima vedere au puține elemente comune. Dacă ar fi să realizăm un brainstorming la tematica „control”, am putea aminti concepte precum: controlul personal, sentimentul de control, controlul informațional, controlul emoțiilor, locul de control, dar și constructe care nu utilizează în mod explicit termenul „control”, însă fac trimitere la acesta: *responsabilitate, neajutorare, eficacitate, competență, autonomie, atribuiri cauzale*, lista lor mai rămânând deschisă. *Controlul personal* se referă la convingerile individului despre modul în care poate *influența evenimentele pozitive pentru a evita evenimentele negative*. Un aspect de bază al naturii umane îl deține abilitatea de a stăpâni mediul înconjurător prin adaptarea sa la noile cerințe. Teoreticienii cognitivi, de obicei, menționează conceptul de *control personal*, referindu-se la *convingerile anticipate asupra evenimentelor* având rezultate rele (negative) sau bune (pozitive), ceea ce înseamnă că astfel de control cu caracter personal este desfășurat într-un context hedonist în care scopul ar fi aspirarea la bine.

Autorul J.Bieri (1960) [1] a investigat stilul cognitiv în baza căruia se formează stilul apreciativ. Anterior au mai existat încercări de a face distincții între categoria de subiecți cu stil complex-cognitiv și simplu-cognitiv.

Subiecții complex-cognitivi se caracterizează printr-un sistem diferențiat de constructe, permițând încadrarea celorlalți în mai multe categorii. Ei semnalează *distincții majore între sine și alții și pot prezice mai bine comportamentul altora*.

Subiecții simplu-cognitivi au, însă, un sistem de constructe evaluative, în care distincția dintre constructe este estompată, sărăcăcioasă ca diferențiere. Simplii îi *încadrează pe ceilalți în puține categorii și manifestă dificultăți cu privire la comportamentele altora*. Totodată, cei *supracompleși* îi văd pe ceilalți extrem de diferiți și nu-i pot încadra adecvat în *pattern*-urile sale. La fel procedează și cei cu un *stil cognitiv interpersonal foarte simplu*, care îi percep pe alții conform clișeelelor stereotipe proprii.

Cu cât există criterii de evaluare și predicție a altora mai diferențiate, dar și legate parțial între ele, cu atât probabilitatea unei constante comportamental-empatice crește, printr-o transpunere complexă în psihologia celui alt (S.Marcus, 1997) [2].

Cu cât criteriile sunt excesiv de diferențiate, fără posibilitatea de a le specifica și lega între ele, sau, dimpotrivă, cu cât criteriile sunt mai nediferențiate, dispărând specificitatea în dauna legăturii între ele, cu atât comportamentul constant empatic este mai deficitar (fie prin preluarea fragmentară a celui alt, pierzându-se astfel specificul empatiei, fie prin preluarea vagă, extrem de generală, a personalității celui alt, pierzându-se de asemenea specificul empatic (S.Marcus, 1997) [3].

Astfel, celor cu *stil cognitiv simplu* le corespunde un *stil apreciativ detașat*. Aceste persoane nu percep legătura dintre elementele cognitive și elementele afective, semnificative în relația interpersonală, ele evită să se implice sau să dea dovadă de careva inițiativă în cazul unor conflicte interpersonale.

Celor cu *stil cognitiv complex* le corespunde un *stil apreciativ analogic*. Aceste persoane se bazează în perceperea altora pe identificarea excesivă a asemănărilor între sine și alții.

Persoanelor cu *stil apreciativ reflexiv* le corespunde un *stil cognitiv intermediar simplu-complex (inter-cognitiv)*, care se manifestă printr-o tendință de raționalizare excesivă a criteriilor afective. În relațiile interpersonale indivizii cu stil reflexiv de asemenea obțin multe beneficii datorită „calculării” propriilor avantaje și resurse.

Persoanelor cu *stil empatic* le corespunde un *stil intermediar simplu-complex (interafectiv)*, prin care nici identificarea prea complexă cu celălalt (trecerea peste limita empatică), dar nici identificarea „submedie” nu este prezentă. Persoanele empatică trebuie să-i poată percepe cât mai acurat pe ceilalți (nici prea detașat, nici prea implicativ). Acest stil este unul eficient și menține latura reglatorie în relațiile interpersonale. Prin socializare, acesta se maturizează și devine eficient pentru domeniile activităților în care sunt implicate relații interpersonale, dar și în viața cotidiană este la fel de aplicabil și benefic.

S.Marcus a înaintat două criterii care delimitează tipurile de stiluri apreciative: primul se refera la elementul afectiv și celălalt – la elementul proiecției (identificării). Se are în vedere proiecția ca modalitate de transpunere în rolul altuia, pe care autorul o atribuie empatiei.

Autorul Jerome Kagan se referă la reflexivitate și impulsivitate având în vedere două capete polare ale unui spectru bazat, de asemenea, pe stilul cognitiv [4]. Neil Salkind și John Wright [5] au demonstrat că oamenii care sunt mai lenți în gândire decât media, dar cu o capacitate mai mare de precizie decât media, sunt considerați a fi reflexivi. Autorii propun următorul exemplu clasic pentru explicarea termenilor: într-o clasă de elevi, „reflexivi” vor fi cei care au nevoie de un timp mai îndelungat pentru a rezolva sarcina, însă rezultatul final va fi corect. Ceilalți, care rezolvă sarcina mai repede decât media, dar adesea au rezultatul greșit, sunt impulsivi. Cercetările ulterioare au demonstrat că acești elevi *impulsivi* sunt descriși de către profesori prin termeni de: instabili emoțional, nesânguincioși, greșesc adesea, nu iau în considerare mai multe răspunsuri alternative atunci când sunt întrebați. Pe când elevii *reflexivi* analizează mai multe alternative de răspuns înainte de a vorbi ori acționa. Impulsivii au o abordare mai globală de prelucrare a informațiilor și nu identifică prea ușor părțile unui întreg. Autorii menționează că școala tradițională favorizează elevii reflexivi față de cei impulsivi; de aceea, putem presupune că impulsivii vor fi dezavantajați în toată perioada școlarizării. Există cercetări contemporane (A.Bolboceanu, apud A.Munteanu [6]) care au demonstrat că anume profesorul este cel care susține elevii reflexivi, îi ajută prin atitudinea sa binevoitoare să obțină succese și mai mari, iar elevii impulsivi sunt lipsiți de această susținere favorabilă a profesorului, sunt adesea ignorați, de aceea posibilitatea că ei vor afișa un comportament neordinar pentru a fi luați în seamă este foarte mare.

Acest lucru indică o anumită influență de mediu la nivel de susținere ori ignorare a reflexivității ori impulsivității exprimată în comportamentul persoanelor. Menținerea unei poziții stimulative în favoarea dezvoltării stilului (empatie din partea profesorului) ori în defavoarea stilului (ignorare) ar putea influența personalitatea copilului în viitoarele interacțiuni sociale.

Mediul social influențează dezvoltarea unui anumit stil apreciativ, care poate fi învățat, maturizat ori defavorizat prin ignorare din partea celorlalți membri.

Autorul N.Libin (2000) susține că stilul apreciativ al persoanei este o noțiune complexă care se referă la niște *modalități individuale manifestate într-un proces dinamic* prin utilizarea *preferințelor subiectului*. Autorul menționează și ideea *subiectivității în apreciere*, deoarece aceasta depinde de persoană în parte și semnificația pe care o are doar pentru sine însăși. Ceea ce se manifestă ca fiind foarte important pentru unele persoane poate fi opus valorilor altor persoane. Investigarea teoretică a structurării fenomenelor apreciative a permis emiterea unor constatări importante: *stilul apreciativ ocupă o poziție mediocră între stilul de procesare a informației despre mediul extern și stilurile de organizare a comportamentului și acțiunilor, aflându-se simultan între nivelurile procesual și afectiv-personal.*

I.Viboiscic (2003) a cercetat conținutul psihologic al aprecierii și ajunge la concluzia că există mai multe tipuri ori stiluri apreciative ale persoanei. Autoarea consideră că acestea sunt: stilul apreciativ optimist, stilul apreciativ pesimist, stilul apreciativ moderat și stilul apreciativ categoric. Criteriul înaintat de ea a fost orientarea către viitoarele situații care s-ar putea întâmpla în viața studenților.

În **cercetarea** de față ne-am propus scopul de a identifica legătura dintre locul de control și stilul apreciativ reflexiv la studenți.

Eșantionul experimental constă din 360 de studenți cu media vârstei 21,2 ani. Criteriul după care am efectuat cercetarea a fost specializarea în științe umanistice și în științe exacte. Investigația este axată pe perioada de vârstă care corespunde tinereții, de aceea au fost investigați studenții de la Universitatea de Stat din Moldova. Astfel, am inclus în cercetare 180 de studenți psihologi și psihopedagogi care formează grupa A și 180 de studenți specializați în științe exacte (chimie, fizică, biologie și tehnologii informaționale) – grupa B.

Instrumentarea experimentului

Pentru diagnosticarea locului de control am utilizat chestionarul Locus of Control elaborat de J.Rotter, iar pentru diagnosticarea stilului apreciativ reflexiv am aplicat chestionarul SARC elaborat de M.Caluschi și C.Fetcu.

Rezultate și discuții

Într-o primă analiză a rezultatelor descriptive au fost observate unele diferențe între rezultatele obținute de grupa A și de grupa B. Astfel, în grupa A studenții au obținut pentru stilul apreciativ empatic 36,11%, iar pentru stilul reflexiv 18,33%, ceea ce ne permite să presupunem că optanții din grupa A dispun de niște abilități predominant emoționale față de cele cu predominare cognitivă axate pe stilul reflexiv. În Figura 1 am inclus datele obținute pentru grupa A.

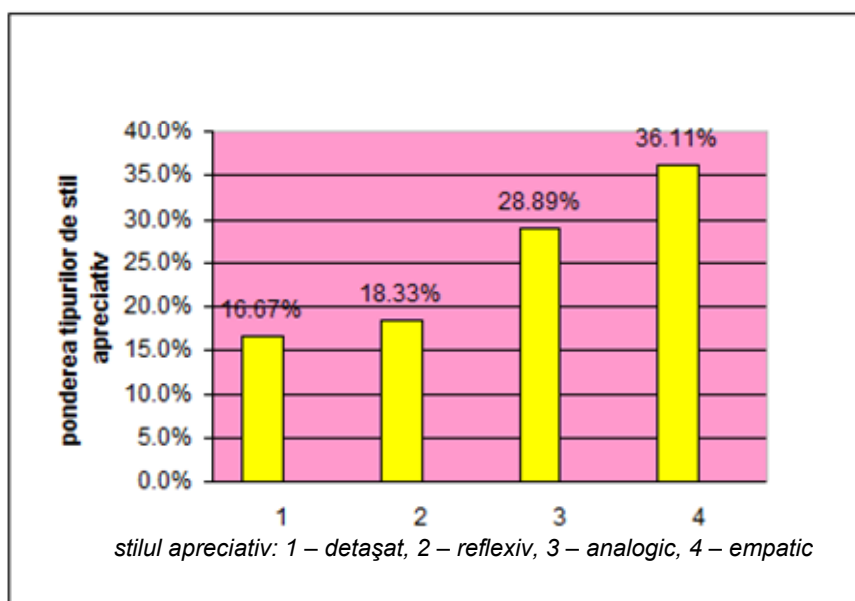


Fig.1. Determinarea stilului apreciativ la studenții din grupa A.

Studenții din grupa B au obținut în majoritate (36,67%) tipul de stil apreciativ reflexiv și 21,67% – tipul de stil apreciativ empatic. Merită să menționăm aici faptul că studenții din grupa B sunt foarte complecși în gândire, sunt mai raționali și predominant reflexivi comparativ cu studenții din grupa A. În Figura 2 am inclus datele obținute pentru grupa B.

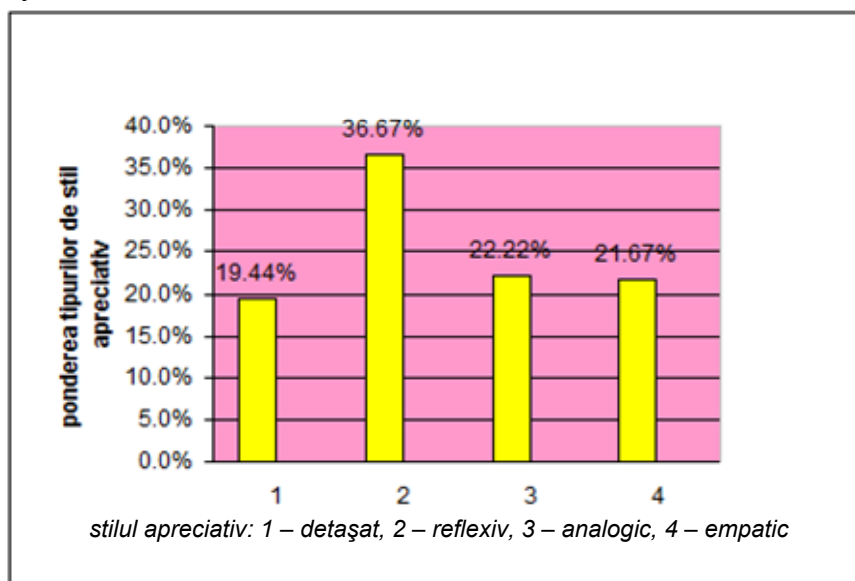


Fig.2. Determinarea stilului apreciativ la studenții din grupa B.

Tabel

Compararea rezultatelor pentru grupa A și grupa B

GRUPA	Stil detașat	Stil reflexiv	Stil analogic	Stil empatic
A	16,67%	18,33%	28,89%	36,11%
B	19,44%	36,67%	22,22%	21,67%

Studentii psihologi și psihopedagogi (grupa A) au obținut, în majoritate – 62,78% (~63%) tipul locului intern de control și 37,22% – tipul locului extern de control.

Studentii din grupa B au obținut un scor mai înalt pentru locul de control extern – 68,33% (~69%), iar pentru locul de control intern numai 31,67% (~32%). În Figura 3 de mai jos sunt reprezentate rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului Locus of Control.

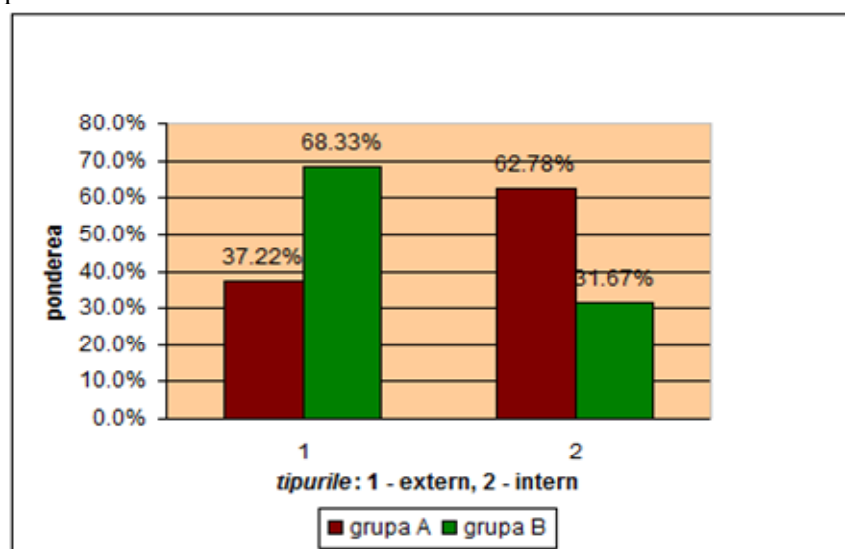


Fig.3. Analiza rezultatelor referitoare la relația dintre stilul apreciativ empatic și locul de control în grupele A și B.

Efectuând o comparație între rezultatele obținute pentru grupele A și B, observăm că ponderea tipurilor de stil apreciativ obținut la ambele grupe este diferită. În grupa A s-a manifestat predominant stilul apreciativ de tip empatic 36,11%, iar în grupa B s-au obținut 21,67% (~22%) pentru stilul apreciativ empatic.

Cel mai dominant stil apreciativ obținut de grupa B este *cel reflexiv* (36,67%). Totodată, pentru tipul de *stil apreciativ reflexiv* în grupa A s-au obținut doar 18,33%. Aceasta se explică prin faptul că studenții specializați în științe exacte s-au deprins să-și activeze schemele cognitive mai frecvent decât pe cele emoționale atunci când au de rezolvat probleme, fie ele academice ori care țin de relațiile interpersonale. Un procentaj înalt l-au obținut studenții din grupa A pentru stilul apreciativ analogic – 28,89% (29%), iar studenții din grupa B au obținut 22,22%. Un procentaj înalt l-au obținut studenții din grupa B pentru stilul apreciativ detașat – 19,44%, față de 16,67% obținute pentru același stil de către studenții din grupa A.

O corelație înaltă am constatat pentru profilul apreciativ empatic și creativ ($r=0,473$) ($p<0,05$), ceea ce demonstrează că studenții din grupa A au competențe socioemoționale mai dezvoltate față de studenții din grupa B, care au acumulat pentru profilul apreciativ empatic-creativ indicele ($r=0,378$) ($p<0,05$). Cele mai mici valori sunt observate în grupa A pentru profilul empatic-pasiv ($r=-0,295$) ($p<0,05$) și pentru profilul empatic-evitant ($r=-0,314$) ($p<0,05$).

În același timp, optanții din grupa B sunt prea complecși în gândire și adesea problemele de ordin emoțional nici nu sunt sesizate de ei. Pentru profilul empatic-pasiv s-a obținut indicele de corelare ($r=-0,190$) ($p<0,05$), iar pentru cel empatic evitant ($r=-0,256$) ($p<0,05$).

Datorită curriculumului universitar, studenții psihologi sunt favorizați în privința învățării competențelor socioemoționale. Comparativ cu studenții din grupa B, psihologii au posibilitatea să depășească cu ajutorul

testelor potențialul lor ascuns, să-și dezvolte prin intermediul seminarelor de psihoterapie tehnici care ar conduce la o adaptare mai bună și eficientă la relațiile interpersonale. Nu doar dobândirea unor competențe socioemoționale, dar și aplicarea lor în practică este dirijată de profesor. În aceste condiții de dirijare, schimbarea se va produce în sensul dorit, adică spre perfecționare, nu într-un sens haotic.

Studentii specializați în științele exacte au obținut următoarele profiluri apreciative: cei mai înalți indici corespund profilului reflexiv care în raport cu variabila „pasivitate” corelează cu indicele de ($r=0,063$) ($p<0,05$), iar cea mai mică corelație a fost depistată la profilul detașat-creativ ($r=-0,154$) ($p<0,05$). Un profil *reflexiv înalt*, în raport cu variabila dependentă „interactivitate”, a fost obținută cu indicele ($r=-0,058$) ($p<0,05$), iar cu „medierea” (0,009) ($p<0,05$). Un raport negativ semnificativ este identificat vizavi de „negociere” (-0,029) și „evitare” (-0,061) ($p<0,05$). Într-adevăr, abilitățile comunicative sunt diminuate la studenții din grupa B, din cauză că în activitatea a lor nu se pune accent pe relațiile interpersonale și pe rezolvarea eficientă a conflictelor.

Locul extern de control se caracterizează prin convingerile că controlul asupra evenimentelor se află în afara individului, în destinații depinde de alte persoane. Studenții cu un loc extern sunt neeficienți în stabilirea și, mai ales, în menținerea unor relații interpersonale neconflictuale. Datorită unor percepții eronate despre sine și alții, studenții specializați în științe exacte pot afișa un tip extern de control. Locul de control intern este considerat a fi eficient pentru relațiile interpersonale, dar acesta corelează mai puțin cu stilul apreciativ reflexiv, care este predominant cognitiv. În relațiile interpersonale, cel mai eficient stil apreciativ s-a dovedit a fi cel empatic, care poate fi dezvoltat prin metode de training.

Referințe:

1. Bieri J. Complexity-simplicity as a personality variable. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1966, no40, p.61-71.
2. Marcus S. Empatie și personalitate - București: Atos, 1997.
3. Ibidem.
4. Jerome Kagan. *American Psychologist*, 1988, no43(4), p.223-225.
5. Neil Salkind and John Wright. The Cognitive style of reflection /impulsivity and field independence/dependence, 1987.
6. Bolboceanu A.V. Despre băieți și fete: calități și defecte // *Psihologia*, 1992, nr.2, p.26-27.

Prezentat la 02.12.2011

CALITATEA VIEȚII ȘI FUNCȚIONAREA PSIHOSOCIALĂ LA PERSOANELE CU DIZABILITĂȚI DE VEDERE

Tatiana TURCHINA, Valeriu POPOV

Catedra Psihologie Aplicată

The thesis presents the study of life quality of people with visual impairments in comparison with people without visual problems. The research aims to identify the impact of temporal etiological factor (congenital, acquired) on quality of life. The actuality of this research is determined, on the one hand, by awareness of the importance and quality of life priority in the process of personality development and on the other hand, by the absence in the psychological research of complex studies concerning the issue of persons with visual disabilities.

Noua generație de cercetători în domeniul psihologiei sociale, formată la hotarul dintre sec.XX-XXI, a repus în prim-plan sarcina creării unui index-sumar al noțiunii „calitate a vieții”. Actualitatea cercetării derivă din necesitatea studierii calității vieții populației generale și a particularităților acesteia la persoanele cu deficiențe de vedere, precum și a influenței asupra lor a diversilor factori – externi și interni. De asemenea, apare nevoia analizării influențelor pe care o au rapoartele privind calitatea vieții asupra cetățenilor din aria aflată sub observație (efectele orbirii asupra stării de spirit a omului și asupra calității vieții acestuia în general).

Mai mult decât atât, actualitatea și oportunitatea investigației acestei teme sunt condiționate în mare parte de atitudinea diferită a membrilor societății față de această categorie de persoane. Persoanele cu deficiențe care obțin succesul în urma unui efort mult mai mare, în virtutea unor afecțiuni sau a unor lipsuri de ordin fiziologic, intelectual, sunt mult prea des condamnate, acuzate de cei din jur sau adeseori disprețuite. Aceasta doar pentru că ele nu pot să-și formeze atât de ușor anumite abilități, priceperi, iar unele deprinderi, chiar de ordin elementar, devin imposibile pentru tot restul vieții, din cauză că le fusese afectat un anumit sistem, vital, al organismului.

Normal ar fi ca neputințele lor să nu ne „deranjeze”, ci să admirăm tenacitatea lor în obținerea succesului. Astfel, persoanele cu deficiențe de vedere nu pot face unele lucruri cu ușurință, cu îndemânare și pricepere și sunt nevoite să muncească într-o măsură infinit mai mare.

Calitatea Vieții (CV), ca concept multidimensional, înglobează aspecte ca: funcționalitate fizică, intelectuală, economică, socială și psihică a individului, domenii ale vieții a căror calitate este condiționată și de factorii psihologici [1], pe care în investigația noastră îi vom cerceta cu precădere. Definitivarea termenilor și a factorilor ce influențează calitatea vieții face o incluziune a metodelor științifice și a analizei cercetărilor prezente, cu privire la măsurarea calității vieții a populației, în general. Variabilele determinante ale calității vieții și definirea lor este în majoritatea cazurilor realizată conform cerințelor, ceea ce duce la obiectivarea rezultatelor finale ale lucrării.

Sănătatea este o resursă fundamentală pentru indivizii unei comunități și pentru societatea în ansamblu. Expresia „calitatea vieții” a apărut în anul 1964, într-un discurs al președintelui american B.Johnson, în care se făcea referire la calitatea vieții americanilor.

În ceea ce privește deficiența de vedere, este oportun să facem câteva precizări terminologice, deoarece dizabilitățile persoanelor cu nevoi speciale pot fi abordate din mai multe puncte de vedere: *medical, funcțional, social* etc. Conceptele utilizate în studiul „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps” (ICIDH), elaborat de Organizația Mondială a Sănătății, sunt cele de deficiențe, dizabilități și handicapuri, generate de o anumită boală sau tulburare. Aceste concepte constituie în același timp trei niveluri diferite ale condiției de persoană sănătoasă, respectiv modul în care se raportează la sănătate o persoană care suferă de o anumită boală sau tulburare.

Deficiența – constituie orice pierdere sau anormalitate la nivel psihologic, fiziologic sau al structurii/funcției anatomice și corespunde „oricărei pierderi de substanță sau alterarea unei structuri sau funcții psihologice, fiziologice sau anatomice”, care poate duce la o depărtare de norma biomedicală. Deficiența nu presupune în mod obligatoriu o alterare a calității vieții în măsura în care nu duce la imposibilitatea exercitării unui rol social (socioprofesional) care să-i permită persoanei să ducă o viață decentă.

Dizabilitatea – corespunde nivelului de percepție a persoanei, respectiv nivelului de percepție a consecințelor deficienței asupra sarcinilor, abilităților și ocupației persoanei. Potrivit definiției ICIDH, dizabilitatea constă în orice restrângere sau lipsă (ca rezultat al deficienței) a abilității de a desfășura o activitate într-un mod considerat obișnuit pentru o ființă umană.

Incapacitatea – corespunde „oricărei reduceri, parțiale sau totale, a capacității de a realiza o activitate într-un mod sau în limite considerate normale pentru ființa umană”. Incapacitatea corespunde unei descrieri neutre și obiective a ceea ce se petrece în practică în diferite activități.

Handicapul – se referă la dezavantajele pe care le are individul în mediul social în care trăiește, ca o consecință a deficienței și/sau a dizabilității. ICIDH definește handicapul drept dezavantajul rezultat dintr-o deficiență sau dizabilitate și care limitează sau împiedică desfășurarea unui rol normal (în raport cu vârsta, sexul, factorii sociali și culturali). Statisticile arată că, în general, persoanele cu diferite deficiențe reprezintă 10% din totalul populației unei țări.

Deficit – conotația cantitativă a deficienței unei persoane [2].

Definiția de *deficiență vizuală* desemnează pierderile parțiale de vedere, cunoscute sub denumirea de *ambliopie*, când vederea e afectată și după corectarea unui eventual viciu de refracție, sau pierderile totale ale vederii, cunoscute sub denumirea de *cecitate*. Diminuarea accentuată a vederii are consecințe atât fiziologice, cât și psihologice [3].

Consecințele orbirii se manifestă în activitatea psihică a deficientului într-o factură psihologică comună orbirii congenitale și orbirii survenite, dar și diferențiată.

Dezvoltarea proceselor psihice decurge într-un mod specific în cazul în care vederea este incompletă. Dezvoltarea psihică nu este omogenă, dificultățile formării și coordonării schemelor senzorio-motorii pot face ca și operațiile intelectuale să se constituie mai greu, însă dezvoltarea intelectuală are loc într-un ritm și mod normal.

Cel mai afectat proces psihic este *percepția vizuală*, care este absentă la nevăzători și la ambliopi apare modificată la nivelul indicilor funcționali ai vederii. Percepția vizuală este lipsită de precizie, este fragmentată, lacunară. Sunt necesare mai multe fixări ale ochiului în receptarea informației și pentru interpretarea și conștientizarea informației. Se întâmpină dificultăți la centrarea asupra obiectelor, percepțiile analitico-sintactice sunt deficitare.

Atenția, ca activitate psihică ce însoțește întreaga viață psihică a omului, prezintă o importanță deosebită, mai ales pentru nevăzători. La omul cu vedere lipsa de atenție într-un anumit moment poate fi corectată ușor prin recepția vizuală rapidă, globală și simultană a situației. În aceleași condiții, nevăzătorul reacționează într-un timp mai îndelungat, prin mișcări succesive și uneori imprecise, mai ales în cazul lipsei unei confrunțări nemijlocite cu obiectul sau cu obstacolul.

Gândirea și limbajul se fundamentează pe datele experienței senzoriale, rafinate sub formă de reprezentări, dar și pe baza *imput*-ului verbal, elaborat social. O persoană nevăzătoare sau slab văzătoare nu are posibilitatea de a percepe întreaga situație ca ansamblu, apare necesitatea de analizare pe baza unor elemente separate, implicarea reprezentărilor auditive, tactile, olfactive, gustative etc.

Sfera emoțional-volitivă. Starea emoțională are un caracter subiectiv, însă ea este determinată frecvent de influențele din exterior. Deficiența de vedere provoacă o dizarmonie a personalității sub formă de hiperexcitație, comportament neadecvat, indiferență față de mediu, inertitate. În procesul compensării defectelor de dezvoltare psihică, generate de pierderea văzului, schimbările patologice în sfera emoțională dispar. Stresurile puternice provoacă dezvoltarea excitabilității, care dezorganizează comportamentul omului și, intensificându-se, provoacă inhibiție, manifestată prin pasivitate, refuzul activității [4].

Un rol important au sentimentul de vinovăție, temerile și fricile. Fricile sunt de cele mai dese ori legate de „frica socială” a comunicării cu alți oameni. În acest context se manifestă, deseori, grave conflicte interioare și un comportament inadecvat. În cazul celor cu cecitate survenită brusc (în urma unor accidente sau boli), se remarcă inițial o dezechilibrare puternică a personalității, însoțită de trăiri afective negative, paroxistice, ce pot conduce la reclusiune sau chiar la suicid.

Treptat, în urma unor programe de reeducare ce nu se rezumă doar la valorificarea restantului vizual (dacă acesta există) și la activarea modalităților compensatorii, ci și la restructurarea întregului stil de viață, persoanele în cauză încep să capete abilități necesare orientării spațiale și testării unei meserii adecvate, ajungând ca, pe baza reprezentărilor vizuale anterior repetate, să depășească destul de rapid și de satisfăcător limitările impuse de deficiență.

Dimensiunile Calității Vieții sunt afectate în mod diferit în funcție de deficiență: diferențe generate de specificul simptomatologiei, manifestării și de practicile medicale utilizate în tratament; diferențe de integrare socială, fapt pentru care ne propunem să evaluăm particularitățile calității vieții și ale funcționalității psihosociale la persoanele cu deficiențe de vedere. Cercetarea de față înaintază următoarele ipoteze:

- *Presupunem existența unor particularități ale calității vieții și funcționalității psihosociale la persoanele cu deficiență de vedere.*
- *Presupunem că persoanele cu deficiențe de vedere dețin un nivel diferit al calității vieții și funcționalității psihosociale în funcție de factorul etiologic temporal (congenital, dobândit).*

Subiecții implicați în cercetare au format un grup experimental constituit din 40 de persoane cu deficiențe de vedere, beneficiari ai Centrului Național de Informare și Reabilitare al Societății Orbilor din Moldova, precum și elevi ai Liceului Tehnologic pentru Copii Slabvăzători și Nevăzători din mun. Chișinău. Caracteristicile lotului experimental: vârsta subiecților este cuprinsă între 19 și 59 ani; în lotul experimental sunt implicați 23 (57,5%) femei și 17 (42,5%) bărbați; conform statutului marital: căsătoriți – 20 (50%), necăsătoriți – 18 (45%), divorțați – 2 (5%); conform statutului ocupațional: angajați – 13 (32,5%), șomeri – 20 (50%), pensionari – 5 (12,5%), studenți – 2 (5%). Din perspectiva diagnosticului, pacienții sunt cu diverse afecțiuni oculare, care cauzează deficiența de vedere – cataractă congenitală, glaucom, atrofia nervului optic, miopie de grad înalt, decolare de retină, distrofie de retină, retinopatie diabetică, dezlipire de retină, distrofie corniană; din lotul de subiecți 25 (62,5%) sunt văzători parțial, 15 (37,5%) sunt nevăzători. Lotul de control e constituit din 20 de persoane cu vedere sănătoasă.

Administrarea testelor a fost efectuată cu acordul pacientului și în mod individual. Ținând cont de prezența afecțiunii oculare, majoritatea au avut nevoie de ajutor în completarea probelor. Deoarece nu aveau voie să forțeze ochii și nervul ocular, itemii erau citiți, fișa de răspuns era completată de altă persoană. În medie chestionarea a durat 30-40 minute.

Au fost administrate următoarele instrumente de măsurare:

1. Scala de determinare a Sănătății, Bunăstării și Calității Vieții (Philip Long, 2007);
2. Scala Abreviată de Introspecție a Dispoziției, elaborată în 2005;
3. Scala de determinare a Calității Vieții, elaborată de Phillip Long.

În urma analizei rezultatelor obținute menționăm că ipotezele au fost confirmate, fiind identificate anumite aspecte specifice ale calității vieții persoanelor cu deficiențe de vedere. În conformitate cu rezultatele obținute în urma studierii teoretice și practice, putem formula următoarele concluzii:

- Nivelul calității vieții persoanelor cu deficiențe de vedere este în linii generale favorabil, în mod special ceea ce ține de starea lor fizică și mintală.
- Aproape 38 la sută din persoanele cu deficiențe de vedere apreciază calitatea vieții la un nivel înalt, adică în mare parte sunt satisfăcute de viața lor. În același timp, 22,5% din subiecți cu deficiențe de vedere sunt nemulțumiți de viața pe care o duc.
- Subiecții cu deficiență de vedere apreciază starea lor fizică ca fiind bună spre foarte bună.
- Aproape jumătate din subiecții cu deficiență de vedere apreciază starea lor mentală ca fiind pozitivă și trăiesc un sentiment al bucuriei de viață.
- Deficiența nu diminuează satisfacția și bucuria de viață, fapt constatat prin identificarea unei diferențe ne semnificative între loturile implicate în cercetare. Există doar o tendință la subiecții cu deficiențe de vedere – de a percepe ca mai redusă calitatea vieții în general.
- Subiecții cu deficiență de vedere au un nivel mai redus în ceea ce privește funcționalitatea economică și intelectuală. Funcționalitatea economică sau de angajament se referă la capacitatea persoanei de a se implica în sarcini și activități ce asigură remunerare financiară. La fel, persoanele cu deficiențe de vedere se confruntă cu dificultăți ce țin de prelucrarea informațiilor primite, soluționarea de probleme, luarea de decizii.
- Referitor la nivelul calității vieții și funcționalității psihosociale în funcție de factorul etiologic temporal (congenital, dobândit), constatăm o diferență semnificativă la scala sentimentului bucuriei de viață, valoarea medie fiind mai mare la subiecții cu deficit congenital.
- Rezultatele obținute evidențiază că nu există diferențe semnificative la scalele funcționalitatea socială și cea economică, dar sunt diferențe semnificative la funcționalitatea intelectuală. Valoarea mai mare denotă un deficit, ceea ce înseamnă că în cazul nostru persoanele cu deficit congenital de vedere au o funcționalitate intelectuală mai bună.

Rezultatele cercetării noastre pot servi în calitate de suport informațional pentru elaborarea anumitor strategii de lucru pentru psihologii și asistenții sociali din instituțiile de învățământ, cele medicale. Este important să se țină seama de nevoile pacienților. În practica medicală, cunoașterea nevoilor și a nivelului calității vieții pacientului reprezintă un important avantaj, atât în evaluarea pronosticului, cât și pentru aprecierea corectă a complianței terapeutice.

În final menționăm că calitatea vieții reprezintă satisfacția pe care o resimte ființa umană; aceasta este determinată de două categorii de factori: interni (împlinirea de sine) și externi (factorii de mediu). Pentru a fi durabilă calitatea, aceasta urmează a fi asigurată chiar de la început, prin proiectarea integrală a vieții individuale. În acest sens, creșterea calității vieții se realizează prin sprijinul omului.

Informațiile teoretice prezentate demonstrează rolul factorului psihosocial, al relațiilor interpersonale și al stilului de viață în declanșarea, menținerea și recuperarea bolii. Abordarea deficiențelor de vedere din perspectivă psihologică creează condiții pentru conștientizarea responsabilității individului în ceea ce privește menținerea sănătății și prevenirea bolii. În acest context, datele furnizate ar constitui un suport informațional pentru elaborarea unor proiecte în domeniul sanogenezei, elaborarea unor proiecte instructiv-educative cu extindere în instituțiile de învățământ, dar și în instituțiile de muncă, crearea unor campanii și spoturi privind Calitatea Vieții populației.

Referințe:

1. Luban-Plozza B., Iamandescu. Dimensiunea Psihosocială a Practicii Medicale. Ed. A II-a. - Info Med, 2003.
2. Rozorea A. Deficiențele senzoriale din perspectiva psihopedagogiei speciale – Psihopedagogia deficienților de auz. Vol.II. - Constanța: Ex Ponto, 2003.
3. Ștefan M. Psihopedagogie specială – deficiența de vedere. - București: Pro Humanitate, 2000.
4. Verza E.F. Introducere în psihopedagogia specială și în asistența socială. - București: Humanitas, 2002.

Prezentat al 31.10.2011

INFLUENȚE EDUCAȚIONALE ÎN FORMAREA LOCULUI DE CONTROL (LOCUS OF CONTROL)

Aliona PALADI

Catedra Psihologie Aplicată

Locus of Control depends on education and socialization. Events in the life of the person confirms or not, subjective perception of control. When self is high, the person has a type of internal control checks. If the person explains causality events by external factors such locus is called external control.

Conceptul *Locus of Control* se datorează debutului cercetărilor lui J.Rotter, din 1966, care mai apoi au fost urmate de Phares [1]. Locul de control se referă la credințele (convingerile) persoanei asupra puterii de control al evenimentelor vieții [2]. Unii oameni consideră că ei înșiși sunt responsabili pentru evenimentele care li se întâmplă; ei cred că, datorită propriei gândiri, implicării personale, pot deține controlul. Aceștia sunt posesorii tipului intern de loc al controlului. Alți oameni percep cauzalitatea evenimentelor și întâmplărilor din viața proprie ca fiind în afară, în exteriorul persoanei. Ei consideră că anumite forțe divine, alți oameni ori situația însăși influențează asupra evenimentelor. Sunt cei la care predomină locul de control extern [3]. Întrebarea care a preocupat autorii se reduce la clarificarea, dacă locul de control este o caracteristică stabilă în structura personalității sau dispozițională, relativă, care poate fi modificată (influențată) odată cu experiența acumulată.

Constructul „locul de control” a revenit în atenția psihologilor încă de la sfârșitul anilor 1980, deoarece este considerat a fi una dintre caracteristicile personalității care influențează realizările și succesele sale [4].

Teoria lui Rotter (Locus of Control) a fost citată de peste 4689 de ori (începând cu anul 1980), iar legătura cu acest concept a fost cercetată sub diverse aspecte, printre care: clinic, social, managerial, grupal, individual. Conceptul „locul de control” față de evenimentele și întâmplările din propria viață depinde de confirmările contingente. Dacă un comportament anterior al persoanei a fost contingent cu așteptările (putere, succes), la ea se va dezvolta tipul locului intern de control. Dacă convingerile au fost non-contingente cu factorii de putere ori succes, persoana își va dezvolta tipul locului extern de control [5]. Definiția lui Rotter se referă la descrierea locului intern și extern de control din perspectiva percepției subiective asupra contingenței. J.Rotter, a menționat importanța culturii în formarea locului de control. Contextul sociocultural influențează formarea convingerilor vizavi de putere, succes, șansă, destin, perceperea subiectivă a autocontrolului. Dacă evenimentele sunt interpretate prin cauze externe, convingerile sunt de tip external [6]. Dacă evenimentele sunt interpretate din perspectiva contingenței între comportamentul personal și caracteristicile relativ permanente, se manifestă credințele în control intern.

Credințe contingente => Loc intern de control

Credințe non-contingente => Loc extern de control

Majoritatea cercetărilor au găsit diferențe în expectanțe, activități cognitive și în stăpânirea de sine la persoanele care au locul intern de control predominant celui extern. Deoarece persoanele cu tipul locului intern de control percep mai adecvat situația, ele exercită mai mult control asupra propriei vieți, în mare parte datorită cunoștințelor despre mediul înconjurător [7]. Autorul E.I. Phares a expus ideea că internalii utilizează informațiile mult mai relevante în cazul în care situația este percepută ca fiind importantă pentru ei, comparativ cu situația care este percepută ca neimportantă [8]. Putem presupune că există relații între credințele locului de control și expectanțele logice ori intuitive.

