

Universitatea de Stat din Tiraspol

ISSN 1857-0623

ACTA

ET

COMMENTATIONES

Ştiinţe ale Educaţiei

REVISTĂ ŞTIINȚIFICĂ

Nr. 2(7), 2015

Chişinău 2015

Fondator: Universitatea de Stat din Tiraspol

Redactor-șef: **Ilie Lupu**, doctor habilitat, profesor universitar;

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Victoria Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar;

Laurențiu Calmuțchi doctor habilitat, profesor universitar;

Mariana Caluschi, doctor în psihologie, profesor universitar (Iași, România)

Nicolae Silistraru, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar;

Vladimir Guțu, doctor habilitat, profesor universitar;

Angela Sava, doctor, (România);

Vasile Panico, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Valentina Botnari, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Viorel Bocancea, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Nina Volontir, doctor în geografie, conferențiar universitar;

Olga Gherlovan, doctor, conferențiar universitar;

Natalia Ghetmanenco, doctor, conferențiar universitar (Moscova, Rusia);

Elena Crocna, doctor în pedagogie (București, România).

Coordonator: **Maria Pavel**, doctor

Redactori literari: **Grigore Chiperi**, doctor în filologie;

Olga Gherlovan, doctor în filologie;

Natalia Spancioc, doctor, lector superior universitar.

Vera Zdraguș, lector superior universitar.

Asistență computerizată: **Dorin Pavel**, doctor

Adresa redacției: str. Gh. Iablocichin, 5

Tel. (373) 22 754924

Mun. Chișinău, MD2069, Republica Moldova

(373) 22 244085

e-mail: scs_ust@yahoo.com

Fax: (373) 22 754924

Tiparul: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 100 ex.

© Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

ISSN 1857-0623

Cuprins

1.	<i>Botnari V., Lașcu L., COMPETENȚA DE SELF-MANAGEMENT A ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI-PRIORITATE ACTUALĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ACADEMIC.....</i>	4
2.	<i>Globa A., ABORDĂRI DIDACTICE COMPLEXE PRIVIND PREDAREA-ÎNVĂȚAREA TEHNICII DIVIDE ET IMPERA PRIN INTERMEDIUL TABLEI INTERACTIVE</i>	14
3.	<i>Hassan M., THE SCHOOL PRINCIPAL'S ROLE IN THE IMPLANTATION OF SOCIAL EDUCATION PROGRAMS</i>	24
4.	<i>Kakoon K., THE NEW DIMENSIONS OF MOTIVATION.....</i>	32
5.	<i>Lungu T., Lungu V., IMPORTANȚA EDUCAȚIEI PROSPECTIVE ÎN PREGĂTIREA MANAGERULUI EDUCAȚIONAL.....</i>	40
6.	<i>Munteanu T., EDUCAȚIA COPIILOR ÎN MEDII NONVIOLENTE</i>	48
7.	<i>Popov L., IMPACTUL STUDIERII UNITĂȚII DE CURS TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ÎN PREGĂTIREA SPECIALIȘTIILOR DIN DOMENIUL SOCIO-JURIDIC</i>	54
8.	<i>Braicov A., Velicova T., РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ В ПРИЛОЖЕНИИ EXE LEARNING</i>	64
9.	<i>Герлован О., МИФОЛОГЕМА «ЛЕБЕДЬ» В РУССКОЙ ЛИРИКЕ XIX ВЕКА</i>	73
10.	<i>Калмуцкий Л., Томилина Л., ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	82
11.	<i>Савченко Г.В., СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАЦИЯ» И СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ПЕДАГОГИКЕ ИСКУССТВ</i>	89

**COMPETENȚA DE SELF-MANAGEMENT A ACTIVITĂȚII DE
ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI-PRIORITATE ACTUALĂ A
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ACADEMIC**

Valentina BOTNARI dr., conf. univ., UST

botnari_valentina@yahoo.com

Lilia LAȘCU drd., master în Științe ale Educației, UST

lilok_uk@mail.ru

Abstract. Articolul dat abordează problema competenței de self-management a activității de învățare la studenți drept prioritate actuală a învățământului academic. În acest context, este prezentat conceptul de competență de self-management a activității de învățare, care înglobează sinergic componentele competenței, dimensiunile managementului și elementele activității de învățare și elucidează elocvent conținuturile competenței de self-management a activității de învățare la studenți (CSMAIS).

Abstract. The paper addresses the problem of students' self-management competence in learning as a present-day priority of Higher Education. Against such a background, the work unfolds the concept of self-management competence in learning, which encompasses synergically the competence components, management dimensions and elements of learning activity. Ultimately, the substance of students' self-management competence in learning is elucidated.

Abordarea învățământului în baza competențelor este generată de tendințele mondiale de integrare, globalizare a sistemului european de învățământ. Una dintre ideile care iau naștere în sec. XX și care își păstrează actualitatea vizează trecerea de la învățământul axat pe cunoștințe la învățământul axat pe competențe (*Competence-Based Education-CBE*) [11].

Procesul de integrare în sistemul european de învățământ, necesitatea stabilirii unui cadru comun pentru definirea și recunoașterea rezultatelor învățării au condiționat implementarea unei noi paradigmă în învățământul din Republica Moldova – abordarea prin competențe [5, p.8].

La ora actuală, învățământul din Republica Moldova atestă schimbări conceptuale materializate în reforme care promovează direct sau indirect învățarea în baza competențelor. Drept surse de reper servesc unele documente de politică educațională aprobate (Codul educației, Concepția învățământului, Curriculumul național etc.).

Acțiunile întreprinse în ultimul deceniu în vederea reformării învățământului și racordării lui la imperativile europene au creat premise adecvate pentru modernizarea sistemului de învățământ.

Aderarea la procesul de la Bologna implică toți actanții spațiului universitar într-un proces complex de racordare la dimensiunile europene ale învățământului superior, una dintre care prezintă *formarea competențelor* la viitorii specialiști.

O provocare a procesului de la Bologna prevede reducerea volumului timpului academic rezervat studierii disciplinelor universitare și redefinirea formelor de utilizare a timpului academic. Din numărul total de ore, 50% este rezervat pentru *activitatea independentă* a studentului și 50% de ore pentru contact direct. Astfel, se modifică semnificativ ponderea variabilelor paradigmelor învățării, se impun noi cerințe și expectanțe în raport cu *angajarea studentului în propria învățare*, respectiv a obiectivelor academice, caracteristicilor individuale și sarcinilor de studiu.

În această ordine de idei, esența educației moderne este de a transmite către student bazele și metodele de **autoformare**, **autoeducare** și **autoinstruire** (s.n.): de a transforma de-a lungul vieții întregi subiectul care este educat de alții în subiectul care se educă pe sine însuși. Rolul instituțiilor de învățământ universitar și cel preuniversitar este acela de a-i transmite studentului quantumul de informații, de a-i forma acele competențe care îl vor ajuta să-și continue singur formarea și, în special, să stimuleze interesul subiecților pentru acest lucru.

În majoritatea cercetărilor științifice conceptul de competență este definită ca „un ansamblu integrat de cunoștințe (*a ști*), capacitați (*a ști să faci*) și atitudini (*a ști să devii*), exersate în mod spontan, care permit exercitarea adecvată a unui rol, a unei funcții sau a unei activități cu un grad sporit de complexitate [9, p.19].

În contextul acestei poziționări, metodologia de formare a competenței trebuie să se axeze prioritar pe valorizarea resurselor subiectului, constituite din cunoștințe fundamentale (*a ști*), capacitați, deprinderi (*a ști să faci*) și atitudini (*a ști să devii*) raliate la un cadru situațional/ context concret, în care subiectul manifestă **autogestionare propriе** (s.n.) și disponibilitate de utilizare în practică a acestor achiziții, ce conduc la **autorealizarea personalității** (s.n.) [8,p.78].

Trebuie subliniat că pentru cercetarea noastră este semnificativă abordarea holistică a conceptului de competență, propus de V. Botnari, în viziunea căreia competența reprezintă „o integralitate imanentă a achizițiilor subiectului din momentul în care acceptă și își propune să atingă un scop” [2, p.100].

Abordarea competenței din perspectivă holistică solicită și o modalitate specifică de concepere a personalității care o posedă sau urmează să o însușească. O asemenea persoană ar prezenta, din perspectiva manifestării ei autentice, o constelație dinamică de potențialități energetice, reactive, atitudinale, disponibilități și strategii rezolutive și creatoare, comportamente exprimate și simbolizate prin roluri manifeste, tranziente și virtuale, dinamice și transformative [1,p.190].

În accepția cercetătoarei V. Botnari, competența reprezintă, din perspectivă holistică, o formăție, complexă ca structură și globală ca organizare, care asigură succesul realizării obiectivelor fundamentale și, respectiv, **autorealizarea personalității** (s.n.), care își are exprimare într-un construct integral imanent de cunoștințe, capacitați și calități ale

omului interconectate cu atitudinea valorică față de mediu și cu o atitudine creativă față de ceea ce face, stimulând tendința subiectului spre **autoperfecționare continuă** (s.n.) [3, p. 5]. E semnificativă remarcă autoarei V. Botnari, potrivit căreia competența poate fi apreciată ca o circumstanță de **autorealizare a personalității** (s.n.). Definirea fenomenului de competență conturează cu certitudine 3 elemente distincte ale acesteia: *cunoștințe, capacitați și atitudini*.

Activitatea primordială a studenților o prezintă activitatea de învățare. În viziunea lui A.N. Леонтьев, activitatea de învățare înglobează următoarele elementele ce vizează *identificarea scopului, proiectarea activității, executarea acțiunilor și obținerea/înregistrarea rezultatului* [10, p.81].

La ora actuală, activitatea de învățare presupune, în special pentru studenți, *a studia, a cucerii, a progrresa și nu a obține cunoștințe*. E cert faptul că a cucerii cunoașterea se realizează printr-un management eficient ce presupune *planificare, organizare, evaluare și consiliere* atât externe, cât și interne, adică *self-management*.

Astăzi, în condițiile exploziei informaționale, rapiditatea schimbărilor din lume relevă necesitatea formării la studenții din mediul academic a unor *abilități de studiu individual*. Cercetătorul I. Neacșu susține ideea potrivit căreia studentul trebuie astfel monitorizat pentru a deveni **managerul propriei activități de învățare** (s.n.), ceea ce presupune: planificarea și organizarea activității intelectuale, programarea eficientă a ritmului de studiu prin raportare la timpul disponibil; dispozitivele/mecanismele mintal-energetice, factorii de mediu; automotivarea etc.

Deoarece managementul și self-managementul însotesc diverse activități, în cercetarea noastră ne interesează care sunt prerogativele managementului în general și cele ale self-managementului în special pentru activitatea de învățare. Tinem să menționăm că actualmente rezultatele educației formale se codifică în *competențe*.

În această ordine de idei, putem afirma că orice activitate este sprijinită prin aplicarea unui management, dar și a unui self-management, probitatea căruia fiind condiționată în mod special de calitatea deținerii de către subiect a *competenței de self-management*.

Acste idei se regăsesc în diferite documente de politică educațională, spre exemplu: Recomandarea Parlamentului și a Consiliului European (Reccomandation of the European Parliament and the Council - *Key Competences for Lifelong Learning*) aprobată la 18 decembrie, 2006, remarcă următoarele: *competența de a învăța* reprezintă capacitatea/abilitatea de a se implica și a persevera în învățare, **de a-și organiza propria învățare** (s.n), inclusiv printr-un management efectiv al timpului și al informării, atât individual, cât și în grup [11].

Această competență include conștientizarea procesului și a necesităților proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile/existente și abilitatea de a depăși obstacolele în scopul unei învățări de succes și **în mod independent** (s.n). Competența

constă în acumularea, procesarea și asimilarea noilor cunoștințe și capacitați, care implică căutarea și utilizarea consilierii și a orientării.

Competența de „*a învăța să înveță*” presupune implicarea celor care învață în construirea cunoașterii, pornind de la cunoștințele și experiența lor de viață, pentru a fi capabili să aplique cunoștințele și capacitațile într-o diversitate de contexte, unul din acesta prezentând valoare și interes direct pentru cercetarea noastră, spre exemplu: *educația și propria formare profesională*. Motivația și încrederea sunt esențiale pentru manifestarea acestei competențe [7, p.16].

În contextul celor relatate mai sus, putem menționa că această competență de „*a învăța să înveță*” presupune conotația de autoînvățare, însă nu exclude sprijinul oferit de cadrul didactic. Cercetările actuale axate pe interpretarea rezultatelor academice vizează necesitatea *formării competenței de self-management a activității de învățare* la toți subiecții implicați în cunoaștere, cu prioritate la studenții universitari. Astfel, competența, inclusiv procesul de însușire a acesteia, necesită din partea subiectului manifestare de self-management. Pe de altă parte, orice competență se obține prin învățare, fapt ce ne permite a deduce că competența de self-management a activității de învățare este una fundamentală, absolut necesară pentru orice subiect angajat în cunoaștere.

În baza analizei rezultatelor științifice bazate pe interpretarea conceptelor de competență, competență de învățare, management, self-management și activitate de învățare am dedus conceptul de *competență de self-management a activității de învățare*.

În viziunea noastră, *competența de self-management a activității de învățare reprezintă o integralitate imanentă de achiziții ale subiectului (cunoștințe, capacitați și atitudini) reactualizate și valorificate inedit într-un proces continuu de planificare, organizare, evaluare și consiliere, axat pe identificarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare de calitate*.

Propunem în continuare prezentarea grafică a *competenței de self-management a activității de învățare la studenți (CSMAIS)*, care înglobează sinergic componentele competenței, dimensiunile managementului, precum și elementele activității de învățare (*Figura 1.1*).

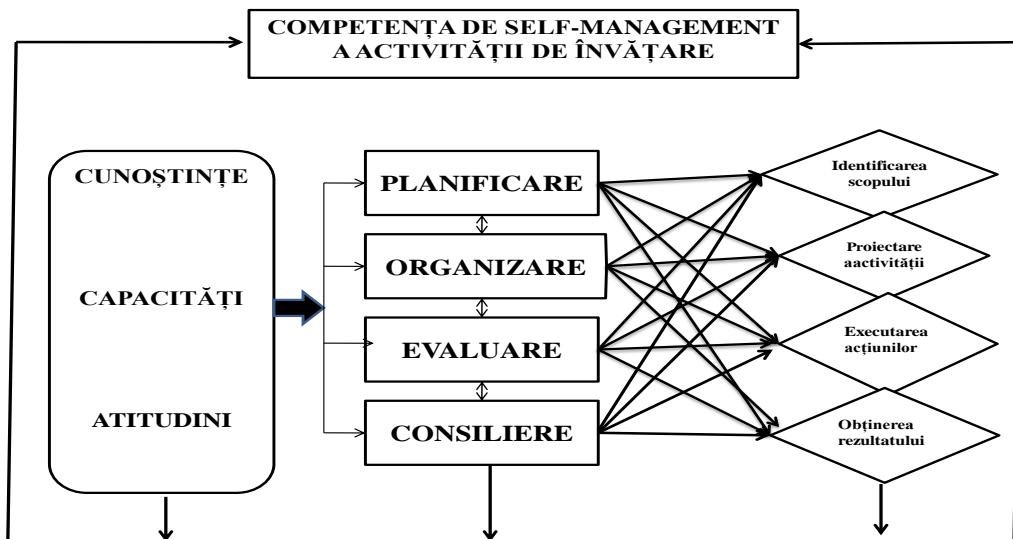


Fig.1.1. Ilustrarea grafică a competenței de self-management a activității de învățare la studenți (CSMAIS)

În baza conceptului de self-management a activității de învățare la studenți am elaborat o variantă sintetizată a conținutului structural al competenței nominalizate pe care îl expunem în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1 Conținutul structural al competenței de self-management a activității de învățare efectuate de studenți

CUNOȘTINȚE (a ști)				
	Planificare	Organizare	Evaluare	Consiliere
Identificarea scopului	- dețin informații despre scopul activității de învățare; - disting obiectivele specifice activității de învățare.	- cunosc strategiile didactice (metode, procedee, tehnici, forme, mijloace) specifice activității de învățare.	- disting criteriile/indicatoare de evaluare a activității de învățare; - identifică descriptorii de performanță ai activității de învățare.	- identifică impactul realizării scopului activității de învățare pentru autocunoaștere și autoevaluare.