Din punct de vedere logic, succesul este o valoare pozitivă, iar tendința spre succes determină persoana să depună efort voluntar și autocontrol. Trebuie de menționat că internalii și externalii au reacții diferite la succes și eșec. Internalii își atribuie atât realizările, cât și evenimentele negative propriilor convingeri și responsabilității personale. Externalii reacționează mai emotiv la toate evenimentele care au loc în propria viață. Putem conchide că locul de control este asociat cu gândirea, iar locul de control extern este asociat cu emoțiile. Însă, din această constatare apar o multitudine de întrebări care necesită explicație științifică. Studiile anterioare au încercat, dimpotrivă, să asocieze locul de control intern cu afectivitatea persoanei. Astfel, Findley și Cooper,

în 1983 [9], au concluzionat că conceptul de succes se referă la perceperea subiectivă a reușitei personale care depinde de perceperea subiectivă a controlului. În 1972, Ducette și Wolk [10] au înaintat ipoteza că anume persoanele externe manifestă tendințe spre atingerea succesului (ele se implică emoțional în dobândirea succesului).

Între locul intern de control și nivelul de educație există relații; totodată, prin educație putem influența dezvoltarea locului de control. Autoarea P.Duttweiler [11] a elaborat un test (Internal Control Index) care a fost aplicat studenților, masteranzilor și doctoranzilor. Criteriile înaintate în cercetare au fost: genul, vârsta, statutul socioeconomic al părinților și nivelul performanțelor academice. Rezultatele obținute au confirmat ipoteza existenței relației între educație și locul de control.

Pe alte coordonate locul controlului este corelat pozitiv cu disponibilitatea creativă, iar stimularea acesteia ar fi paralelă cu câștigul în internalitate [12]. Se consideră că indivizii creativi au un loc al controlului intern, dar un loc intern al controlului nu implică în mod necesar că individul este și creativ.

La nivelul atitudinilor, studii recente raportează evidente diferențe între internaliști și externaliști în termenii nivelului de autorealizare. Datorită localizării controlului în afară, externaliștii tind să perceapă un control mai redus asupra propriei sorți și aceasta îi face să aibă un grad pe măsură al motivației de realizare [13]. Într-un studiu realizat pe ingineri performanți [14] s-a descoperit că internaliștii se caracterizează prin atitudini creative, ca: asumarea riscului, căutarea noului, aprecierea originalității, precum și prin aspecte voliționale de nivel mult mai dezvoltat comparativ cu externaliștii etc.

Numeroase studii susțin că în cadrul trăsăturilor largi de personalitate orientarea internă, așa cum era de așteptat, este asociată cu poziția mai activă și de control asupra mediului, precum și cu atracția către situații care oferă oportunități de realizare a obiectivelor [15].

Dintre cercetările realizate cu variante bazate pe modelul Big Five s-a observat că singurul suprafactor congruent cu internalismul este stabilitatea emoțională (Morrison, 1997), iar în corelație cu nevrotismul contribuie la satisfacția și eficacitatea în muncă și, respectiv, în viața personală [16].

Cunoscutul cercetător al implicațiilor locului controlului în cadrul comportamentului persoanei, P.E. Spector, sublinia încă în 1982 în investigațiile sale că locul controlului este legat direct de motivație, efortul depus, performanță, satisfacție și percepția subiectivă a individului [17]. Alte studii [18] examinează rolul localizării controlului în moderarea impactului stimulentei și în participarea la performanță și arată că orientarea externă a controlului diminuează participarea la performanță. C.Kasperson realizează o cercetare pe funcționarii de spital și găsește corelația pozitivă înaltă între atitudinile negative și externalitatea controlului [19].

Persoanele cu locul de control intern:

- sunt mai competente în stabilirea unor relații interpersonale,
- depun efort să inițieze dar și să mențină relații interpersonale pozitive,
- dețin autocontrol înalt al propriilor emoții,
- tind să-și dezvolte competențe asertive, empatică și creative,
- se simt confortabil în rezolvarea conflictelor, deoarece sunt convinse că totul depinde de ele înseși.

Persoanele cu locul de control extern:

- sunt mai puțin competente în menținerea relațiilor interpersonale,
- nu depun efort în a iniția relații interpersonale, deoarece sunt convinse că „simpla deschidere a firii lor către ceilalți” este îndeajuns,
- dețin autocontrol slab al dirijării emoțiilor, sunt mai influențabile afectiv,
- sunt mai egocentrice și preferă detașarea cât mai mult posibilă de conflicte,
- confruntarea în relațiile interpersonale ține de dorința acestora de a fi observate, din cauza unei percepții negative de sine pe care vor să o schimbe,
- în relațiile cu ceilalți au tendința de a vorbi mult, dar uneori fără rost (în mare parte, derularea conflictului depinde de abilitățile lor comunicative),
- sunt nerăbdătoare, de aceea manifestă adesea impulsivitate, apoi regretă cele întâmplate,
- se simt neconfortabil în procesul de rezolvare a conflictului, deoarece sunt convinse că nimic nu depinde de ele, ci doar de forțele externe.

Autorul A.Bandura a subliniat importanța proceselor psihologice în achiziționarea și modificarea comportamentelor [20]. El considera că oamenii învață prin observarea alegerilor efectuate de către alții. Integrarea

răspunsurilor poate fi efectuată conform modelelor relevante ce sunt dezvoltate în viitoarele acțiuni similare. O mare parte din eforturile cercetărilor efectuate de Bandura au fost realizate în contextul modificărilor comportamentale. *Autoeficiența percepută se referă la convingerea unei persoane în capacitățile sale de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor date. În acest sens, autoeficiența este definită ca o anticipare a rezultatelor pozitive în acțiuni datorită cunoștințelor și abilităților pe care le posedă.* Perceperea propriilor competențe modifică perceperea performanței reduse sau a eșecului, iar insuccesul tinde să fie atribuit efortului redus investit în sarcină sau, în mai mică măsură, lipsei competențelor necesare îndeplinirii sarcinilor. *Autoeficiența înaltă este asociată cu atribuiri autoprotectoare de eșec sau insucces.* Un sentiment de autoeficiență conduce la modificări de comportament, la modelări ale afectivității și chiar la o *normalizare în relațiile interpersonale.*

Un rezultat important al cercetărilor lui A. Bandura este *demonstrarea controlului*, și anume: că indivizii *pot să-și dezvolte sentimente de control.* Eșecul din trecutul persoanei de asemenea poate fi influențat prin schimbare. Autorul menționează rolul autoeficienței în *diminuarea comportamentelor disfuncționale și în îmbunătățirea comportamentelor viitoare.* Persoanele cu autoeficiență înaltă sunt încredute că vor putea rezolva conflictul apărut, vor încerca rezolvarea lui creativă și datorită anticipării unor rezultate pozitive.

Referințe:

1. Phares E.J. Locus of control in personality. Morristown. - New York: General Learning, 1976.
2. Findley and Cooper. Longitudinal Effects of Perceived Control on Academic Achievement, 1983.
3. Ibidem.
4. Balgiu B.A. Implicația locului controlului în structura personalității. Studiu pe funcționari publici // Rev. Psih. (București) 2011, vol.57, nr.1, p.43-55.
5. Elliot A.J. & Sheldon K.M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis // Journal of Personality and Social Psychology, 1997, no73, p.171-185.
6. Findley and Cooper. Longitudinal Effects of Perceived Control on Academic Achievement, 1983.
7. Lefcourt H.M. Locus of Control: Current Trends in Theory and Research. - New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.
8. Phares E.J. Locus of control in personality. Morristown. - New York: General Learning, 1976.
9. Findley and Cooper. Longitudinal Effects of Perceived Control on Academic Achievement, 1983.
10. Lefcourt H.M. Locus of Control: Current Trends in Theory and Research. - New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.
11. Duttweiler P.C. The Internal Control Index: A Newly Developed Measure of Locus of Control // Educational and Psychological Measurement, 1984, no44 (2), p.209-221.
12. Schultz D.P., Schultz S.E. Theories of Personality (8th ed.). - Wadsworth: Thomson, 2005.
13. Ibidem.
14. Judge T.A., Locke, E.A., Durham C.C., Kluger A.N. Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations // Journal of Applied Psychology, 2001, no83 (1), p.17-34.
15. Lefcourt H.M. Locus of Control: Current Trends in Theory and Research. - New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.
16. Judge T.A., Locke, E.A., Durham C.C., Kluger A.N. Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations // Journal of Applied Psychology, 2001, no83 (1), p.17-34.
17. Balgiu B.A. Implicația locului controlului în structura personalității. Studiu pe funcționari publici // Rev. Psih. (București) 2011, vol.57, nr.1, p.43-55.
18. Krenl L. The Moderating Effects of Locus of Control on Performance Incentives and Participation, 1992.
19. Kasperson C. Locus of Control and Its Influence on Hotel Managers' Job Satisfaction, 1982.
20. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. - New York: W.H. Freeman, 1997.

Prezentat 02.12.2011

IMPLICAȚII ALE TEMPERAMENTULUI ÎN MANIFESTAREA ARDERII EMOȚIONALE

Veronica GORINCIOI

Catedra Psihologie Aplicată

The main objective of this paper is to explore the phenomenon of burnout syndrome to the university teachers in Moldova. We were interested to clarify also the relations between burnout syndrome and temperament. The empirical research was based on Maslach Burnout Inventory, developed by Cristina Maslach and Eysenck Personality Questionnaire. The results confirm the hypothesis proposal in this research.

I. Rolul temperamentului în manifestarea arderii emoționale

Una dintre cele mai importante însușiri ale personalității, care ar trebui să fie inclusă ca factor de risc în manifestarea arderii emoționale, este temperamentul (Klosowska, 2011; Teven, 2007; Beatty și McCroskey, 1998). Diferențele temperamentale explică în mare parte de ce persoanele au reacții diferite la stres și, respectiv, ajung sau nu să fie afectate de fenomenul arderii emoționale. Importanța studierii implicațiilor temperamentului în arderea emoțională derivă din caracterul stabil al acestuia și, astfel, din dificultatea de a-l modifica conferită de tipul sistemului nervos. Particularitățile temperamentului sunt într-o mai mare măsură accesibile observației decât alte laturi ale personalității. Aceasta se explică prin faptul că temperamentul se manifestă pregnant în conduită. Trăsăturile de temperament nu apar episodic, ci se referă la comportamente și activități psihice în ansamblu, manifestându-se relativ continuu și stabil. Temperamentul ține mai mult de forma în care sub raport de conduită se prezintă personalitatea. Astfel, temperamentul ar fi o însușire individual-psihologică a personalității care se referă la latura ei dinamico-energetică și se exprimă cel mai bine în activitatea psihică și comportamentală. Baza fiziologică a temperamentului, ceea ce conferă stabilitate și dificultate în modificare, este sistemul nervos. După Pavlov, sistemul nervos dispune de trei însușiri fundamentale: *forță*, *mobilitate* și *echilibru*. Prin forță sau energie a proceselor nervoase se înțelege capacitatea de lucru a sistemului nervos. Mobilitatea proceselor nervoase caracterizează viteza evoluției acestora în structurile sistemului nervos, îndeosebi viteza cu care, într-o anumită zonă, un proces poate fi înlocuit prin celalalt. Echilibrul sistemului nervos privește modul cum este distribuită forța între cele două procese nervoase fundamentale: excitația și inhibiția. Urmărind în cercetările sale experimentale felul cum se îmbină cele trei însușiri, Pavlov a constatat existența a 4 tipuri de activitate nervoasă superioară pronunțată:

- puternic-neequilibrat-excitabil;
- puternic-echilibrat-mobil;
- puternic-echilibrat-inert;
- slab-neequilibrat-inert.

Acestea corespund celor patru tipuri temperamentale de bază: coleric, sangvinic, flegmatic și melancolic. Scopul general al prezentei cercetării* a fost de a identifica acele caracteristici temperamentale care favorizează apariția arderii emoționale la cadrele didactice.

Există mai multe definiții și modele ale epuizării profesionale. În studiul de față am plecat de la modelul propus de Maslach (1981, 1982, 1988). Principala motivație a alegerii noastre ține de faptul că acest model vizează în special angajații din posturile ce presupun relații cu clienții, în cazul nostru – cu studenții și colegii de catedră. În plus, acest model face trimitere (prin dimensiunea de depersonalizare) și la o anumită atitudine față de ceilalți. După autoare, arderea emoțională se referă la fenomenele de deformare personală care apare ca rezultat al acumulării interne a emoțiilor negative fără posibilitatea de a le exterioriza sau elibera. Maslach (1981, 1982) a conceptualizat epuizarea profesională ca având trei componente: epuizarea sau oboseala emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale sau tendința de evaluare negativă a propriilor realizări. Când o persoană se află într-o stare de epuizare emoțională avansată, ea se simte secătuită de muncă –

* Articolul reprezintă o versiune mai extinsă a comunicării prezentate la Conferința Științifică Internațională „Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare”, USM, Chișinău, 21-22 septembrie 2011.

se simte obosită de dimineată, epuizată și frustrată. A doua componentă – depersonalizarea – se referă la tendința de a-i trata pe oameni ca pe niște obiecte, de a nu fi interesat de ceea ce se întâmplă cu ei. A treia componentă se referă la tendința de evaluare negativă a propriilor realizări.

Mai multe studii susțin că persoanele cu un temperament coleric și melancolic sunt mai des supuse arderii emoționale, explicând această relație prin faptul că ambele tipuri au la bază un sistem nervos neechilibrat (cf. Klosowska 2011; Teven 2007; Beatty și McCroskey, 1998). Alte cercetări au găsit relații între extraversiune, epuizarea emoțională și reducerea realizărilor personale (cf. Eastburg, Williamson, Gorsuch & Ridley, 1994; Mills & Huebner, 1998). A fost demonstrată și existența relației dintre extraversiune, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale (Huebner & Mills, 1994; Zellars, Perrew, & Hochwarter, 2000). Altă trăsătură a temperamentului ce poate favoriza apariția arderii emoționale este neurotismul, care, după Mills și Huebner, se află în relație cu toate cele trei dimensiuni ale sindromului burnout. Cercetătorii Zellars *et al.* (2000) au stabilit relația doar dintre neurotism și epuizarea emoțională.

J.Klosowska (2011), în cercetarea sa, a grupat temperamentele în două tipuri: tipul rezistent și tipul sensibil. Primul tip se caracterizează prin voiciune ridicată, rezistență la factorii stresogeni, reactivitate emoțională scăzută, activitate ridicată. Tipul sensibil prezintă emotivitate ridicată, sensibilitate senzorială, activitate scăzută, rezistență scăzută la factorii stresogeni. Rezultatele au arătat că nivelul ridicat al arderii emoționale tinde să coexiste cu tipul sensibil. De asemenea, s-a ajuns la concluzia că nivelul ridicat al epuizării tinde să apară mai des în cazul cadrelor didactice care lucrează în orașele mari, iar nivelul salariului are o importanță mai mare în declanșarea arderii emoționale în cazul cadrelor didactice tinere. În 1998, Beatty și McCroskey avansează *paradigma comunibiologică*, ca un mijloc de a studia relația dintre neurologie, temperament, comportament și comunicare. Inițial, noua paradigmă era axată pe relația dintre comunicare și extraversiune, nevroză și psihotism (Beatty, McCroskey & Heisel, 1998; Eysenck & Eysenck, 1985). Ulterior, modelul a fost îmbunătățit prin adăugarea variabilelor: agreabil, extraversiune, conștinciozitate, nevroză și deschidere (Costa & McCrae, lui 1992, modelul Big Five), considerată astăzi una dintre cele mai expresive metode de studiu al personalității. Extraversiunea este legată de sociabilitate, asertivitate, activitate și afecte pozitive. Extraverții tind să fie pozitivi, fericiți (Francis, 1999) și optimiști (Costa & McCrae, 1992). Jason J. Teven (2007), utilizând metoda lui Costa și McCrae, a demonstrat că persoanele extraverte sunt mai puțin afectate de ardere emoțională, explicând această concluzie și prin orientarea puternic pozitivă a extraverților față de alții. Pe când persoanele introverte sunt mult mai predispuse spre stres și ardere emoțională. Nevroza este un alt factor de personalitate care favorizează dezvoltarea stresului și a arderii emoționale. Profesorii cu un punctaj ridicat la variabila nevroză prezintă emoții negative, inclusiv: frica, dezgustul, depresia și/sau anxietatea. Aceste cadre didactice, după Jason J. Teven, nu pot face față stresului, astfel având mai multe șanse de a fi afectați de burnout.

Obiectivele și ipotezele cercetării

Principalul obiectiv al studiului de față a fost de a aprofunda analiza, în contextul Republicii Moldova, a fenomenului arderii emoționale la profesorii universitari. În sens extins, ne-am propus să identificăm acele caracteristici temperamentale care favorizează apariția arderii emoționale la cadrele didactice. În sens restrâns, ne-am propus să studiem relația dintre extraversiune/introversiune, stabilitate/instabilitate și ardere emoțională.

Plecând de la aceste obiective, ne-am formulat următoarele ipoteze generale:

Ipoteza 1. Tipul de temperament influențează apariția arderii emoționale, colericul și melancolicul fiind mai predispuși apariției AE.

Ipoteza 2. Stabilitatea/instabilitatea, ca trasatori de personalitate, influențează dezvoltarea arderii emoționale, instabilitatea fiind latura care predispune spre AE.

Ipoteza 3. Presupunem că există o relație între extraversiune/introversiune și manifestarea arderii emoționale, persoanele extraverte ajungând mai ușor la AE.

Metodologia cercetării

Subiecți

În cadrul acestei cercetări au participat 120 cadre didactice universitare (60 femei și 60 bărbați) cu vârsta cuprinsă între 22 și 63 de ani. Vechimea minimă în postul ocupat a fost de la 1 an până la 35 de ani. La cercetare au participat profesori de la: Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova, Universitatea Perspectiva-INT.

Variabile și instrumente

Principalele variabile investigate au fost: arderea emoțională, epuizarea emoțională, depersonalizarea, reducerea realizărilor personale, temperamentul, stabilitatea/instabilitatea, extraversiunea/introversiunea.

Pentru evaluarea arderii emoționale a fost utilizat modelul chestionarului elaborat de Maslach (1982) MBI, adaptat de către N.Vodopianova. Chestionarul conține 22 de enunțuri și este predestinat pentru măsurarea nivelului de ardere emoțională în profesiile sociale. Astfel, pentru măsurarea epuizării emoționale sunt 9 itemi, 5 itemi pentru depersonalizare și 8 itemi pentru tendința de evaluare negativă a propriilor realizări. Pentru evaluarea temperamentului a fost utilizat Chestionarul de Personalitate Eysenck (Eysenck Personality Questionnaire, EPQ). Prin cei 60 de itemi chestionarul urmărește măsurarea factorului N (nevrotism sau emoționalitate) și a lui E (extraversiune-introversiune). Testul mai are o scală L (lie, minciună) pentru a măsura disimularea. În completarea chestionarului, subiecții trebuie să răspundă prin *Da* sau *Nu* la o serie de întrebări în măsura în care fiecare din conduitele menționate caracterizează activitatea lor. Scorurile celor 4 sub-scale au fost date de mediile itemilor, iar tipul de temperament a fost obținut prin repartizarea datelor pe un grafic.

Procedura

Participanții au luat parte în mod voluntar la acest studiu. Au completat mai întâi chestionarul MBI, apoi Chestionarul de Personalitate Eysenck.

Analiza și interpretarea datelor

Ipoteza 1. Tipul de temperament influențează apariția arderii emoționale, colericul și melancolicul fiind mai predispuși apariției AE. Pentru a verifica dacă există deosebiri la tipurile de temperament în manifestarea arderii emoționale s-a aplicat metoda neparametrică, și anume: **testul Chi-Square**. Recurgem la această metodă statistică deoarece datele obținute în urma aplicării testului sunt neparametrice, iar variabilele nominale au mai mult de două valori posibile. Testul Chi-Square este o metodă care permite compararea distribuției frecvențelor unei variabile pe mai multe categorii, prin raportarea la o distribuție teoretică stabilită de cercetător. Testul compară abaterile de la această distribuție teoretică obținute în realitate și estimează care este probabilitatea ca ele să apară aleatoriu. Astfel, în urma prelucrării datelor statistice am obținut următoarele date: testul Chi-Square este 34,561, cu un $p < 0,001$. Astfel ipoteza nulă (presupunem ca nu există nici o relație între tipul de temperament și apariția arderii emoționale) este respinsă. Ceea ce permite să concluzionăm că există relație între tipul de temperament și apariția arderii emoționale, precum și faptul că colericul și melancolicul sunt mai predispuși să dezvolte ardere emoțională.

Ipoteza 2. Stabilitatea/instabilitatea, ca trăsătură de personalitate, influențează dezvoltarea arderii emoționale, instabilitatea fiind latura care predispune spre AE. Pentru verificarea acestei ipoteze am utilizat același coeficient – testul Chi-Square. În urma prelucrării datelor am obținut următoarele rezultate: testul Chi-Square este 35,399, cu un $p < 0,001$. Astfel, ipoteza nulă (presupunem ca nu există nici o relație între stabilitate/instabilitate și apariția arderii emoționale) este respinsă. Ceea ce permite să concluzionăm că există relație între stabilitate/instabilitate, ca trăsătură de personalitate, și apariția arderii emoționale, precum și faptul că instabilitatea este latura care predispune spre AE.

Ipoteza 3. Presupunem că există o relație între extraversiune/introversiune și manifestarea arderii emoționale, persoanele extraverte ajungând mai ușor la AE.

Pentru verificarea ipotezei date am utilizat același coeficient – testul Chi-Square. În urma prelucrării datelor am obținut următoarele rezultate: testul Chi-Square este 21,477, cu un $p < 0,001$. Astfel, ipoteza nulă (presupunem ca nu există nici o relație între extraversiune/introversiune și apariția arderii emoționale) este respinsă. Ceea ce permite să concluzionăm că există relație între extraversiune/introversiune, ca trăsătură de personalitate, și apariția arderii emoționale, precum și faptul că extraversiunea este latura care predispune spre AE.

Concluzii

Din datele obținute putem afirma că temperamentul este un factor deloc de neglijat în apariția și dezvoltarea arderii emoționale. Cercetarea atrage atenția asupra câtorva lucruri interesante care pot fi formulate sub forma a trei concluzii:

- persoanele cu un temperament de tip coleric și melancolic sunt mai vulnerabile față de arderea emoțională;
- instabilitatea, ca trăsătură de personalitate, favorizează apariția arderii emoționale;
- există o relație între arderea emoțională și extraversiune, extravertii fiind mai predispuși spre ardere emoțională.

Toate cele trei ipoteze s-au confirmat în diverse grade, ceea ce ne permite să utilizăm rezultatele ca suport pentru alte cercetări și pentru elaborarea metodelor de profilaxie a sindromului arderii emoționale la profesori.

Bibliografie:

1. Roland Vandenberghe, Michael Huberman A.. Understanding and Preventing Teacher Burnout. - New York: Cambridge University Press, 1999.
2. Kofman F. Senge P. Learning Organizations: Cultures Development for Tommorrow Workplace. - Portland: Oregon Productivity Press, 1995.
3. Ionescu M. Educație pentru știință și cultură // Revista de Psihologie și Științe ale Educației, 2007, nr.1.
4. Водопьянова Е. Синдром выгорания. - СПб: Питер, 2008.
5. Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспектива // Психологический журнал, 2001, №22.
6. Lungu O. Ghid introductiv pentru SPSS 10,0. - Iași: EROTA TIPO, 2001.
7. Cosnier J. Introducere în Psihologia emoțiilor și a sentimentelor. - Iași: Polirom, 2007.
8. Maslach C., Leiter M.P. The Truth about Burnout. - San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.
9. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - Москва: Информационно-издательский дом Филини, 1997.
10. Neculau A., Zaharia D.V., Curelaru M. Stres ocupațional și reprezentări sociale ale muncii în mediul universitar // Revista de Psihologie, 2007, tom 53, nr.1-2.
11. <http://library.iated.org/view/KLOSOWSKA2011TEM>.
12. http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/9/5/4/2/pages195426/p195426-8.php.
13. <http://lifehacker.ru/2010/05/31/video-kak-zavisit-vasha-motivaciya-ot-summy-dohoda-za-vypolnennyj-trud/>.

Prezentat la 21.11.2011

FORMULA ALEGERII PARTENERULUI DE VIAȚĂ

Ina CRASNOJON-LABA

Catedra Psihologie Aplicată

The spouse choice is an important decision, a result of a complex process, which is not always perceived and objective, based especially on awareness of feelings, but essentially influenced by parents, friends, and society. If in the archaic and traditional societies, marriage was a very prosaic business that met the interests of the family, now, because of economic, political, socio-cultural factors, the choice of a life partner is becoming more a problem of the concerned individual. Whether we admit it or not, each of us made a list, most frequently imaginary, with the potential qualities of a person who could be beside us, a list that refers to appearance, financial status, personality features, beliefs and values. Most often we tend to be attracted to people with interests and values close to ours.

Alegerea partenerului de viață este o decizie importantă, un rezultat al unui proces complex, care nu întotdeauna este perceput și obiectivabil, bazat în special pe conștientizarea propriilor sentimente, dar influențat esențial de părinți, amici, societate. Această alegere este una dintre cele mai importante pe care le realizează individul în viața sa și care se reflectă asupra tuturor sferelor vieții sale, asupra modului de viață, cu toate că nu este exclusă nici alegerea profesiei, a locului de trai, a tipului de activitate etc.

Alegerea viitorului partener de viață este influențată de un șir de factori, printre care se enumeră imaginea partenerului ideal, care este mai mult sau mai puțin percepută, însă prezentă la fiecare dintre noi. La crearea acestui model contribuie experiența personală, experiența obținută în familia de origine, stereotipurile sociale și idealul care există în grupul de persoane a căror opinie este importantă pentru subiectul în cauză.

În cazul în care modelul real se deosebește radical de modelul ideal, iar așteptările de la viața de cuplu nu s-au realizat, atunci în relația de cuplu intervine perioada de criză. Din acest considerent, cu cât mai atenți vor fi tinerii în momentul alegerii partenerului de viață, cu atât viața de cuplu va fi mai armonioasă.

Dacă în societățile arhaice și tradiționale mariajul era o afacere ce satisfăcea interesele foarte prozaice ale familiei, tribului ca întreg, actualmente, datorită factorilor economici, politici, socioculturali, alegerea partenerului de viață este din ce în ce mai mult o problemă a individului în cauză.

Frecvent, înainte de mariaj, tinerii și tinerele trec prin perioade de incertitudine. Se confruntă cu întrebări de genul „există cineva potrivit pentru mine?”, „el/ea este potrivit(ă) pentru mine?”, „oare pot fi fericit(ă) cu ea/el în viața de cuplu?”. Tinerii se străduie să-și asigure o viață conjugală cât mai armonioasă, să evite alegeri greșite sau singurătatea. Uneori chiar și-ar dori să existe o rețetă pe care s-o urmeze, pentru a ajunge la finalitatea dorită – o viață de cuplu împlinită.

Deseori, mitul „sufletul pereche”, atât de propagat în societate, mai cu seamă în filme, creează așteptări irealizabile de la partener, de la relația propriu-zisă. În momentul în care tindem să credem într-un asemenea mit, ajungem să ne așteptăm ca viitorul soț/soție să dispună de aceleași preferințe ca și noi, să ne citească gândurile, să fie mereu cu bună dispoziție și în formă.

Trăim într-o societate modernă în care persoanele se căsătoresc cu cine doresc, dar sunt situații în care tinerii, părinții, rudele, prietenii etc. intră în alertă. Încearcă să-i facă cunoștință cu diferite persoane de sex opus, ca în nici un caz fata mamei să nu rămână „fată bătrână” (același lucru și în cazul băieților). Fără ca cei doi să se cunoască prea bine, lucrurile sunt aranjate pe la spate, iar tinerilor nu le rămâne decât să pronunțe „da” în fața altarului.

Se consideră că în momentul deciziei de a se căsători, sau atunci când acceptă că persoana de alături este „alesul/aleasa”, oamenii trec prin trei modalități diferite de a distinge: filtrul rațional, filtrul emoțional și filtrul înțelegerii.

Conform cercetărilor realizate, bărbații își aleg parteneri corespunzător următoarelor criterii: vârstă, fertilitate, trăsături cât mai feminine, buze pline și un ten curat, iar femeile își aleg partenerii cu umeri lați, atletici, potenți sexual, cu trăsături masculine clar conturate, capabili să se descurce în viață, să le susțină și să fie inteligenți.

Primul studiu referitor la alegerea partenerului a fost realizat în 1985, de către psihologul american David Buss. El a analizat criteriile de selecție în alegerea partenerului de viață pe un eșantion de 10000 de persoane.

Subiecții au selectat din 18 caracteristici cele mai apropiate de ei. Toate răspunsurile au reflectat alegerea partenerului care oferă stabilitate emoțională, financiară, dragoste și o carieră.

Mai mulți cercetători americani de la Universitatea California din Los Angeles (UCLA) au încercat să afle ce îi determină pe oameni să fie atrași sexual de anumite persoane și ce îi face pe oameni să simtă că au găsit exact persoana potrivită. Conform teoriei selecției sexuale, oamenii intră în competiția pentru alegerea partenerului la fel ca și animalele sau păsările. Deci, formula atracției găsită de cercetători este aceea că ne îndrăgostim de anumiți oameni datorită unui set de gene, care ne stimulează să căutăm oameni compatibili cu aceste seturi de gene. Primul simptom, care denotă că ne potrivim cu o careva persoană și că genele sunt compatibile, este mirosul, fără ca noi să conștientizăm acest lucru. De asemenea, s-a demonstrat că bărbații sunt atrași mai mult de partenerii lor în perioada de ovulație.

La etapa actuală, satisfacția sexuală poate fi obținută și în afara căsniciei, copiii nu mai reprezintă rațiunea de a fi și, din aceste motive, criteriile opțiunii maritale s-au modificat, cele de tip socioafectiv, de comunicare și autorealizare înlocuindu-le pe cele de tip rațional-instituțional.

Femeile nu se mai mulțumesc cu statutul de casnică și de „roabă” a soțului; ele așteaptă susținere în deciziile pe care le iau, respect, prietenie, satisfacție sexuală și libertatea de a-și face o carieră.

Bărbații nu mai sunt singurii care își asigură financiar familia, ei își divizează responsabilitățile cu partenera și deciziile le iau împreună. Deseori ei preiau chiar și o parte din sarcinile casnice ale soției.

Philippe Rushton, realizând un studiu, a conchis că „oamenii preferă oameni care le seamănă – extravertiții preferă extravertiți, tradiționaliștii – tradiționaliști”.

Alegerea partenerului în funcție de criterii genetice are la bază și o dorință neconștientizată de a apăra propria moștenire genetică.

Căsătoria cu parteneri care ne sunt asemănători ca structură genetică este motivată de dorința noastră de a asigura continuarea în timp a propriei matrice genetice. Totuși, Rushton menționează că „similaritățile genetice sunt doar unul dintre numeroasele criterii după care ne alegem partenerul”.

Totuși, cum ne alegem persoana potrivită pentru o viață conjugală armonioasă? Pentru a face o alegere logică, ar fi bine să știm ce anume dorim.

Psihologul evoluționist Peter Todd de la Indiana University și Geoffrey Miller de la University of New Mexico au realizat o simulare pe computer pentru a determina care sunt șansele ca o persoană să-și găsească partenerul potrivit dintr-un număr mare de parteneri. Rezultatele au arătat că oamenii își aleg partenerii în primul rând după gradul de atractivitate și abia mai târziu încearcă să afle dacă corespund anumitor criterii.

Fie că recunoaștem sau nu, fiecare dintre noi întocmim o listă, cel mai frecvent imaginată, cu potențiale calități ale persoanei care s-ar putea situa alături de noi, listă referitoare la aspectul exterior, starea financiară, trăsături de personalitate, credințe și valori. De cele mai dese ori avem tendința de a fi atrași de persoane cu interese și valori apropiate de ale noastre.

Ne simțim atrași de indivizii frumoși nu doar din considerentul că interacțiunile cu ei sunt agreabile, profitabile, dar și pentru că îi apreciem a fi inteligenți și sensibili. Frecvent avem tendința de a proiecta frumuseții fizice trăsături pozitive de personalitate.

Sunt însă și excepții. Cercetările au dovedit că importanța similarității este de necontestat, deoarece suntem mult mai mulțumiți sufletește în cazul în care alături de noi se află o persoană ce ne aprobă și ne împărtășește opiniile, decât atunci când trebuie să oferim explicații cuiva pentru a-l convinge de valorile noastre.

Analizând cuplurile din jurul nostru, al celor pe care îi întâlnim aleatoriu pe stradă, tindem să menționăm că la o bună parte din ele se observă o oarecare asemănare între parteneri, fie în ceea ce privește aspectul fizic, fie în plan profesional, intelectual, al valorilor și normelor personale.

Dan Byrne și colaboratorii săi au studiat relația dintre similaritatea atitudinilor și atracția interpersonală. Realizând experimentul în condiții de laborator, au conchis că cele mai multe răspunsuri au demonstrat că oamenii erau atrași mai mult de persoana imaginată cu care împărtășeau atitudini asemănătoare.

A dispune de idei similare cu o altă persoană ne face să ne simțim mult mai bine și mai apropiați de ea.

Freud menționa, în eseul său din 1914 „Pentru a introduce narcisismul”, că ne alegem partenerul sexual în cadrul cuplului în două modalități:

- a) narcisică – îi alegem pe cei care ne sunt asemenea nouă, ba chiar mai mult, partenerul reprezintă propria persoană sub un anumit aspect;
- b) prin anaclisis – suntem atrași de cei care prezintă modelul figurilor parentale care ne-au oferit îngrijire și protecție când eram copii.

De obicei, alegerea partenerului reprezintă o combinație între cele două modalități.

O echipă de cercetători condusă de profesorul Tamas Bereczkei, psiholog evoluționist în cadrul Universității din Pecs, a elaborat un studiu care demonstrează că femeile tind să se îndrăgostească de bărbații care au chipul asemănător cu cel al taților lor, pe când bărbații au tendința de a alege femei care seamănă mamelor lor. Investigatorii au măsurat, la 312 subiecți din 52 de familii din Ungaria, 14 proporții faciale, precum: grosimea buzelor, mărimea nasului și lățimea pomeților. Rezultatele au relevat că bărbații și soriile lor au mai multe trăsături asemănătoare, în special în zona nasului și a ochilor; în timp ce între femei și soacrele acestora există similitudini la nivelul buzelor și al bărbiei.

Cercetătorii de la Universitatea din Oxford au susținut că atât femeile, cât și bărbații își aleg partenerul gândindu-se la moștenitori. Femeile vor ca partenerul să fie atractiv, în timp ce bărbații caută femei fertile. Pe de altă parte, femeile caută bărbați frumoși pentru a avea copii frumoși.

Iolanda Mitrofan a enumerat câteva criterii de alegere a partenerului conform unor autori:

- a) criteriile psihomorfologice – persoanele de talie redusă sau de talie ridicată au tendința de a se căsători între ele mai frecvent decât la întâmplare (Pearson);
- b) asemănarea între soți în ceea ce privește forma mâinilor, lungimea antebrațului, a degetelor, culoarea ochilor, părului și pigmentația pielii (M.Smith);
- c) frecvența mariajelor „asortative” între persoane cu tulburări psihice, având predispoziții similare în a interacționa patologic (Nielsen);
- d) în general, persoanele cu deficiențe similare (surdomuți, orbi) se căsătoresc între ele;
- e) o corelație ridicată între nivelul de inteligență al soților.

La etapa actuală, una dintre cele mai cunoscute teorii care reprezintă un model al alegerilor maritale ca procesualitate multifactorială este teoria stimul-valoare-rol, dezvoltată de B.Murstein. El susține că acest model cuprinde trei stadii succesive în adoptarea deciziei maritale:

- ✓ la primul stadiu, centrarea partenerilor este pe stimulii ce îi reprezintă pe fiecare; impresiile pe care partenerii și le fac în legătură cu atractivitatea fizică, statutul lor social sunt determinanții cei mai importanți în atracția reciprocă;
- ✓ în cel de-al doilea stadiu, centrarea este pe sistemul valorico-atitudinal; persoanele descoperă dacă atitudinile și credințele lor sunt compatibile. Compatibilitatea valorilor și credințelor acționează ca un factor puternic atât în atracția față de un partener, cât și în decizia de a se implica într-o relație de durată cu acesta;
- ✓ în cel de-al treilea stadiu, focalizarea este pe compatibilitatea nevoilor de rol, adică fiecare individ se întrebă și încearcă să testeze în ce măsură celălalt îi poate satisface nevoia și aspirația de a avea în el un iubit, un prieten.

În concluzie tindem să menționăm că alegerea partenerului conjugal reprezintă o etapă foarte importantă pentru fiecare om, deoarece, în funcție de compatibilitate, similaritatea gândirii, putem să identificăm persoana potrivită alături de care să constituim o familie stabilă, un mariaj de durată.

Bibliografie:

1. Coleman apud Mitrofan I., Ciupercă C. Psihologia vieții de cuplu. - București: Sper, 2002.
2. Fremont W., Fremont T. Formula pentru o familie unită. - Timișoara, 1993.
3. Iluț P. Sociopsihologia și antropologia familiei. - Iași, 2005.
4. Mitrofan N. Dragostea și căsătoria. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1984.
5. Mitrofan I., Ciupercă C. Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei. - București: Press Mihaela SRL, 1998.
6. Mitrofan I., Ciupercă C. Psihologia relațiilor dintre sexe. - București, 1997.
7. Mitrofan N. Cuplul conjugal. Armonie și dezarmonie. - București, 1989.
8. Mitrofan I., Mitrofan N. Elemente de psihologia cuplului. - București, 1996.
9. Nuța A. Suprafața și adâncimile cuplului. - București: Sper, 2002.
10. Бендас Т. Гендерная психология. - Питер, 2006.
11. Ильин Е. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. - Питер, 2007.
12. Ковалёв С. Психология современной семьи. - Москва, 1988.

Prezentat la 18.11.2011

INFLUENȚA STEREOTIPURILOR ÎN VIAȚA SOCIALĂ

Ina CRASNOJON-LABA

Catedra Psihologie Aplicată

Stereotypes play a fundamental role in our lives, causing directly or indirectly, more or less visible, our behaviors. The concept of "stereotype" was first used by Lippmann, as representing a set of images" that are indispensable in order to cope with information sent from our environment."

The most popular metaphor of Lippmann on the stereotype is that of "images in our minds." In his view, human beings do not respond directly to external reality, but to a representation of the environment which is more or less created by the individual himself.

A definition accepted by most authors would be presenting stereotypes as "a shared set of beliefs regarding the personal characteristics of personality traits and behavior that are specific to a group of people".

Conform dicționarului Cambridge, stereotipurile sunt „o idee fixă, despre cum este ceva sau ceva, în special despre ceva greșit”.

Stereotipurile sunt niște „scurtături cognitive”, „scheme de percepție” sau teorii implicite ale personalității, relativ rigide, pe care le împărtășesc indivizii aparținând unei entități date, cu privire la ansamblul atributelor sau al membrilor unui alt grup, precum și ai propriului grup.

Stereotipurile sunt un ansamblu de păreri referitoare la atributele personale împărtășite de un grup de oameni (Leyens, Yzebyt și Shadron, 1994; Stroebe și Insko, 1989).