<i>Proiectarea activității</i>	<ul style="list-style-type: none"> - cunosc elementele structurale ale activității de învățare (mișcări, operații, acțiuni); - disting etapele specifice activității de învățare; - detectează metodologia de elaborare a activității de învățare. - identifică conținuturile specifice activității de învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> - identifică strategiile de studiu și învățare (metode, tehnici, mijloace) prin raportare la sarcinile de învățare; - cunosc eficacitatea strategiilor de învățare; 	<ul style="list-style-type: none"> - cunosc metodele de evaluare a activității de învățare; - detectează nivelele de realizare a activității de învățare (înalt, mediu și scăzut); - disting modalități de autoreglare ale învățării. 	<ul style="list-style-type: none"> - detectează propriile intenții și resurse; - cunosc și înțeleg punctele tari și slabe privind calificările personale.
<i>Executarea acțiunilor</i>	<ul style="list-style-type: none"> - conștientizează modalitățile de realizare/efectuare a mișcărilor, operațiilor și acțiunilor în conformitate cu ierarhia prevăzută în planul activității de învățare; 	<ul style="list-style-type: none"> - disting elementele structurale ale activității de învățare. - relatează planul propriu de realizare a sarcinilor didactice într-o structură logică; - detectează scopul activității de învățare (feedback); 	<ul style="list-style-type: none"> - conștientizează rezultatele activității de învățare; 	<ul style="list-style-type: none"> - relatează oportunitățile de formare și autoformare.
<i>Obținerea rezultatului</i>	<ul style="list-style-type: none"> - detectează rezultatul anticipativ al activității de învățare exprimat într-o schimbare de calitate; 	<ul style="list-style-type: none"> - relatează rezultatele activității de învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> - disting nivelul de performanță și eficiență al activității de învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> - relatează rezultatele învățării;

CAPACITĂȚI (a ști să faci)

<i>Identificarea scopului</i>	- stabilesc scopul activității de învățare; - formulează obiectivele activității de învățare.	- execută scopul activității de învățare;	- stabilesc metodologia de evaluare a activității de învățare ;	- descoperă autoreflecțiile personale;
<i>Proiectarea activității</i>	- elaborează planul propriu de realizare a sarcinilor de învățare - selectează strategiile didactice (metode, procedee, tehnici, mijloace, forme) specifice activității de învățare;	- restructurează strategiile didactice în scopul eficientizării învățării; - demonstrează abilități manageriale, comunicative, investigative de cercetare, analitice și predictive în organizarea activității de învățare. - realizează legături inter-, intra- și transdisciplinare în cadrul activității de învățare.	- analizează corelația etapelor activității de învățare; - selectează strategiile didactice (metode, procedee, tehnici) de evaluare a activității de învățare.	- apreciază perceperea propriului „Eu” raportat la sarcinile de învățare;

<i>Executarea acțiunilor</i>	<ul style="list-style-type: none"> - execută activitatea de învățare respectînd, elementele componente; - stabilesc corelația dintre etapele /componentele activității de învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> - implementează/ utilizează strategiile didactice adecvate activității de învățare. - monitorizează resursele disponibile de natură internă (procese cognitive, motivaționale, afective) cît și a celor exterioare (influența mediului și a contextului învățării) în cadrul activității de învățare; - realizează diverse tipuri de feedback în activitatea de învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> - automonitorizează activitatea de învățare; 	<ul style="list-style-type: none"> - restructurează procesul autoreglării propriei învățări; - prezintă abilități reflexive și interpersonale pentru învățarea individuală/ independentă
<i>Obținerea rezultatului</i>	<ul style="list-style-type: none"> - recunosc rezultatele anticipative ale activității de învățare; 	<ul style="list-style-type: none"> - analizează rezultatele activității de învățare. - elaborează și prognozează finalitățile educaționale. 	<ul style="list-style-type: none"> - autoevaluează rezultatele (reflecțiile metacognitive) activității de învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> - generalizează procesul de autocunoaștere
ATITUDINI (a ști să devii)				
<i>Identificarea scopului</i>	<ul style="list-style-type: none"> - acceptă scopul activității de învățare; 	<ul style="list-style-type: none"> - conștientizează propriile scopuri ale activității de învățare; 	<ul style="list-style-type: none"> - motivează, orientează, potențează performanța activității de învățare. 	<ul style="list-style-type: none"> - manifestă maturitate emoțională în activitatea de învățare.

<i>Proiectarea activității</i>	<ul style="list-style-type: none"> - aprobă strategiile didactice preferențiale ale activității de învățare; - manifestă curiozitate de a căuta oportunități de învățare; 	<ul style="list-style-type: none"> - exprimă încredere în forțele proprii; - manifestă dorință de a pune în practică învățarea anterioară într-o varietate de contexte de viață și în mod flexibil. 	<ul style="list-style-type: none"> - demonstrează auto-motivație în cadrul activității de învățare; 	<ul style="list-style-type: none"> - exprimă atitudine pozitivă față de sine și atitudine valorică față de activitatea de învățare;
<i>Executarea acțiunilor</i>	<ul style="list-style-type: none"> - manifestă atitudine pozitivă față de activitatea de învățare - demonstrează motivație și încredere de a urmări și reuși în activitatea de învățare; 	<ul style="list-style-type: none"> - dovedește insistență în realizarea scopului activității de învățare; - încurajează flexibilitatea în cadrul activității de învățare; - manifestă pasiune pentru activitatea de învățare; - exprimă abilități de comunicare empathică în cadrul activității de învățare; - demonstrează încredere în forțele proprii; 	<ul style="list-style-type: none"> - conștientizează responsabilitatea pentru acțiunile întreprinse ; - manifestă autoreglare în activitatea de învățare; 	<ul style="list-style-type: none"> - dovedește atitudine creativă față de activitatea de învățare; - manifestă sentimente de auto-eficacitate;
<i>Obținerea rezultatului</i>	<ul style="list-style-type: none"> - reflectă asupra rezultatelor activității de învățare 	<ul style="list-style-type: none"> - apreciază critic rezultatele activității de învățare; 	<ul style="list-style-type: none"> - demonstrează autoaprecierea rezultatelor învățării 	<ul style="list-style-type: none"> - încurajează autorealizarea personală

Analiza conținuturilor expuse anterior ne permit a deduce următoarele concluzii:

- Competența, precum și procesul de formare a acesteia, solicită o modalitate specifică de concepere a personalității din perspectiva manifestării ei autentice, ce ar prezenta o constelație dinamică de potențialități energetice, reactive, atitudinale, disponibilități și strategii rezolutive și creatoare,

comportamente exprimate și simbolizate prin roluri manifeste, tranziente și virtuale, dinamice și transformative.

- Competențele se cuceresc prin învățare, deținerea lor fiind condiționată de posedarea inițială a uneia dintre cele mai fundamentale – competența de self-management a activității de învățare la studenți.
- Competența de self-management a activității de învățare reprezintă o integralitate imanentă de achiziții ale subiectului (cunoștințe, capacitați și atitudini) reactualizate și valorizate inedit într-un proces continuu de planificare, organizare, evaluare și consiliere, axat pe determinarea/ acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare de calitate.

BIBLIOGRAFIE:

1. Botnari V. Paradigma formării competențelor profesionale la studenți. În: Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP USM, 2009, vol. III, p. 187-191.
2. Botnari V. Paradigma holistică – reper metodologic în studierea competenței profesionale. În: Studia Universitatis, 2009, nr. 6 (26), p. 97-100.
3. Botnari V. Competența studenților de a învăța - un mega-rezultat educațional. În: Materialele conferinței științifico-practice, Chișinău: UST, Liceul Teoretic „Orizont”, 2013. 293p.
4. Codul educației al Republicii Moldova.
5. Competențe ale pedagogilor: Interpretări. R.Dumbraveanu, V.Pîslaru, V.Cabac, Programul TEMPUS IV, Universitatea de Stat „I. Creangă”, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți. Chișinău:Continental Grup,2014,192p
6. Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova și la formarea Consiliului
coordonator pentru desfășurarea reformei învățământului. În: Monitorul oficial Nr.17, Hotărîrea nr.337, din 15.12.1994.
7. Focşa-Seminov. Învățarea autoreglată:teorii și aplicații educaționale. Chișinău:Epigraf, 2010.360p.
8. Jonnaert P., Ettayebi M., Defise R. Curriculum și competențe: un cadru operațional. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010.122p.
9. Roegiers X. Manuel scolaire de développement de compétences dans l'enseignement. BIEF, Departament de Science de l'education de l'URL, 1998. 220p.
10. [www.anc.gov.ro\(http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=URISERV:c11090\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=URISERV:c11090) (vizitat 06.07.15)
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Наука, 1975.