Stereotipurile joacă un rol fundamental în viața noastră, determinând, direct sau indirect, comportamentele noastre, mai mult sau mai puțin vizibile.

Comportamentul nostru determinat de stereotipuri și prejudecăți este de cele mai dese ori cauza unei comunicări dificile și a conflictelor care se află la baza diferențelor interetnice. Totul a pornit atunci când ne formam și eram influențați, personalitatea nefiind însă bine conturată.

A construi stereotipuri este o funcție naturală a minții omenești, care, dorind să atenueze anxietatea față de necunoscut, simplifică realitatea complexă și ajută corpul și mintea noastră să dezvolte răspunsuri automate la stimulii similari. Însă, a construi stereotipuri și a le utiliza este periculos, deoarece ele simplifică realitatea umană complexă, negând individualitatea fiecăruia dintre noi. Atunci când construim stereotipuri, foarte frecvent completăm datele care ne lipsesc cu ajutorul cunoștințelor și informațiilor luate din baza noastră de date. Din acest considerent, diferența culturală dintre oameni poate determina formarea unor stereotipuri care nu corespund realității înconjurătoare.

Unii cercetători consideră că nu se poate vorbi despre stereotipuri decât dacă reprezentarea este deprecia-tivă. Alții consideră că este indispensabil caracterul lor eronat. O a treia categorie de cercetători susține că nu putem vorbi despre stereotipuri decât în cazul unor convingeri care fac obiectul unui consens sau care reprezintă o mare rigiditate.

Walter Lippmann este cel care, în 1922, a introdus noțiunea de stereotip în cartea intitulată *Public Opinion*. Fiind ziarist, el împrumută termenul din lumea tipografiei, unde „stereotip” semnifică o formă metalică care servește la tipărirea unui clișeu tipografic. Selectarea lui avea drept scop sublinierea caracterului stabil, rigid al imaginii pe care și-o fac indivizii despre mediul lor.

Conceptul de „stereotip” a fost utilizat de către Lippmann ca reprezentând un set de imagini „indispensabile pentru a face față informațiilor emise din mediul nostru înconjurător”.

Cea mai cunoscută metaforă a lui Lippmann referitoare la stereotip este aceea a „imaginilor din mintea noastră”. În opinia lui, ființele umane nu răspund în mod direct la realitatea externă, ci la o reprezentare a mediului care este mai mult sau mai puțin creată de individul însuși. Așadar, stereotipurile nu pot fi decât reprezentări schematice și inexacte. Lippmann susține că stereotipurile preced utilizarea rațiunii. Ele sunt o formă de percepție, deoarece impun un anumit caracter datelor provenite de la simțurile noastre înainte ca acestea să fie preluate de inteligență.

Spre deosebire de numeroși autori, Lippmann nu consideră că stereotipurile ar fi neapărat eronate sau dăunătoare, ci, dimpotrivă, le privește ca pe un fenomen inevitabil. El explică faptul că stereotipurile raționalizează starea în care se află o societate și le plasează sorgintea în socializarea cetățeanului.

În cazul în care noi ne apreciem convingerile ca fiind drept realități, fapte, ele ne afectează judecata. Însă, dacă caracterul subiectiv al convingerilor ar fi scos la iveală (de exemplu, prin studierea istoriei) atunci gradul lor de nocivitate ar putea fi limitat.

Stereotipurile reprezintă impactul unei funcționări cognitive adecvate a indivizilor. A stereotipiza un careva grup nu se rezumă la a-i atribui un conținut, ci înseamnă a avea o explicație netă asupra motivelor care leagă acest conținut cu un grup anume.

Walter Lippmann a menționat că noi suntem determinați să funcționăm corespunzător unor imagini din mintea noastră, unor generalizări, unor pierderi de memorie. Din considerentul că mediul este foarte complex, suntem nevoiți să realizăm unele selecții pentru a-l percepe mai bine, iar mijloacele acestei selecții sunt reprezentate de categorii (Bruner și Tagiuri, 1954); respectiv, stereotipurile trimit la categoriile personale (Tajfel, 1972). Adică, suntem dispuși să atribuim un sens acțiunilor celuilalt, vorbelor lui, tuturor manifestărilor comportamentului lui, încadrându-l într-o anumită categorie.

Un experiment realizat de către Dovidio, Evans și Tyler (1986) ilustrează foarte bine fenomenul expus anterior. Ei au prezentat subiecților albi, timp de două secunde, cuvintele „alb”, „negru” sau „casă”. După 500 miimi de secundă, un al doilea cuvânt apărea pe ecran. Subiecții trebuiau să spună dacă cuvântul respectiv putea servi la descrierea unei persoane. Termenul ales definea o caracteristică pozitivă sau negativă, asociată în mod stereotip albilor sau negrilor. Deoarece stereotipurile se caracterizează prin legături asociative puternice în memorie, intuitiv subiecții răspundeau cu atât mai rigid cu cât trăsătura caracteristică se asocia cu grupul rasial. În rezultat, s-a observat că trăsăturile pozitive erau atribuite mai mult albilor decât negrilor, în timp ce celor din urmă le erau atribuite mai mult trăsăturile negative.

Opiniile stereotipe se dezvoltă ușor într-un sens corespunzător stadiului în care se află relațiile dintre grupuri. Stereotipurile sunt depreciative între grupurile inamice și măgulitoare între aliați.

Allport (1954), în lucrarea sa *The nature of prejudice* (Natura prejudecăților), consideră, la fel ca și Lippmann, că procesul de categorizare are drept misiune simplificarea unui mediu prea complex și că stereotipurile constituie un derivat nefericit al acestei operațiuni necesare.

În rezultatul unui experiment, în care șase interlocutori trebuiau să-și transmită o povestire unul altuia, Allport și Postman au constatat că s-au schimbat unele elemente ale scenei, ceea ce denotă că existența unor opinii stereotipe dirijează achiziționarea de noi informații într-o anumită direcție.

Foarte puțini cercetători se pot mândri că au influențat abordarea cognitivă a stereotipurilor atât de mult ca Allport. Unica excepție este Tajfel. În perioada celui de-al doilea război mondial, Tajfel, polonez de origine evreiască, s-a înscris ca ofițer în armata franceză. Fiind luat prizonier, a profitat de faptul că cunoștea foarte bine limba franceză ca să înșele lumea și să scape de exterminare. Dificultățile prin care a trecut l-au sensibilizat în ceea ce privește problema categorizării. În opinia lui, categorizarea ne ajută să ne simplificăm mediul și să ne orientăm în el. Cercetările realizate de Tajfel conchid că simplul fapt de a categoriza obiectele în grupe distincte modifică felul în care sunt percepute.

Așadar, Lippmann, Allport și Tajfel, toți trei, au remarcat rolul factorilor cognitivi în dezvoltarea percepției și a relațiilor dintre grupuri.

Mulți psihologi sociali, fiind încântați de perspectiva cognitivă, au reexaminat o serie de subiecte din domeniul formării impresiei și din cel al stereotipurilor și s-au referit la om ca la o mașină de prelucrat informația. Stereotipurile sunt privite ca manifestare a unei funcționări cognitive „normale” și sunt considerate un fel de tribut plătit pentru o adaptare bună la mediul ambiant.

Conținutul reprezentărilor pe care și le fac grupurile unele despre altele poate depinde de tipul de relație sau de interdependența care există între aceste grupuri. Se are în vedere, aici, un conținut stereotipic dictat de interes, de o motivație: reprezentarea este aceea care se potrivește cel mai bine.

În opinia lui Hamilton, exagerările caracteristice ale stereotipurilor sunt o consecință a limitelor noastre cognitive. În cazul în care nu suntem dispuși să prelucrăm decât un număr limitat de informații, devenim foarte sensibili la evenimentele distinctive din mediul înconjurător. Ceea ce se produce mai rar ne atrage atenția și se bucură de o tratare privilegiată.

Realizând un experiment, Hamilton și Gifford (1976) au concluzionat că stereotipurile depind de o îmbinare dintre vizibilitatea minorităților sociale, comportamentele sociale și comportamentele nedorite din punct de vedere social.

Lippmann vedea adevărata origine a stereotipurilor în cultura ambiantă. Cercetările realizate au descoperit trăsăturile descriptive cele mai populare ale unui grup etnic. Eforturile depuse au demonstrat în ce măsură

stereotipurile fac parte din peisajul cultural și faptul că în cadrul unei societăți există un consens larg în ceea ce privește caracteristicile atribuite diferitelor grupuri sau națiuni.

Chiar dacă la originea stereotipurilor nu se află nici o motivație deosebită, acestea reflectă diferențele reale observate între grupuri diferite dintr-o societate sau sunt rezultatele unor influențe sociale prin intermediul mass-media sau al interacțiunilor sociale.

Cercetările contemporane demonstrează că stereotipurile exercită un impact asupra judecății și ne pot deforma perceperea realității. Stereotipurile sunt susceptibile de a-și crea propria realitate, chiar dacă ele sunt mai degrabă extravagante inițial. Așteptările unui individ pot avea repercusiuni asupra comportamentului celuilalt în asemenea măsură, încât faptele să confirme prejudecățile.

Cert este că, de cele mai dese ori, cunoaștem despre culturile străine, precum și despre cultura proprie, lucruri ce ne sunt transmise din familie sau din mediul social în care trăim. Posedăm o imagine a rusului, evreului, bulgarului, chiar dacă nu cunoaștem foarte mulți reprezentanți ai acestor etnii și nu avem motive întemeiate să menționăm cât de tipici sunt acei indivizi pentru națiunea pe care o reprezintă.

Valoarea stereotipului depinde în mare măsură de situația geopolitică a momentului: țările ce reprezintă un pericol din punct de vedere politic, economic sunt descrise în termeni negativi, pe când țările ce sunt la nivel de egalitate cu cea a autorului sau chiar inferioare, dar care nu reprezintă niciun fel de pericol, sunt reprezentate în termeni de laudă.

Joep Leerssen consideră că nimeni nu este în măsură să descrie o identitate culturală, astfel dând naștere unui stereotip etnic. Ceea ce este descris prin imagini este o diferență culturală, este felul în care o națiune este percepută ca fiind diferită de celelalte.

În reprezentarea unei culturi străine, mereu găsim un subiectivism puternic, o puternică amprentă a valorilor culturale proprii.

Stereotipurile au o influență asupra percepției, memoriei, gândirii umane, asupra relațiilor interetnice. Ele, precum era de așteptat, influențează și comportamentele oamenilor, conținând în sine programe de acțiune a oamenilor. Dacă eu știu cine este individul A, atunci eu știu ce atitudine voi avea față de el. Având un stereotip despre acest individ, eu îi incriminez calități și motive și-mi programez potențialele acțiuni reieșind din aceste trăsături ipotetice sau reale. Eu am la fel și niște expectații perspicace vizavi de A, privind comportamentele posibile în diferite situații. Toate acestea omul le obține nu doar din experiența proprie, dar și în procesul de socializare.

M.Sherif (1971) susține că există mai multe feluri de stereotipuri, clasificate în special după conținutul pe care îl au – neutru, pozitiv sau negativ. Fiecare cultură este asociată cu anumite clișee și stereotipuri.

Clișeul reprezintă rezultatul unei operațiuni de categorizare a realului printr-un mecanism de simplificare ce constă în extragerea comportamentului mediu al unei populații. Altfel spus, clișeul nu susține că întreaga societate se va comporta corespunzător medianei pe care o propune clișeul. El doar prezice că, cel mai probabil, comportamentul subiecților aparținând populației respective se va îndrepta cel mai probabil în acea direcție.

Stereotipurile constituie un construct cognitiv care pornește de la realitate și care satisface nevoia de a aranja realitatea în scopuri funcționale, pentru a permite anticiparea conduitei indivizilor.

În practică, clișeele sunt rezultatul experienței interculturale și se construiesc prin generalizare: „Dacă vorbesc cu un evreu și acesta se comportă într-un anumit fel, atunci toți evreii se vor comporta la fel”.

Stereotipurile sunt utile, având acea funcție anticipativă necesară pentru un debut favorabil al colaborării interculturale. Cu încărcătură pozitivă sunt cele care valorează diferențele culturale. De exemplu: moldovenii sunt ospitalieri, veseli, sociabili. Dificultăți apar atunci când avem de-a face cu stereotipuri cu încărcătură negativă. De ex.: moldovenii sunt lacomi, proști etc.

Încă din 1953, Avigdor a demonstrat că imaginea pe care un grup o dezvoltă despre „celălalt” depinde de tipul de contact existent între cele două grupuri. Astfel, autorul evidențiază următoarele:

- stereotipul este în general defavorabil dacă relațiile dintre două grupuri sunt conflictuale și este favorabil dacă relațiile sunt amicale sau au un caracter cooperant;
- stereotipul conține caracteristicile cele mai apte să inducă comportamente ce contribuie fie la alimentarea conflictului, fie la ameliorarea relațiilor dintre cele două grupuri.

William G. Simmer (1906) afirmă că ostilitatea față de out-group este proporțională cu intensitatea coeziunii în in-group, iar Iluț (2004) este de părere că, chiar dacă nu ajunge în formă de ostilitate, mândria de „noi”, acompaniată adesea de o implicită sau expresivă desconsiderare a „celorlalți”, este vizibilă începând cu grupurile familiale.

O caracteristică importantă a stereotipurilor o reprezintă marea lor stabilitate în timp, fiind destul de rezistente la schimbare, chiar și atunci când realitatea furnizează dovezi contrare conținutului lor. Cu toate acestea, stereotipurile nu constituie niște scheme rigide care sunt activate indiferent de situația în care se află individul.

Ellemers și Van Knippenberg (1997) arată că trăsăturile pe care le conține stereotipul sunt activate în mod diferit, în funcție de contextul social în care se află persoana: într-o anumită situație sunt utilizate doar acele elemente ale stereotipului care se potrivesc cel mai bine situației specifice și pe care individul le selectează în mod adaptativ.

Bibliografie:

1. Bourhis R., Leyens J. Stereotipuri, discriminare și relații intergrupale. - Iași, 1997.
2. Cernat V. Psihologia stereotipurilor. - Iași, 2005.
3. Markova Iv. Dialogistica și reprezentările sociale. - București, 2004.
4. Neculau A. Manual de psihologie socială. Ediția a 2-a. - București, 2006.
5. Yzerbyt V., Shadron G. Cunoașterea și judecata celuiilalt. O introducere în cogniția socială. - Iași, 2002.
6. Бендас Т.В. Гендерная психология. - Питер, 2006.
7. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. - СПб., 2002.
8. www.cf.hum.uva.nl/images/info/leers.html
9. www.google.ro

Prezentat la 05.12.2011

PRAGURILE SENSIBILITĂȚII CROMATICE ȘI PREFERINȚELE CROMATICE ALE ELEVILOR CLASELOR PRIMARE

Ala VITCOVSCII-BLAJA

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

This article reveals the specific chromatic sensitivity thresholds and their dependence on color preferences of primary school pupils. It describes the diagnostic methodology of absolute thresholds of the pupils' chromatic perception, used in the pedagogical experiment. This would establish the limit of artistic perception and obtained a better and safer design, implementation of educational action.

Sensibilitatea cromatică reprezintă una dintre trăsăturile caracteristice de bază ale receptării operelor de artă plastică și, deci, una dintre sarcinile de bază ale educației artistico-plastice (EAP). Stabilirea pragurilor absolute și relative ale sensibilității cromatice este o idee tentantă pentru EAP, deoarece astfel ar putea fi stabilite limitele receptării artistico-plastice și, în consecință, obținută o mai bună și mai sigură proiectare-realizare a acțiunii educative.

N.Anisimova, T.A. Koptsev, E.I. Koroteev ș.a. confirmă caracteristicile pragurilor percepției cromatice/artistico-plastice de către elevii claselor primare și propun folosirea unor criterii de referință pentru marcarea pragurilor de percepție a culorilor și a abilității de discriminare a acestora în operele de artă, precum și pentru formarea gândirii abstracte la elevi, căci experiențele ludice de selectare și combinare a culorilor reprezintă o „gimnastică a minții” care dezvoltă gândirea asociativă și cea creativă (apud [4,6]).

Alți autori, din același spațiu educațional: K.V. Bardin, M.J. Basov, E.Ignatiev, V.I. Kireenko, A.M. Levin ș.a., consideră că abilitatea de analiză cromatică implică atât activități de reprezentare, cât și activități de dezvoltare generală a copilului, îmbunătățirea acestei abilități incluzând în procesul de percepție senzorială și funcțiile extrasenzoriale ale memoriei și diferitele tipuri de gândire [4,5,7].

Prezintă interes studiile cu privire la gradul de sensibilitate și discriminare a culorilor la copiii din diferite grupe de vârstă (K.V. Bardin, E.E. Ignatiev, V.I. Kireenko, G.Smith, L.Schwartz etc.). Astfel, G.Smith și L.Schwartz consideră că discriminarea culorilor depinde direct de vârsta copiilor, iar K.V. Bardin, E.I. Ignatiev și V.I. Kireenko sugerează că rezultatele de realizare a sarcinilor legate de culoare influențează nivelul individual de dezvoltare a funcțiilor mentale (apud [2,4]).

În cadrul cercetărilor, rezultate ce prezintă interes a obținut I.P. Glinsky [3], care relevă faptul că la elevii claselor I-II observarea este încă slab dezvoltată, însă ei posedă abilitatea de a deosebi diferite obiecte și de a reda aceste deosebiri prin desene. Copiii percep culorile principale pure (roșu, galben etc.) și mai slab nuanțele acestora. În acest context, autoarea propune, în calitate de obiective generale ale EAP a elevilor de această vârstă, observarea mediului ambiant, dezvoltarea percepției și impresiilor vizuale, indicând și câteva direcții posibile de dezvoltare a sensibilității cromatice a elevilor:

- studiul cromaticii de bază;
- introducerea tehnicilor și materialelor tradiționale și netradiționale: acuarela, guașa, tempera, creioanele colorate, creioanele ceracolor etc.);
- inițierea în expresivitatea culorii (abilități de redare prin culori a stării de spirit);
- formarea de abilități de percepere a imaginii color în operele de artă etc.

V.S. Kuzin [5] susține că prin exerciții sistematice în artele frumoase se extinde dezvoltarea sensibilității cromatice a culorilor la copiii din clasele primare. Dacă un preșcolar de șase ani distinge doar cele șapte culori primare ale curcubeului, elevii din clasa a II-a pot ușor percepe și reda, în desenele lor, cca 12-16 tonuri și nuanțe coloristice.

V.S. Kuzin, N.N. Rostovtsev, E.V. Shorokhov ș.a. [5,7,8] menționează caracterul preponderent narativ al desenelor copiilor de 6-7 ani și tendința de a atribui obiectelor desenate mai multe detalii și mai mult spațiu, extinzându-l până la marginea colii de hârtie, acest fenomen având și dezavantajul impreciziei.

Principiile artei arată, însă, că receptarea artistică nu are limite, ea fiind mereu în funcție nu doar de valoarea imanentă a operei, dar și de valoarea *in actu* a receptorului, menționează I.Țigulea [9]. În cazul nostru,

este vorba totuși despre culori, care reprezintă întâi de toate manifestări ale obiectelor materiale într-o lume materială, ce-i drept, percepute în mod subiectiv, deci abordate idealist, spiritual. Ideea de prag al receptării vizează valorile pe care le poate provoca/sugera o culoare/un grup de culori asupra individului receptor, care este unul în plin proces de formare. Deci, este de așteptat că influența culorii nu-i va trezi copilului doar niște senzații, stări latente, ci și îl va determina să-și dezvolte capacitatea de percepție cromatică, care, la rândul ei, teoretic vorbind, este nelimitată ca fenomen al receptării artistice, dar este limitată ca potențial individual. Or, tocmai caracterul limitat al percepției culorilor, și nu numai, induce ideea de dezvoltare a percepției cromatice, în particular, precum și a receptării artistice, în general. Căci, a fi sensibil la culoare – în mediul ambiant, în cel social, dar mai ales în opera de artă plastică – înseamnă a certifica un nivel de dezvoltare a sensibilității cromatice, deci și un anumit nivel de dezvoltare a receptării artistice generale, lumea fiind „colorată” nu doar în natură, mediul existențial și în operele de artă plastică, ci și în toate celelalte genuri de cunoaștere artistică.

În această situație problema s-a pus ca raport între culorile atractive și pragurile absolute de perceptivitate a acestora. Relația a fost studiată cu ajutorul *Testului Luscher* (apud [1]).

În calitate de măsură a sensibilității a fost adoptată distanța dintre hotarele drept și stâng ale câmpului vizual, măsurată ca perimetru. Mărimea limitelor a fost stabilită pentru fiecare culoare prin media aritmetică a două măsurători. Măsurătorile s-au efectuat în condițiile iluminării artificiale, susține P.Constantin.

Reieșind din aceasta, în cercetarea realizată de noi, în prima serie au fost testați 22 subiecți (băieți și fete, în număr egal). Suplimentar, fiecare dintre ei a trebuit să răspundă la întrebările testului Eysenck, prin care este determinat gradul de extraversiune-introversiune, nevroza și „psychoticismul” subiecților.

Prelucrarea matricei valorilor pragurilor și rangurilor prin metoda componentelor principale a identificat cinci factori semnificativi, primii doi fiind comuni pentru pragurile și gradele de preferință. Prima componentă poate fi ușor interpretată ca o preferință unificatoare de culoare roșie, cu sensibilitate crescută a vederii periferice pentru toate culorile primare. Culoarea roșie place celor care au o sensibilitate periferică mare pentru culorile principale ale spectrului. Efectuarea analizei factoriale separate pentru ochiul drept și cel stâng a confirmat aceste reguli. Primele componente principale, atât pentru ochiul stâng, cât și pentru cel drept, au asociat preferințele pentru roșu și galben cu sensibilitatea (extinderea vizibilității periferice) la toate culorile.

A doua componentă este mai „selectivă” și reflectă relația dintre sensibilitatea de dreapta și cea de stânga față de albastru și gradul de preferință a acestei culori. Sunt tentați să prefere albastrul cei care au o sensibilitate redusă față de ea de dreapta și una ridicată de stânga. Pe partea stângă sporește, de asemenea, sensibilitatea la verde. Prezintă interes faptul că sarcinile pe stânga și pe dreapta în această situație sunt similare în valoare absolută, dar opuse ca semn; corelația dintre sensibilitatea la albastru pe dreapta și pe stânga este ușor negativă.

Aplicarea *testului Varymax de rotație a factorilor* ne-a dat următoarele rezultate. Spre deosebire de metoda componentelor principale, rotația are scopul de a identifica sursele independente ale grupelor de caracteristici în matricea inițială și folosește, în principal, corelațiile liniare, nu dispersia. Dacă de la componentele principale se poate aștepta o încărcătură de sens mai mare în preferința coloristică (roșu și albastru), atunci o sarcină generatoare de sensibilitate cromatică va avea sensibilitatea cromatică a ochiului drept sau a celui stâng. Dintre cei trei factori importanți, în primul factor se manifestă sensibilitatea ochiului stâng la culorile primare și într-o măsură mai mică rangul de preferință pentru culoarea roșie. Al doilea factor, dimpotrivă, este încărcat cu indici ai pragului de sensibilitate al ochiului drept pentru toate culorile principale și cu rangul de preferință pentru albastru.

Datele obținute ipotetic, comparate cu cele deja cunoscute, permit aplicarea în cadrul unui model explicativ unic a trei fenomene:

- a) indicii pragurilor de diferențiere cromatică;
- b) atitudinea față de stimularea externă;
- c) preferința pentru polul roșu sau albastru ale spectrului de culori.

Se consideră în mod tradițional că nevoia de stimulare externă este legată de tendința pentru introversiune sau extraversiune. O legătură clară, care asociază lățimea pragurilor periferice ale galbenului și roșului și extraversiunea-introversiunea, a fost stabilită prin a doua serie de experimente, în care lățimea vizibilității periferice a fost comparată cu factorii din *Chestionarul Cattell*. În general, este logic să concluzionăm că trebuința de stimulare externă sporește sensibilitatea; în caz contrar, sensibilitatea cromatică se reduce, în același timp crescând sensibilitatea la albastru.

A altă componentă principală, care combină pragurile de sensibilitate și de preferință a culorii albastre, este semnificativ încărcată de parametrul *nevroză*. Din aceasta rezultă că subiecții instabili emoțional, care au fost studiați, au înclinația să prefere această culoare, ceea ce s-a combinat cu o creștere a sensibilității la culorile albastru și verde pe stânga și cu o diminuare a sensibilității la albastru pe partea dreaptă a spectrului. Spre deosebire de extraversiune-introversiune, drept factor de instabilitate emoțională este considerată sensibilitatea nu la stimularea externă, ci la stimularea din interiorul organismului. Acest lucru ne permite să precizăm teza: preferința emoțională pentru roșu (galben) cu sensibilitatea pentru cele exterioare, iar preferința pentru albastru – cu sensibilitate la stimulii interni. Această ipoteză este compatibilă cu rezultatele cercetării noastre experimentale.

Preferința pentru roșu a fost asociată cu indicele „vectorului de contact” al *Testului Sondhi* (C +, Sum: C și suma d), care a dezvăluit o relație multiplă a subiecților cu mai multe obiecte ale mediului. În același timp, preferința pentru albastru a corelat cu indicii -s/-h, -p/-k, care certifică o tendință ușoară de represiune și despre pertinența „barierelor funcționale”, atât în universul intim al subiectului, cât și între el și lumea exterioară. Trebuie menționat faptul că ortogonalitatea factorilor atestă independența sensibilității la roșu (legată de stimularea externă) și cea la albastru, asociată cu stimularea de interior.

Datele obținute prin aplicarea testului confirmă principala concluzie formulată în acest studiu: constatarea producerii unei asociații între preferința coloristică și pragurile de sensibilitate, dar caracteristică acestei asociații, după toate probabilitățile, este opusă părții reci (mai ales albastrului) și celei calde ale spectrului de culori. De asemenea, se atestă rolul important al factorului colateral al acestor asociații, precum și al legăturii sale cu corelarea preferinței și pragurile sensibilității în raport cu stimularea internă și externă.

Experimentul a confirmat date semnificative și cu privire la *sensibilitatea spectrală*. Acestea demonstrează că ochiul uman distinge cel mai bine culorile din mijlocul spectrului de frecvență – de la albastru la portocaliu. Este suficient să fie schimbată lungimea de undă cu 1 - 2 nm (nanometri) și omul va simți schimbarea de culoare. La percepția culorilor în spectrul *roșu – violet* pragul de dispersie crește brusc, până la zeci și sute de nanometri.

În concluzie, putem menționa că pragurile de dezvoltare a sensibilității cromatice la elevii claselor primare au următoarele caracteristici:

- ✓ spre deosebire de *roșu (galben)*, preferința pentru *albastru* este asociată preponderent cu diminuarea sensibilității cromatice (ridicarea pragurilor), inclusiv în opoziție cu *albastrul saturat*;
- ✓ cea mai strâns legată de sensibilitatea cromatică este preferința pentru culoarea *roșie (galbenă)*; în general, preferința pentru *roșu* corelează cu creșterea sensibilității la culorile de bază (diminuarea generală a pragurilor);
- ✓ între pragurile absolute ale sensibilității periferice la cele patru culori primare și preferința pentru ele nu există nici o dependență semnificativă.

Referințe:

1. Constantin P. Culoare. Artă. Ambient. - București: Meridiane, 1979.
2. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. - Iași: Polirom, 1999.
3. Глинская И.П. Изобразительное искусство. Методика обучения в 4-6 классах. - Киев: Радянська школа, 1981.
4. Игнатьев Е.И. Восприятие и воспроизведение цвета детьми школьного возраста при обучении рисованию // Вопросы психологии, №1, с.45-52.
5. Кузин В.С. Психология. - Москва: Высшая школа, 1974.
6. Новохатский А., Уварова О. В каком возрасте ребенок видит радугу? // Наука и жизнь, 1990, №12, с.50-51.
7. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. 2-е издание. - Москва, 1980.
8. Шорохов Е.В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства: Пособие для учителей. 2-е изд., доп. и перераб. - Москва: Просвещение, 1977.
9. Țigulea I. Formarea simțului culorii. - În: Tehnologii educaționale moderne. Vol.2. - Chișinău: Lyceum, 2001.

Alte surse:

1. Mihăilescu D. Limbajul culorilor și formelor. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1980.
2. Mureșan P. Culoarea în viața noastră. - București, 1988.
3. <http://www.dslib.net/teoria-vospitania.html>

Prezentat la 20.12.2011

СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА МИРА И ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ

Людмила АНЦИБОР

Кафедра прикладной психологии

În articol este argumentată presupunerea potrivit căreia modul de viață, precum și imaginea lumii care se conturează pe parcursul vieții personalității, sunt precondiții pentru formarea unei personalități sănătoase. Predispozițiile de tipul poziției de „victimă”, la toate etapele de constituire a relațiilor interpersonale, au o influență negativă asupra procesului de formare a personalității, precum și a identității sociale. Problema condiționării morale a relațiilor profesionale și interpersonale trebuie să devină o prerogativă a politicii de stat.

The article is grounded assumption that lifestyle and the image of the world that is emerging throughout life personality are preconditions for the formation of healthy personalities. Predisposition to type position "victim" at all stages of establishing interpersonal relationships, have a negative influence on the process of formation of personality and social identity. The problem of moral compliance professional and interpersonal relationships must become the prerogative of state policy.

В науках о человеке все более утверждается мысль о том, что между человеком и условиями его жизни существует неразрывная связь, и, чтобы адекватно понять поведение человека и/или оказать ему социально-психологическую помощь, необходимо учитывать особенности той жизненной (а значит социальной) ситуации, в которой осуществляется его бытие и развитие. Для того, чтобы человеку почувствовать себя успешным и благополучным, важно ощущение «включенности», сопричастности, событийности своей частной и индивидуальной жизни к процессам, которые разворачиваются в более крупном пространственном или временном контексте (например, в масштабах своего региона, страны, планеты или вечности). Как указывает философ Г.Л. Тульчинский, человек вторичен от своей позиции, «доли», от своей включенности в мир [24]. Реалии объективного мира, перекодируясь у людей в субъективный образ, влияют на появление у них личностных особенностей, типичных для конкретных условий их жизнедеятельности. Эти условия во многом определяются спецификой исторического развития городских сообществ и степенью их «включенности» в разворачивающиеся в стране новые процессы регионализации и глобализации [5].

Исследования К.Левина показали, что социальный контекст ситуации побуждает к жизни мощные силы, стимулирующие или ограничивающие поведение человека. Однако ситуация в той же степени является функцией личности, в какой поведение личности является функцией ситуации [30]. По мнению У.Томаса, индивидуальные восприятия и представления индивида об окружающей социальной реальности важнее, нежели объективно измеряемые социальные факторы, описывающие эту реальность. Соответственно, для того чтобы понять поведение человека в той или иной жизненной ситуации, «мы должны поставить себя в позицию субъекта, который пытается найти свой путь в этом мире; и мы должны помнить, что среда, которая влияет на него и к которой он пытается адаптироваться, – это не объективный мир науки. Это его мир, природа и общество, как он видит их, а не как их рассматривает ученый» [23].

На протяжении веков представление о психологической реальности, представленной в «образе мира», выстраивали мыслители, стремившиеся понять человека во всех его связях с окружающим миром. Анализ основных отечественных и зарубежных психологических исследований по проблеме «человека в различных жизненных ситуациях» позволяет говорить о том, что для исследования этой проблемы характерна тенденция постепенного перехода от анализа «человека изолированного» к исследованию человека в контексте его реальной жизни в обществе; к целостному взгляду на особенности «мира в человеке и человека в мире», т.е. осознание и понимание образа жизни, который ведет человек, той событийной общности, которой он принадлежит.

Действия и поступки людей обусловлены:

- во-первых, впечатлениями об обыденной жизни своего непосредственного окружения, а также представлениями об определенных сторонах реальности, в которой они живут;

- во-вторых, интерпретацией процессов взаимодействия, участниками которых они являются, и эмоциональными переживаниями, которые сопутствуют этим событиям.

Следовательно, необходимо изучение того, как человек понимает значение происходящего и какой смысл он вкладывает в понятие «образа жизни», являющегося причиной или следствием его «картины мира».

В целом *«образ жизни»* понимается как совокупность смысловых отношений и установок человека в мире, которые обеспечивают ему ориентацию в иерархии ценностей и овладение поведением в ситуации борьбы мотивов. Всё это воплощается посредством деятельности и общения, продуктов культуры, других людей, себя самого ради продолжения образа жизни, являющегося ценностью для данного человека и служащего основанием для его интеграции в общество. Обособление культурных ценностей через действие механизма идентификации образует особую психологическую реальность – *субъективный образ мира*. Для обозначения этого особого образования человеческого сознания исследователи используют такие термины, как «образ мира» (А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов, В.В. Столин и др.), «фикции» (А.Адлера); «картина мира» (Дж.Келли, Т.Шибутани), «карта мира» (Е.Ю.Артемьева), «когнитивная карта мира» (Д.Гриндер, Р.Бэндлер), «миф» (А.Ф. Лосев), «семейный миф» (Ж.Лакан), «сценарий» (Э.Берна), «жизненный мир» (К.Левин, Ф.Е. Василюк).

Субъективный образ мира – это представление человека о себе, своей судьбе и окружающем мире, это своеобразный индивидуальный миф человека о себе и своей жизни, который отражает его жизненную позицию по отношению к себе, другим, миру в целом и регулирует жизненные отношения и поведение человека. Тем более что для обыденного сознания реальный жизненный мир и субъективный образ мира слиты в единое целое (К.Левин, Ф.Е. Василюк).

Образ мира человека (или «жизненный миф») можно представить как своеобразную «призму», очки, сквозь которые человек смотрит на мир. В формировании образа мира личности важную роль играет культура, в которой человек воспитывается, отношения в его родительской семье и в последующих «группах принадлежности», другими словами – весь его жизненный опыт [21].

Современный революционный переворот в психологическом знании, с точки зрения В.Е. Ключко, заключается именно в окончательном осознании того, что не поняв миссию и предназначение человека невозможно определить, почему у человека именно такая психика. А она у него именно такая, которая позволяет ему быть человеком, т.е. исправно выполнять свое земное и неземное предназначение [11].

Субъект, познавая мир, строит свою «картину мира» избирательно, руководствуясь своими ценностными предпочтениями, оценкой возможных потерь и приобретений. Следовательно, познавая, действуя, человек преобразует не только мир, но и себя. Он выходит за свои пределы, становится отличным от себя прошлого. Это и награда за новое знание, обогащающее внутренний мир субъекта, и его ценность. Вместе с тем это свидетельство возникновения ценностей бытия, изменяющих экзистенциальную сущность субъекта, приобретения им новых субъектных качеств. Ценности являются не столько когнитивными компонентами психики субъекта, сколько экзистенциальными, связанными не только с ментальным, но и, шире, с духовным опытом человека.

Современная действительность характеризуется кризисом идентичности не только личности, но и всего человечества. Однако наиболее ярко он отражается в старших подростках, проживающих в этот период еще и возрастной кризис и испытывающих трудности в понимании себя. Система воспитания характеризуется отчуждением семьи от школы, детей – от родителей. Мощные информационные технологии с опорой на внушение усугубляют положение – приводят к поглощению самости подростка, затрудняют установление его контакта с самим собой, провоцируют диффузную идентичность. Нахождение и удержание подростком собственной самости и своего места в мире невозможно без развития процессов самопознания и самопонимания, познания мира и своего места в этом мире, что возможно лишь в том мире, который ты понимаешь и строишь по определенному образцу. Образец этот дан или задан, но он реально существует в практике жизнедеятельности человека, в образе мира, который у него сложился в процессе межличностного и практического взаимодействия, одним словом – того образа жизни, который он ведет.

Понимание мира, как и самопонимание отдельного человека, рассматривается в современном человекознании как экзистенциально-духовное ядро личности, бытия «человека экзистенциального». Если познание мира и самопознание обусловлено поиском знаний, накоплением, анализом, категоризацией

информации о мире и о себе, то понимание мира и самопонимание относятся уже скорее к осмыслению этой информации, приданию ей смысла, ее объяснению, рассмотрению возможных причин и следствий. Понимая мир, утверждает В.В. Знаков, человек должен понять себя не как объект, а осознать изнутри, с позиций смысла своего существования [8, с.13]. Но это возможно лишь в процессе взаимодействия человека с другими людьми. Понять мир внутренний можно лишь при стремлении понять мир внешний. Его нельзя понять также вне понимания и осознания того образа жизни, который человек ведет вне общности.

Общность же, с точки зрения В.И. Слободчикова, есть объединение людей на основе общих ценностей и смыслов: нравственных, профессиональных, мировоззренческих, религиозных и т.п. Общность есть, прежде всего, внутреннее духовное единство людей, характеризующееся взаимным принятием, взаимопониманием, внутренней расположенностью каждого друг к другу [22].

В общности люди встречаются, общность создается совместными усилиями самих индивидов. Нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия привносят сами участники общности. Исходной нормой общности как ценностно-смысловой является устойчивая духовная связь между ее представителями. Специфика данной общности или духовной связи состоит в возможности наиболее полного понимания одной индивидуальности другой индивидуальностью, что обусловлено процессом самопонимания.

Можно с уверенностью считать, что самопонимание, как психологическая реальность, является механизмом «самодетерминации» (Б.Ф. Ломов). Самодетерминация начинает развиваться и проявляться на протяжении всего этапа детского онтогенеза. Уже само рождение человека есть скачок в развитии, главной особенностью которого является начало процесса обособления. Однако здесь происходит и противоположно направленный процесс. Ребенок еще долго пребывает в системе устойчивых непосредственных связей со взрослыми; но главное – что многое из их совместной деятельности направлено как раз на восстановление прерванных связей или на порождение новых, обеспечивающих новую форму единства – сосуществование.

Наиболее интенсивно, однако, процесс обособления (и противоположный ему – отождествления) происходит в подростковом возрасте. В процессе отождествления происходит восстановление и порождение новых связей, что фактически лежит в основе приобщения к общечеловеческим формам культуры и является условием становления индивидуальности. Психологические новообразования данного возраста, приобретаемые в ходе преодоления кризиса переходного возраста, создают основу для полноценного личностного становления растущего человека, способного решать многие жизненные проблемы самостоятельно, быть успешным в социально значимой деятельности, обладать возможностью легко адаптироваться, находить свое достойное место. На границе подросткового и юношеского возраста возникает проблема личностного и профессионального самоопределения.

Развитие личности происходит как бы на пересечении трех координат – координат исторического времени, социального пространства и жизненного пути личности в обществе, т.е. того, что присваивается личности и составляет содержание ее социальных качеств в данной культуре, к чему приобщается личность в системе общественных отношений [3]. Ключом к пониманию механизма движения личности в системе общественных отношений является категория «социально-исторического образа жизни», как и связанное с этой категорией представление о «социальной ситуации» (Л.С. Выготский), что позволяет нивелировать оппозицию «личность – общество». Образ жизни являет собой пространство выбора, объективно заданное появившемуся на свет в том или ином обществе индивиду.

Пространство выбора в социально-историческом образе жизни регламентируется, прежде всего, возможностью выбора той или иной деятельности. Исследователь Ю.Крусвалл на примере анализа различных памятников культуры показывает, как в разных обществах посредством обеспечения *занятости* в ряде случаев искусственно ограничивалась свобода выбора деятельности: централизованное государство тем самым регулировало поведение больших социальных групп людей. Гигантские пирамиды в Древнем Египте, вовсе не необходимые для возводивших их сотен тысяч людей; странным образом периодически покидаемые вскоре после завершения строительства крупных пирамид и храмов города древнеамериканских индейцев майя; Большая Китайская стена общей длиной 4800 км – все это использованные тоталитарными государствами приемы и средства обеспечения управляемого поведения людей, орудия деиндивидуализации личности за счет ограничения посредством занятости свободы выбора деятельности [13].