**ABORDĂRI DIDACTICE COMPLEXE PRIVIND PREDAREA-ÎNVĂȚAREA
TEHNICII DIVIDE ET IMPERA PRIN INTERMEDIUL TABLEI
INTERACTIVE**

Angela GLOBA, UST
angelagloba@gmail.com

Rezumat. Articolul respectiv conține abordări metodice care țin de utilizarea tablei interactive în procesul de predare-învățare a tehnicii *Divide et Impera*, în situația unor cazuri complexe. Se scoate în evidență rolul benefic al tablei interactive în procesul de asimilare rapidă a noilor concepte de către studenți. Sunt examineate aspecte didactice prin prisma aplicării SMART Notebook-ului în procesul de predare-învățare a tehniciilor de programare. Se analizează în mod special rolul creator în procesul didactic și imaginația de care trebuie să dispună un profesor pentru a dezvolta gândirea logică a studenților, pentru a încuraja participarea lor activă și a le crea deprinderi de sistematizare și generalizare a celor învățate.

1. Noi paradigmă în procesul de predare – învățare - evaluare

Învățarea academică este o interacțiune complexă între cel care învață, materialele de instruire, repertoriul de strategii de învățare disponibile și contextul învățării, care include profesorul.

Conform cercetărilor recente, învățarea este un proces activ, cognitiv, constructiv, semnificativ, mediat și autoreglat, [1]. „Învățarea nu este ceva care li se întâmplă studenților; este ceva care se întâmplă prin studenți”, [2].

Conform lui Zimmerman, ilustru teoretician și promotor al autoreglării învățării, pentru ca învățarea să aibă loc, studenții trebuie să se angajeze activ în propriile procese de învățare. Majoritatea cercetătorilor accentiază asupra faptului că autoreglarea învățării antrenează studenții să-și fixeze un scop al învățării, să se implice în acțiuni de autodirecționare spre reliazarea țelului pus, să-și monitorizeze comportamentele de învățare, ajustându-le astfel ca să le asigure succesul, [3].

Reesind din acest context, autorul afirmă că, implicarea cât mai activă a studenților în procesul de predare-învățare, stabilirea unui feedback pozitiv, îi ajută pe studenți să devină conștienți de propria gândire, să-și direcționeze motivația spre scopuri academice valoroase, să învețe a fi propriul său învățător.

În procesul de predare – învățare - evaluare a obiectului „Tehnici de programare”, studenții, nu o singură dată, în timpul lucrului individual sau a orelor de laborator, au cerut să fie afișate pe tablă notițele făcute de profesor la tema respectivă, fapt menționat de ei în chestionar. Aceasta motivează și mai mult aplicarea cu succes a tablei interactive în procesul de predare – învățare – evaluare, [4]. Tindem să credem că, problemele propuse în continuare confirmă, încă o dată, necesitatea și rolul benefic al tablei interactive în procesul de asimilare rapidă a noilor concepte de către studenți.

În continuare vom examina, din punct de vedere metodic, 3 probleme soluționarea cărora se va face prin aplicarea unor strategii didactice noi care presupun aplicarea tablei interactive.

Problema 1: Algoritmul de căutare binară. Se dă un sir de n numere întregi ordonate crescător. Să se determine dacă sirul conține valoarea dată x .

Din propria experiență rezolvarea acestei probleme trebuie începută prin soluționarea unui caz particular. Rezolvând exemplul propus, pas cu pas, studentului i se oferă posibilitatea de a înțelege, mai ușor noile noțiuni, de a ajunge singur la concluziile necesare. Implicarea activă în procesul de descoperire a noilor concepre permite formarea de competențe durabile, mult mai stabile în spațiu și în timp.

Utilizând tabla interactivă și instrumentele puse la dispoziția profesorului de soft-ul SMART Notebook situația creată poate fi eficient dirijată [5]. Studentul este ghidat spre răspunsuri și concluzii corecte de profesor prin utilizarea fișelor colorate, a măștii de ecran, a afectelor de animație și, nu în ultimul rând, de notațiile făcute cu cerneală digitală pe tablă. De exemplu, pentru sirul de numere $A=(-4, -2, 0, 1, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 14)$ și $x=8$ vom avea:

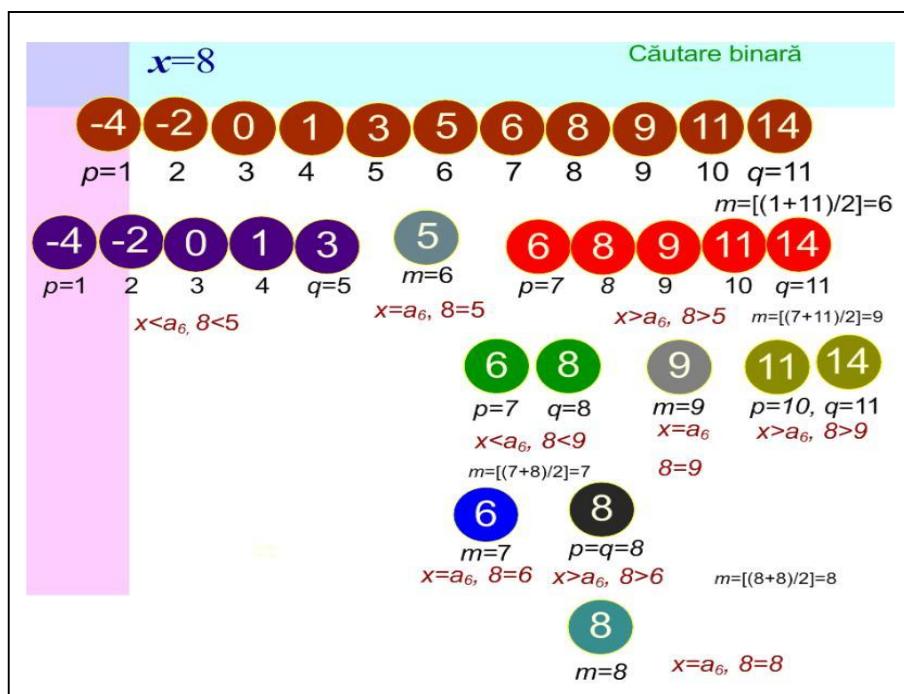


Figura 1. Algoritmul de căutare binară utilizând tehnica Divide et Impera.

Rezolvând acest exemplu, studenții sunt ghidați să caute răspuns la următoarele întrebări – cheie:

- Ce tehnică se aplică pentru rezolvarea acestei probleme? (R: Divide et Impera)
- În câte subprobleme se divide problema inițială? (R: în trei)

- Care sunt dimensiunile acestor subprobleme? (R: două subprobleme au dimensiunea $(n-1)/2$, iar o problemă are dimensiunea 1)
- Care din aceste subprobleme este elementară? (R: cea de dimensiunea 1)
- În calitate de subprogram vom utiliza o procedură sau o funcție? (R: o funcție de tip logic - *Cautare*)
- Care vor fi parametrii subprogramului dat? (R: vom avea doi parametri – p, q , care indică indicele primului element și a ultimului element din sir)
- Vom utiliza o implementare iterativă sau recursivă a subprogramului dat? (R: recursivă)
- Care este definirea recursivă a *Algoritmului de căutare binară*?

$$Cautare(p, q) = \begin{cases} \text{false}, q < p \\ \text{true}, x = a[mij], mij = \left\lceil \frac{p+q}{2} \right\rceil \\ Cautare(p, mij-1), x < a[mij] \\ Cautare(mij+1, q), x > a[mij] \end{cases}$$

- Cum este înfăptuită faza de asamblare a soluțiilor subproblemelor? (R: nu există, deoarece soluția unei subprobleme reprezintă soluția problemei inițiale.)
- Scrieți subprogramul care implementează *Algoritmul de căutare binară*.