Вместе с тем, как бы жестко ни регламентировалась обществом свобода выбора вида деятельности, особенности социально-исторического образа жизни не автоматически сами по себе определяют развитие личности, а опосредствуются следующими моментами:

- отношением к типам жизнедеятельности, социальным ценностям, нормам участников совместной деятельности;
- оценкой как участниками совместной деятельности, так и самой личностью своих индивидуальных свойств (задатков, темперамента и т.п.);
- мотивами и целями, ради которых живет данный конкретный человек.

Французские писатели Веркор и Коронель в своей сатирической повести психологически точно передают представление об образе жизни как мотивообразующем условии развития мотивации индивидуальности: «Наши аппетиты, как и наши насущные потребности, ограничены. Но в отношении чего? Только в отношении к тем предметам, которые существуют. Ведь не могут же люди пресытиться чем-то заранее. Значит, мы будем изобретать потребности, вот и все! Разве наши предки в прошлые века могли испытывать потребность в телевизоре или телефоне? Они великолепно обходились без них. Но стоило их изобрести, и мы оказались в их власти» [7].

Достичь преобразования и формирования новых мотивов простым усвоением невозможно – это были бы мотивы знаемые, но не реально действующие. Новые потребности и мотивы, их соподчинение возникают не при усвоении, а при переживании или проживании, и этот процесс происходит только в реальной жизни. Ведь чувственная ступень отражения стоит ближе к внешнему миру, чем мышление, и реагирует быстрее, непосредственнее, поэтому ее легче «эксплуатировать». Возможно поэтому можно считать бедствием рода человеческого тот суровый вывод, к которому пришли прагматики от психоанализа и которым впоследствии воспользовались в своей пропаганде фашисты. Они обращались не к рассудку, а к инстинктам: с помощью целого ряда ритуалов превращали аудиторию, представляющую разные слои общества, в толпу – особую временно возникающую общность людей, охваченных общим влечением.

Другое важное направление психоанализа, которое может быть использовано в разных про- или антисоциальных целях, открыл Джеймс Вайнер. Он изучал подсознательный фактор в семантике, то есть воздействие слова на подсознание. Кроме того, еще Реформация (эта «великая Перестройка Европы») задала всем будущим манипуляторам главный принцип: чтобы овладеть умами людей, необходима подготовка – разрушение священных образов («штурм символов») [цит. по 10]. В связи с этим, Карл Густав Юнг пишет: «Бессознательные формы всегда получали выражение в защитных и целительных образах и тем самым выносились в лежащее за пределами души космическое пространство. Предпринятый Реформацией штурм образов буквально пробил брешь в защитной стене священных символов... Одна стена падала за другой. Да и разрушать было не слишком трудно после того, как был подорван авторитет церкви. Большие и малые, всеобщие и единичные образы разбивались один за другим, пока, наконец, не пришла царствующая ныне ужасающая символическая нищета...» [29].

Еще одной важной концепцией стало представление психики человека как арены борьбы множества составляющих его «субличностей» – частных «Я». В этой борьбе верх может одерживать то одна, то другая ипостась человека, то одна, то другая сторона его «Я». Этот «победитель» и программирует поведение человека. При этом легче всего возбудить и превратить в мощный импульс именно порочные, подавляемые влечения, усилить и «подкупить» их, побудить сделать противное всей личности в целом.

Палеопсихология личности могла бы взять своим девизом слова У.Шекспира о том, что вряд ли человек чем-то отличался бы от животного, если бы ему нужно было только необходимое и ничего лишнего. Но, «опираясь на теорию эволюционирующих систем, можно предположить, что новый тип локомоции, сложный комплекс манипуляционной активности ... значительно интенсифицировал неадаптивную деятельность ранних представителей рода Гомо, что в конечном счете привело к иному направлению развития ... появлению уже археологически фиксированных форм неадаптивной активности: начертательная (изобразительная) деятельность ... преднамеренные погребения» [20]. Т.е. уже на ранних этапах антропосоциогенеза происходит выделение человека из окружающей действительности и формирование автономного Я.

На разных этапах истории человечества степень выраженности личностных вкладов в жизни социальной группы была различной, что иногда приводило исследователей к полному отрицанию суще-

ствования индивидуального поведения члена первобытной общины [3]. Подтверждением представлений о преобладании социотипического поведения в раннепервобытных общинах некоторые этнографы находят в рассказах самих аборигенов Австралии. «Расскажи мне о своей жизни», – попросила однажды А.Уэлс пожилого аборигена по имени Дылмин. «Нет, – сказал он после долгого раздумья, – не моя история тебе нужна. Моя история – это одно и то же каждый день. Сухой сезон следует за влажным, за сухим – опять влажный; один день похож на другой, как черепашьи яйца из одной ямки в песке похожи друг на друга» [2, с.166]. В действительности же отклонение от нормативного социотипического поведения уже на самых ранних этапах социогенеза выходит за рамки общепринятых стандартов поведения.

Каждая культура представляет собой определенные структуры повседневности: специфические навыки (владение копьем или стрелой), умения (охотиться или удить рыбу), характерные модели взаимодействия (индивидуализм, коллективизм). Ей присущи свои культурные практики – виды деятельности, в отношении которой существуют нормативные ожидания. Через переживаемые события повседневной жизни, виды деятельности, ситуации, контексты и т.п. вырабатывается культурная привычка поведения. Так, в одних культурах более всего ценятся индивидуализм, самостоятельность, активность, в других – напротив, коллективизм, послушание, подчинение. Усвоение культуры, как и усвоение родного языка, протекает на досознательном уровне, непроизвольно, через погруженность в межличностные ситуации, и это неизбежно.

Родная культура почти не осознается, поскольку является средой обитания. Когда же человек попадает в абсолютно новое окружение, где ему приходится мгновенно реагировать на множество совершенно новых представлений о времени, пространстве, труде, религии, любви, сексе и т.п., то им овладевает растерянность, наступает культурный шок. Однако такие же чувства можно переживать и по отношению к собственной культуре, когда человек не успевает адаптироваться к быстро меняющимся условиям (то, что пережили взрослые люди 90-х годов прошлого столетия).

Процесс развития личности можно представить как процесс вхождения человека в новую социальную среду, а интеграции в ней – как результат этого процесса. Если индивид не способен преодолеть трудности адаптационного периода, у него могут складываться качества конформности, зависимости, неуверенности. Если же он застрянет на фазе индивидуализации, у него могут сформироваться негативизм, агрессивность, подозрительность. У индивида при успешном прохождении фазы интеграции формируются такие качества, как гуманность, доверие к людям, справедливость, коллективное самоопределение, требовательность к себе и другим и пр.

Этот тип отношений предъявляет требования не только к самим людям, их поведению, но и задает им эталон общения, создает деловую обстановку, атмосферу общения, позволяет им успешно выполнять работу и, тем самым, повышает вероятность выживания в трудных условиях жизни. Качество отношений или предоставляет простор субъектам общения, или ограничивает их. Высшим уровнем отношений является такой уровень, при котором реализуются нравственные ценности. Активная борьба за достойные для обоих общающихся нравственные отношения, за их прочность и перспективность, а не только за отдельные поступки, – такова подлинная этическая позиция субъектов.

С.Л. Рубинштейн в работе «Человек и мир» раскрывает этическую основу человеческих отношений. Она заключается в признании самого существования другого человека. Он писал: «Полюби нас черненькими, беленькими всякий нас полюбит». Подлинный смысл этого высказывания в том, чтобы любить человека не за тот или иной одобряемый или порицаемый поступок, который может быть случайным, а любить его самого, за его подлинную сущность, а не за его заслуги [18]. Важно не то, уточняет К.А. Абульханова-Славская, как данный человек отнесется ко мне и что он захочет включиться в сферу наших с ним отношений, а безотносительная ко мне, к моим потребностям и «интересам» объективная ценность его личности. Через анализ этого этического аспекта общения, в котором заключается подлинное общение субъектов, происходит сближение между личным и общественным, между «ближним» и «дальним» и предстает иерархия ценностных отношений личности, характер ее жизненных отношений – к людям, к делу, к жизни в целом [1, с.324].

Сводить всё общение к психологии личности так же не верно, как и «вычитать» ее из общения, типизируя безотносительно к личности. Отношения не являются неким «идеальным продуктом», связывающим людей. Однако зрелая личность, с гармоничной, непротиворечивой системой ценностных ориентаций, если они не совпадают с отношениями, сложившимися в группе, способна активно

противостоять им, не только отстаивая свое мнение, но даже перестраивая общение и отношения в этой группе. Если личность маскирует свою эгоистичную ориентацию, рассматривая членов группы как объекты и средства достижения своих целей, её безразличие к ним рано или поздно проявится. Эгоистичный характер ориентации обоих партнеров формирует временные союзы, основанные на деловом обмене услугами, на достижении каждым личных целей: в данном случае партнер становится средством достижения этих целей [1].

Наиболее ярко такая установка на отношение к другому человеку как к средству достижения своих целей проявляется в так называемом *манипулятивном* поведении. Этот термин в обыденной жизни стал столь распространенным, что требует толкования.

Первоначально понятие «манипулятор» означало цирковой артист, фокусник, который действует с предметами при помощи рук. В Оксфордском словаре английского языка манипуляция (*manipulation*) в самом общем значении определена как обращение с объектами со специальным намерением, особой целью, как ручное управление, как движение, производимое руками, ручные действия [цит. по 17]. Если обратиться к возрастной периодизации психического развития, то вторым ведущим видом деятельности (первый в системе «S-O» – когнитивное развитие) в онтогенезе, по Фельдштейну, является предметно-манипулятивная деятельность. Т.е. можно отметить одну существенную характеристику манипуляции – ловкость, сноровка при выполнении действий-манипуляций. Возможно поэтому люди без манипуляций не живут, не жили и жить не будут, как утверждают не только обыватели, но и многие исследователи. Однако в переносном смысле слова тот же словарь определяет манипуляцию как «акт влияния на людей или управление ими с ловкостью, особенно с пренебрежительным подтекстом, как скрытое управление или обработка» [цит. по 17].

Обратимся к этимологии еще одного понятия – «личность». В данном случае возникает следующая цепочка терминов – лик, личина, маска. В старину на Руси маски называли личинами, а лицо, которое они скрывали, – ликом. Благодаря лицу, лику мы воспринимаем эмоции другого человека и передаем свои. По своему значению с давних пор *маска* смыкалась с *ролью*, которую человек играет на сцене жизни. Маска – это форма представления своего внутреннего «Я» с учетом ситуации, в которой человек находится. В западной психологии в большей степени фигурирует понятие *персоны*. По Юнгу, персоне – это поверхностный слой-маска в структуре сознания (архетип конформности). Она включает социальные роли, посредством которых человек представляет себя другим людям и обществу. Это публичное лицо человека.

Исторически субъектом индивидуализации (формирования «Личности» с большой буквы) в социогенезе выступала социальная группа. «Личностью, – пишет Ю.М. Лотман, – т.е. субъектом прав, релевантной единицей других социальных систем (религиозной, моральной, государственной) были разного типа корпоративные организации... Юридические права или бесправие зависели от вхождения человека в какую-либо группу... Чем значительнее была группа, в которую входил человек, тем выше была его личная ценность» [15]. В социальных системах с сословным делением функцию символики носителя роли выполняла одежда. При резком делении сословий, ограниченной мобильности личности, не человек, образно говоря, носит одежду, а одежда «носит» его социальную роль. В этом смысле высказывание «встречают по одежке» психологически означает, что личность встречают и воспринимают по той социальной роли, которая материализована в одежде, обозначающей позицию личности. Возможно поэтому одежда до сих пор является одним из способов сокрытия истинной сущности человека, и чем более в обществе существуют ограничения для самовыражения и самореализации личности, тем большее значение приобретает различная «символика» (одежда, украшения, марка машины и т.п.).

В условиях социально-исторического образа жизни двадцать первого столетия обостряется конфликт между ценностью «быть личностью», которая сама выбирает и создает свой образ жизни, и социотипическими ролевыми проявлениями личности в разных социальных группах. Не случайно еще в двадцатом столетии в западных странах, а у нас в нынешнее время, так остро переживается так называемый кризис идентичности, связанный с нивелировкой «Я». И воспринимается он не как трагедия отдельной личности, а как трагедия общества, и речь идет уже о кризисе «взросления» человечества в целом.

Острые, противоречивые переживания в результате экономических потрясений, технологических проблем и информационных перегрузок приводят к глубочайшим изменениям сознания человечества

и ставят его перед выбором всего жизнеустройства (типа цивилизации). Для достижения всеобщего уровня «зрелости» необходимо пройти несколько этапов своего развития, один из которых Ф. Перлз назвал уровнем «внутреннего взрыва» или «условной смерти» [цит. по 19].

Это наиболее острый этап кризиса, так называемая точка бифуркации, т.е. критическое состояние системы, характеризующейся неустойчивостью, возникновением неопределенности, которое может определить: станет ли состояние системы хаотическим или она перейдет на новый, более дифференцированный и высокий уровень упорядоченности.

Если индивид не имеет предшествующего опыта решения сложных задач, у него сформирован недостаточный уровень потребности в поиске, он считает, что с данной задачей справится любой, равный ему человек, но не он сам, а также длительное время он сталкивался с ситуациями, в которых не видел четкой взаимосвязи между своими действиями и их последствиями, в таком случае у него формируется синдром «обучения беспомощности» (М.Е. Селигман). Выученная беспомощность приводит к тому, что, попав в ситуацию пострадавшего, такой человек ничего не предпринимает для изменения положения. У таких людей наблюдается комплекс неудачника, и они становятся чаще всего жертвами.

С точки зрения криминологии *виктимность* – особый феномен, который усиливает вероятность стать жертвой. Виктимность есть свойство определенной личности, социальной роли, социальной ситуации, провоцирующее или облегчающее преступное поведение [9]. В социологии под жертвой понимают следующее: «Жертва – это пострадавшие в ходе конфликтных действий субъекты (социальные группы, общности, люди), не принимающие непосредственного участия в конфликте и признанные в качестве жертвы «значимыми другими» [12]. Сопоставление и анализ различных точек зрения по поводу определения данного понятия и выявления особенностей человека-жертвы позволили М.А. Одинцовой прийти к выводу о том, что жертва – личность, наделенная совокупностью эмоциональных, когнитивных, волевых и поведенческих компонентов, имеющих дефензивный характер и способствующих непродуктивному способу решения проблем во взаимодействии [17]. В.С. Мухина также считает, что в практической психологии «жертвой» принято называть человека, который ответственность за себя и контроль над своей жизнью отдает другим людям [16].

Образ жизни человека, занимающего позицию жертвы, характеризуется отсутствием осознанной ответственности за себя и свое будущее, иждивенческими установками, пассивно-оборонительным стилем поведения. Кроме того, жертвам в большей степени, нежели жизнестойким людям, свойственна лживость, ригидность и низкая активность. Такой образ жизни, при котором организм, принадлежащий к одному виду, живет за счет другого вида, в народе называют «нахлебником» или более жестко – паразитом». Проявление паразитизма в человеческом обществе культивируется в самом «беспредельном» виде и многообразно: это «зависимое вечное дитя», «депрессивный беспомощный старик», «самовлюбленная красавица на выданье», «молодой агрессивный специалист», «нищий гениальный художник».

«Инфантильная жертва» будет блестяще играть свою роль, пока это приносит ей пользу, заключающуюся во внимании, заботе, любви. Играть эту роль можно на уровне влюбленного партнера, нерадивого специалиста, угнетенного народа и даже обреченного человечества. Причем, все окружение активно включается в эту «великую манипуляцию» (М.Одинцова) и подыгрывает ей. Когда окружающие поддерживают игру, очень трудно отказаться от роли, дающей такой хороший результат.

Исследования Н.П. Фетискина и др. доказывают, что у молодежи формируется система антиномий: зарабатывать много – работать мало; деньги зарабатывать для себя; «хочу, чтобы меня любили» (голод любви) и т.п. Это означает, как пишет автор, что «социальный распад общества оборачивается «расчеловечиванием» человека [26, с.187]. Н.П. Бехтерева также указывает на ложную родительскую любовь, которая «не признает ни долга, ни обязанностей. Отсюда и неумение, нежелание преодолевать трудности» [4, с.29].

Э.Фром по этому поводу пишет: «После рождения младенец остается еще во многих отношениях частью матери, и его рождение как независимого существа является процессом, продолжающимся много лет – фактически всю жизнь. Стремление перерезать пуповину – не в физическом, а в психологическом смысле – является величайшим вызовом человеческому развитию, а также самой трудной его задачей. Пока человек связан этими первичными узами с матерью, отцом и своей семьей, он чувствует себя в безопасности. Он подобен утробному плоду, за него все еще кто-то отвечает. Он избегает тех

жизненных ситуаций, которые заставляют его быть самостоятельной личностью, обремененной ответственностью за свои поступки, необходимостью принимать собственные решения, «взять жизнь в свои руки» [27, с.279].

Существует также и альтернативная позиция в трактовке термина «жертва», которая представлена в религии, но в словарях и справочниках, а также в общественном сознании, она не присутствует. Жертва – призывание имени Господа, проявление любви и благодарности к Богу за полученные от Него благодеяния. Но это не та материальная жертва, которую мы наспех даем на храм. Это другая жертва: Богу (Миру, Вселенной) нужен поступок [17, с.52]. И поступком этим может быть постоянное совершенствование человека. Как пишет К.Эстес, «жизнь и жертва идут рука об руку» [28, с.221].

В целом в своей работе «Иметь или быть?» Э.Фромм с гуманистических позиций выступает против духовного оскудения и при этом намечает возможные варианты решения назревших глобальных проблем для создания гармоничного здорового человека и здорового общества. Основным выводом, к которому он пришел в результате глубокого анализа работ по философии, социологии, экономике, психологии, а также Ветхого и Нового завета, можно сформулировать следующим образом: «Праведная жизнь уже не рассматривается как исполнение морального или религиозного требования. Впервые в истории физическое выживание человеческого рода зависит от радикального изменения человеческого сердца. Однако изменение сердца человека возможно лишь при условии таких коренных социально-экономических преобразований, которые дают ему шанс измениться, а также необходимые для этого мужество и дальновидность» [27, с.18].

Личность есть полная самоопределенность человека во всей совокупности его действий, отношений с другими, его устремлений и ориентаций. Формулой личностного поведения выступает заявление человека: «Я лично!». Человек заявляет о своей собственной и полной ответственности за свои действия и поступки жизни. Личное бытие – это муки выбора, риск социального действия, тяготы ответственности за себя и других, а потому не все люди соглашались на такой способ жизни. Отказ же от личностного бытия есть согласие на зависимый, безответственный, социально-приспособительный способ жизни. Это не менее тяжкая доля для человека [22].

Активно преобразуя любую трудную ситуацию, личность значительно изменяется, но изменения эти обычно непреднамеренны и неосознаваемы. Но порой жизнь ставит личность в такие ситуации, когда только намеренное изменение ею своих особенностей может привести к благополучию. В этом случае изменение собственных характеристик и отношений к ситуации становится основной стратегией или входит составной частью в иные стратегии. Изменить себя, не изменяя себе, – задача трудная, и человек вряд ли справится с ней, если у него мотивация приспособления менее мощная, чем побуждение изменить мир.

Итак, ценностное сознание личности обнаруживает черты, присущие социальным группам, народу, обществу в целом. При этом большое значение имеют социально-экономические и социально-культурные условия социализации личности, усвоение ею общепринятых норм и ценностей, условия жизнедеятельности. В конечном итоге, образ жизни, которую ведёт человек (различные виды деятельности, работа, повседневные заботы, досуг, семейный уклад, межличностные отношения с «близкими» и «дальними» и т.п.), составляет его картину мира. В то же время сформировавшийся тип ценностных ориентаций и картина мира, которая складывается в результате решения трудных жизненных ситуаций, во многом зависят от индивидуальных особенностей личности. Если период переживания кризиса пройдет успешно, результатом этой сложной внутренней деятельности становится «метаморфоза личности» (Ф.Е. Василюк), ее перерождение, «трансформация» (К.Г. Юнг). Человек по-новому определяет себя (создает новый образ Я), принимает новый жизненный замысел, новые ценности, вырабатывает новую стратегию жизни. Главная внутренняя потребность субъекта этого мира, «внутренне сложная и внешне трудная» («творческая»), – воплощение идеального надситуативного замысла жизни в целом [6]. И это задача творческая, не имеющая готового алгоритма решения. Поэтому, видимо, Р.Лэнг считал глубинной содержательной характеристикой образа мира человека онтологическую уверенность или (при неблагоприятном жизненном опыте) онтологическую неуверенность [14]. Многие современные исследования убедительно свидетельствуют о том, что вместе с процессом трансформации системы ценностей, социально-психологической направленности и политической ориентации в нашей ментальности по-прежнему доминирует представление о том, что создание и формирование определенного, а

именно здорового образа жизни – это что-то внешнее, и принадлежит эта прерогатива лишь государству. «Народ не столько поручает власти выполнение каких-либо функций, сколько вручает ей свою судьбу» [25].

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Личность в процессе деятельности и общения // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2008. - 544 с.
2. Артемова О.Ю. Личность и социальные нормы в раннепервобытной общине. - Москва, 1987, с.166.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. - Москва: Изд-во МГУ, 1990. - 367с.
4. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. - Москва: АСТ, 2007, с.29.
5. Богомаз С.А. Различия в структуре ценностей, смыслов и личностных особенностей представителей трех городов Сибири // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Зелинский. - Москва: Институт психологии РАН, 2008, с.262-297.
6. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал, 1995, №3.
7. Веркор, Коронель. Квота, или сторонники изобилия//Французские повести. - Москва, 1984, с.166.
8. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал, 2000, том 21, № 2, с.7-15.
9. Иншаков С.М. Зарубежная криминология. - Москва: Юнити-Дана, 2003.
10. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. - Москва: Эксмо, 2009. - 864 с.
11. Ключко В.Е. Закономерности движения психологического познания: проблема ценностей и смысла в призме трансспективного анализа // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Зелинский. - Москва: Институт психологии РАН, 2008, с.41-61.
12. Козырев Г.И. «Жертва» в социально-политическом конфликте: Монография // Москва: Экслибри-Пресс, 2008.
13. Крусвалл Ю. Занятость и организация // Человек в социальной и физической среде. - Таллин, 1983, с.75.
14. Лэнг Р.Д. Расколотое «Я». / Пер. с англ. - СПб., 1995.
15. Лотман Ю.М. Александр Сергеевич Пушкин. - Ленинград, 1982.
16. Мухина В.С. Возможность возникновения комплекса «жертвы» у пострадавших от аварии на ЧАЭС // Чернобыльская катастрофа: диагностика и медико-биологическая реабилитация пострадавших: Сб. материалов науч.-практ. конф. Минск, 21-22 мая 1993 г.: в 4 ч. / Бел. гос. ун-т.; редколл.: Л.А. Пергаменщик и др. - Минск, 1993.
17. Одинцова М.А. Многоликость «жертвы» или немного о великой манипуляции (система работы, диагностика, тренинги): Учебн. пособие. - Москва: Флинта: НОУ ВПО «МПСи», 2010. - 256 с.
18. Рубинштейн С.Л. Человек и мир (отрывки из рукописи) // Методологические и теоретические проблемы психологии. - Москва, 1969.
19. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. - Москва, 1993.
20. Смирнов Ю.А. Возникновение орудийной деятельности как следствие неадаптивной активности ранних гоминидов // Задачи современной археологии: Тезисы докладов. - Суздаль, 1987, с. 235.
21. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения Я. - Москва, 1985.
22. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебн. пособие для вузов. - Москва: Школа Пресс, 1995.
23. Томас У., Знанецкий Ф. Методологические замечания // Психология социальной ситуации: Хрестоматия. - СПб, 2001.
24. Тульчинский Г.Л. Гуманитарность против Гуманизма? // Известия ТРТУ, 2005, вып. 7 (51), с.47-52.
25. Шестопал Е.Б. Психологический профиль российской политики 1990-х // Теоретические и прикладные проблемы политической психологии. - Москва: Роспэн, 2000.
26. Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Шепелева С.Т. Специфика деформирующего влияния социальной энтропии на профессионально-личностную направленность студенческой молодежи: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности». - Ярославль: «Канцлер», 2007, с.187.
27. Фромм Э. Иметь или быть? / Пер. с англ; общ.ред. и посл. В.И.Добреньков. - 2-е изд., доп. - Москва: Прогресс, 1990, с.279 (Библиотека зарубежной психологии).
28. Эстес К. Бегущая с волками - Москва: Издательский дом «София», 2005, с.221.
29. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. - Киев; Москва, 1997.
30. Magnusson D.A. Psychology of Situations // Toward a Psychology of Situations: An Interactional Perspective. - New Jersey, 1981.

Prezentat la 12.07.2011

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАБОТНИКОВ СТРУКТУРЫ СЕТЕВОГО МАРКЕТИНГА С ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ ПРОДАЖ И КАРЬЕРНЫМ РОСТОМ

Стела ВЬРТОСУ

Кафедра прикладной психологии

În prezent, cele mai multe structuri de marketing în rețea se confruntă cu faptul că se atestă un aflux mare de oameni noi. Acest sistem de afaceri nu poate utiliza eficient potențialul angajaților săi la recrutarea de personal, ceea ce duce la o eficiență scăzută a lucrătorului și la creșterea insatisfacției lui. Prin urmare, o problemă actuală în marketingul de rețea o constituie modul în care pot fi utilizate corect și cu o productivitate mai mare particularitățile individual-psihologice ale angajatului în beneficiul său și al companiei.

Scopul cercetării noastre a fost de a determina interrelația dintre particularitățile individual-psihologice ale lucrătorului structurii de marketing în rețea, eficiența vânzărilor sale și dezvoltarea carierei.

Datele obținute pot fi utile pentru selectarea corectă a persoanelor pentru acest tip de afacere; pentru formularea programelor individuale motivaționale; pentru ridicarea nivelului de vânzări și creșterea profesională a angajatului; pentru evaluarea obiectivă a potențialului intrinsec al distribuitorului; pentru utilizarea rațională a timpului și a efortului la învățarea noilor distribuitori.

Currently, most multi-level marketing structures are faced with the fact that there is a large influx of new people. This business system is not able to exploit effectively employees' potential at recruitment, which leads to low workers efficiency and increases their dissatisfaction. Therefore, the relevant issue in multi-level marketing is possibility of proper and more productive use of individual-psychological characteristics of the employee.

The aim of our research was to determine the correlation of individual-psychological characteristics of the multi-level marketing employee with effectiveness of sales and career development.

The result of the research can be useful for the correct selection of people in this business, for developing of customized programs of motivation; for increasing sales and employees' careers; for objective assessment of internal distributor's capacity; for the rational use of time and effort in training new distributors.

Одними из актуальных для нашего государства проблем являются следующие: потребность в предоставлении рабочих мест большому числу безработных, увеличение заработной платы работникам и потребность в увеличении товарооборота и прибыли на предприятиях, что не в последнюю очередь зависит и от человеческого фактора, влияющего на результаты деятельности организации. В настоящее время решению данных проблем способствуют идеи, реализованные американцем Карлом Ренборгом, об индустрии сетевого маркетинга.

Термин Multi Level Marketing (многоуровневый сетевой маркетинг) возник в 70-х годах прошлого века, когда им стали называть особую систему распространения товаров и услуг, связанную с особой системой вознаграждения за эту работу. В 80-х годах XX века система получила новое название – Network Marketing, т.е. сетевой маркетинг. История MLM неразрывно связана с именем Карла Ренборга, чьи реализованные идеи превратились в мощную индустрию сетевого маркетинга, пустившую корни на всех континентах и завоевавшую прочное место в мировой экономике, с ежегодными оборотами в несколько сотен миллиардов долларов и миллионами участвующих в MLM работников [1].

Сетевой маркетинг на сегодняшний день успешно действует в 125 странах всех континентов. По схеме сетевого маркетинга в мире работают свыше 5000 компаний. В ассортименте сетевиков оказались самые разнообразные товары: страховые полисы, предметы бытовой химии, пластиковые карты, украшения, посуда, компьютеры, минитракторы и многое другое. Сетевой маркетинг стали использовать и крупнейшие компании: Ford, Colgate, Canon, Lipton, Coca-Cola и другие флагманы бизнеса.

Сетевой маркетинг – это реально существующая система дистрибуции и продажи, в рамках которой независимые стороны контракта зарабатывают комиссионные от продажи продуктов или услуг, которые им передает производитель. Это также система гармоничного развития человека с использованием сети единомышленников на основе формирования потребностей и стимулирования саморазвития с учетом эффективности деятельности людей.

В основу системы многоуровневого маркетинга заложены **три основных принципа** [2].

1) Принцип спонсирования (в MLM означает право каждого из сотрудников компании привлекать к работе и обучать любое количество новых сотрудников; в MLM каждый является собственным менеджером по кадрам).

2) Принцип оплаты от объема реализуемой структурой продукции. При сетевом маркетинге два вида оплаты труда: а) процент за личный объем реализованной продукции; б) процент от объема продукции, реализованной всей структурой, созданной и обученной сотрудником.

3) Принцип дубликации (чтобы сетевая компания получала прибыль, она должна создать четкую технологию работы своих сотрудников, которая была бы понятной, легкоисполнимой и легкопередаваемой, без искажений, от человека к человеку, и создать также все условия для ее тиражирования).

Когда процесс отлажен, продажа продукции становится естественным и неизбежным его результатом. Одни его участники только потребляют продукцию, другие занимаются продажами, третьи формируют сети распространителей. Все участники процесса имеют свою выгоду, а компания получает стабильный рынок сбыта и прибыль. Двигателем является доход, который может получить распространитель продукции, вовлекая других распространителей. Чем больше распространителей, тем выше доход. С привлечением новых распространителей происходит построение сети.

Основным звеном данного процесса является *дистрибьютор* (от англ. distribute – распределять). Этот термин возник в традиционном маркетинге для обозначения торгового посредника в организации товародвижения от производителя.

Дистрибьютор – это лицо дееспособного возраста, подписавшее с компанией соглашение. При этом он приобретает право покупать продукцию по оптовой цене, привлекать (спонсировать) других дистрибьюторов, получать вознаграждение (комиссионные, бонусы) от покупок созданной им дистрибьюторской организации в соответствии с принятой в компании системой поощрения.

Дистрибьютор, привлекающий в бизнес другого человека, становится его спонсором. *Спонсор* – это дистрибьютор, который лично привлек в бизнес другого, или такой дистрибьютор, экаунт которого расположен на уровень выше по восходящей. Спонсор курирует своего дистрибьютора и помогает в организации и осуществлении его бизнеса. За проделанную работу дистрибьюторы получают от компании вознаграждение.

Личность каждого человека наделена только ей присущим сочетанием психологических черт и особенностей, образующих ее индивидуальность, составляющих своеобразие человека, его отличие от других людей. Индивидуальность проявляется в чертах характера, темпераменте, привычках, преобладающих интересах, в качествах познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), в способностях, индивидуальном стиле деятельности и т.д. А поэтому очень важным моментом становится разностороннее гармоничное развитие и совершенствование, одним из признаков которого является наработка и изменение качеств характера личности. В сетевом маркетинге это проявляется в том, что позитивные изменения качеств характера дистрибьютора отражаются в увеличении суммы в его чеке, в увеличении его заработков от продаж, в расширении круга общения, в приобретении нового стиля жизни и т.д.

Возникает необходимость разработки требований к психологическим особенностям личности, предъявляемым конкретной профессией, с целью выявления психологических качеств, имеющих решающее значение для эффективной и результативной деятельности.

Среди профессионально важных качеств работников структуры сетевого маркетинга рассматриваются следующие [3].

На основе управленческой деятельности сетевого менеджера можно выделить профессионально важные **организаторские качества**, характеризующиеся умением подбирать, расставлять кадры, планировать работу, обеспечивать четкий контроль. Организаторские качества – это следствие проявления ряда психологических свойств личности.

Наиболее важными из них являются:

- Психологическая избирательность – способность адекватно, без искажения отражать психологию организации;
- Критичность и самокритичность – способность видеть недостатки в поступках и действиях других людей и в своих поступках;

- Психологический контакт – способность устанавливать меру воздействия, влияния на других людей;
- Требовательность – способность предъявлять адекватные требования в зависимости от особенностей ситуации;
- Склонность к организаторской деятельности, т.е. потребность в ее выполнении;
- Способность заряжать своей энергией других людей, активизировать их.

Среди других организаторских качеств следует отметить:

- Целеустремленность – умение поставить четкую и ясную цель и стремиться к ее достижению;
- Гибкость – способность реально оценивать обстоятельства, адаптироваться к ним, не меняя при этом принципиальных позиций;
- Работоспособность – способность длительно выполнять работу с высокой эффективностью;
- Настойчивость – волевое свойство личности, проявляющееся в упорном осознанном стремлении достичь поставленных целей;
- Самостоятельность – способность к деятельности, опираясь на собственные возможности, без посторонней помощи;
- Дисциплинированность – подчинение установленному порядку, умение налаживать и поддерживать дисциплину в коллективе;
- Инициативность – умение действовать энергично, способность выдвигать идеи и намечать пути их воплощения.

Общей основой развития работника структуры сетевого маркетинга как специалиста и как компетентного управленца являются *интеллектуальные качества*. Интеллект может выступать или не выступать в качестве фактора успешности сетевого работника в зависимости от того, какие ресурсы работника структуры сетевого маркетинга – интеллектуальные или коммуникативные, включены в его деятельность.

Существенное значение имеют для деятельности сетевого работника *коммуникативные качества*: способность к кооперации и групповой работе; поведенческие ориентации при разрешении конфликтных ситуаций; социальная компетентность при реализации своих целей.

В зависимости от конкретной ситуации и целей, важно точно применять тот или иной стиль общения. Если работник структуры сетевого маркетинга обладает навыками общения, тогда ему будет легко устанавливать деловые контакты.

Умение устанавливать деловые контакты, располагать к себе людей зависит от манеры поведения. Хорошие манеры помогают быстро адаптироваться в любой обстановке, упрощают налаживание контактов, расширяют возможности оказания влияния на людей.

Мотивационно-волевые качества:

- стремление к успеху (ориентация на достижение, решительность, доверие к себе);
- осторожность (добросовестность, внимание, порядочность, честность, точность, признание окружающих);
- самоопределение (свобода, самоопределение, открытость);
- социальная компетентность (компетентность, разговорчивость, общительность, готовность к обсуждению, сила убеждения, обаяние, дружественное отношение к организации, уверенная манера держаться).

На сегодняшний день большинство структур сетевого маркетинга сталкиваются с тем, что наблюдается большой приток новых людей. Реальность такова, что системный бизнес не в состоянии эффективно использовать потенциал своих сотрудников при наборе кадров, что приводит к низкой эффективности работника и возрастанию его неудовлетворенности работой. Важнейшим моментом в сетевом маркетинге является работа с людьми, а далеко не всем это удаётся. Поэтому актуальным вопросом в сетевом маркетинге стало то, каким образом можно правильно и с большей продуктивностью использовать индивидуально-психологические особенности работника во благо для него и для компании.

Цель нашего исследования – выявление взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей работника структуры сетевого маркетинга с эффективностью продаж и карьерным ростом.

Исследование основывалось на доказательстве следующих гипотез:

- существует взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей личности с эффективностью продаж и карьерным ростом у работников структур сетевого маркетинга;
- более эффективный работник сетевого маркетинга должен обладать такими качествами, как коммуникабельность, уверенность, лидерство, самоконтроль и высокая мотивация достижения.
- чем выше мотивация достижения, тем выше ступень в иерархии, определяющей карьерный рост.

Для доказательства выдвинутых гипотез были использованы следующие диагностические методики:

1. Специализированный тест для работников структур сетевого маркетинга – «АСКО 2», Ковалева В.В., Ильинского А.С. Тест разработан для определения внутреннего потенциала и качеств характера дистрибьютора на основе метода факторного анализа Кеттелла. Тест позволяет проанализировать 18 главных качеств, влияющих на успех работы дистрибьютора.

2. Опросник «Мотивация успеха или боязнь неудачи» Реана А.А.

Исследуемая выборка включала 40 человек. Все испытуемые – работники компании «Oriflame», их должности – консультант, менеджер, старший менеджер, директор, золотой директор, старший золотой директор, сапфировый директор. В процессе работы они осуществляют поиск клиента, консультирование, используют метод убеждения, работают с рекламациями, изучают удовлетворенность клиента продукцией и обслуживанием, осуществляют поиск новых дистрибьюторов, обучают дистрибьюторов своих структур. Возраст испытуемых от 21 года до 60 лет, среди них – 62% женщин.

Испытуемые были разделены на 2 группы:

1 группа – дистрибьюторы, которых по результатам продаж и карьерному росту можно назвать более успешными: – 20 человек (более эффективные дистрибьюторы от уровня старшего менеджера до уровня сапфирового директора).

2 группа – дистрибьюторы, которых по результатам продаж и карьерному росту можно назвать менее успешными: – 20 человек (менее эффективные дистрибьюторы от уровня консультанта до уровня менеджера).

В ходе проведенного исследования нами были получены следующие результаты.

Таблица 1

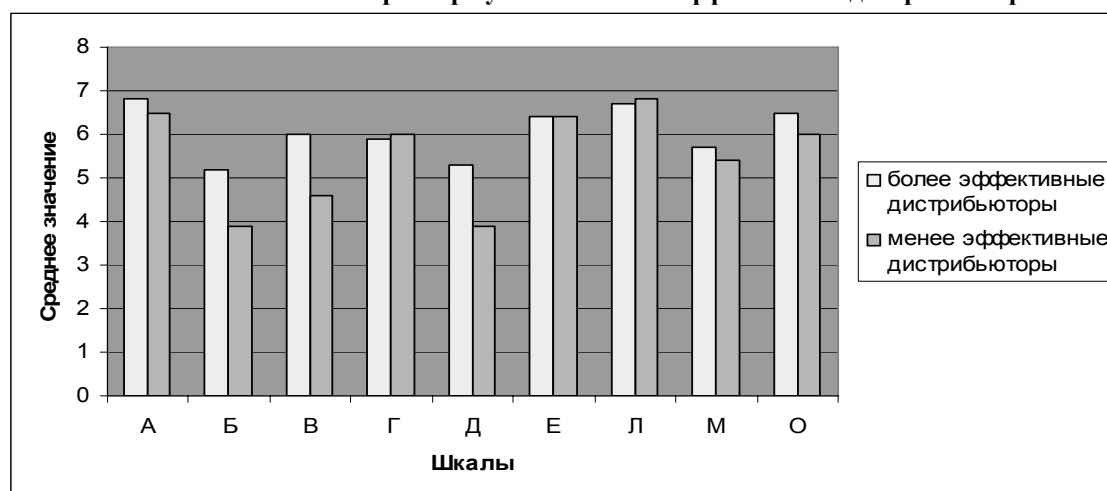
Выраженность качеств характера у дистрибьюторов, более эффективных и менее эффективных по продажам

№	Пары качеств	Более эффективные дистрибьюторы	Менее эффективные дистрибьюторы
		Средний показатель	
А	Замкнутость - Общительность	6,8	6,5
Б	Импульсивность – Контроль чувств	5,2	3,9
В	Слабое – Сильное логическое мышление	6	4,6
Г	Жесткость – Чувствительность, сердечность	5,9	6
Д	Приверженность традициям – Способность принимать новое	5,3	3,9
Е	Склонность к подчинению – Склонность к управлению	6,4	6,4
М	Пассивность – Инициативность	6,7	6,8
Л	Практичность – Творческий подход к делу	5,7	5,4
О	Неуверенность в себе – Уверенность в своих силах	6,5	6

У более эффективных дистрибьюторов явно выражены следующие характеристики по шкалам: общительность, инициативность, уверенность в своих силах, склонность к управлению, способность принимать новое, контроль чувств.