Function **Cautare**(p,q:integer):boolean;

```

var mij:integer;
begin
  if q<p then Cautare:=false
  else
    begin
      mij:=(p+q) div 2;
      if x=a[mij] then Cautare:=true
      else
        begin
          if x<a[mij] then Cautare:=Cautare(p,mij-1);
          if x>a[mij] then Cautare:=Cautare(mij+1,q);
        end;
    end;
  end;
end;
```

În continuare să examinăm următoarea problemă.

Problema 2. Sortarea prin metoda QuickSort. Se dă un sir de n numere întregi. Să se ordoneze crescător acest sir.

Sortarea prin această metodă are la bază următorul principiu: tabloul este ordonat în aşa fel, încât pentru fiecare element din tablou $x[poz]$, elementele situate la stânga sunt mai

mici decât $x[poz]$, iar cele din dreapta sunt mai mari sau egale decât $x[poz]$. Sortarea tabloului x decurge astfel:

- se prelucrează o secvență din vector cu indici cuprinși între p și q ;
- se ia una din aceste componente, fie $piv=x[p]$, care se consideră element pivot;
- în interiorul tabloului se fac interschimbări de componente, astfel încât toate cele mai mici decât valoarea pivot să treacă în stângă a acesteia, iar elementele cu valoare mai mare decât pivot să treacă în dreapta; prin această operație se va deplasa și valoarea pivot, astfel că ea nu se va mai găsi pe poziția inițială ci pe o poziție corespunzătoare relației de ordine. Fie aceasta este notat prin k .
- **Atenție!** În urma acestui set de operații elementele din stânga sunt mai mici decât pivot, dar nu neapărat și în ordine. La fel cele din dreapta sunt mai mari, dar nu neapărat și în ordine;
- se continuă setul de operații similare, aplicând recursiv metoda pentru zona de tablou situată în stânga componentei pivot și pentru cea din dreapta acesteia;
- oprirea recursiei se face când lungimea zonei de tablou care trebuie sortată devine egală cu unitate.

Metoda de sortare QuickSort este o metodă mai dificil de înțeles, deși este una din cele mai rapide metode de sortare. Utilizarea a doi indici care tot timpul își modifică valorile și a unei valori *pivot* este nu tocmai simplu de asimilat. În astfel de cazuri, rezolvarea mai multor exemple concrete poate ajuta studentul să înțeleagă mai rapid această metodă. La rezolvarea și exemplificarea acestei probleme se va utiliza aşa o opțiune a soft-ului SMARTNotebook pentru tablele interactive cum este *clonarea obiectelor*.

Inițial pe tablă se va afișa sirul de numere $X=(6, 9, 4, 8, 0, 1, 5, 3, 2, 7)$ și marcatorii p



și q - . Profesorul va explica, pe baza exemplului propus, în ce constă metoda de sortare QuickSort. Pentru aceasta:

- va clona sirul de numere inițial și va efectua prima parcurgere;
- se vor evidenția care sunt subproblemele problemei inițiale;
- se va aplica algoritmul QuickSort pentru fiecare din subproblemele obținute;
- subprobleme obținute în faza finală vor indica sirul de numere inițial sortat crescător;
- se va cere formularea concluziei referitor la faza de asamblare, care nu există, deoarece sirul obținut în final este cel sortat căutat.

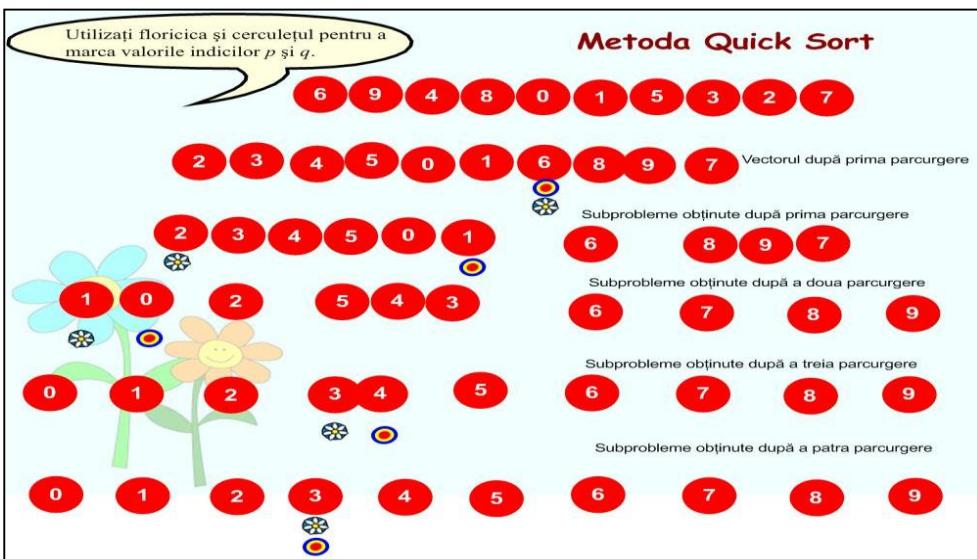


Figura 2. Sortarea prin intermediul metodei QuickSort aplicând Divide et Impera
 Să examinăm o soluție de implementare. Funcția *poz* verifică o porțiune din vector cuprinsă între indicii p și q ; $piv=x[p]$ este un reper. La sfîrșitul execuției acestei funcții piv se va găsi pe o poziție k cuprinsă între p și q astfel încât toate componentele vectorului cuprinse între p și $k-1$ vor fi mai mici decât piv iar componentele cuprinse între $k+1$ și q vor fi mai mari decât piv . Deci piv se va găsi pe pozitia k corespunzătoare ordinii în vector. Complexitatea algoritmului QuickSort este $O(n \cdot \log(n))$.

2. Examinarea unor probleme cu un grad avansat de dificultate

Scopul oricărei activități de predare este de a înarma studenții cu un sistem de cunoștințe armonioase și corect din punct de vedere științific. Logica internă a disciplinei și legile generale ale dezvoltării capacităților de cunoaștere individuale impun asigurarea continuității, dar și necesitatea sistematizării materiei. Noile informații relevante vor fi legate de cele deja introduse și vor prefigura informațiile ulterioare. Baza principiului sistematizării cunoștințelor se concretizează prin expuneri organizate asupra cunoștințelor de asimilat, respectându-se un anumit plan. Pentru a dezvolta continuu gândirea logica a studenților, pentru a încuraja participarea lor activă, pentru a le crea deprinderi de sistematizare și generalizare a celor învățate, profesorul trebuie să-și folosească la maximum disponibilitățile creatoare și talentul pedagogic în pregătirea materialelor pentru lecție. Activitatea individuală conștientă a studentului ar trebui să fie esențială. Cunoștințele nu se pot asimila în salturi, iar deprinderile neexersate se pierd. Dacă dorim un învățământ de masă eficient și asigurarea unei pregătiri ritmice a studenților, trebuie să se accepte și un control permanent și riguros al profesorului asupra modului și stadiului de însușire a cunoștințelor de către studenți.

Educația are misiunea de a crea competențe, capacitate, abilități și deprinderi, care vor permite o adaptare rapidă a individului la situațiile de viață curente cu care va fi

confruntat. Fixarea comportamentelor nu implică, totuși, în mod automat, o exigență de repetare mecanică. Funcția de stabilizare a cunoștințelor este strâns legată de cea de exersare, dar nu cu cea de repetare automată a celor învățate. Cum să evităm învățarea „pe de rost” și exersarea strict mecanică? Modelul lui Tirtiaux [6] dă un răspuns la aceste întrebări, propunând o gradăție calitativă a unor exerciții funcționale:

- a reproduce cele învățate - este activitatea în care individul trebuie să rezolve încă o dată, dar singur, cazurile tratate în situațiile de învățare;
- a recunoaște conceptele învățate - este activitatea prin care individul trebuie să distingă, într-o serie de exemple pe care le examinează de unul singur și pentru prima oară, pe cele a căror structură este analoagă structurii de învățare și pe cele a căror structură este diferită;
- ajustarea celor învățate la noile condiții - este o activitate în care individul încearcă să încadreze o anumită problemă (sarcină) în condițiile unui exemplu sau concept studiat anterior;
- aplicarea noțiunilor învățate - este activitatea în care individul, după după ce a luat cunoștință în mod clar de noțiune, o utilizează în cadrul unor aplicații mai complexe, eventual propuse de profesor sau dictate de viață.