Анализируя качества характера менее эффективных дистрибьюторов, можно сказать, что у них явно выражены следующие характеристики: инициативность, общительность, склонность к управлению, импульсивность, приверженность традициям, слабое логическое мышление.

Соотношение качеств характера у более и менее эффективных дистрибьюторов



Для статистической проверки полученных результатов и установления разницы между качествами более эффективных дистрибьюторов и менее эффективных, был использован Т-критерий Стьюдента, выявляющий различия между двумя выборками. Статистически значимыми получились различия по шкалам: контроль чувств, $t = 2,5$ (значимо при $p = 0,05$); способность принимать новое, $t = 2,6$ (значимо при $p = 0,05$); сильное логическое мышление, $t = 2,8$ (значимо при $p = 0,01$). Это означает, что более эффективные сетевики лучше контролируют проявление своих эмоций и чувств, не поддаваясь срывам и переменчивости настроения в отношениях с людьми, чем менее эффективные дистрибьюторы, которые без поддержки не могут контролировать свои эмоции и чувства при взаимодействии с людьми и как результат – склонны к психоэмоциональным срывам.

Более эффективные дистрибьюторы обладают характерной чертой – *креативностью*, проявляющейся в способности принимать новое. Это позволяет судить о том, что большую результативность сетевого маркетинга обеспечивает способность поиска новых решений и новых путей как в рамках структуры, так и в рамках работы с клиентской базой, тогда как менее эффективным дистрибьюторам более свойственно прибегать к наработанным методам взаимодействия с работниками структуры и с клиентами, что говорит об их настороженном отношении ко всему новому и о консервативности.

Более эффективным дистрибьюторам свойственно сильное логическое мышление, свидетельствующее об их способности весьма успешно логически решать любые задачи и легко обучаться, тогда как менее эффективные дистрибьюторы меньше оперируют доводами логики в общении и больше опираются на свое чувственное восприятие мира.

Взаимосвязь между качествами характера и карьерным ростом отсутствует, но существует взаимосвязь качеств характера и эффективности продаж, а именно: существует взаимосвязь между уровнем общительности и эффективностью продаж ($r = 0,408$, корреляция значима на уровне 0,01). Данная характеристика позволяет говорить о том, что чем выше уровень общительности работника структуры сетевого маркетинга, тем выше могут быть его результаты в продажах и тем легче ему будет контактировать с новыми людьми и продавать товар незнакомым людям.

Мотивация достижения успеха по продажам и карьерному росту работников структуры сетевого маркетинга была диагностирована с помощью методики Реана А.А. «Мотивация успеха или боязнь неудач». Полученные данные позволяют судить о явно выраженной мотивации на успех более эффективных дистрибьюторов и о выраженной мотивации на успех менее эффективных дистрибьюторов.

Таблица 2

Выраженность мотивации достижения успеха и избегания неудач

	Мотивация на достижение успеха	Мотивация на избегание неудач
У более эффективных дистрибьюторов	80%	20%
У менее эффективных дистрибьюторов	65%	35%

Сравнивая данные, полученные по двум выборкам, можно заключить, что как более эффективные, так и менее эффективные дистрибьюторы обладают выраженной мотивацией на успех, однако следует отметить, что у более эффективных дистрибьюторов выраженность мотивации на успех больше, чем у менее эффективных дистрибьюторов. Это объясняется тем, что более эффективные дистрибьюторы обычно увереннее в себе, в своих силах, ответственнее, инициативнее и активнее, им менее свойственна потребность избегать срыва, порицания, наказания или неудачи. Данная характеристика обуславливает более высокие продажи у дистрибьюторов, их заинтересованность в результате, а также способствует эффективности работы всей структуры, подкрепляемой постоянным желанием добиться успеха. Определены статистически значимые различия между двумя выборками в отношении мотивации достижения успеха ($t=2,9$ при $p=0,01$).

Существует взаимосвязь между мотивацией достижения успеха и карьерным ростом ($r = 0,403$, при $p=0,01$). Это говорит о том, что чем выше показатель мотивации достижения успеха, тем выше ступень в иерархии, определяющей карьерный рост дистрибьютора.

Взаимосвязь между мотивацией достижения успеха и эффективностью продаж отсутствует. Следовательно, мотивация на успех не играет такой важной роли в продажах. Сетевик должен обладать определенными чертами характера, чтобы находить индивидуальный подход к клиенту. Это в свою очередь, будет способствовать большей эффективности продаж.

Полученные данные позволяют судить о том, что существуют определённые различия качеств характера среди более и менее эффективных дистрибьюторов. Чтобы стать эффективным дистрибьютором, необходимо развивать в себе определенные качества, в особенности такие, как коммуникабельность, контроль чувств, логическое мышление, способность принимать новое, творческий подход к делу и уверенность в себе. Выработка данных качеств у дистрибьютора достигается в процессе постоянной работы над собой и над своими ошибками. Наличие данных характеристик облегчает работу в структуре и налаживает отношения с людьми, что впоследствии приводит к хорошим показателям в личных продажах, а также способствует быстрому росту в структуре и как следствие – к продвижению дистрибьютора по карьерной лестнице.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные данные могут быть применены работниками сетевого маркетинга для повышения уровня продаж и карьерного роста; для корректного подбора людей в этот бизнес, с учетом при рекрутинге их личностных особенностей и мотивационной направленности; для создания индивидуальных программ мотивации; для рационального использования времени и сил спонсоров при обучении новых дистрибьюторов; для объективной оценки спонсором внутреннего потенциала своего дистрибьютора.

Литература:

1. Дубковский В. Блестящий шанс. // Серия: Школа мастеров системного бизнеса. - Луганск, 2006.
2. Ковалёв В.В. Мир MLM. <http://www/mir-mlm.ru/marketing.htm>
3. Ковалев В.В., Ильинский А.С. Девять качеств успешного сетевого: Методическое пособие для тех, кто желает улучшить свой бизнес. - Харьков, 2001.
4. Овдиенко Н. Мотивация в бизнесе прямых продаж. - Харьков, 2005.

Prezentat la 29.06.2011

STUDII ȘI CERCETĂRI: DIDACTICI PARTICULARE

ASPECTE LINGVISTICE ALE DEZVOLTĂRII VORBIRII DIALOGATE LA STUDENȚII ÎN PREDAREA/ÎNVĂȚAREA LIMBII FRANCEZE

Valeria DUCA

Catedra Limba Franceză

Dans cet article nous essayons de tracer les limites du cadre théorique d'un phénomène pédagogique actuel qui vise le développement de l'expression orale en interaction chez les étudiants. La conception et la réalisation de la démarche didactico-scientifique ne sont pas possibles en dehors d'un support théorique bien déterminé. Nous entreprenons une caractérisation linguistique du discours dialogué par la mise en relief des repères linguistiques sur lesquels on peut construire un modèle pédagogique efficace de développement de la compétence de communication par le dialogue.

Exprimarea orală în interacțiune în limba străină este astăzi o prioritate stabilită de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, iar specificul acestei forme de comunicare indică necesitatea unei fundamentări teoretice riguroase dacă vizăm formarea și dezvoltarea unor competențe de comunicare prin dialog fiabile. Actul de vorbire dialogată este o acțiune complexă caracterizată de conduita verbală a mai multor interlocutori, ale căror intervenții alternate dau curs fluxului vorbirii și care de cele mai multe ori creează probleme vorbitorilor. De aceea, demersul științifico-didactic de dezvoltare a vorbirii dialogate trebuie să se încadreze în primul rând în limitele teoretice ale unui spațiu lingvistic bine conturat, pentru a putea crea și realiza în practică un model eficient de dezvoltare a competențelor de comunicare prin dialog. Determinarea reperelor lingvistice ale fenomenului pedagogic în cauză duce nemijlocit la elaborarea unui set eficient de activități didactice de dezvoltare a vorbirii dialogate la studenți – pe de o parte, dar și la stabilirea unor criterii concrete de evaluare a competenței de comunicare prin dialog – pe de altă parte.

În ultimele decenii, analiza dialogului este o preocupare esențială a lingviștilor, fapt demonstrat de numeroasele cercetări întreprinse de savanți, precum: S.Moirand, F.Rullier-Theuret, J.-M. Adam, C.Kerbrat-Orecchioni, H.Walter, T.Slama-Cazacu, L.Ionescu-Ruxăndoiu, O.Duțu, T.H. Колокольцева, A.K. Соловьева, Н.Д. Арутюнова ș.a. Din pluralitatea abordărilor lingvistice existente intenționăm să urmărim două direcții importante în abordarea teoretică a vorbirii dialogate pe care o întreprindem: **analiza discursului**, prin rezultatele științifice oferite de lingvistica textului și de lingvistica pragmatică (teoria actelor de vorbire), interesându-ne în mod prioritar de structurile dialogului, adică de unitățile structurale și de regulile de îmbinare a acestora; și **analiza conversației**, prin descrierea procedurilor utilizate de vorbitori în vederea coordonării activităților în timpul interacțiunii. Astfel, descrierea dialogului prin prisma acestor două direcții lingvistice ni se pare importantă în măsura în care aceasta ne va permite ulterior stabilirea criteriilor lingvistice de evaluare a competenței de comunicare prin dialog a studenților în cadrul predării/învățării limbii franceze.

Dialogul, conceput în ansamblu ca o formă a comunicării lingvistice/verbale, presupune elementele constitutive ale actului de comunicare în sine. Modelul lui R.Jakobson, care, sub influența teoriei informației, printre primii a propus o schemă a actului de comunicare verbală ce include șase elemente: emițător, destinatar (receptor), mesaj, context, canal, cod cu șase funcții corespunzătoare acestora: expresivă, conotativă, poetică, referențială, fatică, metalingvistică, încadrează dialogul în limitele trasate, doar că dialogul, ca și tip de interacțiune verbală, presupune un feed-back activ din partea interlocutorului pe durata desfășurării schimbului

verbal. De fapt, neidentificarea aspectului reversibil al comunicării verbale a și constituit sursa criticii acestui model, care rămâne în prezent un punct de plecare în analiza oricărui act de vorbire. Or, reversibilitatea este o condiție definitorie întru realizarea comunicării în general, dar și a creării și derulării dialogului în particular.

De fapt, studiile asupra dialogului „se fondează pe teoriile interactive ale comunicării. Emițătorul poate să devină receptor, iar interlocutorul, prin simpla sa prezență, participă la elaborarea discursului. Orice dialog este o co-construcție” [1, p.88]; „o realizare interactivă care se prezintă nu doar ca o succesiune de schimburi, dar și ca o structură ierarhizată a schimburilor” [2, p.147]. Anume de la acest punct de vedere pornim abordarea lingvistică a dialogului.

Dialogul este, de fapt, considerat astăzi cazul „prototipic” pentru oralitate, deoarece comunicarea dialogică este cea în care se manifestă particularitățile privite de vorbitorii unei limbi ca fiind caracteristice pentru exprimarea orală [3, p.79]. Din acest punct de vedere, prezența și interacțiunea verbală a partenerilor de dialog indică câteva caracteristici importante ale dialogului. Pentru A.Palii, *spontaneitatea, afectivitatea și expresivitatea* sunt niște caracteristici definitorii ale dialogului; anume această formă de comunicare orală îi permite vorbitorului să-și exprime mai accentuat și mai afectiv mesajul [4, p.37]. Aceleași particularități sunt menționate și de autorii manualului „Методика обучения иностранным языкам в средней школе”. Dânșii sunt de părere că „*spontaneitatea* reiese din faptul că conținutul vorbirii și structura acesteia depind de replicile interlocutorilor. [...] Caracterul spontan al vorbirii se manifestă și în pauzele de indecizie (ezitări), în intervenții, în reconstruirea frazelor, în schimbarea structurii unității de dialog”, iar *emotivitatea și expresivitatea* „apar cel mai des prin nuanțele subiectiv-apreciative ale vorbirii, prin folosirea amplă a mijloacelor non-verbale și recurente ale modelelor preconceptuate, ale formulelor de vorbire, ale clișeeilor” [5, p.254].

Într-adevăr, caracterul spontan al dialogului conferă „naturalețe” dialogului, iar derularea acestuia cere interlocutori capabili să facă față fluxului dinamic de replici, astfel încât mesajul transmis să fie bine organizat atât la nivel de formă, cât și la nivel de conținut. Pe de altă parte, emotivitatea și expresivitatea singularizează prezența fiecărui participant al dialogului, care folosește instrumentele verbale și non-verbale pentru a-și înscrie poziția în actul de vorbire. Pe bună dreptate, dacă e să cităm opinia lui M.Bahtin, „dialogul – schimb de cuvinte – este forma cea mai naturală a limbajului” [6, p.50]. De aceeași părere este și lingvista C.Kerbrat-Orecchioni, care consideră că situația de dialog este situația în care individul își manifestează experiența lingvistică prin excelență [7, p.4], iar din acest punct de vedere noțiunea de *interacțiune* capătă o importanță definitorie în abordarea dialogului.

În plan lexical, dialogul corelează cu actele de vorbire, generale sau specifice; acestea reprezintă o sursă de furnizare a elementelor lexicale. Or, anume tematica actului de vorbire determină alegerea cuvintelor și expresiilor de către student într-o situație anume. Predarea limbii franceze cu obiectiv specific presupune o inițiere prealabilă a profesorului în domeniul profesional al studentului, în rezultatul căreia se conturează un vocabular terminologic special, care trebuie pus la baza creării strategiei de dezvoltare a vorbirii dialogate. Operarea cu termenii de specialitate este o sarcină didactică esențială în predarea francezei de specialitate, dar și unul din criteriile de evaluare a nivelului de dezvoltare a vorbirii dialogate a studenților specialităților neprofil. Pe de altă parte, terminologia specifică este pilonul pe care se construiește strategia de motivare a studenților, care trebuie să înțeleagă că „terminologia specială este o necesitate a procesului muncii, în care oamenii au nevoie, pentru fixarea și diferențierea cunoașterii precum și pentru precizia comunicării, [...] de fixarea denumirii componentelor realității care sunt înglobate într-o muncă oarecare” [8, p.163].

Într-o situație de vorbire, spune S.Moirand, „trebuie de ales. Intervin în acest caz operații de referință (sau desemnare) care preiau din stocul lexicului disponibil noțiunile apte de a „reprezenta” realitatea așa cum a fost percepută și pe care vrem să o redăm. Înțelegem, deci, în ce măsură lexicul contează în orice comunicare verbală și în formarea unei competențe de comunicare” [9, p.9].

În organizarea metodologică a procesului de predare a vorbirii dialogate, fuziunea vocabularului general cu cel profesional este primordială, odată ce în timpul interacțiunii orale acestea două conlucrează perfect în vederea intercomprehensiunii vorbitorilor. De fapt, problema predării limbii străine cu obiectiv specific este văzută în primul rând ca o problemă a lexicului. Dacă structurile gramaticale, în urma numeroaselor abordări lingvistice, pot constitui un ansamblu structurat, finit, atunci lexicul se arată ca un ansamblu deschis și în principiu infinit. Vocabularul terminologic reprezintă specificul limbii străine de specialitate, iar determinarea, apoi valorificarea acestuia reprezintă o condiție *sine qua non* în actele de vorbire dialogată.

Printre criteriile de selecționare a vocabularului, cele mai importante par a fi cel al *frecvenței* și al *disponibilității*. Acestea au stat la baza alcătuirii faimoaselor lucrări *Le Français Fondamental* și *General Service*

List of English Words. În același timp, stabilirea centrelor de interes duce nemijlocit la identificarea situațiilor de vorbire specifice unui grup de studenți.

Din perspectiva lingvisticii interacționiste, dialogul, ca și formă de interacțiune, este analizat în condițiile prezenței a cel puțin doi interlocutori, care vorbesc pe rând. Această interacțiune, la nivel formal, se prezintă ca o succesiune a „intervenției în vorbire” – „acest termen desemnând mai întâi mecanismul alternanței luărilor de cuvânt, apoi, prin transfer de sens, contribuția verbală a unui locutor determinat la un moment determinat al desfășurării interacțiunii” [10, p.159].

Intervenția poate fi definită, în termeni mai simpli, și ca „totalitatea activităților unui interlocutor în timp „ce este la rând”. Din punct de vedere textual, intervenția constituie cea mai mare unitate monologică în cadrul unei interacțiuni dialogice [3, p.85].

Cercetătoarea T.Slama-Cazacu, profund interesată de problemele de genă și funcționare a dialogului, în special la copii, proiectează particularitățile gramaticale ale acestuia în baza unei concepții psiholingvistice dinamic-contextuale, conform căreia dinamica dialogului, ca și formă de comunicare, este determinată de variația și evoluția contextului. Aspectul lingvistic al dialogului este pus în valoare în definiția pe care psiholingvistica o dă acestuia, conform căreia realizarea lingvistică a dialogului are loc: „[...] prin schimbul alternativ de replici, dozarea proporțională a lungimii acestora și forma lingvistică de înlănțuire sintactic-contextuală între replici” [8, p.116].

Replica reprezintă elementul de bază al dialogului, toate operațiile logico-gramaticale de creare și funcționare a dialogului se organizează în jurul acesteia. Replicile reprezintă „niște unități de vorbire, ale căror limite sunt determinate de sfârșitul discursului unui interlocutor și începutul discursului celuilalt interlocutor și este caracterizată de o relativă finalitate semantică și gramaticală” [11, p.31].

Replica, prin caracteristica esențială pe care o posedă – cea de a se înlănțui cu o altă replică – formează *unitatea de dialog*, care reprezintă „o legătură a replicilor, caracterizată prin finalitate structurală, intonațională și semantică” și *structura dialogului*, care este „o dependență logico-semantică a câtorva unități de dialog din perspectiva integrității sintactice și comunicative a acestora” [5, p.254].

Funcționarea replicilor din perspectiva alternanței intervențiilor interlocutorilor descrie dialogul sub o altă dimensiune, specifică doar interacțiunii verbale dialogate. Este vorba despre unitățile de dialog ce apar în structura acestuia prin succesiunea replicilor de inițiativă cu cele de reacție: *acte inițiative* (în care emițătorul cere informații) și *acte reactive* (receptorul oferă informațiile dorite) [3, p.84]. Astfel, orice cerere necesită o reacție adecvată sau întrebările necesită obligatoriu un răspuns; asistăm, deci, la formarea în cadrul vorbirii dialogate a unor „perechi de replici” numite în literatura de specialitate „perechi de adiacență” (engl. „adjacency pairs”). La nivel practic, acestea oferă câteva modele de dialog, cum ar fi de exemplu: întrebare-răspuns; salut-salut; ofertă-acceptare/refuz; invitație-acceptare/refuz; compliment-acceptare/respingere etc. [3, p.84].

Dacă e să acceptăm opinia autorilor manualului „Методика обучения иностранным языкам в средней школе” [5, p.254], unitatea de dialog trebuie să fie componenta dialogului care să servească drept unitate de plecare în predarea-învățarea dialogului. În aceeași măsură considerăm că replica încadrată în unitatea de dialog este esențială în analiza structurii dialogului; or, însușirea de către studenți a procedurilor de structurare a dialogului duce nemijlocit la valorificarea lingvistică și contextuală corectă a acestuia.

Astfel, în lucrul cu unitățile de dialog e important să ținem cont de câteva trăsături ale acestuia: 1) folosirea construcțiilor sintactice specifice; 2) legătura strânsă, multilaterală a replicilor și interdependența acestora; 3) specificitatea funcțiilor părților de propoziție și a mijloacelor de exprimare a predicativității și a modalității; 4) caracterul închis al organizării vorbirii; 5) intercorelarea intonațională; 6) interdependența comunicativă [11, p.31].

În același timp, funcționarea replicilor în vorbirea dialogată permite stabilirea particularităților sintactice speciale ale dialogului: a) replici incomplete (eliptice); b) replici completate reciproc de celălalt partener; c) întregul complex dialogat constituie, de fapt, o unitate care realizează sensul mesajului, dar și particularități secundare: întretăierea replicilor; repetarea sau variația expresiilor [8, p.208].

De fapt, sesizând legătura strânsă între replici, T.Slama-Cazacu stabilește particularitatea lingvistică definitorie a dialogului – *sintaxa dialogată*, definită astfel: „situația în care replicile de dialog se completează reciproc, formând o singură unitate sintactică (o propoziție, o frază)” [8, p.219]. O legătura dintre replici, consideră T.Slama-Cazacu, se manifestă în dialog prin *sintaxa dialogată* în replicile diversilor parteneri sau în replicile aceluiași partener. Din acest punct de vedere, cercetătoarea accentuează două axe de analiză sintactică:

- a) Replicile diverșilor parteneri pot constitui, la un loc, o frază: o replică poate fi o propoziție subordonată sau coordonată față de o replică inițială, care are rol de propoziție principală sau de propoziție *declanșatoare* a coordonării.
- b) Replicile partenerilor pot constitui, la un loc, o singură propoziție, într-o interdependență funcțională, în care mai multe replici pot avea un subiect comun, exprimat numai în una dintre ele, sau una conține complementul unui verb aflat în altă replică [8, p.223].

Specificul dialogului din acest punct de vedere este subliniat și de lingvista T.H. Колокольцева, care este de părere că în cadrul vorbirii dialogate „sunt posibile construcții sintactice care reprezintă produsul vorbirii nu doar a unui vorbitor, ci a doi vorbitori în același timp”; pe de altă parte, dialogul poate crea condiții ideale de intercompreensiune în momentul în care „interlocutorul „ghicește” continuarea replicii celui alt interlocutor care acceptă versiunea partenerului său” [11, p.33].

În crearea replicilor, vorbitorii ar trebui să țină cont de doi factori care facilitează interacțiunea: unul **psihologic**, care determină lungimea frazelor: acestea ar trebui să aibă o lungime care să-i permită ascultătorului să rețină în memorie începutul gândului și coerența lui. Cel de-al doilea factor, de natură **fiziologică**, stabilește o corelație între pauzele fiziologice dintre respirațiile vorbitorului și pauzele intonaționale dintre fraze: fraza ar trebui să fie de o respirație normală [4, p.37]. Mai mult decât atât, interlocutorii își coordonează, își armonizează constant comportamentul lingvistic stabilind o **sincronizare interacțională**, care se manifestă prin ansamblul mecanismelor de ajustare ce intervin la toate nivelurile de interacțiune [7, p.6]. Printre acestea C.Kerbrat-Orecchioni menționează:

- Funcționarea intervențiilor în vorbire
- Comportamentele corporale ale partenerilor
- Alegerea temelor, stilului în vorbire, a registrului limbii, a vocabularului utilizat etc. [7, p.6].

Dintre acestea, funcționarea intervențiilor în vorbire prezintă un mecanism complex, a cărui eficiență poate fi ridicată în primul rând prin identificarea regulilor de structurare discursivă, iar apoi printr-o minuțioasă valorificare practică.

Așadar, din punct de vedere lingvistic, dialogul nu este un simplu șir de fraze cu o funcționare aleatorie, acesta este un sistem structurat de elemente care se află într-o continuă interdependență atât la nivel de formă, cât și la nivel de sens. Relațiile care se stabilesc între acestea prin intermediul unor procedee lingvistice discursive determină coerența și coeziunea dialogului. Dacă „[...] dialogul se desfășoară pe baza legăturilor de sens oglindite în înlănțuirea sintactic-contextuală dintre replicile partenerilor” [8, p.207], atunci această înlănțuire respectă câteva reguli generale de organizare textual-discursivă, esențiale și în derularea vorbirii dialogate:

- *Regula repetării* – dialogul trebuie să conțină elemente recurente, adică elemente care se repetă de la o frază la alta, pentru a constitui un fir conductor care asigură continuitatea tematică a acestuia;
- *Regula progresiei* – dialogul trebuie să conțină elemente care să aducă o informație nouă. Această regulă exprimă constrângerea care domină orice comunicare: transmitem celui alt un mesaj pentru a-i aduce o informație pe care el nu o cunoaște [12, p.604].

Deci, dezvoltarea dialogului se sprijină pe echilibrul dintre aceste două reguli, care trebuie aduse la cunoștința studenților încadrați în dialog. Dacă repetarea nu se face, tema nu se preia și informația nouă pe care o așteaptă interlocutorul nu este introdusă, atunci dialogul nu poate continua. Iată de ce procedeele lingvistice de menținere și de progresie a temei dialogului ne interesează în mod prioritar. Cele mai semnificative în desfășurarea dialogului sunt *procedeele de menținere a temei* – rețelele anaforice și cataforice, conectorii, sistemul întrebare-răspuns/alternanța replicilor și *procedeele de progresie a temei* – alternanța tema-rematică, conectorii, sistemul întrebare-răspuns/alternanța replicilor.

Astfel, stabilirea coeziunii și coerenței are loc în primul rând prin organizarea și funcționarea rețelelor anaforice și cataforice. *Anafora*, ca și fenomen textual, este „o reluare a unui element anterior dintr-un text” [12, p.610] și se bazează în mare parte pe repetiție. Anafora, prin însăși esența ei, presupune o trimitere la un element anterior, ceea ce consemnează legătura replicii care conține anafora cu replica la care aceasta se referă. Această legătură este realizată atât la nivel de formă, cât și la nivel de conținut, odată ce formele reluate sunt purtătoare de sens.

Mecanismul de funcționare a anaforelor și cataforelor se sprijină pe relațiile de desemnare a elementelor anterioare sau posterioare, stabilindu-se în așa mod o legătură particulară între replicile interlocutorilor. Reluă-

rile tematice mențin, replică după replică, coeziunea dialogului, ele menționează ființele și obiectele despre care este vorba, renumindu-le sau repetându-le. Frecvența utilizării fenomenelor sus-numite, anaforice în special, a dus la identificarea unei varietăți de anafore: pronominale, nominale, adverbiale, verbale, adjectivale; totale, parțiale; fidele, infidele; asociative, conceptuale [12, p.612-616], ceea ce demonstrează încă o dată importanța acestora în menținerea temei dialogului și, implicit, în realizarea coeziunii și coerenței dialogului.

Pe de altă parte, înlănțuirea replicilor se realizează și datorită conectorilor – „elemente de legătură între propoziții sau ansambluri de propoziții; ei contribuie la structurarea textului marcând relații logico-semantică între acestea” [12, p.616]. Conectorii au ei înșiși un sens și țin, așadar, de aspectul lexical sau conținutul al dialogului, iar funcția de relaționare le permite să acționeze la nivel sintactic atât în interiorul unei replici, cât și între câteva replici. S.Moirand subliniază, pe bună dreptate, forța coezivă incontestabilă a conectorilor, dotați și cu funcție anaforică și cu funcție cataforică: „Distribuția ordonată a conectorilor, pe măsura derulării unei expuneri sau a unei dezbateri, permite raționamentului să progreseze [...]” [9, p.51]. Prin potențialul semantic pe care îl exprimă, conectorul leagă fraza pe care o introduce de fraza anterioară, stabilind în așa mod coerența dialogului, iar prin funcția sintactică – cea de a realiza joncțiunea între diferite unități sintactice, asigură coeziunea dialogului. În același timp, utilizarea diverselor tipuri de conectori conferă claritate dialogului, datorită proprietății esențiale pe care o posedă – cea de a structura discursul. Aceștia intervin în diferite situații de vorbire. Interlocutorul este acela care îi alege pentru a-și construi dialogul cât mai logic și mai explicit posibil: conectorii enumerativi (*d’abord, ensuite, enfin, finalement, premièrement, deuxièmement etc.*), explicativi (*car, c’est que, c’est-à-dire, en d’autres termes etc.*), adversativi (*or, mais, en revanche, au contraire, par contre etc.*), rezumativi (*bref, en somme, enfin*), aditivi (*et, de nouveau, encore, également, de plus, aussi etc.*)

Dialogul, ca și formă textuală, prezintă un mecanism deosebit de manifestare a coeziunii și a coerenței datorită formei specifice de organizare și structurare a conținutului. Este vorba de funcționarea modelului întrebare-răspuns, care este reprezentativ atât în menținerea temei, cât și în progresia acesteia. „Interogația, cu condiția ca ea să fie veritabilă și să exprime un apel la informație, constituie elementul de înlănțuire prin excelență. Întrebarea implică obligatoriu un schimb de interlocutori și declanșează apariția unei replici complementare” [13, p.29]. Astfel, din acest punct de vedere, întrebarea prin esența sa presupune apariția imediată a răspunsului, ceea ce favorizează dezvoltarea dialogului de către interlocutori. Este de menționat faptul că, din perspectiva sistemului întrebare-răspuns, dialogul este o co-construcție, participanții la dialog sunt cei care împreună dau curs desfășurării dialogului. Deci, din acest punct de vedere, studenții trebuie să posedă acele competențe care să le permită să se adapteze partenerului lor în timpul vorbirii.

Înlănțuirea replicilor la nivel de conținut se realizează în baza progresiunii tema-rematică; deci, menținerea temei este o condiție insuficientă în stabilirea coerenței dialogului. Astfel, derularea dialogului are loc în condițiile alternanței informației existente cu cea nouă și, din acest punct de vedere, într-un dialog distingem *tema* – grupul elementelor care aduc o informație deja cunoscută și *rema* – grupul elementelor care aduc o informație nouă. În opinia noastră, activitățile de valorificare a acestui aspect important în vorbire nu trebuie să lipsească la orele de limbă străină.

Deci, dinamismul dialogului „decurge din interacțiunile verbale și din înlănțuirea lor dialogală, iar progresiunea și coeziunea unui dialog se bazează pe rețelele de argumentare gramaticală și semantică care oscilează de la un locutor la altul” [9, p.124]. De fapt, structurile interacțiunilor verbale nu pot fi descrise fără a ține seama de dinamismul interacțiunilor. Astfel, trăsătura specifică dialogului – dinamismul – aduce în fața interlocutorilor o altă problemă. Alternanța succesivă a replicilor conferă dialogului un debit verbal rapid și pune interlocutorii în condiția să caute mijloace de acomodare sau de adaptare la situația creată, adică mijloace care să le permită să facă față derulării rapide a schimbului verbal. Elipsa „se realizează în baza principiului economiei și constă în evitarea repetării elementelor care se găsesc în context, în general înainte, dar uneori și după” [14, p.228].

Astfel, nevoia de concizie impune utilizarea elipsei, cel mai frecvent – a celei verbale. Un sistem eficient de dezvoltare a vorbirii dialogate trebuie să propună activități didactice de eficientizare a comunicării prin dialog; cu alte cuvinte, trebuie să conțină exerciții de valorificare a mijloacelor de economie lingvistică: fraze eliptice – nominale, verbale, adverbiale. Acestea pot fi exploatate de asemenea prin folosirea substituției, simplificării, combinării elementelor replicilor. În același timp, aceste procedee conferă arhitecturii dialogului niște particularități aparte. Pe lângă faptul că îndeplinesc funcția de economizori, frazele nominale, în special cele interogative și exclamative, însoțite de determinanți interogativi sau exclamativi, reprezintă realizări orale ale stării interlocutorilor, conferind expresivitate actului de vorbire.

Într-o situație inversă, dacă vorbitorul simte o oarecare notă de neînțelegere la interlocutorul său sau o anumită distanțare a acestuia, atunci redundanța este mijlocul lingvistic care permite restabilirea contactului între partenerii de dialog. În acest context, redundanța își pierde semnificația primară conform căreia aceasta ar fi o abundență excesivă de elemente într-un discurs, creând un efect stilistic, intenționat sau nu, de greutate, de exces la nivel fonetic, lexical sau gramatical. Într-o abordare a teoriei informației, *redundanța* este reluarea unui element oarecare a codului lingvistic sau caracter a ceea ce aduce o informație deja cunoscută sub o altă formă. Redundanța este îndreptată spre eficientizarea mesajului adresat, în pofida principiului economiei care asigură dinamismul dialogului.

T.Slama-Cazacu consideră că, în unele situații de dialog, redundanța este o necesitate și apare ca să îndeplinească funcțiile de a: a) completa și b) preciza un mesaj; c) stimula; d) încuraja în mod deosebit; e) trezi atenția; f) varia expresia evitând monotonia; g) confirma receptarea unui mesaj [8, p.225]. Redundanța, de regulă, nu aduce o informație nouă, ci oferă o explicație a ceea ce este deja cunoscut prin context. Pe plan lingvistic se manifestă prin procedeul de *repetare* a unor elemente sau a întregului mesaj. Redundanța este, de asemenea, un mijloc eficient de ieșire din lapsusurile lexicale, frecvente în exprimarea orală în limba străină. Repetarea cuvintelor, a îmbinărilor de cuvinte sau a expresiilor deja rostite prin aranjarea lor echilibrată în cadrul frazei poate suplini elementul lexical uitat sau chiar necunoscut de student.

Importanța feed-back-ului în derularea vorbirii dialogate este, deci, crucială, iar înțelegerea interpersonală presupune concordanța strategiilor de vorbire bazate și pe mijloace concrete de redare a modalității. În acest context, raporturile interlocutor – partener, interlocutor – conținutul mesajului, interlocutor – exprimarea realității mesajului sau interlocutor – realitate subiectivă/obiectivă sunt semnificative. Categoria modalității cunoaște o largă abordare în lingvistică, aceasta denotă cel mai des fie tipul frazei (modalitate afirmativă sau asertivă, interogativă, optativă etc.), fie valoarea semantică a modurilor (modalitate indicativă, subjonctivă, ipotetică etc.), fie nuanța stilistică a unui enunț (modalitate dubitativă etc.). Din acest punct de vedere, analiza lingvistică vizează cel mai frecvent modalitățile nominale, cu mărcile gramaticale specifice – pluralul, determinanții: articolul hotărât, adjectivul posesiv, demonstrativ, și modalitățile verbale – cu mărcile de persoană, număr, timp, mod actualizate în fraze sau texte. Însă, vorbirea dialogată cunoaște și alte mijloace de exprimare a modalității decât cele enumerate. Este vorba despre niște structuri specifice, de natură gramaticală și semantică diferită, dar care permit organizarea strategiei de vorbire a interlocutorilor, denotând diverse modalități de relaționare a acestora.

Importanța acestor elemente în construirea și funcționarea dialogului este subliniată de T.H. Колокольцева care le califică drept *relative* – „o clasă a unităților comunicative orientate spre exprimarea modalității” [11, p.57]. Cercetătoarea le definește, de asemenea, drept „instrument indispensabil și important al interacțiunii interpersonale. Fiind expresia feed-back-ului în cadrul dialogului, transmițând diverse semnificații modale către sfera subiectivă a interlocutorului, relativele îndeplinesc în așa mod funcții regulatorii, orientate spre concordanța strategiilor comunicative ale vorbitorilor” [11, p.58].

Din acest punct de vedere, strategia de dezvoltare a vorbirii dialogate nu poate să omită activitățile ce vizează relativele sau „mărcile interactive” care reprezintă, conform specialiștilor, și „urme lăsate în discurs de activitatea dialogică/conversațională a locutorului și interlocutorului” [3, p.92]. Studentul încadrat în dialog trebuie să aibă în arsenalul tactic de implicare în dialog aceste elemente care îl ajută să-și înscrie poziția în actul de vorbire coerent, organizat și să-și permită în același timp să fie flexibil și degajat din punct de vedere lingvistic în situațiile cele mai diverse și imprevizibile. Este vorba despre *mărcile de structurare a discursului în situație de interacțiune* (mărci de deschidere, de menținere și de închidere a dialogului; mărci de dezvoltare a intervenției, mărci de transfer al rolului de locutor etc.); *mărcile de contact* (de stabilire/restabilire a contactului, de atragere a atenției, de verificare a calității receptării etc.); *mărci ale rândului la cuvânt; mărci ale ezitării; mărci ale corectării; modalizatori*.

Aceste formule, prin rolul deosebit pe care îl joacă în descrierea atitudinii interlocutorilor unul față de altul sau față de situația de vorbire, constituie niște mijloace lingvistice importante în redarea aspectului expresiv al dialogului în limba străină. Totodată, utilizarea acestora în vorbirea dialogată reprezintă dovada unității pragmasemantice a schimbului verbal, ceea ce confirmă necesitatea dezvoltării capacității de exploatare a mărcilor interactive de către studenți.

Pornind de la postulatele teoretice expuse anterior, conform cărora vorbirea dialogată este o structură ierarhizată a schimburilor (J.-M. Adam), o formă naturală a limbajului (M.Bahtin), situația în care individul își manifestă experiența lingvistică prin excelență (C.Kerbrat-Orecchioni), suntem de părere că studentul, ca și

interlocutor, trebuie să știe că dialogul se creează și funcționează în baza unor principii lingvistice de structurare discursivă, a căror respectare duce nemijlocit la reușita comunicării. În consecință, susținem că o strategie eficientă de dezvoltare a vorbirii dialogate la studenți trebuie să cuprindă acele trei niveluri de abordare lingvistică a vorbirii dialogate: nivelul formal, nivelul semantic și nivelul pragmatic. Interdependența acestora este primordială, odată ce dialogul, mai mult decât oricare altă formă de comunicare, îndeosebi cea scrisă, este legat de momentul enunțării. Totodată, cadrul pragmatic al abordării lingvistice este fundamental în demersul propus, acesta este puntea de legătură între limbă și utilizatorii ei. Astfel, elementele și structurile lingvistice analizate la nivel formal și semantic sunt și vor fi considerate doar în raport cu situația de vorbire, iar interacțiunea verbală – prin actele de vorbire, care cere participarea interlocutorilor, îi impune să pună în aplicare mijloacele lingvistice pentru a acționa asupra partenerilor sau a mediului.

Această analiză ne-a permis să evidențiem trei perspective de abordare lingvistică a vorbirii dialogate și să stabilim reperele teoretice lingvistice fundamentale în construirea unui model de dezvoltare a vorbirii dialogate la studenți în predarea/învățarea limbii franceze. Acesta trebuie să sintetizeze un șir de activități care vizează, la nivel formal, formarea capacității de organizare a unităților sintactice în interiorul replicilor și a celei de asigurare a coeziunii între replici (respectarea principiilor sintaxei dialogate) prin utilizarea procedurilor de economie lingvistică: elipsa → fraze verbale, nominale, adverbiale etc. și a celor de structurare a vorbirii dialogate: mărci de structurare a dialogului, mărci ale ezitării, mărci fatice, mărci ale rândului la cuvânt, mărci ale corectării, modalizatori. Distribuția formală corectă a unităților replicilor determină structurarea semantică a acestora. Astfel, pentru ca studentul să poată produce și dezvolta un dialog coerent, activitățile didactice trebuie să se orienteze, ținând cont de nivelul semantic, spre formarea capacității de organizare coerentă a replicilor prin utilizarea mijloacelor specifice vorbirii dialogate (sistemul întrebare-răspuns), prin utilizarea mijloacelor de menținere și progresie a temei, prin utilizarea conectorilor logici ș.a. La nivel pragmatic, considerăm indispensabilă formarea capacității de adaptare a partenerilor la situația de vorbire dialogată și a celei de intervenție rapidă în cadrul actului de vorbire dialogată.

Cercetarea fenomenului dezvoltării vorbirii dialogate în limba străină este departe de a fi încheiată aici, complexitatea acestuia ne oferă și alte piste de abordare metodologică. Diversitatea perspectivelor pedagogice existente este îndreptată totuși spre formarea unei competențe esențiale pentru realizarea rolului social al unui individ – a celui de comunicare prin intermediul dialogului.

Referințe:

1. Rullier-Theuret F. *Le dialogue dans le roman*. - Paris: Hachette, 2001.
2. Adam J.-M. *Les textes: types et prototypes*. - Paris: Nathan, 2011.
3. Bochmann K., Dumbrava V. (Ed.). *Limba română vorbită în Moldova istorică. Vol.I*. - Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2002.
4. Paliu A. *Cultura comunicării*. - Chișinău: Epigraf, 1999.
5. Гез Н.И., Ляховицкий М.В. и др. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. - Москва: Высшая школа, 1982.
6. Geysant A., Guteville N. *L'essai, le dialogue et l'apologue*. - Paris: Ellipses, 2001.
7. Kerbrat-Orecchioni C. *La conversation*. - Paris: Seuil, 1996.
8. Slama-Cazacu T. *Comunicarea în procesul muncii*. - București: Editura Științifică, 1964.
9. Moirand S. *Une grammaire des textes et des dialogues*. - Paris: Hachette, 1990.
10. Kerbrat-Orecchioni C. *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. - Paris: Armand Colin, 1998.
11. Колокольцева Т.Н. *Специфические коммуникативные единицы диалогической речи*. - Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2001.
12. Riegel M., Pellat J.-Chr., Rioul R. *Grammaire méthodique du français*. - Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
13. Rullier-Theuret F. *Le texte de théâtre*. - Paris: Hachette, 2003.
14. Grevisse M., Goosse A. *Le bon usage. Grammaire française*. - Bruxelles: Editions De Boeck Université, 2008.

Prezentat la 28.11.2011

SCOPURILE DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR LITERARE LA STUDENȚI

Radu BURDUJAN

Universitatea de Stat din Tiraspol

The basic objective to develop the literary competences is to make the readers able to comprehend the literary works in general cultural context and their self-education through the literary works. The aim of development of literary competences intercrosses both the reading activity of the student and the esthetical function of literature. The minimal content that an institution of higher education has to offer to the students must assure an efficient development of literary competences. The literary education supposes the creation of optimal conditions for creative growth and a spiritual self-determination, and individual self-actualization.

Conceptul de *competență literară* ca una dintre finalitățile procesului educațional (*Finalitățile pedagogice* reprezintă orientările asumate la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare-dezvoltare a personalității umane conform anumitor valori angajate în proiectarea sistemului și a procesului de învățământ) [1] constituie noțiunea-cheie în tema abordată. Prin educația literară se înțelege însușirea literaturii ca a „artei cuvântului”. Opera literară se studiază ca un rezultat al activității creative, ca un fenomen cultural-lingvistic, ca o transfigurare estetică a realității.

Or, *dezvoltarea competențelor literare* are ca scop formarea cititorului, capabil să perceapă operele literare în contextul general-cultural și pregătirea lui către interacțiunea autonomă cu opere de artă literară [2].

Scopurile dezvoltării competențelor literare tangențiază atât cu activitatea lecturată a studentului, cât și cu funcția estetică a literaturii: formarea reprezentărilor despre literatură ca despre un fenomen cultural, care ocupă un loc specific în viața națională și personală a studentului, conștientizarea literaturii ca a unei forme deosebite de însușirile tradițiilor culturale; formarea sistemului de concepte umanitare, rezultate în componentul etico-estetic al artei; formarea gustului estetic ca a unui vector pentru activitatea lecturată independentă; formarea culturii emoționale personale și a atitudinii civice față de lume și artă; formarea și dezvoltarea capacităților de a poseda liber și corect limba orală și scrisă, conceptele de bază estetice și teoretico-literare ca a unei condiții de percepție integră, analiză și evaluare a operelor literare.

Mijloacele care facilitează o bună dezvoltare a competențelor literare sunt formarea aparatului conceptual, a sferelor emoționale, intelectuale și atitudinale ale cititorului. Sistemul conceptual teoretico-literar rămâne a fi un component integrant al bagajului intelectual al cititorului.

Datorită acumulării datelor necesare activității mintale a studenților, legate de percepția figurilor literare, se face posibilă învățarea evoluției sistemului integru de cunoștințe literare. Cunoștințele literare se prezintă sub forma unei sinteze a părților separate din știința literară și se compun din componentele istorico-literare, teoretico-literare, lingvistice și psihologice. Literatura este una dintre metodele de comprehensiune, de conștientizare a valorilor general umane, a experienței spirituale a umanității.

Scopul studierii literaturii constă în incluziunea în literatură prin recunoașterea, înțelegerea, acceptarea și construirea ierarhiei personale a valorilor, propriei imagini a lumii, autoconstruirii, contemplației. Construirea imaginii subiective a lumii prin comprehensiunea experienței scriitorului nu este o deformare a concepției artistice, ci este propria cale spre el, dialogul cu scriitorul, căutarea răspunsurilor la întrebări.

În această ordine de idei, examinând educația ca o dezvoltare a unui sistem de competențe, cunoștințe și atitudini, fiecare element se însușește în concordanță cu celelalte elemente în interiorul întregului. La începutul semestrului studentul cunoaște planul de activitate, percepe logica obiectului predat, integritatea sa, iar ulterior devine participant în procesul educațional, construind modelul propriu al obiectului.

Educația literară devine din ce în ce mai pronunțat filologică. Iar vectorul de predare a obiectului *Literatura* se direcționează spre problema comprehensiunii. Or, obiectivul global al literaturii, precum educația personalității prin literatură, se atinge prin dezvoltarea culturii lecturale a studentului. Ceea ce presupune ca aceste capacități trebuie să se dezvolte nu doar prin citirea operelor literare propuse de curricula, dar și prin consultarea oricărei altei literaturi artistice.

Studentul trebuie să observe originalitatea operei literare; să conștientizeze opera în contextul literar, istorico-cultural și istorico-social. Literatura se învață nu pentru a fi susținută la sfârșitul cursului, dar pentru

a intra în viața sufletească a fiecărei persoane în calitate de comunicare zilnică cu frumosul. Renunțând la predarea politizată și ideologizată a disciplinelor umanitare și transferându-le pe pozițiile culturologice, este necesar a însuși literatura ca un obiect al ciclului estetic, nerenunțând la considerarea problemelor morale. Prioritatea trebuie să se plaseze în analiza artistică, iar cea estetică – în rezolvarea problemelor practice.

Cunoașterea literaturii asigură competența omului în mediul cultural, deoarece literatura, având capacități educaționale estetice în sine, învață cititorul să considere cultura în calitatea unui text integrat și interconexiunea legăturilor diverse. Literatura determină cititorul să autointerpreteze textul literar direcționat spre realitatea extratextuală și, deci, formarea capacităților interpretative stabilește competența omului de a deveni o persoană creativă în procesul cultural, ce se realizează în limitele tradiției culturale care este propusă în textele studiate.

Mecanismul umanizării copilului are loc prin modul în care se efectuează transmiterea produselor culturii și reproducerea culturală prin repetarea aceluiași valori. Influența culturală a mediului [3] determină comportamentul uman ce servește ulterior ca un comportament uman propriu [4].

Dezvoltarea competențelor literare se realizează prin atingerea următoarelor scopuri:

- ✓ însușirea sistemului cognitiv literar în semnificația sa axiologică, estetică, morală, spirituală, prin temele și problemele abordate; studierea operelor literare de bază și a vieții și activității scriitorilor, a criticii literare naționale și universale implicând informația necesară referitoare la teoria și istoria literară;
- ✓ educarea prin mijloace literare a personalității spiritual-morale adaptate la condițiile sociale în societatea actuală, care posedă concepțiile umanitare, conștiință civică, simțind apartenența la cultura națională; formarea sentimentului dreptății, onorii, patriotismului; educarea dragostei față de literatura și cultura națională, a respectului față de literatura și cultura străină, îmbogățirea lumii spirituale, a experienței de viață în procesul de familiarizare cu literatura clasică universală;
- ✓ însușirea capacităților lecturale creative și de analiză a operelor literare; relevarea conținutului concret-istoric și general uman; corelarea materialului clasic literar cu etapa contemporană; corelarea operelor literare naționale cu cele ale minorităților naționale și ale operelor universale; obținerea informației din diverse surse;
- ✓ dezvoltarea atitudinii, capacităților intelectuale și creative: necesitatea lecturii individuale a literaturii, perceperea emoțional-estetică a artei; dezvoltarea gustului artistic, capacitatea diferențierii operelor literare de înaltă calitate; aprecierea operelor literare citite și a spectacolelor, filmelor create pe baza lor;
- ✓ dezvoltarea comunicării orale și scrise, a capacității de a utiliza limba literară, a scrie compuneri de diferit tip și opere literare de diferite genuri.

Atingerea scopurilor în cauză favorizează asimilarea competențelor literare de bază:

a) *Competența literară general culturală* constă în perceperea emoțională, conștientizarea operelor literare și formarea culturii lecturale incluzând în sine: percepția literaturii ca a unei părți inalienabile a culturii naționale (și a artei în general), conștientizarea specificului său ca a artei cuvântului; cunoașterea și comprehensiunea conținutului și problematicei operelor literare românești, naționale și străine, obligatorii pentru studiu; baza cognitivă despre etapele principale ale dezvoltării procesului literar, viața și activitatea scriitorilor proeminenți.

b) *Competența axiologică* constă în formarea valorilor spiritual-morale, a opiniei și convingerilor proprii, precum și în susținerea și apărarea acestora, găsirea în literatură a răspunsurilor la întrebările sociale actuale și la problemele moral-estetice, incluzând în sine: comprehensiunea valorilor morale și a categoriilor ce se referă la concepția despre lume reflectate în literatură, aptitudinea de a determina și a motiva atitudinea personală față de aceste valori, apărarea pozițiilor morale și umanitare.

c) *Competența de lectură* constă în activizarea competenței comunicative, incluzând în sine: aptitudinea de citire creativă, însușirea operei literare la nivel individual; capacitatea de a intra în dialogul „autor – cititor”, scufundarea în lumea interioară a personajelor, comprehensiunea specificului lingvistic al operei literare.

d) *Competența comunicativă* constă în dezvoltarea competenței de lectură creativă și în conștientizarea operei literare la nivel subiectiv, formarea aptitudinii empatice cu eroii operei lecturate, incluzând în sine: cunoașterea normelor limbii literare române și naționale; stăpânirea tipurilor principale de activități comunicative; capacitatea de a scrie compuneri de diferit tip și lucrări creative de diferit gen.

e) *Competențele lingvistice* se dezvoltă în timpul însușirii competențelor literare. Impactul pozitiv al literaturii asupra capacităților lingvistice sunt latente, în timp ce studenții practică capacități literare. În timpul dezvoltării competențelor literare studenții ascultă explicațiile profesorului, conspicează, întreabă și răspund la întrebări, citează fragmente relevante la ideea exprimată [5]. Literatura ajută la însușirea competențelor

lingvistice, în timp ce studenții își exprimă ideile, învață cum sistemul lingvistic este utilizat în comunicare, utilizează expresii idiomatice, vorbesc clar, precis și concis, devenind mai competenți în limbă și, în același timp, devenind creativi, critici și analitici [6].

Dezvoltarea competențelor literare se realizează prin crearea condițiilor pentru formarea necesității de autoinstruire continuă, realizarea și dezvoltarea posibilităților creative, formarea interiorului moral al personalității. Or, competența morală este perfecția obiectivă a persoanei ca o totalitate a capacităților, cunoștințelor moral-etice și aptitudinilor de definire și apreciere a atitudinii personale, sprijinindu-se pe normele morale și concepțiile etice, în concordanță cu valorile umane și democratice. Studiul literaturii ca artă a cuvântului presupune lectura sistematică a operelor literare, o atenție continuă către percepția emoțională a textului, meditația asupra problemelor evocate de autor, accentuarea atenției asupra valorilor estetice și morale ale textelor, familiarizarea vestigiului bogat literar românesc, național și internațional, dezvoltarea perceptivă și evaluativă a evenimentelor literare și reflectarea fenomenelor de viață formând pe baza aceasta gusturile artistice, necesitățile estetice, poziția civică și moral-ideologică a studenților. Formarea bazei conceptuale despre literatura română ca despre un fenomen sociocultural, care ocupă un loc important în viața națională; dezvoltarea talentelor artistice și creative, a imaginației, simțului estetic, educarea toleranței emoțional-intelectuale la percepția operelor literare de altă cultură, dezvoltarea capacităților de utilizare liberă și corectă a limbii literare, lectura și studierea operelor proeminente ale literaturii române, naționale și internaționale, formarea cunoștințelor și capacităților asigură însușirea valorilor artistice.

În calitate de disciplină a ciclului estetic, literatura presupune însușirea de către studenți a acestei arte. Deoarece trăirile estetice nu sunt posibile fără fixarea idealului autorului și sistemului evaluativ moral, dezvoltarea competențelor literare ale studentului se unește cu procesul formativ al principiilor morale. Educația unui cititor estetic dezvoltat se derulează nu prin memorizarea subiectelor și interpretărilor acestora, ci prin înzestrarea cititorului cu mijloacele teoretice și metodice care ajută la construirea individuală, non-identică autorului, adecvată a felului în care lumea poate fi interpretată, comprehensiunea viziunii autorului, la crearea propriei evaluări a operei și a fenomenelor vieții reflectate în ea.

Referințe:

1. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău: Litera, 2000.
2. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. - Chișinău: Museum, 2001.
3. Linton R. Fundamentul cultural al personalității. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1968.
4. Călin M. Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. - București: ALL, 1996.
5. Salih M.H. From language to literature in University English Departments. English Teaching Forum, 27, 2, 1986.
6. Marwan M. Obeidat. Language vs. Literature, vol. 35, nr. 1, January – March, 1997.

Prezentat la 01.04.2011

O NOUĂ METODOLOGIE DIDACTICĂ CE FACILITEAZĂ CORELAȚIA STUDENT-CUNOȘTINȚE

Zinaida BOGHIU

Universitatea de Stat din Tiraspol

This article examines the teaching methodology AMLEUL. It defines three forms of effective learning most relevant to the faculties of physics, generally, and for the optional course of electromagnetism, particularly, and examines the basics of these methods: active learning, interactive collaboration and cooperation. We select just these methods for our article because these are the best methods, and all strategies involving these methods, which develop the skills as communication, critical thinking, autonomous learning which will serve the students for their social integration after completion of undergraduate studies.

Metodologia AMLEUL (Advanced Methodology for Learning of Electromagnetism at University Level) este o alternativă educațională care are ca scop: validarea unei filosofii de învățare într-o concepție progresistă de activizare și de eficientizare a procesului de predare a electromagnetismului în mediul universitar, precizând faptul că este mult mai complicat a-i învăța pe studenți cum să învețe decât să lectureze; formarea abilităților de gândire flexibilă, constructivă, corelativă prin re poziționarea studentului/grupului de studenți și a profesorului în cadrul procesului didactic; să demonstreze superioritatea metodelor active și interactive de grup față de învățarea tradițională și necesitatea îmbinării studiului activ autonom cu metodele de studiu interactive de colaborare și cooperare.

Putem remarca că forma de studiu cu cel mai mic randament este cea care se reduce la simpla citire și memorare a materialului studiat, nefiind însoțită de experiența personală obținută prin exercițiu și schimb de opinii. Metodologia AMLEUL promovează patru moduri fundamentale ale învățării: **să învețe să cunoască; să învețe să facă; să învețe să coopereze în colectiv; să învețe să fie** prin învățarea activă autonomă și interactivă de grup. Potrivit afirmației psihologului William Glasser, omul învață 10% din ceea ce citește, 20% din ceea ce aude, 30% din ceea ce vede, 50% din ceea ce aude și vede, 70% din ceea ce discută cu alții, 80% din ceea ce experimentează și 95% din ceea ce îi învață pe alții [1]. O metodă interactivă este, prin esența ei, activ-participativă și presupune angajarea efectivă a studenților; ca urmare, succesul academic are un caracter previzibil.

Reieșind din pachetul de competențe, care se promovează în învățământul contemporan, fiind coordonate de cerințele sociale contemporane, ca **metodologie avansată definim metodologia în care profesorul, luând ca suport elementele educaționale, psihologice și sociale ale învățării, influențează atitudinea studentului prin implicarea acestuia în medii de învățare active, interactive colaborante și cooperante în scopul: motivării; dezvoltării competențelor sociale de comunicare și empatiere cu colegii, de gândire critico-reflexivă; realizării autonomiei cognitive.**

Prin **metoda activă de învățare** se subînțelege metoda instructiv-educativă, care se bazează pe activizarea subiecților instruirii, implicarea și participarea lor motivațională activă în procesul formării personale, atât prin activizarea mintală (căutarea soluțiilor pentru diverse situații de învățare problematizate), cât și prin activitatea obiectuală (efectuarea unui experiment în laboratorul de fizică pentru verificarea și validarea unei ipoteze). Dewey, referindu-se la *activism*, susține că orice competență intelectuală dobândită prin instruire trebuie să răspundă unei trebuințe interne sau unei cerințe de viață și orice achiziție cognitivă trebuie să fie verificată prin experiență pentru a induce exersarea gândirii operaționale la nivelul studentului [2]. Acțiunile mintale operaționale se formează în baza acțiunilor obiectuale, externe, ca urmare a procesului de interiorizare, de transfer în planul mintal ca reprezentări; astfel, dialectica acțiune-gândire devine incertă.

O viziune principală asupra metodei active reprezintă **situarea centrată a studentului** în procesul educației și realizarea de activități pornind de la voința și inteligența proprie a acestuia, în scopul influențării tuturor laturilor personalității sale. Activizarea trebuie percepută ca un efort de transpunere a statutului studentului în procesul de învățământ ca **co-participant** și **co-autor** la propria formare, informare și devenire. De aceea, activizarea mai este definită ca **acțiune sistematică de implicare intelectuală, fizică, motivațional-afectivă și volitivă a studenților ca co-participanți și co-autori în cadrul procesului curricular.**

Învățarea colaborantă se referă la metodele de instruire interactive în care studenții activează în mici grupuri a câte 2-6, având ca sarcină comună să învețe ceva împreună pentru a atinge un obiectiv partajat între membrii grupului [3]. Spre deosebire de învățarea individuală, studenții implicați în învățarea colaborantă își creează cunoștințele prin valorificarea reciprocă a resurselor și competențelor: formularea întrebărilor pentru informații; evaluarea reciprocă; monitorizarea reciprocă a activităților desfășurate.

Învățarea cooperantă, ca și învățarea colaborantă, înseamnă implicarea studenților în grupuri mici. Însă, spre deosebire de învățarea colaborantă, la învățarea cooperantă grupul are un obiectiv comun nepartajat, fiecare membru al grupului sau doar unii având și câte o sarcină individuală, pentru a cărei îndeplinire ulterior este evaluat [4].

Menționăm că orice material de curs, seminar sau unitate de învățare poate fi adaptat, integral sau parțial, repertoriului metodologic activ și interactiv, autonom și cooperant/colaborant, al modelului AMLEUL. Fapt ce și determină **inovația pedagogico-științifică** a noii metodologii, pentru a cărei realizare este bine de reținut un detaliu major: grupurile formate din 2-6 studenți trebuie să fie păstrate pe o perioadă cât mai îndelungată – un semestru sau pe parcursul întregului an de studii.

Abordată în sens larg, **metodologia AMLEUL reprezintă un model complex interactiv dintre metodele didactice active, interactive de colaborare și cooperare, ansamblul principiilor, taxonomiilor didactice, în baza cărora a fost elaborat suportul de curs „Electromagnetism” și vehicularea cu conținuturile de învățare în scopul realizării obiectivelor educaționale, determinate de dimensiunea triplă psiho-cognitivo-socială, care semnifică satisfacție, motivare personală și de grup – autonomie cognitivă, gândire critică, reflexivă – cooperare, empatiere cu colegii, schimb de experiențe, încrederea în sine. Ea este centrată pe student/grupul de studenți, pe procesul de învățare pe care studenții îl parcurg, profesorul fiind prezent ca facilitator al învățării studentului pentru a-l responsabiliza, a-l ghida ca învățarea sa să fie eficientă și a-l determina să își câștige, treptat, autonomia cognitivă.**

Pornind de la dezideratul că nu este de ajuns să cunoști ce trebuie de făcut, ci și cum să desfășori predarea, învățarea și evaluarea, a fost elaborată **metodologia didactică AMLEUL**. Acest model este conceput a fi o acțiune continuă și complexă la predarea cursului opțional *Electromagnetism*, fiind intențional plasat în didactica fizicii într-o nouă viziune metodologică (Fig.1).

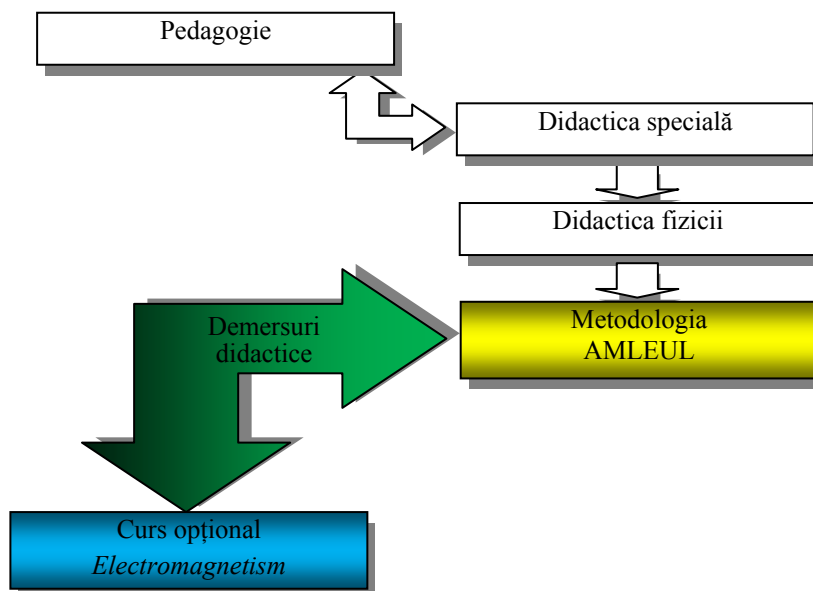


Fig.1. Rolul și locul metodologiei AMLEUL.

În viziunea sistemică, care este subordonată **competențelor educaționale** elaborate în concordanță cu **principiile** și **taxonomiile** de bază didactice [5], principalele activități din cadrul metodologiei didactice AMLEUL răspund la întrebările: de ce? ce? cine? pentru cine? cu ce? cum se predă? cum se învață? cum se evaluează? (Fig.2).

Competențele specifice muncii intelectuale eficiente la nivel academic sunt definite și înțelese ca pachete de cunoștințe, deprinderi, abilități și atitudini utile pentru evoluția personală. În contextul formării academice a studentului, **obiectivele** metodologiei AMLEUL vizează următoarele **competențe-cheie**: plasarea studentului în poziția unui **co-operator** și **co-autor** al procesului academic; atingerea standardelor optime ale **calității** culturii academice; crearea deprinderilor de **autogestiune a învățării**, **autonomie cognitivă**, **învățare colaborantă** și **cooperantă**. În cadrul metodologiei studenții sunt încurajați la reflecția academică, utilizarea efectivă a metodelor, tehnicilor și strategiilor metodologice pentru achiziționarea de competențe și creșterea motivației pentru studiu, utilizarea de noi cunoștințe și abilități, competențe create cu ajutorul tehnologiilor informaționale și de comunicare electronice, a platformelor web interactive didactice în scopul promovării calității produselor de învățare achiziționate de către studenți, prioritare fiind: **procesul** didactic propriu-zis, nu însă fixarea pe finalități; **calitatea**, nu însă doar cantitatea; relația **student-cunoștințe**, nu însă relația profesor-cunoștințe; **colaborarea** și **cooperarea**, nu însă competiția; **autonomia cognitivă** a studentului, nu însă achiziționarea de cunoștințe bine structurate de profesor; **activitatea mintală** și **obiectuală a studentului**, nu însă pasivitatea. Profesorului în acest complex proces de predare-învățare-evaluare îi revine rolul de **facilator** dintre conținuturi și studenți, scopul acestei intervenții facilitatoare fiind transformarea conținuturilor în competențe afectiv-cognitiv-sociale.

Principiile didactice semnifică legități care acționează, influențează, condiționează conduita studentului și a profesorului. În linii generale, studenții au succes academic când se realizează:

1. **Principiul motivației**, adică se susține ritmul învățării prin resurse externe și interne, prin selecția priorităților, raționalizarea eforturilor de depășire a obstacolelor, barierelor, insatisfacției, de facilitare a interiorizării valorilor învățării și crearea competențelor.

2. **Principiul conexiunii inverse**, ceea ce înseamnă realizarea regulată a feedback-ului; astfel, calitatea realizării progreselor este asigurată, configurându-se, în consecință, intervenții și corectări în demersurile didactice.

3. **Principiul repetiției**, când se asigură logica, frecvența, tipul și natura exercițiilor de reiterare a învățării.

4. **Principiul transferului** – transferarea cunoștințelor și experiențelor de învățare pe orizontală vs. verticală, datorită diversității metodelor, tehnicilor și strategiilor de predare-învățare active și interactive; creșterea calității învățării transformative vs. accelerate, datorită dezvoltării stilului de învățare intrinsec vs. extrinsec [6].

Reieșind din experiența didactică proprie, precum și din experiențele studiate privind metodologiile de predare, **algoritmul principal** al proiectului de realizare a metodologiei AMLEUL (Fig.2) poate fi reprezentat prin etapele:

1. **Elaborarea suportului de curs Electromagnetismul** și a standardelor didactice.
2. **Elaborarea componentelor metodologiei AMLEUL.**
3. **Reflecția** asupra valorii de utilizare a combinatoriciei procedurale, metodologice.
4. **Fixarea competențelor** și a **repertoriului metodologic.**
5. **Evaluarea inițială** a situației academice, în mod special cu focalizare pe calitatea sarcinilor.
6. **Realizarea propriu-zisă a AMLEUL** prin punerea în acțiune a elementelor strategice, **organizarea conținuturilor**, **alegerea repertoriului metodologic de predare**, **monotorizarea transferului didactic.**
7. **Producerea feedback-ului permanent**, cu reverificări, corectări și ameliorări la nivelul proceselor sau produselor învățării.
8. **Acumularea datelor** de sondaj, **interpretarea statistică** și **formularea deciziilor.**

Notificăm: calitatea rezultatelor academice va fi certă în măsura în care profesorul va alterna inteligent activitatea de predare-învățare cu pauzele de odihnă, de refacere, de relaxare.

Scopul acestor alternanțe îl reprezintă crearea unei balanțe între intenția de valorificare maximală a potențialului neurofuncțional cognitiv, motric, emoțional, volitiv și motivațional – pe de o parte și, prevenirea, la timp, a supratensionării cognitive și asigurarea performanțelor generatoare de satisfacție și a excelenței academice – pe de altă parte [7].

Prezentăm în continuare **un repertoriu interactiv de strategii, metode și tehnici de predare, învățare și evaluare** în cadrul metodologiei AMLEUL:

1. **Strategia lecturii active.** Valorile metodologice ale strategiei se reflectă prin: creșterea gradului de activism, autonomie și interactivitate din partea studentului, monitorizarea lecturii; concentrarea atenției asupra textului. **Traseul metodologic** care urmează să-l parcurgă studentul/grupul de studenți presupune

parcurea etapelor: **identificarea temei**; **evaluarea critică**; **elaborarea judecăților**, pe cât posibil de obiective, privind valorile cognitive descoperite în textul lecturat în contextul cursului de studiu (în unele cazuri se mai aplică **testarea** prin itemi și probe a ceea ce s-a învățat).

Varianta aplicării strategiei în grupurile de studenți se va desfășura după planul: **motivarea** grupului; **efectuarea instructajului** privind principiile strategiei de lecturare; **distribuirea de materiale** suport necesare activității – foi mari de hârtie, markere colorate; **ședință scurtă** de tipul **asaltului de idei** axată pe o temă dată; **înregistrarea ideilor** în grup pe postere diverse; **realizarea posterului** ca **produs** al grupului; **afișarea posterurilor** pe un panou cu **susținerea** ulterioară a fiecăruia de către reprezentanții înaintați de fiecare grup de studenți, pe bază de criterii de evaluare prestabilite [8].

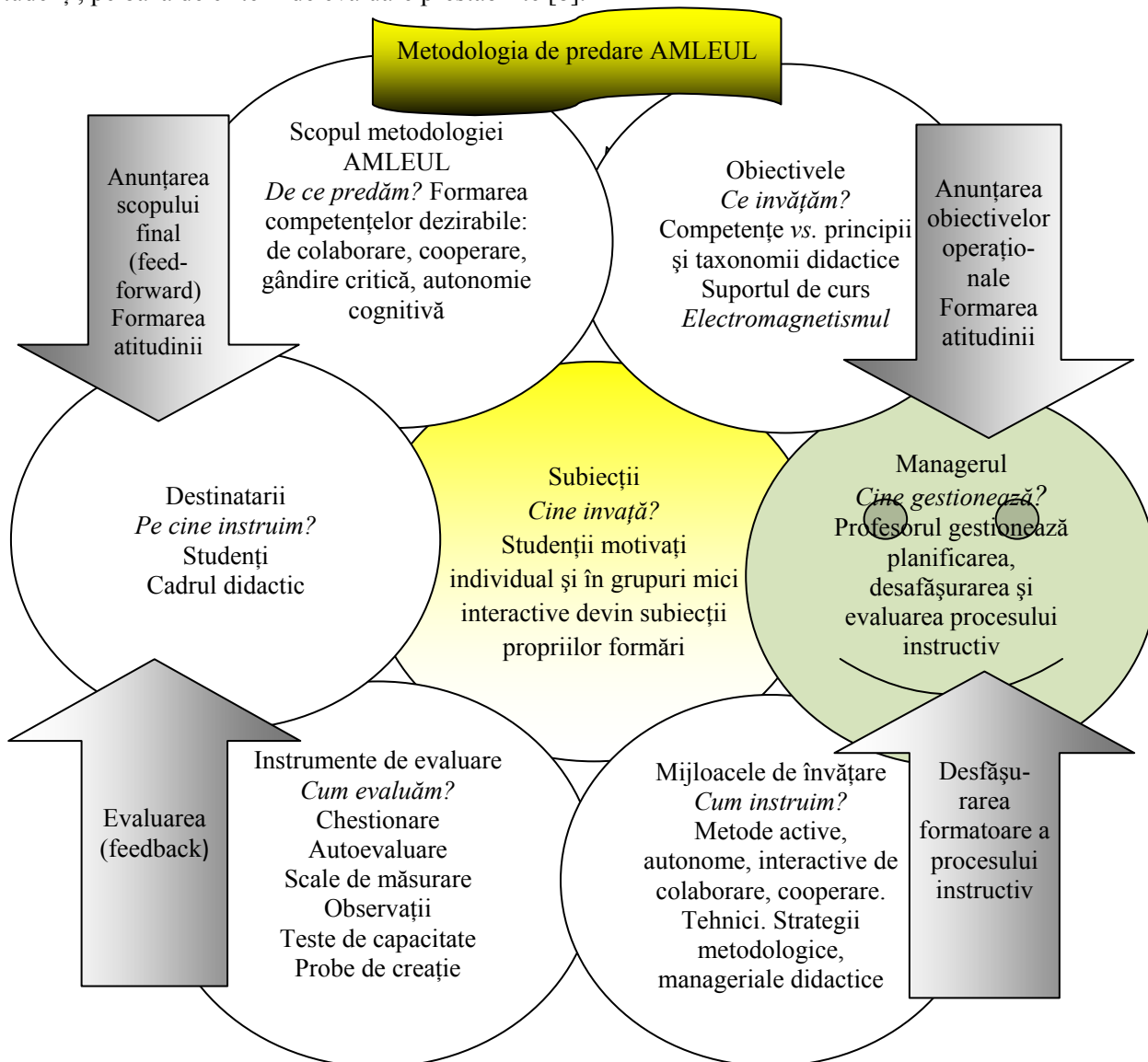


Fig.2. Diagrama interactivă a metodologiei de predare AMLEUL.

Efectul major al strategiei metodologice reprezintă formarea motivației epistemice și a competenței reflectiv-aplicative, procesarea informației, interacțiunile sociale de grup, elaborarea produsului învățării-posterului.

2. **Exercițiul reflectiv.** Metoda presupune formularea unei situații de problemă. Procedura de rezolvare conține următoarele acțiuni: **perceperea**, **explorarea**, **restructurarea datelor**, **căutarea soluțiilor**, **prezentarea**.

3. **Metoda învățării prin demonstrație.** Învățarea academică atinge un anumit nivel de maturitate și eficiență în măsura în care include abilități de formare a raționamentelor, demonstrației, plecând de la premise considerate valide.

Demonstrația reprezintă un model operațional de tip mintal prin care învățăm să stabilim, în mod deductiv mai ales, adevărul unui enunț, utilizând conexiuni logice între subenunțuri evidente, desfășurate într-o anume succesiune și organizate într-un ansamblu de legături necesare. Aceste enunțuri devin judecați evidente utile care permit celui care învață să înainteze în cunoaștere, prin evidență, claritate, intuiție, analiză și sinteză, deducție și dialectică mentală.

Valoarea științifico-didactică a metodei se evidențiază prin faptul că ne permite clarificarea erorilor posibile sau argumentarea suplimentară a validității unor afirmări vizavi de conținuturile de învățare sau crearea unor conexiuni logice de transfer instructiv la unități de învățare noi.

4. **Strategia gândirii critice.** Reprezintă o strategie modernă și eficientă când studentul/grupul de studenți, raportându-se la un anumit conținut de studii, poate formula ideii și soluții care îi aparțin sau ale altora, manifestând respect față de diversitatea de opinii, față de regulile confruntării și dezbaterii academice. Strategia gândirii critice poate fi realizată în cinci etape: 1) **motivarea** sau **automotivarea** pentru utilizarea gândirii critice; 2) **evaluarea poziționării contextuale și temporale** cognitive; 3) **reiterarea** a ceea ce se știe teoretic, metodologic și experiențial despre sarcina de învățare; 4) **evidențierea clară** a ceea ce nu se cunoaște și trebuie descoperit; 5) **realizarea investigativă a sensului de învățare** prin procesarea orientată spre înțelegere adecvată, autentică, profundă, explicită, socială și contextuală; 6) **reflecția**, ca stare de pătrundere a esenței învățării autonome în dialogul cu sine-le sau în confruntarea cu colegii de grup. Valoarea didactico-științifică a strategiei se exprimă prin trăirea exercițiului de cercetare, prin libertatea de gândire dialogală și satisfacția de descoperire cognitivă.

5. **Studiul de caz.** Metoda presupune confruntarea studentului/grupului de studenți cu o situație (caz) reală cu scopul de a fi interpretată sau soluționată. Metoda studiului de caz presupune realizarea următorului parcurs procedural: **formularea obiectivelor și asumarea de responsabilități individual/de grup; delimitarea sensului problemei formulate, alternativelor; evaluarea** continuă prin realizarea feedback-ului reciproc; **adoptarea consensului** logic curricular.

Notificăm: șirul repertoriului metodologic în cadrul modelului este destul de vast ca să poată fi mediatizat în cadrul acestui articol, de aceea ne limităm doar la descrierile făcute mai sus.

Precizăm că în cadrul metodologiei AMLEUL se conturează două demersuri didactice esențiale: al studentului și al profesorului, care ușor pot fi deduse din diagrama interactivă a modelului (Fig.2).

În concluzie, demersurile didactice promovate în cadrul metodologiei AMLEUL anticipă realizarea activității autentice a studentului/grupului de studenți prin dinamizarea pozitivă a motivației individuale și de grup, gestionându-se strategiile metodologice și intervențiile educaționale de către profesor cu implicarea cooperantă a subiecților învățării în funcție de situația grupului și a fiecărui student, când relevanța și semnificațiile conținuturilor de învățare capătă potență la nivel individual. Profesorul, utilizând repertoriul interactiv de metode, tehnici și strategii metodologice ale modelului, mediază transferul conținuturilor de învățare la student/grupul de studenți și formarea competențelor. Acestea sunt finalități educaționale previzibile, dat fiind faptul că studentul/grupul de studenți, prin înșeși activitățile efectuate, are opțiunea **să înțeleagă, să aplice, să coopereze, să se exprime, să decidă**, adică **să învețe pentru a obține autonomia cognitivă**. Astfel, este previzibilă realizarea scopului general al modelului metodologic AMLEUL – dezvoltarea competențelor cognitive specifice cursului, a competențelor sociale de comunicare și a gândirii critico-reflexive, acestea fiind necesare studentului pentru a se integra în societate după absolvirea studiilor universitare.

Referințe:

1. William Glasser M.D. Choice Theory at <http://www.choicetheory.com/ct.htm>.
2. Dewey J. Bentley A. Knowing and the Known. - Boston: Beacon Press, 1949, p.121-139.
3. Spence U. Collaborative Processes=Understanding Self and Others. - Oregon State University, Corvallis, Oregon, 2006.
4. Brody C.M. Collaboration or cooperative learning? Complimentary practices for instructional reform // The Journal of Staff, Program & Organizational Development v12, no3, Winter, 1995, p.133-143.
5. <http://oregonstate.edu/instruct/coursedev/models/id/taxonomy/#table>.
6. State of Victoria. Effective pedagogy. Principles of Learning and Teaching, 2004, p.37.
7. Di Vesta F., Smith D. The Pausing Principle: Increasing the Efficiency of Memory for Ongoing Events // Intemporary Educational Psychology, vol.4, 1979.
8. http://www.asp.org/education/howto_onPosters.html.

Bibliografie:

1. Andronic I., Luchian T. Electricitatea și magnetismul: Îndrumări metodice. Chișinău, 1995, p.68.
2. Bardețchi P., Vladimir M., Găină A. Curentul electric continuu. Câmpul magnetic în vid. Îndrumar metodic pentru seminariile de fizică. - Chișinău: UTM, 1997, p.46.
3. Cioacă C., Stănescu M. și a. Probleme rezolvate de electricitate. - București: Editura Tehnică, 1997, p.210.
4. Drăgan I., Nicola I., Cercetarea psihopedagogică. - Târgu-Mureș: Tipomureș, 1993, p.122.
5. Planchard E., Cercetarea în pedagogie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972, p.20-30.
6. Spănulescu Ion, Electricitate și magnetism, Ion Spănulescu. - București: Victor, 2001, p.609-610.
7. Silistraru N. Conținutul învățământului universitar din perspectiva curriculară // Didactica Pro, Chișinău, 2002, Nr.3-4, p.50-55.
8. Allyn & Bacon. Active Learning. 101 Strategies to Teach Any Subject, 1996, p.6-1.
9. Demetriou A. & Valanides N. A three level of theory of the developing mind: Basic principles and implications for instruction and assessment. In: Sternberg, R.J. & Williams W.M. (eds). Intelligence, instruction, and assessment. - New York: Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1998, p.149-199.
10. Gartner A., Kohler M., Riessman C.F. Children teach children. Learning by teaching, - New York: Harper & Row, u.a., p.197.
11. www.learning-theories.com.

Prezentat la 21.12.2011

CÂT DE EFICIENTĂ ESTE NOUA METODOLOGIE DIDACTICĂ?

Zinaida BOGHIU

Universitatea de Stat din Tiraspol

This article examines statistically if the learning methodology AMLEUL works or not. To estimate the effectiveness of methodology we select a few statistical tests to be compatible for no-Gaussian character of the series of experimental dates obtained from the assessments at the initial and final phases of the pedagogical-scientific experiment.