Problema propusă în continuare respectă toate etapele modelului propus de Tirtiaux.

Problema 3. Foaia de tablă. Se dă o foaie de tablă de dimensiune dreptunghiulară. Foaia respectivă conține n găuri. Se cere de să se tăieze din foaia dată o bucată de tablă de aria maximă, care să nu aibă găuri. Se cunosc coordonatele diagonalei foii de tablă (x_1, y_1) și (x_2, y_2) . Coordonatele găurilor identificate sunt numere întregi. Sunt permise numai tăieturi orizontale și verticale.

Rezolvarea acestei probleme implică următoarele cunoștințe elementare: coordonate carteziene în plan; aria unui dreptunghi; aflarea maximului dintre două numere; probleme elementare și neelementare, tehnica Divide et Impera; definirea subproblemelor unei probleme; recursie și.c.

După actualizarea acestor cunoștințe studenții vor trebui să răspundă la întrebările: Ce se întâmplă în cazul când tabla nu are nici o gaură? Cu ce poate fi asociat acest caz particular? (R: se calculează aria; este o problemă elementară) Vor scrie formula de calculare a ariei unui dreptunghi definit de punctele diagonale (x_1, y_1) și (x_2, y_2) : $\text{aria} = (x_2 - x_1) * (y_2 - y_1)$.

Utilizând instrumentul *Captură de ecran* profesorul poate complica problema, și anume, prin indicarea unei găuri de coordonate (x_i, y_i) . Scopul profesorului este ca studenții să clarifice ce tehnică de programare se va utiliza, să identifice subproblemele problemei inițiale și să descrie care vor fi etapele algoritmului de calcul și cum se va implementa acest algoritm: recursiv sau iterativ pentru problema *Foaia de tablă*. (Fig.3)

Analizând imaginea din figura 3 profesorul va conduce studenții spre următoarea concluzie: $\text{aria} = \max(D_1, D_2, D_3, D_4)$, unde D_i este aria unui dreptunghi obținut prin tăierea orizontală sau verticală a dreptunghiului inițial (în dependență de coordonatele găurii).

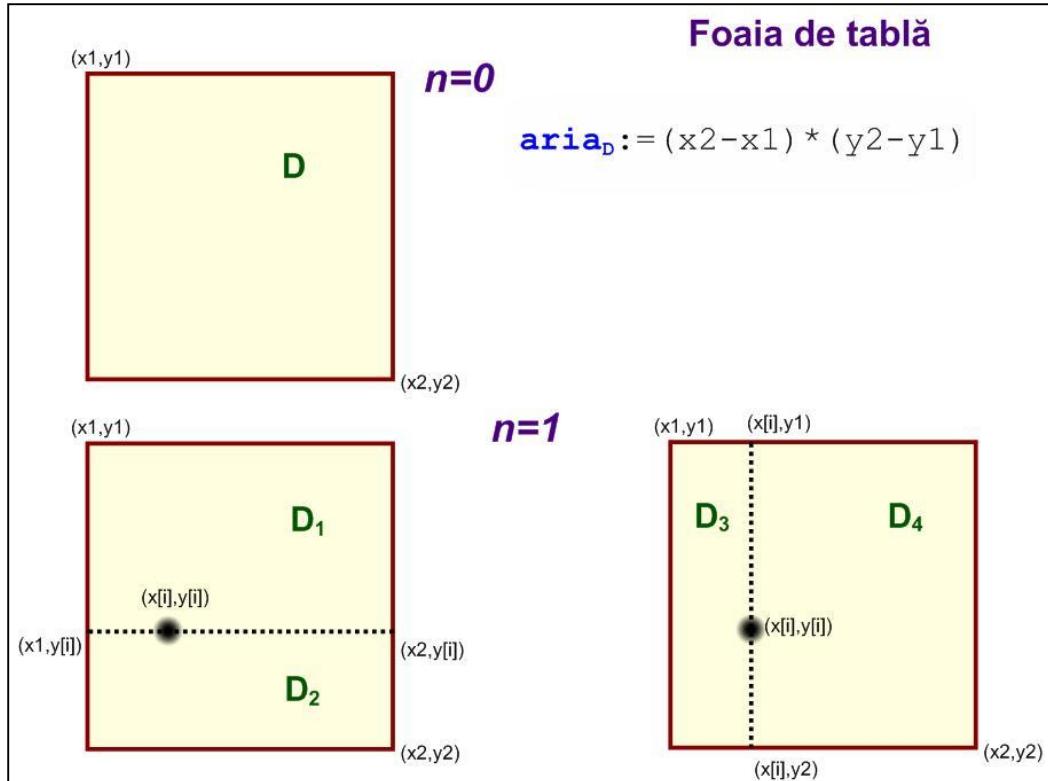


Figura 3. Problema *Foaia de tablă*, $n=0$, $n=1$, soluționată prin intermediul metodei Divide et Impera.

Explicând și analizând cazul $n=1$ (o singură gaură) pentru studenți va fi mai dificil să vadă care sunt subproblemele problemei inițiale și unde este implementarea recursivă. Pentru a obține rezultatul scontat, adică pentru a primi de la studenți subproblemele problemei inițiale și definirea recursivă a problemei inițiale va propune studenților să clarifice situația când tabla conține două găuri (Fig. 4) (analog, pentru a economisi timp, va utiliza instrumentul *Captură de ecran*). Din imagini este clar, că se va efectua o nouă divizare (vertical, orizontal) pentru dreptunghiul D_1 și respectiv D_4 . Așa dar:

- subproblemele problemei inițiale sunt: problema elementară - $\text{aria}(x_1, y_1, x_2, y_2)$; subprobleme neelementare - $\text{aria}(x_1, y_1, x_2, y_{[i]})$; $\text{aria}(x_1, y_{[i]}, x_2, y_2)$; $\text{aria}(x_1, y_1, x_{[i]}, y_2)$; $\text{aria}(x_{[i]}, y_1, x_2, y_2)$;
- definiția recursivă de calculare a ariei maxime a unui dreptunghi (fără găuri) [7]:

$$aria(x_1, y_1, x_2, y_2) = \begin{cases} (x_2 - x_1) \cdot (y_2 - y_1), & n = 0 \\ \max\{\max[aria(x_1, y_1, x_2, y[i]), aria(x_1, y[i], x_2, y_2)], \\ \max[aria(x_1, y_1, x[i], y_2), aria(x[i], y_1, x_2, y_2)]\}, & n > 0, \\ (x[i], y[i]) - coord.gaurii \end{cases}$$

unde n numărul de găuri.