Pornind de la necesitatea cunoașterii situației concrete despre cum funcționează metodologia de predare AMLEUL (Advanced Methodology for Learning of Electromagnetism at University Level) vizând învățarea cursului universitar *Electromagnetismul*, ne-am propus o investigație de teren asupra unui lot mic de studenți, deoarece rezultatele obținute pot constitui argument practic în favoarea necesității unei educații opționale în didactica fizicii cu privire la electromagnetism. Metodologia AMLEUL a fost extinsă pe parcursul studierii fizicii în grupele ingineresti de la Facultatea de Electrotehnică a Universității Tehnice a Moldovei, anul II de studii – 2007/2008. Pe parcursul experimentului pedagogic abordarea sistemică a metodologiei AMLEUL s-a desfășurat prin intermediul temelor de bază la electromagnetism, în concordanță cu curriculumul universitar. Cercetarea instructiv-științifică a vizat următoarele sarcini: ***măsurarea competențelor academice privind electromagnetismului; sondarea atitudinii studenților față de cursul universitar la electromagnetism, în particular, și față de fizică, în general; măsurarea competențelor obținute la studierea temei privind electromagnetismul pe parcursul implementării noii metodologii și interpretarea statistică a datelor obținute.***

Pentru desfășurarea concretă a cercetării am selectat o grupă din 15 subiecți dintr-o o populație de 211 studenți. Varianta selecției lotului experimental pentru care am optat a rezultat din principiul reprezentativității pentru întreaga populație din care a fost extras eșantionul.

Referindu-ne la metodele folosite pe parcursul investigației didactice, le vom enumera în ordinea utilizării lor, arătând în linii mari care au fost obiectivele ce ne-au determinat să le alegem și scopul în care ele au fost utilizate. ***Metoda pre-testării și post-testării*** a fost selectată ca metodă de evaluare a aceluiași lot de studenți la fazele inițială (pre-test) și finală (post-test). Selecția metodei a fost determinată reieșind din eficiența acesteia față de metoda testării a două loturi diferite. ***Metoda observării***, ca metodă de urmărire în mod direct a proceselor educative, a fost utilizată pentru aprecierea receptivității studenților față de unitățile de învățare în cadrul cursului opțional *Electromagnetismul*. Rezultatele atestă tendințe înalte ale studenților testați privind importanța studierii și chiar aprofundării cunoștințelor despre electromagnetism, optând pentru medii active și interactive de învățare. ***Metoda chestionarului*** a fost de asemenea utilizată în vederea investigării atitudinii (pre-test) și satisfacției (post-test) a grupului de studenți. Chestionarul de atitudini a fost conceput din trei itemi care sunt destinați să sondeze atitudinea studenților față de mediile instructiv-educative și conținuturile aplicate la învățarea electromagnetismului; chestionarul de satisfacție, fiind constituit din 12 itemi, a fost realizat după metodica Jurin și Ilin. ***Metoda probelor de capacitate*** a fost aplicată inițial (pre-test), pe tot parcursul experimentului instructiv și la finele lui (post-test), fiecare probă fiind constituită din 20 itemi. De asemenea, am aplicat ***metoda probei de creație***, constituită din 10 itemi. Datele de sondaj colectate ca urmare a aplicării metodelor nominalizate prezentate în Tabelul 1.

Din datele cuprinse în Tabelul 1 observăm, la post-test, că un număr mai mare de studenți a obținut punctaj mai mare, față de etapa ce a premers experimentul instructiv. Astfel, la post-test, 4 studenți au obținut 19 puncte, față de 0 studenți – la pre-test, vizând proba de capacitate. Respectiv, valoarea cea mai mică, 10 puncte, au obținut 2 studenți la pre-test față de 0 studenți la post-test, unde valoarea cea mai mică a punctajului nu a coborât sub 12 puncte. Deosebirea rezultatelor demonstrează o dată în plus veridicitatea ipotezei înaintate în cercetare. Se constată o creștere a cunoașterii, permițând astfel o analiză logistică [1].

Pentru interpretarea datelor experimentale am aplicat următoarele tehnici statistice: interpretarea descriptivă a datelor (evaluarea indicilor de tendință centrală și evaluarea indicilor variabilității); interpre-

tarea inferențială a datelor (anularea valorilor aberante – testele Dixon și Grubbs, verificarea normalității repartiției variabilei de sondaj – testul Lilliefors, calcularea parametrilor statistici – testele Mann Whitney și Wilcoxon), ale căror rezultate le-am fixat în tabelele 1 și 2.

Principalii indicatori care caracterizează o serie de date sunt fie *indicatori ai tendinței centrale*, fie indicatori care *caracterizează împrăștierea datelor în jurul unei valori medii, indicatori ai dispersiei* (Tab.2).

Tabelul 1

Datele de sondaj

Codul eșantion din 15 subiecți	Chestionar			Proba		
	atitudine		satisfacție	capacitate		creație
	pre-test	post-test	pre-test	post-test	pre-test	post-test
EET01	10	10	18	19	8	10
EET02	9	10	17	19	8	10
EET03	9	10	15	19	8	10
EET04	8	10	15	19	8	10
EET05	8	10	15	18	7	9
EET06	8	9	14	18	7	9
EET07	7	9	14	18	7	9
EET08	7	9	14	16	7	8
EET09	7	9	14	16	7	8
EET10	7	8	13	16	7	8
EET11	7	8	13	15	6	7
EET12	6	8	13	15	6	7
EET13	6	7	11	13	6	7
EET14	6	7	10	13	5	6
EET15	5	7	10	12	4	6

La prelucrarea descriptivă a datelor de sondaj am aplicat software-urile MS Excel [2] și SPSS [3], interpretările acestora fiind fixate în Tabelul 2.

Deoarece sunt valori centrale, *media, mediana, media geometrică și modul* sunt apropiate ca valoare (a se vedea Tab.2), dar existența diferenței dintre acestea confirmă caracterul non-gaussian al dispersiilor variabilelor de sondaj în cadrul metodelor aplicate. Evident că atât mediile aritmetice, mediile geometrice, medianele, cât și modulii la evaluarea post-test sunt mai mari decât la pre-test, fapt ce dovedește un nivel mai înalt al performanțelor subiecților testați la finele experimentului științific.

În rezultatul aplicării chestionarelor „Atitudini” și „Satisfacție” am obținut, respectiv, următoarele date: creșterea interesului cu 20% și diminuarea nivelului de insatisfacție cu 13% (Diagrama 1). Notificăm succesul și performanța academică înregistrată în raport cu un standard, care ipotetic pot influența pozitiv dinamica atitudinii față de învățare, în urma aplicării metodologiei AMLEUL ce se exprimă la nivel de personalitate prin starea de satisfacție sau insatisfacție. Astfel, scala de evaluare a nivelului de satisfacție-insatisfacție este direct proporțională cu scala de măsurare a atitudinii sau interesului. Dacă la finele perioadei de formare starea de satisfacție a studentului este joasă sau el se declară ca insatisfăcut, apoi dinamica atitudinii este negativă, iar dacă nivelul de satisfacție este înalt și mediu, dinamica atitudinii este pozitivă [4].

Tabelul 2

Indicatorii statistici

	Chestionarul de atitudine		Proba de capacitate		Proba de creație	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
<i>Indicatori ai tendinței centrale</i>						
Media aritmetică, X_{med}	7,3333	8,733	13,7333	16,4000	6,9333	8,2667
Mediana, M_e	7	9	14	16	7	8
Media geometrică, M_g	7,2185	8,6584	13,5555	16,2242	6,6257	8,1453
Modul, M	7	10	14	19	7	10
<i>Indicatori ai dispersiei</i>						
Varianta, S_x^2	1,8095	1,3524	5,0667	5,8286	1,3524	2,0667
Abaterea standard, S_x	1,3452	1,1629	2,2509	2,4142	1,1629	1,4376
Coeficientul de variație, $C_v\%$	18,34%	13,32%	16,39%	14,72%	16,77%	17,39%
Asimetria, <i>Skewness</i>	0,3085	-0,3442	-0,0504	-0,5089	-0,9731	-0,2061
Aplatizarea, <i>Kurtosis</i>	-0,2193	-1,3154	0,0758	-1,0123	0,7995	-1,2605
Amplitudinea, A	5	3	8	7	4	4
Amplitudinea relativă, $A\%$	68,18%	34,35%	58,25%	42,68%	57,69%	48,39%
Eroarea standard, E	0,3473	0,3003	0,5812	0,6234	0,3003	0,3712
Eroarea procent, S	4,74%	3,44%	4,23%	3,80%	4,33%	4,49%
Grade de libertate, ν	14	14	14	14	14	14

Rezultatele comparate de la pre-test și post-test semnaleză o creștere semnificativă a interesului studenților testați față de procesul instructiv. 80% și-au exprimat opțiunea pentru un nivel înalt la post-test față de 60% – la pre-test. Acestea confirmă presupunerea noastră că aplicarea metodologiei interactive AMLEUL are impact asupra satisfacției subiecților față de învățare, care în rezultat influențează dinamizarea calitativă a performanțelor academice. În continuare, analiza datelor obținute la probele de capacitate și de creație confirmă ipoteza noastră (Tab.2).

Aspectul graficelor de distribuție a frecvențelor pentru variabila testată demonstrează o variabilitate extinsă a performanțelor subiecților la pre-test față de post-test (Diagramele 2-5).

Diagrama 1

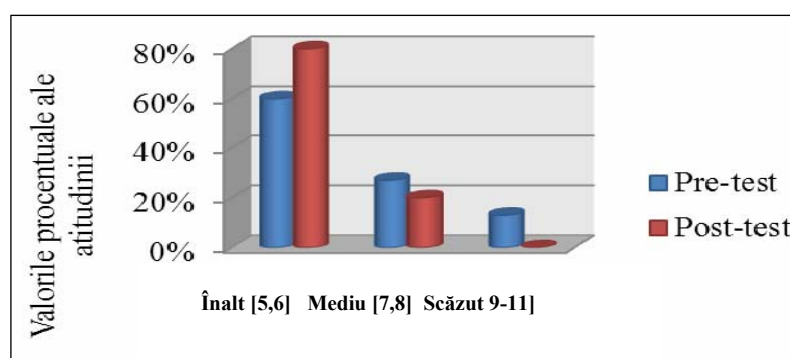


Diagrama 2

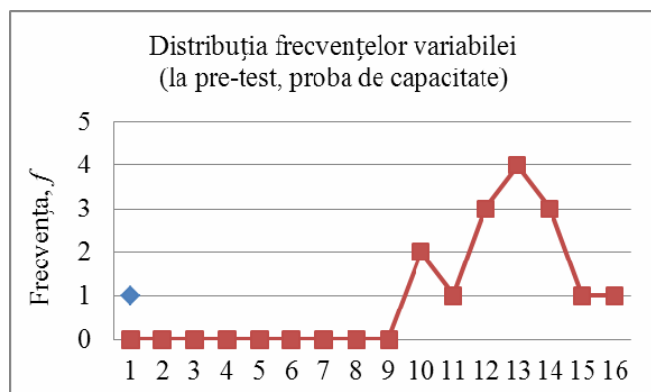


Diagrama 3

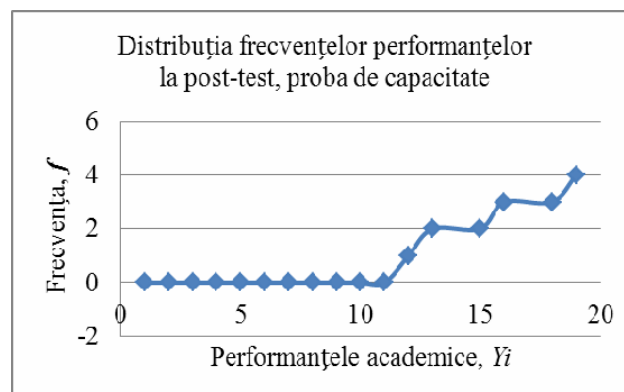


Diagrama 4

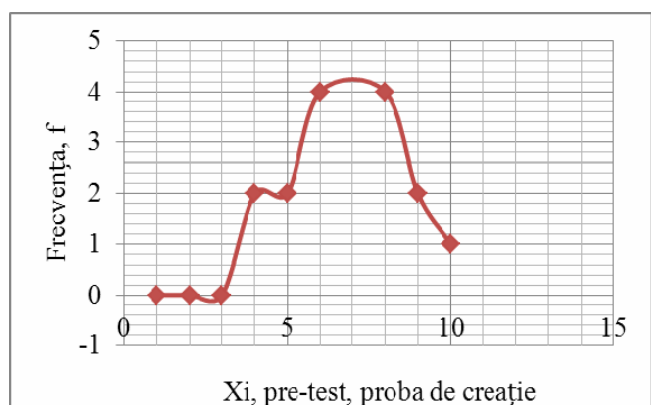
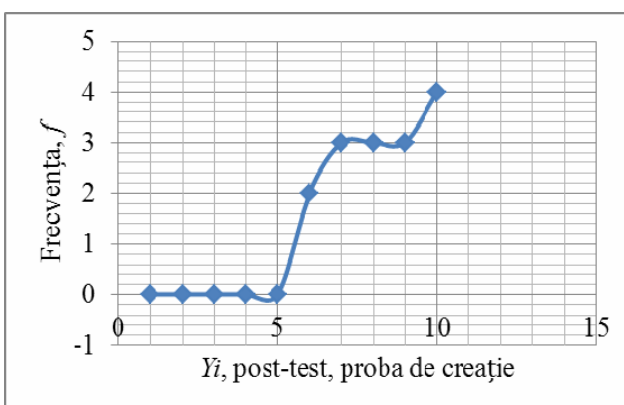


Diagrama 5



În diagramele 2, 3, 4 și 5 sunt reprezentate graficele dependenței punctajului obținut la probele de evaluare și frecvența valorilor acestuia. Astfel, pe axa absciselor sunt aranjate, în ordine crescătoare, de la 1 la 20 (proba de capacitate) sau de la 1 la 10 (proba de creație) (Diagramele 4,5), valorile punctajului obținut de către subiecți, iar pe axa ordonatelor – frecvența, cu care este marcat numărul de puncte obținut la efectuarea probei de evaluare.

Analiând diagramele 2, 3, 4 și 5, constatăm că la post-test acestea indică o deplasare la dreapta către valorile mai mari ale punctajului, iar la pre-test – o deplasare evidentă către valorile minime ale punctajului, ceea ce presupune că nivelul de pregătire a studenților este mult inferior la pre-test față de nivelul lor de pregătire la post-test.

Testul Dixon. Într-un eșantion mic ($n \leq 25$), unde n este numărul subiecților din grupa experimentală ($n=15$), datele de sondaj se ordonează (crescător sau descrescător), astfel încât valoarea testată să fie prima din șir, adică X_j . Apoi se calculează statistica de sondaj a testului A pentru valorile max și min ale seriilor de date de sondaj (Tab.1,2).

Deoarece valorile calculate sunt mai mici decât valoarea critică $A_{15;0,05}=0,525$ pentru $n=15$ și pragul de semnificație $\alpha=0,05$ (Tab.4), decizia în test este: nu se poate respinge ipoteza nulă, ceea ce înseamnă că valorile testate nu sunt aberante și pot fi incluse în eșantionul de date [12].

Testul Grubbs. Se calculează statistica Z , care constă în împărțirea diferenței dintre valoarea mediei și valoarea rezultatului presupus aberant max la valoarea abaterii standard (Tab.1,2). Valoarea de sondaj calculată pentru Z ($Z_s=1,98$) (Tab.4) este mai mică decât valoarea critică tabelată ($Z=2,55$) [13]. Analogic se procedează și pentru valoarea min , sau valorile max și min nu sunt aberante și nu pot fi eliminate. Decizia în test: valorile min și max din seriile de date de sondaj nu sunt aberante și pot fi incluse în eșantionul de date.

Testul Lilliefors. La efectuarea testului am calculat valorile variabilei normate Z , pentru care am determinat valorile distribuției așteptate potrivit repartiției normale F_n și am calculat funcția de repartiție de sondaj F_s [14], statistica testului fiind valoarea max a diferențelor dintre valorile de repartiție de sondaj și cea normată.

În concluzie am obținut că statistica testului calculată e mai mare decât valoarea critică a statisticii testului (Tab.3). *Decizia în test:* repartițiile variabilelor sondate sunt *non-gaussiene*.

Testul Mann-Whitney. Ipoteza nulă este despre distincția seriilor de date de la pre-test și post-test, și anume: a mediilor variabilelor testate. Ipoteza alternativă este nedirecționată și afirmă că repartițiile sunt identice în ambele cazuri.

Statistica testului $U = \min(W_1; W_2)$ se obține aplicând inițial *metoda rangurilor*. Se va calcula suma rangurilor pentru pre-test – T_1 și pentru post-test – T_2 , după care se aplică formula de calcul pentru cantitățile – W_1 și W_2 [15]. Statisticile de sondaj U_s sunt mai mari decât valoarea critică a indicelui statistic (Tab.3), ceea ce determină *decizia în test:* studenții au un nivel de pregătire superior la post-test față de nivelul lor de la pre-test.

Tablul 3

Indicatorii statistici inferențiali

Testul statistic Statistica testului	Chestionarul de atitudine		Proba de capacitate		Proba de creație		Valoarea critică a statisticii ($n=15$, $p=0,05$)
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	
<i>Anularea valorilor aberante</i>							
Dixon, A	0,250	0,000	0,429	0,000	0,000	0,000	0,525
	0,250	0,000	0,200	0,143	0,500	0,250	
Grubbs, Z	1,982	1,089	1,896	1,077	0,917	1,206	2,550
	1,735	1,491	1,659	1,823	2,522	1,577	
<i>Verificarea normalității repartiției</i>							
Lilliefors, d_{max}	0,980	0,884	0,974	0,901	0,928	0,894	0,220
<i>Calcularea parametrilor statistici</i>							
Mann-Whitney, U	188		166		170		60
Wilcoxon, T	0		0		0		25

Testul Wilcoxon. Statistica testului T se calculează aplicând *metoda rangurilor*, așa cum și pentru testul Mann-Whitney, în scopul testării ipotezei nule despre identitatea rezultatelor de la pre-test și post-test. Precizăm: acest test se aplică atunci când criteriul de normalitate al distribuțiilor datelor nu se respectă și testul Student nu poate fi aplicat.

Reieșind din rezultatele obținute pentru statistica testului T , care sunt mai mici decât valoarea critică ($T=25$) la cazul bilateral, precum și la cazul unilateral ($T=20$) (Tab.4), *decizia în test:* există diferența $d \neq 0$ dintre distribuțiile la pre-test și post-test pentru toate metodele de evaluare [16], ceea ce semnifică că repartițiile variabilelor sondate sunt distincte în prima și în a doua măsurare și creșterea notelor (Tab.1), în rezultatul aplicării metodologiei AMLEUL în procesul de predare-învățare, are un caracter previzibil.

În concluzie, analiza statistică a metodologiei didactice AMLEUL a arătat că beneficiile parcursurilor metodologice active și interactive de colaborare și cooperare au un caracter previzibil. Ne permitem să afirmăm că studenții vor învăța, bucurându-se de succese academice deosebite în cazurile în care se aplică metodele de învățare active și interactive de colaborare și cooperare sau când sunt folosite elemente ale acestora în orice formă de activitate de învățare ar fi aceștia implicați. Noua metodologie este mai eficientă decât învățământul tradițional competitiv și individual. Coeficienții statistici confirmă eficiența metodologiei AMLEUL cu **19,4%** față de cea a metodelor de învățare tradițională.

Prin intermediul acestei publicații intenționăm să sugerăm celor interesați de problematica îmbunătățirii atitudinii și a rezultatelor academice să restructureze procesul educațional în așa fel încât mediile de învățare să devină medii active de colaborare, cooperare și centrate pe studenți/grupul de studenți, promovând comunicarea între studenți în timpul realizării sarcinilor de învățare, pentru ca subiectul studios să obțină competențele majore de comunicare socială, de empatiere cu semenii, gândire critică ca, în ultimă instanță, să obțină autonomia

cognitivă și de gestiune a propriei formări. Din această perspectivă, elementul de grup sau echipă va coexista cu elementul individual într-un mediu activ, colaborant și cooperant de predare-învățare. Or, ținta noii metodologii de învățare promovate în articol este personalitatea studentului, modelul elaborat fiind calea metodologică eficientă de formare multidimensională a studentului co-operant și co-autor, un rol important de planificator, monitorizator, evaluator în acest proces destul de complex revenindu-i profesorului.

Referințe:

1. Clocotici V., Stan A. Statistica aplicată în psihologie. - Iași: Polirom, 2001.
2. www.software.SPSS.net.
3. <http://office.microsoft.com/ro-ro/training>.
4. Drăgan I., Nicola I. Cercetarea psihopedagogică. - Târgu-Mureș: Tipomureș, 1993, p.122.
5. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.O. Știința învățării. De la teorie la practică. - Iași: Polirom, 2005.
6. Cusea J. Collaborative & Cooperative Learning in Higher Education, A Proposed Taxonomy, Cooperative Learning and College Teaching, Vol.2, no.2, 2-4, 1992.
7. Cristea S. Fundamentele științei educației. - Iași: Polirom, 2010, p.394.
8. Drăgan I., Nicola I. Cercetarea psihopedagogică. - Târgu-Mureș: Tipomureș, 1993, p.122.
9. Andronic I., Luchian T. Electricitatea și magnetismul: Îndrumări metodice, Ed. a II-a. - Chișinău: USM, 1995, p.68.
10. Bardețchi P., Vladimir M., Găină A. Curentul electric continuu. Câmpul magnetic în vid: Îndrumări metodice pentru seminariile de fizică. - Chișinău, UTM, 1997, p.46.
11. Clocotici V., Stan A. Statistica aplicată în psihologie. - Iași: Polirom, 2001.
12. Ibidem.
13. Ibidem.
14. Drăgan I., Nicola I. Cercetarea psihopedagogică. - Târgu-Mureș: Tipomureș, 1993, p.122.
15. Clocotici V., Stan A. Statistica aplicată în psihologie. - Iași: Polirom, 2001.
16. Ibidem.

Bibliografie:

1. Cioacă C., Stănescu M. și a. Probleme rezolvate de electricitate. - București: Editura Tehnică, 1997, p.210.
2. Spănulescu I. Electricitate și magnetism. - București: Victor, 2001, p.615.
3. Silistraru N. Conținutul învățământului universitar din perspectivă curriculară // Didactica Pro (Chișinău), 2002, nr.3-4, p.50-55.
4. Laws P., Sokoloff D., Thornton R. Promoting Active Learning Using the Results of Physics Education Research.
5. Panitz T. Collaborative Versus Cooperative Learning. A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning.
6. Terenzini P., Cabrera A., Colbeck C., Parente J., Bjorklund S. Collaborative Learning vs. Lecture Discussion, Students' Reported Learning Gains, Journal of Engineering // Education, 2001, vol.90, no.1.
7. www.learning-theories.com.

Prezentat la 21.12.2011

TENDINȚE DE DEZVOLTARE A LIMBAJELOR DE PROGRAMARE ORIENTATE PE OBIECTE DIN PERSPECTIVA VIITORULUI PROFESOR DE INFORMATICĂ

Silviu GÎNCU

Universitatea de Stat din Tiraspol

In this article we provide a brief analysis of modern programming languages used in the educational process of pedagogical universities. We analyze this current trend in computer science as an object-oriented programming, as well as offering a comparative analysis of language in this direction.

În evoluția sa, omenierea a cunoscut mai multe salturi esențiale în dezvoltare. O etapă esențială a fost apariția calculatorului. Se părea că odată cu apariția acestuia toate problemele vor fi soluționate. Însă, s-a dovedit că calculatorul este doar o mașină care primește comenzi și le execută. Așadar, odată cu apariția calculatoarelor apare necesitatea de a găsi un mijloc de comunicare între om și sistemul de calcul. Acest mijloc a fost programul. Un program este o succesiune de instrucțiuni ce vor fi executate de sistemul de calcul. Pe baza programelor au fost elaborate alte programe, care, la rândul lor, „creau programe”. De aici apare și noțiunea de „produs program”. Prin produs program se înțelege o multitudine de instrucțiuni prin intermediul cărora utilizatorul „comunică” cu sistemul de calcul. Este absolut necesar ca un produs program să fie eficient, pentru ca „comunicarea” dintre utilizator și calculator să decurgă fără anomalii. Un produs program va fi reușit dacă:

- satisface sau chiar depășește așteptările utilizatorului;
- a fost dezvoltat în limite de timp și de buget rezonabile;
- este flexibil la modificări și ușor de adaptat.

Un produs program este creat prin intermediul altor programe. În dependență de programul prin intermediul căruia este creat produsul, acesta va corespunde sau nu cerințelor inițiale. La elaborarea acestora sunt utilizate mai multe tehnologii, una dintre cele mai populare la etapa actuală fiind POO. Conform Grady Booch, „tehnologia orientată pe obiecte a fost concepută în baza principiilor de abstractizare, încapsulare, modularitate, ierarhizare, tipizare, paralelism și persistență. Ceea ce este important constă în faptul că aceste principii se regăsesc în modelul orientat pe obiecte” [1]. Evoluția limbajelor de programare a cunoscut în timp apariția mai multor generații. S-a observat însă două tendințe:

- 1) Trecerea de la unități de programare mai mici la unele mai mari, care să ofere mai multe posibilități.
- 2) Dezvoltarea limbajelor de programare de nivel înalt.

Prima generație a limbajelor de programare o constituie perioada 1954-1958. Limbajele din această generație au fost concepute pentru a simplifica complexitatea formulilor matematice. Sunt caracteristice limbajele: FORTRAN I, ALGOL-58, Flowmatic și IPL V.

A doua generație datează cu anii 1959-1961 și se caracterizează prin concentrarea atenției asupra abstracțiunilor algoritmice. În acea perioadă calculatoarele au devenit mai puternice, ele fiind utilizate în soluționarea problemelor de ordin economic, de evidență a personalului etc. Sunt utilizate limbajele: FORTRAN II, ALGOL-60, COBOL, Lisp.

Odată cu apariția tranzistoarelor, costul unui calculator a scăzut considerabil; astfel, producerea PC a crescut exponențial. Creșterea PC a dus la apariția în perioada 1962-1970 a unei noi generații a limbajelor de programare. Au apărut limbaje precum: PL/I, ALGOL-68, Pascal, Simula. Aceste limbaje se caracterizează prin faptul că oferă un alt nivel de abstractizare a datelor, acordând programatorului posibilitatea de a crea noi tipuri de date.

Perioada 1970-1980 se caracterizează prin apariția mai multor limbaje de programare, care însă nu au făcut față cerințelor pieței. Problema privind abstractizarea obiectelor a fost caracteristică perioadei 1970-1980; astfel, a apărut limbajul Simula, iar în baza acestuia și altele, precum Smalltalk, Object Pascal, C++, CLOS, Ada și Eiffel. Aceste limbaje au fost numite orientate pe obiecte.

În momentul de față există foarte multe versiuni ale limbajelor de programare. Un rol aparte în evoluția limbajelor de programare se consideră a fi metodologia programării orientate pe obiecte. Această metodologie este bazată pe următoarele principii:

1. *Abstractizare* – proces care captează caracteristicile esențiale ale unui obiect, caracteristici ce diferențiază acest obiect de toate celelalte tipuri de obiecte. Prin abstractizare se rezolvă problemele cu un grad sporit de complexitate. Hoare susține: „Abstractizarea se manifestă prin determinarea similarității dintre anumite obiecte, situații sau procese din lumea reală și în luarea deciziilor, ignorând pentru moment deosebirile dintre obiecte” [2].

După Seidewitz și Stark, „există o serie de abstracțiuni de obiecte care pot să corespundă aproape exact realităților dintr-un anumit domeniu, iar pentru unele obiecte acestea nu au dreptul la existență” [3]. Aceste tipuri de abstracții includ:

- ✓ Abstractizarea entităților obiectului
- ✓ Abstractizarea comportamentului unui obiect
- ✓ Abstractizarea mașinii virtuale
- ✓ Abstractizarea arbitrară.

2. *Încapsulare* – proces mental executat pe o abstractizare în care elementele structurale ale abstractizării sunt izolate de cele ce constituie comportamentul său. Servește la separarea interfeței vizibile a unei abstractizări față de implementarea sa.

3. *Modularitate* – proces de divizare a unui sistem complex în părți (module) manevrabile. Apud Liskov, „modularitatea este nu altceva decât divizarea programului în mai multe unități, care, fiind compilate separat, în același timp comunică între ele” [4].

4. *Ierarhizare* – proces de clasificare pe niveluri de abstractizare. Un exemplu de ierarhizare este *moștenirea*, când corpul unei clase este transmis unei altei clase, fără copierea fizică a acestuia. Alt exemplu este *agregarea* sau obiecte care se includ în alte obiecte.

Acestea sunt principalele elemente care stau la baza modelului orientat pe obiecte. Dar, mai există și:

5. *Tipizare* – reprezintă un mod de protejare a obiectelor. Prin intermediul tipizării se face distincție între obiectele diferitelor clase; astfel, obiectele nu pot fi schimbate sau, în unele cazuri, această schimbare este limitată.

6. *Paralelism* – este o proprietate, prin intermediul căreia se face distincție între obiectele active și cele pasive.

7. *Persistență* – este proprietatea obiectelor care implică existența acestora și după încetarea procesului care le-a creat. Starea obiectului și codul corespunzător metodelor sunt memorate în baza de date. Tipurile obiectelor pot fi declarate persistente prin folosirea cuvântului-cheie persistent la momentul declarării, variabila fiind și ea constrânsă la un tip persistent.

Un limbaj de programare se consideră a fi orientat pe obiecte dacă acesta suportă cel puțin primele patru principii. În caz contrar, dacă acesta susține cel puțin un principiu, el este considerat un limbaj bazat pe obiecte. Limbajele de programare orientate pe obiecte au evoluat considerabil. K.Schmucker prezintă evoluția acestora sub formă de arbore (Fig.1).

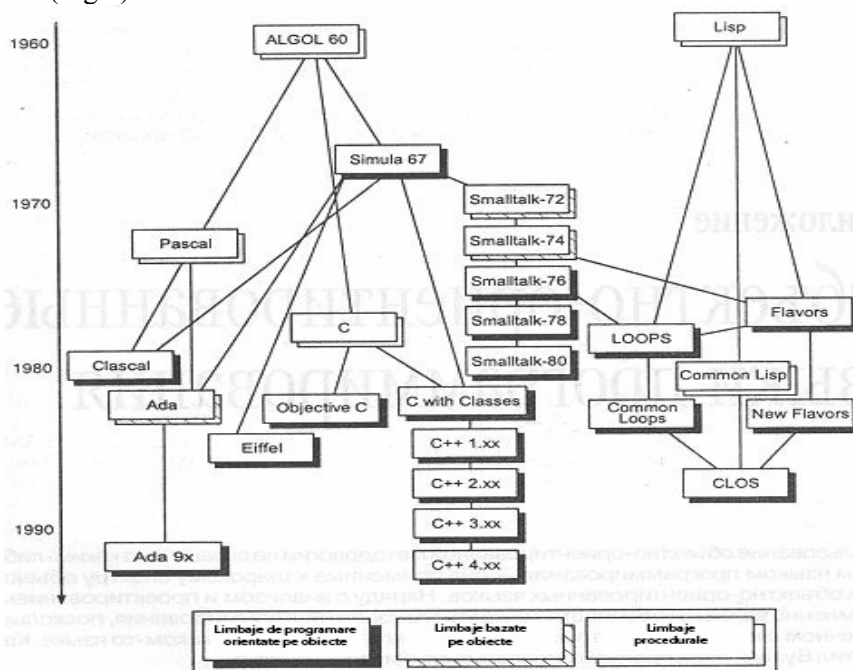


Fig.1. Evoluția limbajelor bazate pe obiecte și orientate pe obiecte.

Conform planurilor de învățământ din cadrul universităților din Republica Moldova, cele mai populare limbaje de programare sunt limbajele Pascal și C. Considerent din care, pentru predarea metodologiei orientate pe obiecte este mai convenabil a utiliza derivatele acestora: Object Pascal, elaborat de firma Apple Computer în 1986, de către un grup de cercetători în frunte cu Larry Tesler consultând și fondatorul limbajului Pascal Niklaus Wirth; limbajul C++, care este conceput de către Bjarne Stroustrup. În 1979 apar diverse versiuni, cum ar fi „C with Classes”, iar în 1983 apare limbajul C++. Din punctul de vedere al principiilor tehnologiei orientate pe obiecte, aceste limbaje includ în structura lor următoarele principii (Tab.1).

Tabelul 1

Principii	Particularități	Object Pascal	C++
<i>Abstractizare</i>	Instanțiere date	Da	Da
	Instanțiere metode	Da	Da
	Variabile de tip clasă	Nu	Da
	Metode de tip clasă	Nu	Da
<i>Încapsulare</i>	Date	public	public, protected, private
	Metode	public	public, protected, private
<i>Modularitate</i>	Tipuri de module	unit	fișiere
<i>Ierarhizare</i>	Moștenire	simplă	Simplă, multiplă
	Șabloane	Nu	Da
	Metaclase	Nu	Nu
<i>Tipizare</i>	Puternic tipizat	Da	Da
	Polimorfism	Da	Da
<i>Paralelism</i>	Multitasking	Nu	Indirect prin clase
<i>Persistența</i>	Obiecte persistente	Nu	Nu

Conform datelor din Tabelul 1, observăm că limbajul C++ include în structura sa mai multe principii; prin urmare, acesta ar fi mai indicat ca sursă în predarea POO.

Din 1990 în baza limbajelor POO s-au dezvoltat limbajele de programare vizuală. De o popularitate imensă se bucură limbajul Java. Asupra acestui limbaj au lucrat cercetătorii: James Gosling, Mike Sheridan și Patrick Naughton în cadrul firmei Sun Microsystems, începând cu 1991 până la 23 mai 1995, când a fost lansată și prima versiune a limbajului. Acest limbaj are foarte multe tangențe cu limbajul C++, dar, ca și Object Pascal, nu suportă mecanismul moștenirii multiple.

Compania Borland lansează în 1995 prima versiune Borland Delphi 1.0. Această versiune a fost lansată pentru Windows 3.1 pe 16 biți. Borland Delphi are la bază limbajul Object Pascal. Așa cum limbajul C++ se bucură de o popularitate imensă, compania Borland a lansat în 1997 platforma C++ Builder 1.0. Din 1997 și până în prezent apar mai multe versiuni ale acestor platforme, care sunt asemănătoare după structura lor. La finele anului 2008 compania CodeGear lansează o nouă versiune RAD Studio, care include Delphi 2009 și Builder 2009. În 2009, în cadrul pachetului RAD Studio, a fost lansată versiunea C++ Builder 2010.

Un alt limbaj de POO este și limbajul C#. Acesta a fost dezvoltat de o echipă restrânsă de ingineri de la Microsoft, echipă din care s-a evidențiat Anders Hejlsberg (autorul limbajului Turbo Pascal și membru al echipei care a proiectat Borland Delphi).

Tot de Limbaje de POO s-a preocupat și compania Microsoft, care în 1997 a lansat Visual Studio, fiind prima platformă în care erau grupate mai multe instrumente de programare. În februarie 2002 Microsoft a lansat Visual Studio .NET. Programele dezvoltate în .NET nu sunt compilate în cod mașină (ca C++, de exemplu), ci într-un nou format, numit Microsoft Intermediate Language (MSIL). Visual Studio .NET 2002 a fost lansat în patru ediții: Academic, Professional, Enterprise Developer și Enterprise Architect. Visual Studio 2008, care a fost lansat pe 19 noiembrie 2007, este concentrat pe dezvoltarea de aplicații Windows Vista și Web. Conține un nou designer Windows Presentation Foundation și un nou editor HTML. În schimb, J# nu este inclus. Visual Studio 2008 lucrează cu .NET Framework 3.5, dar poate susține și aplicații create cu versiuni .NET Framework anterioare. În 2010 lansează Visual Studio 2010, NET Framework 4 și Silverlight 4. .NET Framework este un model de programare puternic și flexibil care permite dezvoltatorilor să conecteze desktop-uri multiple, dispozitive și servere cu un epicentru securizat și de încredere, care suportă multiple limbaje de programare, integrându-se cu instrumente și tehnologii Microsoft și non-Microsoft.

Silverlight 4 este elaborat pentru a ajuta companiile să creeze, să dezvolte și să furnizeze aplicații interactive pentru Web, desktop și dispozitive mobile.

Conform sistemului de învățământ din Republica Moldova, de pregătirea profesorilor, în special a celor de la disciplinele exacte (precum Informatica) se ocupă instituțiile de învățământ superior, principalele fiind: Universitatea de Stat, Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”, Universitatea de Stat din Tiraspol, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Analizând planurile de învățământ [5-7] ale universităților sus-menționate, constatăm că la specialitatea „Informatica” sunt predate următoarele limbaje de programare (Tab.2).

Tabelul 2

Instituția	Discipline conform planului de învățământ	Numărul de credite
USM	POO în baza limbajului C++	4 credite
UST	Delphi	5 credite
	Programarea orientată pe obiecte	5 credite
UPS	Delphi	8 credite
	Java	3 credite
	Bazele de date (SQL, Delphi)	4 credite
USB	C++ Builder	4 credite
	Java	4 credite
	Visual Basic/Visual C	4 credite

Din punct de vedere profesional, al viitorului profesor de informatică, este foarte important ca acesta să cunoască cel puțin un limbaj de programare orientat pe obiecte. Predarea acestora trebuie efectuată din prisma tehnologiei orientate pe obiecte. Dacă el va cunoaște elementele esențiale care stau la baza acestei tehnologii, atunci va fi capabil să utilizeze diverse limbaje de programare orientată pe obiecte, nefiindu-i necesar să studieze diverse limbaje. După cum am observat, la moment acestea sunt foarte multe; respectiv, nu este posibil ca într-un curs sau două să fie studiate majoritatea limbajelor.

Concluzii

1. Actualmente există foarte multe limbaje de programare orientate pe obiecte. Deci, nu pot fi studiate toate limbajele. Având la bază tehnologia POO, este important a alege pentru instruire cel mai „apropiat” limbaj pentru studenți.

2. Pentru studierea tehnologiei POO în instituțiile de învățământ din Republica Moldova se recomandă a utiliza limbajele Object Pascal și Borland Delphi pentru cei care cunosc limbajul Pascal și, respectiv, C++ și C++ Builder pentru cei care cunosc limbajul C. S-a observat că prin intermediul limbajelor companiei Borland studierea tehnologiei POO este asimilată mai ușor de către studenți.

3. Pentru ciclul II de studii se recomandă a studia Platforma Visual Studio în baza limbajului C#, datorită posibilităților oferite de către această platformă.

Referințe:

1. Grady Booch. Object-Oriented Design with Applications. Benjamin/Cummings, Redwood City, California, 2nd edition, 1994, p.25.
2. Dahl O., Dijkstra E. and Hoare C.A.R. Structured Programming. - London: Academic Press, 1972, p.83.
3. Seidewitz E. and Stark M. Towards a General Object-oriented Software Development Methodology. Proceedings of the First International Conference on Ada Programming Language Applications for the NASA Space Station. NASA Lyndon B.Johnson Space Center. TX: NASA, 1986, p.D.4.6.4.
4. Liskov B. A Design Methodology for Reliable Software Systems, in Tutorial on Software Design Techniques. Third Edition. - New York, NY: IEEE Computer Society, 1980, p.66.
5. http://www.upsc.md/_Plan_Studii/ITII/Informatica.html
6. <http://www.usm.md/downloads/facultati/matematica/Plan-Informatica.pdf>
7. http://bologna.ust.md/s_inf.htm

Prezentat la 21.11.2011

ИНТЕГРАЦИЯ – ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

Оксана КУРТЕВА

Комратский государственный университет

Prin termenul *integrare* în pedagogie se înțelege cea mai înaltă formă de exprimare a unității obiectivelor, principiilor și conținutului procesului instructiv-educativ. Rezultatul acestei integrări stă la baza formării la elevi a unui sistem nou valoric de cunoștințe și competențe. Raportată la disciplina *Limba maternă*, integrarea poate fi tratată ca un obiectiv, ca un mijloc sau ca un rezultat al procesului de instruire. Ideea fundamentală promovată la lecțiile integrate de citire și limbă rusă constă în interacțiunea instruirii lingvistice și a dezvoltării vorbirii elevilor care se realizează prin orientarea comunicativă a educației elevilor, iar în rezultat se formează competența comunicativă. Competența comunicativă este capacitatea de a înainta și de a rezolva diferite tipuri de sarcini comunicative. Este vorba despre stabilirea obiectivului de comunicare, evaluarea situației, luarea în calcul a intențiilor și a metodelor de comunicare a partenerului, selecția strategiei adecvate de comunicare, evaluarea succesului, disponibilitatea de a modifica comportamentul propriu de comunicare.