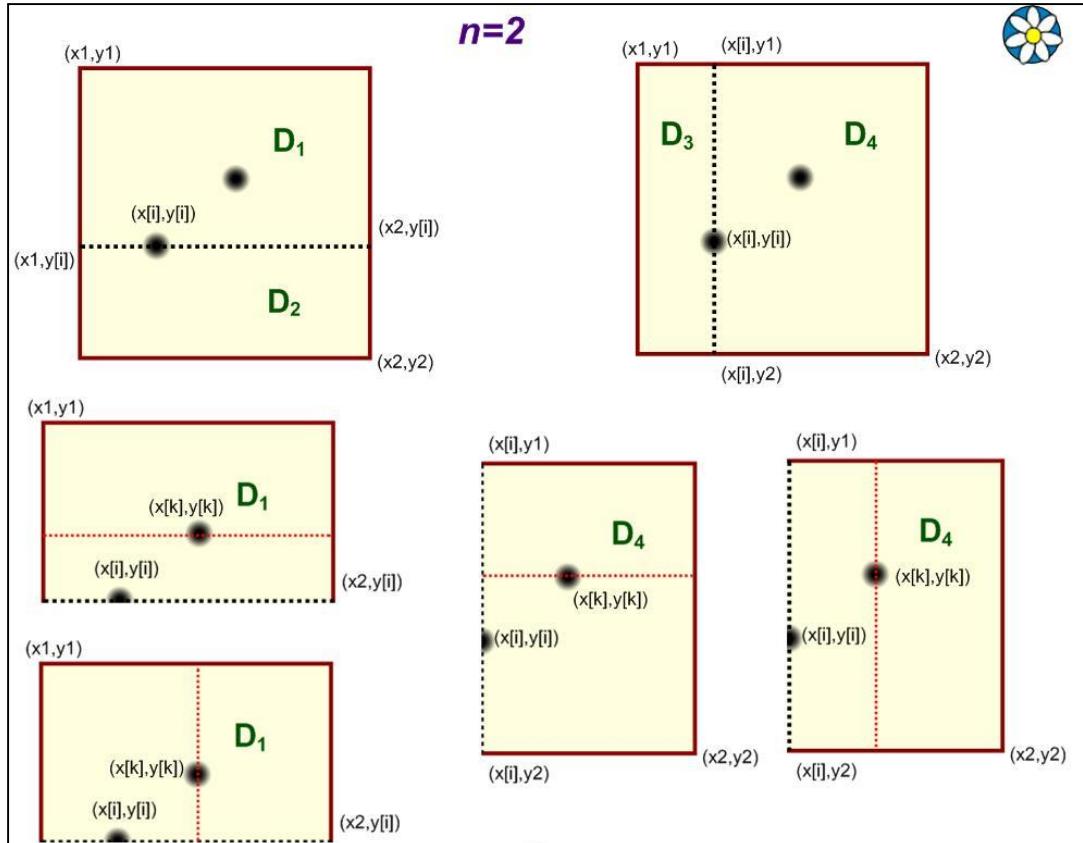


Figura 4. Problema *Foaia de tablă*, $n=2$, soluționată prin intermediul metodei Divide et Impera.

Secvența de program ce implementează algoritmul descris mai sus este:

```

type vector=array [1..50] of integer;
var x,y:vector; n,i:integer;
Function max(i,j:integer):integer;
begin
  if i>j then max:=i else max:=j;
end;
Function arie(x1,y1,x2,y2:integer):integer;
  var i:integer; nl:boolean;
begin
  i:=1; nl:=false;

```

```

repeat
nl:=(x1<x[i]) and (x[i]<x2) and (y1<y[i]) and (y[i]<y2);
i:=i+1;
until nl or (i=n+1);
i:=i-1;
if not nl then arie:=((x2-x1)*(y2-y1)) else
arie:=max(max(arie(x1,y1,x2,y[i]),arie(x1,y[i],x2,y2)),
max(arie(x1,y1,x[i],y2),arie(x[i],y1,x2,y2)));
end;

```

Teoretic, strategia didactică ia sfârșit cu o constatare de învățare pozitivă: a fost atins obiectivul fixat, a fost achiziționată noua competență, a intervenit modificarea comportamentală, dar nu înainte de a puncta anumite concluzii referitoare la noul concept studiat. Concluziile date vor fi inițial acoperite cu *masca de ecran* pentru a fi descoperite de studenți desinestătător.

3. Sinteze, concluzii și recomandări

La finele acestui articol putem conchide că este foarte important să se construiască un sistem activ de cunoștințe, generat de activitatea independentă a studentului, care presupune descoperire prin învățarea sistematică.

Astfel, studenții trebuie să fie învățați să-și creeze propriul mod de gândire și studiu, să-și dezvolte capacitatea de autocontrol a învățării, să-și propună scopuri și obiective, modalități pentru a le atinge, să-și planifice munca și să-și autoevalueze progresele.

Luând în considerație abordările didactice, exanimate mai sus, experiența acumulată în procesul de predarea-învățarea tehnicii Divide et Impera, prin intermediul tablei interactive, în continuare vom puncta o serie de greșeli și erori care țin de implementarea metodei respective:

Greșelile care pot apărea la realizarea și implementarea algoritmilor bazați pe tehnica Divide et Impera se pot împărți în două categorii:

- ✓ greșeli care țin de o strategie incorrect proiectată;
- ✓ greșeli care apar în etapa de programare datorită implementării defectuoase a recursivității;

Pornind de la presupunerea că problema căreia i se caută soluția acceptă rezolvare prin tehnica Divide et Impera, trebuie avute în vedere următoarele situații care conduc la greșeli de fond ale algoritmului:

- ✓ *Descompunerea incorrectă a problemei;* (sunt generate, de regulă, de obținerea unor subprobleme care nu sunt disjuncte);

- ✓ *Identificarea greșită a dimensiunii problemei elementare*, care acceptă rezolvarea imediată;
- ✓ *Parametrii* care indică dimensiunea subproblemelor nu tind către cazul elementar;
- ✓ Programul fiind *recursiv*, dacă *nu este prezentă condiția de oprire*, va conduce la întreruperea execuției programului și afișarea mesajului de eroare: "Stack overflow" (depășirea stivei);
- ✓ *Faza de asamblare a soluțiilor subproblemelor* nu este prezentă, iar soluția problemei inițiale nu se construiește simultan cu descompunerea sa și nici nu reprezintă soluția vreioi unei subprobleme;
- ✓ *Proiectarea greșită a fazei de asamblare a soluțiilor.*

Pentru a-i sprijini pe studenți în formarea lor meta-cognitivă este necesar ca prin intermediul experienței acumulate, viziunii profesionale, profesorul, în primul rând considerăm noi, trebuie să prezinte și să cultive studenților modele de gândire critică și învățare eficientă, și în mod special să promoveze conceptul ”învățării independente”, pentru ca discipolii săi ulterior, fiind foarte motivați, să-și asume treptat responsabilitatea de a învăța singuri, în scopul creșterii profesionale și integrării cu succes pe piața muncii.

BIBLIOGRAFIE

- 1.Beltran J., Desenrrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción, Psicología de la instrucción: variables y processos psicos1, J. Beltran y C. Genovard (eds.), 1996.
- 2.Zimmerman B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed., pp. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum. (2001).
- 3.Focşa-Semionov S., Învățarea autoreglată, Teorie și aplicații educaționale, Chișinău, Epigraf, 2010.
- 4.Globa A., Utilizarea tablei interactive în procesul de predare-învățare a tehnicii Divide et Impera din cadrul cursului universitar „Tehnici de programare”. În: Univers Pedagogic Nr. 2 (46), 2015.
- 5.Globa A., Pavel D., SMART Notebook. Ghid de inițiere. UST, Chișinău, 2014.
- 6.Minder M., Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare., Cartier, Chișinău, 2003.
- 7.Sorin T., Tehnici de programare. Manual pentru clasa a X-a, „Editura L&S Infomat”, București, 1996.

THE SCHOOL PRINCIPAL'S ROLE IN THE IMPLANTATION OF SOCIAL EDUCATION PROGRAMS

Manal HASSAN, PhD student, UST,

hassan_manal@walla.co.il

Rezumat: Implementarea oricărui tip de program educativ în cadrul școlii presupune implicarea intensă a directorului școlii. Acesteia îi revine responsabilitatea de a monitoriza implementarea programului atât la nivel organizațional cât și la nivel conținutal. În acest context, în cazul programelor de educație socială, directorul trebuie să asigure pefectarea documentelor solicitate, circularelor necesare, ghidurilor educaționale, precum și organizarea trainingurilor tematice pentru profesori, cooperarea eficientă. între grupul managerial, cadrele didactice, familie și elevi.

The school principal should monitor any program implementation and student learning in order to determine the appropriate investment of time for specific strategies and activities. It is important that the principal should know how to manage and lead the implementation of any afterschool program. The principal should ensure that they have the necessary policy documents, circulars and guidelines on hand. They should study these documents and internalize all the fundamentals of the program curriculum. When choosing a suitable program the principal must work through the following phases with his staff:

- diagnosing the pupils' problem;
- planning for change;
- implementing change and reviewing developments.