The integration of educational process promotes the development of informative activity of pupils as much as possible. The integration into pedagogics is understood as the higher form of expression of unity of the purposes, principles and the maintenance of the training process and the education which result is the formation at trainees of qualitatively new complete system of knowledge and abilities. With the reference to a subject «Native language» the integration can be considered as the training purpose, as a tutorial and as result of training. Basic idea of integration of reading lessons and Russian is the interrelation of language formation and speech development of pupils which is shown in a communicative orientation of training therefore the communicative competence is formed. The communicative competence is an ability to put and solve certain types of communicative problems: to define the communication purposes, to estimate a situation, to consider intentions and ways of communication of the partner, to choose the adequate strategy of communication, to estimate the success of communication, to be ready to change of the own speech behavior.

В раннем детстве у ребёнка складывается своё представление о мире, главным достоинством которого является целостность. С приходом в школу эта целостность постепенно разрушается ввиду границ между отдельными предметами. Ученик получает сведения о каждом предмете в отдельности. Однако по мнению ведущих психологов и педагогов, знания должны представать перед ребёнком в целостном виде [1]. Для того чтобы принцип целостности стал ведущим, необходимо содержание образования строить таким образом, чтобы ученик один и тот же предмет воспринимал с разных сторон и осознавал разнообразные связи между изучаемыми объектами и явлениями. Развивать познавательную деятельность ребёнка можно лишь тогда, когда созданы все условия для этого. Именно интеграция учебного процесса максимально тому способствует.

Если обратиться к справочной литературе, то в каждом из источников приводится примерно одинаковое понятие явления интеграции.

«Интеграция – это объединение в целом каких-либо частей, элементов» [6, с. 48].

«Интеграция – это сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Эти процессы могут иметь место как в уже сложившейся системе, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов» [9, с. 87].

«Интеграция – это результат процесса объединения, т.е. состояние гармоничной уравновешенности, упорядоченного функционирования частей целого» [8, с. 65].

Под интеграцией в педагогике понимается «высшая форма выражения единства целей, принципов и содержания процесса обучения и воспитания, результатом чего является формирование у обучаемых качественно новой целостной системы знаний и умений» [10, с.12].

При определении термина «интеграция» в педагогике учитывается наличие определённых условий относительно объединяемых элементов и возможности их естественного подчинения одной цели и функции.

«Интеграция – это подчинение единой цели воспитания и обучения однотипных частей и элементов содержания, методов и форм в рамках образовательной системы на определённой ступени обучения (дошкольной, начальной, средней, старшей) [8, с.9]. С точки зрения Сорокиной Т.М., «интеграция базируется на процедуре структурирования учебного материала, опирающегося, в свою очередь, на принцип его интегрализации. Этот принцип предлагает проникновение в сущность учебной дисциплины с целью выделения главного и подчинения всего содержания этому главному» [7, с.112]. Применительно к предметам «Русский язык» и «Литературное чтение», интеграция – это взаимосвязь языкового образования, умственного и речевого развития учащихся в условиях специально организованной деятельности.

В научной литературе выделяются три уровня интеграции:

- 1) уровень межпредметных связей;
- 2) уровень дидактического синтеза;
- 3) уровень целостности.

Уровень межпредметных связей – это минимальное взаимодействие. Функция основного предмета является ведущей. Частично, где необходимо, используется материал смежного предмета (чтение и изобразительное искусство, чтение и исторические справки).

Уровень дидактического синтеза является средним уровнем, на котором происходит интеграция – взаимодействие двух родственных дисциплин, в частности – объединение разобщенных предметов посредством их синтеза в систему, обладающую свойством целостности, т.е. объединение необходимого учебного материала по русскому языку и литературному чтению с общей целью, как то:

- развитие речи (формирование у младших школьников коммуникативной компетенции, т.е. готовности к полноценному речевому общению в устной и письменной форме);
- перенос знаний о грамматических признаках понятий в область речевой деятельности;
- формирование целостной картины объективной действительности; систематизация знаний, представленных в интегрируемых предметах, в частности – предметов, явлений, описанных в литературе (художественном тексте) и наблюдаемых в реальной жизни;
- понимание лексического значения слов, их возможной сочетаемости с другими словами, понимание эстетической сущности слова как основной единицы языка и речи;
- развитие у школьников, в большей степени, чем на обычных уроках, эстетического восприятия, воображения, памяти, логического, художественно-образного, творческого мышления;
- развитие творческой деятельности учащихся, результатом которой могут быть собственные сочинения сказок, стихов, рассказов, загадок и др.

Интеграция в системе образования понимается и как один из ведущих дидактических принципов, и как форма организации содержания образования, и как форма его реализации на практике (интегрированный урок).

В системе начального образования понятие «интеграция» может выступать в нескольких значениях. Применительно к предмету «Родной язык» интеграция может рассматриваться как цель обучения, как средство обучения и как результат обучения.

Как цель обучения – ученик усваивает знания, отражающие целостность, связность языкового материала с речью, с художественным произведением.

Как средство – только на основе текстового материала (произведений художественной литературы) ученик осознанно усваивает, применяет в языке и в речи системные явления.

Как результат – умение школьников строить собственные речевые высказывания в соответствии с заданной темой (тематикой) общения и литературно-языковыми нормами.

Таким образом, интеграция с точки зрения философов, филологов, педагогов, методистов является необходимой составляющей на начальном этапе обучения школьников, так как способствует активизации у них способности к обобщению, усиливает мотивацию, развивает творческое мышление и самое главное – формирует коммуникативную компетентность.

Основополагающая идея интеграции уроков чтения и русского языка – взаимосвязь языкового образования, умственного и речевого развития учащихся в условиях специально организованной развивающей познавательной деятельности. Одним из конкретных проявлений принципа взаимосвязи языкового образования и речевого развития школьника является коммуникативная направленность обучения.

Реализация коммуникативных стратегий (преодоления затруднений в общении) в школьном обучении достигается посредством применения коммуникативной методики, целью которой является подготовка младших школьников к полноценному общению в устной и письменной форме, т.е. формирование у них коммуникативной компетенции.

Понятие «коммуникативность» рассматривается в области таких наук, как психология, психолингвистика, дидактика, методика. В трудах известных ученых в области психологии, психолингвистики (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя) коммуникативная деятельность рассматривается как деятельность общения и указывается, что полноценное речевое общение возможно, если человек располагает такими умениями, как правильно и быстро ориентироваться в условиях общения, правильно планировать свою речь, выбирать соответствующее содержание общения, находить адекватные языковые средства для передачи мысли и обеспечивать обратную связь – т.е. речевому общению необходимо обучаться.

Коммуникативная компетенция – способность понимать чужую и порождать собственную программу речевого поведения, адекватную целям, сферам, ситуациям общения. Она также включает в себя умение и навыки анализа художественного текста; знание типов речи (повествование, описание, рассуждение) и их особенностей; собственно коммуникативные умения и навыки, основанные на синтезе лингвистических, культурологических, психологических и социальных знаний.

В науке известны различные трактовки понятия «коммуникативная компетентность»: такие, как способность к выбору и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в различной обстановке, т.е. его умение оценивать ситуацию с учетом темы, задач, установок, возникающих у участников до и во время беседы; как способность человека к общению в одном, нескольких или во всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности. С психологической точки зрения коммуникативная компетенция – это прежде всего способность человека адекватно организовывать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах [4].

В обобщенном виде коммуникативная компетенция – это способность ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера, выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, быть готовым к изменению собственного речевого поведения.

Коммуникативная направленность конкретизируется как:

- а) формирование духовного мира ребенка, его ценностных ориентаций, мировоззренческих представлений через слово, посредством расширения активного и пассивного словаря ребенка;
- б) развитие мышления, памяти, внимания, способности к самооценке посредством овладения системой языка, запоминания конкретного языкового материала (слов, текста), анализа текстов нравственной тематики или размышлений над аналогичными темами из окружающей жизни;
- в) расширение общеобразовательного кругозора учащихся в результате чтения художественных и научно-популярных текстов и за счет усвоения языковых сведений;
- г) становление общенаучных умений и навыков (работа с книгой, пользование справочной литературой);
- д) и, наконец, собственно речевое развитие учащихся – совершенствование их навыков и умений в письменной и устной рецептивной, репродуктивной и продуктивной речевой деятельности (чтении, слушании, говорении, письме), овладение культурой речевого поведения (речевым этикетом).

Коммуникативная направленность обусловлена целью обучения языку: усвоение теории языка служит средством, обеспечивающим речевое общение (коммуникацию). Такой подход существенно изменяет методику обучения русскому языку, и, следовательно, предъявляет новые требования к учебникам.

Система упражнений при интегрированной форме обучения должна быть нацелена на овладение учащимися разными видами речевой деятельности и направлена на то, чтобы усвоение знаний из области языка становилось для школьников одновременно и процессом, целенаправленно развивающим их речь.

Включение языка в деятельность речевого общения требует тесной взаимосвязи работы по грамматике с работой по развитию связной речи. Между грамматикой и развитием речи существует прямая зависимость: та или иная система теоретических взглядов на изучаемое явление грамматики предопределяет направление в развитии речи (внутренняя интеграция). Аспект «развитие речи» должен предполагать практическую реализацию элементов языковой системы. Теория и практика не должны противопоставляться, а должны быть взаимосвязаны. Другими словами, правила грамматики и других разделов науки о языке изучаются именно для того, чтобы, опираясь на эти правила, учащиеся могли овладеть нормами литературного языка, научились выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, чётко, логически стройно, грамотно. Базой для осуществления указанной связи является интеграция в данном случае чтения и русского языка (межпредметная интеграция).

Интеграция русского языка и литературного чтения осуществляется через художественный текст, который является интегрирующей единицей, основным дидактическим средством.

Художественный текст как интегративная дидактическая единица позволяет учащимся получать представления о различных сторонах жизни, приобщаться к этическим нормам и эстетическим взглядам своего времени, обогащать свой словарный запас, совершенствовать собственную речь, культуру.

Интегрированный курс родного (русского) языка и литературного чтения в начальной школе может быть реализован одной из универсальных форм организации обучения – блочно-модульной технологией, при которой объективно существует возможность формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников (тематический принцип подачи материала, создание естественных речевых ситуаций на базе художественных текстов и др.). Структура интегрированных уроков отличается от обычных уроков следующими особенностями:

- чёткостью, компактностью учебного материала;
- логической взаимообусловленностью, взаимосвязанностью материала интегрируемых предметов на каждом этапе уроков.

Для интегрированных уроков характерна смешанная структура, которая включает в себя и линейную, и концентрическую, и спиральную структуры. При реализации содержания урока такая структура позволяет отдельные части урока проводить различными способами. Интеграция, таким образом, способствует снятию напряжения, перегрузки, утомлённости учащихся за счёт переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе урока. При планировании урока требуется тщательное определение оптимальной нагрузки учащихся различными видами деятельности на уроке.

В уроки включаются дополнительные игровые формы, различные виды деятельности, проблемные ситуации, что, несомненно, способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, расширению их коммуникативных возможностей. На основе содержания интегрированного курса развивается зрительное и слуховое восприятие, осуществляется эстетическое воспитание. Так, в процессе изучения того или иного художественного произведения учащиеся знакомятся не только с сюжетной линией произведения, главными героями, их поступками, но и с помощью изучаемых (изученных) языковых средств могут определить, как автору удалось описать то или иное событие, какие слова он использовал, в какой форме. Опираясь на знания из области языковой системы, они без труда высказывают своё мнение о прочитанном, дополняют авторский текст своим началом, концовкой или вставками в сюжетную линию.

Таким образом, содержательные и целенаправленные интегрированные уроки вносят в привычную структуру школьного обучения новизну и оригинальность. Их преимущество заключается в следующем:

- повышают мотивацию, формируют познавательный интерес, что способствует лично значимому и осмысленному восприятию нужной информации, самообразованию, повышению уровня обученности и воспитанности учащихся;
- способствуют формированию целостной картины объективной действительности, систематизации знаний, представлений о предметах, явлениях, описанных в литературе или наблюдаемых в реальной жизни;
- способствуют максимальному развитию устной и письменной речи, помогают глубже понять лексическое значение слов, их возможную сочетаемость с другими словами, понять эстетическую сущность, заключённую в слове как основной единице языка и речи, т.е. способствуют формированию коммуникативной компетенции младших школьников;

- способствуют развитию, в большей степени, чем обычные уроки, эстетического восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления учащихся (логического, художественно-образного, творческого);
- развивают творческую деятельность учащихся, результатом которой могут быть собственные сказки, стихи, рисунки, поделки, что является отражением личностного восприятия мира.

В Республике Молдова интегрированный курс родного (русского) языка стал внедряться в систему начального обучения с принятием Базового куррикулума (1994) – образовательного документа, в котором основные концептуальные положения проектировали не только результативность обучения, но и определяли стратегию преподавания (обучения) тех или иных предметов. В Школьном (предметном) куррикулуме по русскому языку для I-IV классов (2003)[5], в Модернизированном куррикулуме (2010) идея интеграции нашла полное свое воплощение [2, с.3].

В свете установок Школьного куррикулума авторским коллективом Дрозд Г.Д., Бородаева О.Ф. были разработаны на интегрированной основе школьные учебники по русскому языку [3].

Ежегодно, после принятия Базового куррикулума, в 4-х классах школ Республики Молдова в конце учебного года проводится итоговое контрольное тестирование, в основе которого заложен принцип интеграции, т.е. тестовые задания базируются на художественном тексте и направлены на выявление уровня коммуникативно-речевой и языковой подготовленности учащихся. Отбор и структурирование содержания интегрированного курса создают условия для того, чтобы к завершению начального обучения учащиеся владели бы не суммой знаний, а сознательно оперировали связями между ними.

Итак, интеграция в начальном обучении в целом позволяет перейти от локального, изолированного рассмотрения различных явлений действительности к их взаимосвязанному комплексному изучению. С учётом возрастных особенностей младших школьников при организации интегрированного обучения появляется возможность показать мир младшему школьнику во всём его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, музыки, живописи, что способствует эмоциональному развитию личности школьника и формированию его творческого мышления.

Литература:

1. Данилюк А.Я. Учебный предмет как интегрированная система//Педагогика, 1997, №4, с.24-28.
2. Дрозд Г., Курачицкая А., Демченко Т. Куррикулум. I-IV классы. Русский язык и литература. - Кишинев, 2010. - 32 с.
3. Дрозд Г.Д., Бородаева О.Ф. Родное слово. Русский язык. 4 класс. – Кишинев, 2005. – 96 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - Москва, 2004. - 38 с.
5. Русский язык и литература // Школьный куррикулум: 1-4 классы/Г.Дрозд, В.Кожокару. - Кишинев: Lumina, 2003. - 312 р.
6. Словарь иностранных слов. -Москва: Русский язык, 1987. – 196 с.
7. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания//Начальная школа, 2004, №2, с.112.
8. Сухаревская Е.Ю. Технология интегрированного урока: Практическое пособие. - Ростов-на-Дону: Учитель, 2003. - 128 с.
9. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. - Москва: Просвещение, 1973. - 160 с.
10. Юсупова Ш.М. Развитие логического мышления учащихся начальных классов в условиях интегрированного обучения родному языку: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. - Душанбе, 2010. - 24 с.

Prezentat la 29.11.2011

EDUCAȚIA ADULȚILOR

PARTENERIATUL SOCIAL ÎN DOMENIUL FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE: EXPLORARE DE CADRU CU IMPACT INOVATOR DE COMPATIBILIZARE CONCEPTUALĂ PE AXA CERERE–OFERTĂ

Liliana POSTAN

Catedra Științe ale Educației

The article appeals to continue vocational training (CVT) issues from the perspective gradual osmosis of various systems and subsystems in order to develop a functional and stimulating framework.

The study is based on the concepts of marketing education, social dialogue, the labor market.

In the article the concept of social partnership in the field of CVT is developed. There are summarized some international practices in the field of CVT.

The concept of educational marketing is approached in order to put the anticipatory relevant size of the educational offerings in relation with the labor market.

Parteneriatul social este unul dintre instituturile cu funcții reglatorii ale economiei de piață ce operează în cadrul raporturilor de muncă. Potrivit prevederilor art.15 din Codul Muncii al Republicii Moldova, parteneriatul social reprezintă un sistem de raporturi stabilite între salariați (reprezentanții salariaților), angajatori (reprezentanții angajatorilor) și autoritățile publice respective în procesul determinării și realizării drepturilor și intereselor sociale și economice ale părților [1].

Importanța socială a acestui tip de parteneriat este determinată de amploarea domeniului său de acțiune, ce rezidă în reglementarea raporturilor de muncă, dar și a altor raporturi legate nemijlocit de acestea, printre care se numără și formarea profesională (art.121-221 din Codul Muncii). Aceste prevederi ale Codului Muncii se considera inovatoare în legislația națională cu privire la raporturile de muncă și vin să introducă viziunea unei osmoze graduale între structurile de pregătire care rămân astăzi relativ deconectate unele de celelalte.

Memorandumul privind învățarea pe parcursul vieții, document al Comisiei Comunității Europene, adoptat în anul 2000, recomandă aplicarea acestei viziuni ca model de acțiune comună pentru a pune învățarea permanentă în practică [2]. Deși nu au fost dezvoltate încă strategii comprehensive și coerente (de către majoritatea statelor Comunității Europene), toate recunosc că, acționând împreună într-o diversitate de parteneriate, este esențial pentru a pune învățarea permanentă în practică. Parteneriatele includ cooperarea dintre ministere și autoritățile publice în vederea dezvoltării politicilor coerente. Acestea îi integrează sistematic pe partenerii sociali în dezvoltarea și implementarea procesului de consonanță cu inițiativele public-private [3].

Parteneriatele trebuie privite pe larg, pentru a nu omite participarea unor actori importanți. De rând cu alte parteneriate, menționăm modelul dialogului social între Sindicate-Patroni-Guvern, care funcționează într-un cadru definit de negocieri și consultări colective la nivel local, teritorial, sectorial și național.

În aspect comparativ, vom trece în revistă câteva experiențe internaționale în domeniul parteneriatului social în problemele formării profesionale continue [4].

În România funcționează următoarele organisme tripartite în domeniul formării profesionale a salariaților:

a) **Consiliul Pentru Standarde Ocupaționale și Atestare (COSA)** care are drept obiectiv crearea unui sistem nou de evaluare și certificare a competențelor profesionale, compatibil cu procedurile internaționale;

b) **Consiliul Național de Formare Profesională a Adulților** – forum de dialog social cu misiunea de a promova formarea profesională de calitate pe tot parcursul vieții indivizilor și de a contribui astfel la fundamentarea politicilor și strategiilor naționale și sectoriale în domeniu;

c) **Comisia Națională de Promovare a Ocupării Forței de Muncă** – organism tripartit care trebuie să prezinte Guvernului propuneri de strategii și politici pentru creșterea nivelului și calității forței de muncă.

Experiența altor state în domeniul asigurării calității formării profesionale a adulților (Germania, Franța, Marea Britanie) este axată pe dezvoltarea mecanismelor de parteneriat social. De exemplu, în Germania, prin combinarea opiniilor celor două forme de reprezentare (patronate și sindicate) se ajunge ca partenerii sociali să realizeze un cadru comun de reglementări pentru fiecare sector implicat în organizarea formării profesionale: angajatori, sindicate, camere de comerț și industrie. În cadrul procesului de negociere se stabilește atât *conținutul formării profesionale* în cadrul instituțiilor angajatoare, cât și *competențele care vor fi dobândite ca urmare a formării*. Aceste activități se realizează cu respectarea cadrului legislativ existent la nivel federal și a reglementărilor referitoare la piața ofertei de formare profesională. Mai mult, asigurarea serviciilor de formare profesională coboară la nivelul unei entități private – întreprinderea, care devine atât furnizor, cât și beneficiar principal. Statul federal este implicat în proces prin garantarea funcționării normale a sistemului, în concordanță cu legea formării profesionale, precum și prin luarea măsurilor care se impun în cazul apariției unor disfuncții, în concordanță cu principiul subsidiarității. Dezbaterile privind conținutul formării profesionale în Germania sunt dominate de preocuparea privind asigurarea unui echilibru între interesele colective și cele individuale. Sindicatele doresc lărgirea formării profesionale în vederea promovării autonomiei ocupaționale, în timp ce angajatorii pledează pentru o formare profesională cu o aplicabilitate imediată într-un domeniu îngust. Aceasta înseamnă că, în urma unui lung proces de negociere la nivel social, se ajunge la un anumit compromis, care să acopere nu doar conținutul formării, dar și condițiile în care se desfășoară aceasta (costul formării, plata cursanților, precizarea cursanților).

Ca și în cazul Germaniei, în Franța, partenerii sociali se implică în determinarea valorii noilor programe de formare profesională la nivel sectorial, dar nu pentru a stabili direct reglementările, ci pentru a influența deciziile autorităților publice. Diferența este explicată prin voința de implicare a partenerilor sociali. În acest sens trebuie remarcată slaba implicare a sindicatelor în problemele formării profesionale.

În cazul Marii Britanii, parteneriatul social la nivel de formare profesională continuă poate fi rezumat prin următoarele caracteristici:

- deciziile-cheie privind nevoile de formare și modul în care trebuie să se desfășoare formarea profesională aparțin angajatorilor;
- formarea profesională are loc pe o piață liberă, fiind oferită de o mare varietate de furnizori publici sau privați;
- rolul principal al statului este de a oferi orientare și de a finanța un cadru instituțional în care se pot lua decizii privind formarea profesională;
- intervenția statului în dezvoltarea formării profesionale a vizat nevoia de a crea un cadru coerent de calificări profesionale și rute de parcurgere la nivel național, de a construi standarde educaționale și de formare profesională competitive și de a răspunde declinului industriei tradiționale și restructurării economice;
- finanțarea formării profesionale este distribuită în felul următor: 57% din cheltuieli sunt finanțate de patronate, 20% de stat, 13% – autofinanțare.

Remarcăm că astăzi are loc o schimbare notabilă către politici mai integrate care combină obiective sociale și culturale cu argumentarea economică rațională în favoarea învățării de-a lungul vieții.

Dinamica evenimentelor și a schimbărilor, globalizarea, integrarea impun o abordare nouă a formării profesionale.

O economie de piață este o economie a schimburilor libere, în care oferta este determinată de cerere. Oferanții, adică producătorii, trebuie să reușească să identifice, să anticipeze și să producă după nevoile consumatorilor.

Piața muncii este o componentă a economiei de piață, fiind definită ca spațiu economic și social unde se întâlnește și se negociază, în mod liber, cererea de forță de muncă, exprimată de către deținătorii de capital – *cumpărătorii*, și oferta forței de muncă, reprezentată de posesorii forței de muncă – *oferanții*.

Oferanții sunt persoanele care *dețin și doresc să-și vândă* forța de muncă și care au capacitatea de a răspunde, într-o măsură mai mare sau mai mică, cerințelor unui loc de muncă. *Solicitanții, cumpărătorii* de forță de muncă sunt proprietarii de capital sau reprezentanții acestora, sunt cei care creează locuri de muncă și care cumpără forța de muncă necesară pentru a ocupa locurile de muncă disponibile.

Ca pe orice altă piață, pe piața muncii funcționează mecanisme concurențiale, forța de muncă se tranzacționează liber. Principalul instrument de reglare a pieței este *prețul forței de muncă*, exprimat prin *salariu* și negociat între vânzător și cumpărător.

Locurile de munca sunt generate de producția de bunuri și servicii. De aceea, piața muncii poate fi considerată o piață secundară. Dar, forța de muncă este esențială în orice activitate. Forța de muncă determină orice demers al societății. Deci, piața muncii este, totuși, o piață principală.

Forța de muncă nu poate fi disociată de persoana care o deține. Piața muncii are o dimensiune umană, foarte sensibilă, iar pe piața muncii echilibrul este fragil. În caz de dezechilibre, efectele sociale determină stări conflictuale greu de controlat. De aceea, prețul forței de muncă are un rol limitat. Societatea este obligată să asigure protecția deținătorilor de forță de muncă și să asigure un echilibru social prin reglementări specifice. Contextul politic intern și internațional, raportul dintre cerere și ofertă determină tipul acestor reglementări.

Tot factorul uman determină o anumită inerție și autoreglare prin:

- factorii demografici (de exemplu, vârsta);
- cultura socială (comportament, mentalitate, atitudine față de muncă etc.);
- nivel de educație și de formare profesională;
- situația dialogului social;
- etc.

Piața muncii este strâns legată de „piața calificărilor” care contribuie substanțial la echilibrul atât de necesar între cerere și ofertă. În documentul citat mai sus este specificat că nivelul cererii de educație trebuie să crească odată cu oferta [5], astfel fiind identificată paradigma marketingului educațional de dezvoltare simultană a pieței educaționale cu o valență anticipativă a ofertei. Totodată, constatăm că mecanismul de cerere și ofertă pe piața forței de muncă nu are doar o dimensiune cantitativă, ci și una calitativă, ce se referă la competitivitatea resurselor umane, la capacitatea acestora de a deveni capital uman.

Identificând principalele provocări comune ale angajatorilor și angajaților, Comisia Europeană se pronunță asupra necesității imperioase a flexibilizării pieței muncii în corelație cu asigurarea securității corespunzătoare nevoii participanților la procesul productiv. În viziunea UE, adaptarea pieței muncii la noile provocări se concentrează în conceptul de „flexicurity”, rezultat al combinării unor necesități fundamentale ale pieței forței de muncă: flexibilizarea și securitatea.

Educația și formarea de-a lungul întregii vieți – factor primordial al asigurării securității ocupaționale, reprezintă o componentă centrală a modelului social european, mai ales în condițiile actuale ale provocărilor induse de evoluțiile în plan tehnologic și demografic, care impun reînnoirea constantă a competențelor, în vederea sporirii șanselor de acces pe piața muncii.

Clubul de la Roma estima, în 1979, că supraviețuirea omenirii depinde de educația permanentă, care trebuie să fie: *anticipativă, inovativă și permanentă*. Evoluția organizării socioculturale, a cunoașterii, a tehnologiilor face ca să nu mai fie suficiente competențele de bază dobândite clasic. Educația permanentă este un sistem educațional integral, deschis pentru toate tipurile de educație. Scopul educației permanente este de a îmbunătăți calitatea vieții prin adaptare, inovare și corectare, de a dezvolta personalitatea umană, de a pregăti omul pentru autoinstruire și autoeducație.

Formarea profesională inițială este în decalaj continuu față de evoluția pieței muncii. Crearea dimensiunii europene obligă la o reformă a sistemului educațional, la organizarea unui sistem educațional care să asigure, chiar și în perioada de tranziție și de integrare, menținerea potențialului creativ și productiv al resurselor de muncă, prevenirea erodării cunoștințelor profesionale (mai ales la șomerii de lungă durată), pregătirea oamenilor pentru o viitoare creștere economică datorită modernizării și introducerii progresului tehnico-economic.

Rata sporită a șomajului în Republica Moldova (conform BNS – 9,4%, în trimestrul I 2011) denotă „pierderi școlare” de tipul „disfuncționalităților profesionale”, exprimate prin „decalaje între nomenclatorul de profesii și de specialități, de „rata participării la profesie” (decalajul între profesie și ocupație), de stările subutilizării profesionale („abandonul competenței”), de „exercițiul profesionalității” (decalajul între tabela de sarcini și tabela de competențe), de șomajul intelectual. Armonizarea relațiilor dintre sistemul educațional și piața forței de muncă poate fi atinsă prin dezvoltarea parteneriatului social în domeniul educației și prin lărgirea acoperirii pieței muncii cu servicii educaționale.

Sunt cunoscute câteva modele de parteneriat social pentru formare profesională în Uniunea Europeană și în statele membre [6].

În modelul *Piață/educație*, dezvoltat de Campinos-Dubernet și Grando (1988), se face distincția dintre modelele de piață și modelele educaționale ale sistemelor formării profesionale.

Marea Britanie și Italia sunt considerate a fi organizate după modelul pieței, în care întreprinderile sunt responsabile pentru formarea profesională, motiv pentru care formarea angajaților se realizează foarte puțin de furnizori de formare externi întreprinderii, iar nevoile de formare sunt bazate pe nevoile pe termen scurt ale patronatului. Modelul pieței este asociat cu lipsa periodică a calificărilor și competențelor, cu lipsa cronică a investițiilor în formare profesională.

Franța și Germania sunt considerate că funcționează pe baza modelului educațional, în sensul că formarea profesională a angajaților este realizată de furnizori de formare externi întreprinderii.

Modelul *Loc de muncă/școală*, dezvoltat de Lynch (1994), distinge între sistemele de formare profesională bazate pe locul de muncă și cele care se bazează pe școală sau sunt coordonate de guvern.

Între sistemele în care formarea profesională este corelată cu locul de muncă, cele din Germania și Danemarca au la bază ucenicia, iar cel din Franța se bazează pe sistemul taxelor plătite de patronate. Problema comună a acestor sisteme este asigurarea de către furnizori a formării de abilități transferabile.

Norvegia este considerată a avea un model bazat pe școală. Adnett (1996) subliniază diferențele majore care se înregistrează între nivelul educațional al forței de muncă în cazul țărilor din nordul și din sudul Uniunii Europene. Țările din nord au un nivel mai ridicat universitar și terțiar ne-universitar. Investiția în educație, ca procent din PIB, este mai mare în țările din nord și mai mic în Germania, unde ucenicia realizată în sistem dual este dominantă în oferta formării profesionale, iar întreprinderile își aduc și contribuția financiară.

După cum rezultă din succinta prezentare realizată, diversitatea aranjamentelor specifice formării profesionale reflectă diferențe în ordinea industrială, tradiții și instituții, în măsura în care „formarea profesională este parte din sistemul relațiilor sociale cu care interacționează” (*Rainbird, 1993*).

Parteneriatul social pentru formare profesională în noile state membre ale UE și în țările din sudul Europei nu este un domeniu prioritar.

Parteneriatul social tripartit: sindicate-angajatori-stat are o responsabilitate la nivelul persoanei și sistemului. În cadrul dialogului social trebuie coordonate:

- ✓ administrarea infrastructurii educației
- ✓ definirea cadrului legislativ
- ✓ stabilirea standardelor
- ✓ asigurarea și monitorizarea calității
- ✓ stabilirea mecanismelor de acreditare a calificărilor naționale
- ✓ specificarea modalităților de autorizare a programelor de formare profesională
- ✓ etc.

Totodată, partenerii sociali trebuie să-și elaboreze viziuni proprii în domeniul formării profesionale reieșind din interesul tripartit conjugat privind calitatea forței de muncă și punerea ei în acord cu cerințele pieței muncii. Ei trebuie să contribuie la dezvoltarea dialogului între sistemul de învățământ și cel economic în vederea armonizării standardelor educaționale și a standardelor ocupaționale.

Asumându-și roluri de reglementare și decizie, partenerii sociali trebuie să organizeze, să încurajeze și să motiveze indivizii pentru a-și asuma responsabilități privind managementul propriei vieți și pregătiri profesionale.

Referințe:

1. Codul Muncii al Republicii Moldova // Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2003, nr.159-162/648.
2. Formarea profesională continuă. Baza legislativ-normativă. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Institutul de Instruire Continuă. - Chișinău, 2005.
3. Ibidem.
4. Poștan L. Parteneriatul social: demersuri de instituționalizare a formării profesionale // Analele Științifice ale USM, vol.III, 2005, p.262-266; În: materialele Conferinței internaționale „Standardele și calitatea învățământului continuu”, 21-23 aprilie 2005, p.217-226.
5. Formarea profesională continuă. Baza legislativ-normativă. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Institutul de Instruire Continuă. - Chișinău, 2005.
6. Șerban M., Pataki I. Oportunitatea constituirii unui mecanism regional de dialog social în sprijinul creșterii ocupării forței de muncă. - București: Humanitas educațional, 2003.

Prezentat la 21.11.2011

CUPRINS

Studii și cercetări: Științe ale educației

Elena MURARU

INTERCONEXIUNEA DINTRE CURRICULUMUL DISCIPLINEI DE STUDIU ȘI CADRUL NAȚIONAL AL CALIFICĂRILOR	5
--	---

Felicia IUROAIA

ANALIZĂ CURRICULARĂ A PROGRAMELOR DE INSTRUIRE A CADRELOR DIDACTICE	11
--	----

Tatiana REPIDA, Viorelia LUNGU

ABSOLVENTUL UNIVERSITAR FAȚĂ ÎN FAȚĂ CU PIAȚA MUNCII	21
--	----

Victoria COJOCARU, Mariana VLADU

SPECIFICUL CORELAȚIONAL AL CUNOAȘTERII CA BAZĂ A INOVĂRII	26
---	----

Tatiana PUȘCA, Alvina CEBAN

ASPECTE ALE EDUCAȚIEI MORALE LA ADOLESCENȚI	34
---	----

Grigore Dan IORDĂCHESCU

CORELAȚIA FUNCȚIONALĂ EDUCAȚIE – LIBERTATE – AUTONOMIE	41
--	----

Stela CEMORTAN

VALENȚELE DEZVOLTĂRII COMPORTAMENTALE (PSIHOSOCIALE) A PREȘCOLARILOR	44
--	----

Stela CEMORTAN

NECESITATEA PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL ÎN SOCIALIZAREA COPIILOR	48
--	----

Lilia CEBANU, Veronica BRATU

IMPACTUL COMUNICĂRII MANAGERIALE ASUPRA ACTIVITĂȚII INSTITUȚIEI PREȘCOLARE	51
--	----

Marta Iuliana VICOL

COMUNICAREA, EMPATIA ȘI ASERTIVITATEA, DE LA ABILITATE LA COMPETENȚA PSIHOSOCIALĂ	58
--	----

Lilia CEBANU, Aurelia CRÎVDA

IMPACTUL MANAGEMENTULUI RESURSELOR UMANE ASUPRA ACTIVITĂȚII INSTITUȚIEI PREȘCOLARE LA NIVEL DE LOCALITATE RURALĂ	64
---	----

Maria IANIOGLO

MODELUL EXPERIMENTAL DE FORMARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE ASERTIVĂ LA STUDENȚII DIN MEDIUL ACADEMIC MULTIETNIC	68
---	----

Oxana SORICI

REPERE CONCEPTUALE PRIVIND FORMAREA COMPETENȚELOR PARENTALE	72
---	----

Svetlana SEMIONOV

MONITORIZAREA ÎN CONTEXTUL AUTOREGLĂRII ACADEMICE	77
---	----

Ionuț VLĂDESCU

COMPETENȚA DE COMUNICARE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ	84
---	----

Ionuț VLĂDESCU

ELEMENTE DE PERSUASIUNE ÎN COMUNICAREA EDUCAȚIONALĂ	88
---	----

<i>Maria ZACUȚELU</i>	
FORMAREA COMPETENȚELOR DE AUTOEVALUARE LA ELEVI – UN IMPERATIV DICTAT DE CONTEMPORANEITATE	94
<i>Людмила ДАРИЙ, Майя ШЕВЧУК</i>	
НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ/СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	100
<i>Людмила ДАРИЙ, Елена ОЗЕРОВА</i>	
ВНУТРИСЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ	108
Studii și cercetări: Psihologie	
<i>Mihai ȘLEAHIȚCHI</i>	
EMERGENȚA REPREZENTĂRILOR SOCIALE. MECANISMUL DE OBIECTIVARE	116
<i>Carolina PLATON, Aliona PALADI</i>	
CERCETAREA RELAȚIEI DINTRE LOCUL DE CONTROL ȘI STILUL APRECIATIV REFLEXIV LA STUDENȚI	127
<i>Tatiana TURCHINA, Valeriu POPOV</i>	
CALITATEA VIETȚII ȘI FUNCȚIONAREA PSIHOSOCIALĂ LA PERSOANELE CU DIZABILITĂȚI DE VEDERE	132
<i>Aliona PALADI</i>	
INFLUENȚE EDUCAȚIONALE ÎN FORMAREA LOCULUI DE CONTROL	136
(LOCUS OF CONTROL)	
<i>Veronica GORINCIOI</i>	
IMPLICAȚII ALE TEMPERAMENTULUI ÎN MANIFESTAREA ARDERII EMOȚIONALE	139
<i>Ina CRASNOJON-LABA</i>	
FORMULA ALEGERII PARTENERULUI DE VIAȚĂ	143
<i>Ina CRASNOJON-LABA</i>	
INFLUENȚA STEREOTIPURILOR ÎN VIAȚA SOCIALĂ	146
<i>Ala VITCOVSCIII-BLAJA</i>	
PRAGURILE SENSIBILITĂȚII CROMATICE ȘI PREFERINȚELE CROMATICE ALE ELEVILOR CLASELOR PRIMARE	150
<i>Людмила АНЦИБОР</i>	
СУБЪЕКТИВНАЯ КАРТИНА МИРА И ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ	153
<i>Stela ВЪРТОСУ</i>	
ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАБОТНИКОВ СТРУКТУРЫ СЕТЕВОГО МАРКЕТИНГА С ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ ПРОДАЖ И КАРЬЕРНЫМ РОСТОМ	162
Studii și cercetări: Didactici particulare	
<i>Valeria DUCA</i>	
ASPECTE LINGVISTICE ALE DEZVOLTĂRII VORBIRII DIALOGATE LA STUDENȚI ÎN PREDAREA/ÎNVĂȚAREA LIMBII FRANCEZE	168
<i>Radu BURDUJAN</i>	
SCOPURILE DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR LITERARE LA STUDENȚI	175

<i>Zinaida BOGHIU</i>	
O NOUĂ METODOLOGIE DIDACTICĂ CE FACILITEAZĂ CORELAȚIA STUDENT–CUNOȘTINȚE	178
<i>Zinaida BOGHIU</i>	
CÂT DE EFICIENTĂ ESTE NOUA METODOLOGIE DIDACTICĂ?	184
<i>Silviu GÎNCU</i>	
TENDINȚE DE DEZVOLTARE A LIMBAJELOR DE PROGRAMARE ORIENTATE PE OBIECTE DIN PERSPECTIVA VIITORULUI PROFESOR DE INFORMATICĂ	190
<i>Оксана КУРТЕВА</i>	
ИНТЕГРАЦИЯ – ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА	194
Studii și cercetări: Educația adulților	
<i>Liliana POȘȚAN</i>	
PARTENERIATUL SOCIAL ÎN DOMENIUL FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE: EXPLORARE DE CADRU CU IMPACT INOVATOR DE COMPATIBILIZARE CONCEPTUALĂ PE AXA CERERE–OFERTĂ	199

Formatul $60 \times 84 \frac{1}{8}$.
Coli de tipar 25,6. Coli editoriale 30,0.
Comanda 169. Tirajul 100 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60. Chişinău, MD 2009