Working as a team with the staff would ensure that those who are affected by the implementation of programs are involved from the beginning in the planning. Whoever makes the final decision, the staff must feel that they were consulted as a group, as well as individuals, and that their opinions have had some influence on the final decision.

Principals should be aware of the fact that adapting any new program is in fact a process of change and most people resist change because it is threatening and uncomfortable especially when the outcomes of change are unknown or unfavorable.

It is important for the principal to know the factors of resistance in order to eliminate them. Resistance to change may be caused by different factors at different levels. The following factors may cause resistance to change:

- Some staff members may exhibit resistance to change if they perceive a lack of personal control over unfolding events;
- Other members may have attitudes towards change based upon their previous experiences of organizational change. Their attitudes may be based on lack of trust and misunderstanding the intentions of change;

- Staff members' resistance may be caused by group cohesiveness, social norms, participation in decision-making and autonomy for self-determination of actions. In this case, the distribution of organizational power and authority will mediate the levels of resistance experienced under different circumstances. Any change that emanates from outside the group is likely to be perceived as a threat to the status quo because the group will value highly its social interactions but will possess little power to influence the change process;
- At an organizational level factors such as organizational structure, climate culture and strategy, may contribute to resistance to change [9].

The principal should eliminate the barrier of feelings of loss of control by ensuring that the change process does not focus on just the technical aspects of the solution intended to produce change, but also on the staff members who must deal with the change. No matter how it is arranged, there are often members of the staff who miss account of change. Such people must be made to feel that the organization will be willing to spend much time and energy on their particular problem. The principal should create a psychologically safe environment that allows his staff to overcome their anxiety about change, the anxiety caused by fear of seeming incompetent, failing, or losing self-esteem. It is important also to mention that acceptance and commitment do not always just happen automatically when people are exposed to a good idea, but they are created through a process of involvement. Moreover, teachers and staff members are more apt to support something they helped to create, are more willing to believe the information they helped to collect and more energized to work on problems they helped to define. Additional thing that the principal can do is to provide training opportunities. Resistance towards change can be reduced by training which aims to make staff more flexible, honest and open with each other. The principal must work out a staff development program related to the proposed change. The training should have the effect of drawing out the individual from entrenched positions, forcing him/her to look at the problem from several angles, and making him/her more receptive in general. Moreover, staff members can move from the acceptance phase into the commitment phase if they perceive that the benefits of the change exceed the costs of disruption.

Training is a vital component in the acquisition of managerial competence as is a clear understanding of how to ensure the successful implementation of change. Previous studies have emphasized the importance of training before implementation of any program by stating that training is a prerequisite for meaningful and successful implementation of any program.

Staff members need to make sense of it before being able to take any control over the process. The principals should consider a fundamental shift in their developmental philosophy and practice [3].

Moreover, during the implementation of any program the principal should move from a reactive diagnostic-oriented performance improvement approach to a proactive, preventive approach that focuses on identifying what educators do well and creating growth and development plans that maximize their contributions.

This approach suggests that excellence is the result of training that builds on strengths while managing their weaknesses. Thus, the principal should adopt a developmentally oriented philosophy whereby his/her efforts are dedicated to employees' continuous improvement based on their strengths [5].

Principals should consider the following when addressing a program:

- ✓ The soundness of the program because not all program proposals are authentic;
- ✓ Understanding the failure of well-intentioned programs. New policies may be sincerely hoped for, but adopted naively without understanding the specific programs needed for implementation;
- ✓ Guidelines for understanding the nature and feasibility of particular programs. Analysis is needed to understand the feasibility of the program. For curriculum change, this would mean checking if the goals, beliefs and teaching strategies involved in the change were mutually consistent and coherent, clearly understood and achievable;
- ✓ The realities of the status quo. The principal must understand the existing realities for all the people involved in order to assess the feasibility of the proposed programs;
- ✓ The deepness of the program. New programs can strike at the core of the learned skills and beliefs of educators, creating doubts about their sense of competence and purpose;
- ✓ The question of valuing. The principal must check if a particular program is valuable

Therefore, it implies that in order to transform and improve the school, the principal should ensure that educators understand what they are going to do. The principal should also focus on changing the mindset of all stakeholders, improving the internal functioning of the school and improving the key function of the school, namely teaching and learning.

The principal and educators should take the opportunity of an era of change as a chance to achieve positive development in their curriculum. However, it is important for the principals to know that even if change is received enthusiastically, there is no guarantee that it will be satisfactorily implemented. The principal should have instructional leadership skills in order to manage the implementation of any new program effectively. Training of principals and educators in any social program and its implementation is a prerequisite for successful implementation of the curriculum. Principals cannot manage the implementation of the curriculum successfully if they are not well trained. Like

educators, principals need to be orientated in the new curriculum prior to implementation.

Moreover, the training of principals and educators is one of the key activities in a curriculum management process. The training of principals and educators in a new curriculum is deemed to be ineffective if it is concentrated and scheduled to take place prior to implementation only, like in the form of once-off training. The principals and educators' training and support in the curriculum should be continuous.

Strategies for monitoring and supporting teachers and tours:

- Continuous contact with teachers and tours to provide advice and assistance, to encourage mutual contact between educators as well as effecting contact with learners and parents.
- Clear communication to illustrate roles, to explain terminology, illustration of possible means of evaluation and to supply answers to the frequently asked questions.
- Provision of a support service, for example, explaining time-tabling, support by supplying material, setting an example, creating a safe and trustful climate. Compensation such as praise and acknowledgement, but also intrinsic aspect of compensation, where successful implementation is regarded as sufficient compensation; this creating an opportunity for professional growth by means of improved perspectives and increased responsibility [14].

Adequate teaching and learning resources are some of the requirements for successful implementation of any program. Principals need to make significant decisions which determine the effectiveness of their schools in meeting their aims. The term 'resource' can be interpreted in a variety of ways depending on context, it can include teaching staff, support staff, materials, services, premises as resources, knowledge, technology, power, material, people, time, assessment, information and finance.

In order to achieve the core purpose of the school, which is teaching and learning, financial resources need to be transferred into other forms of resources. The most important resources in this context are the resources that will enable educators to implement the program. The principal must lead the process of drawing up the budget and prioritizing items on the budget as part of resource allocation. The process of drawing the budget should consider the way in which learning outcomes will be achieved through the deployment of particular resources. Furthermore, the principal is responsible for the task of setting the budget, involving drawing together a range of information about the likely outcomes from the present budget period as well as requirements and expectations about the next one. The next step of the resource management is the resource utilization which is concerned with putting the budget plan

into operation. The principal should ensure that enough human resources have been employed and teaching and learning materials have been supplied and distributed in such a way that curriculum implementation will be successful.

The final process in the resource management cycle (acquisition, allocation, utilization and evaluation) is the evaluation of the past use of resources with a view to informing future decision-making [6]. Teachers and tours should be informed of the intention to bring changes in the curriculum and be given reasons for such changes. The principal and the management team should embark on curriculum change awareness through meetings, seminars and pamphlets so that teachers and tours can accept the changes in the curriculum before they go for training. The curriculum change awareness campaign will help to instill commitment to the changes on one hand and to minimize resistance during curriculum implementation, on the other [14]. Principals may also organize workshops at school level and invite knowledgeable people in the implementation of the curriculum of tutoring programs to facilitate training.

In order to implement an effective program the principal should care for providing adequate facilities such as classrooms, halls, libraries, laboratories and playing fields. Schools should have adequate classrooms to alleviate overcrowding of learners. Proper implementation of the curriculum cannot take place if learners are overcrowded. Languages, especially the practice of individual reading cannot be treated fairly in overcrowded classrooms. Proper classrooms with adequate air ventilation are conducive for learning and teaching. Furthermore, the curriculum of programs should have life as a learning area which consists of a learning outcome that could be implemented on a playing field. As such, the availability of a proper playing field is a prerequisite for teaching and learning of this learning outcome. Thus, schools should have playing fields which enable learners to practice track events and various invasion games. Therefore, adequate facilities are a prerequisite for the implementation of the curriculum. Similarly, the availability of resources, funds, training of principals and educators and positive school climate are equally important for the success of the curriculum implementation [ibidem].

This position is based upon the assumption that teachers are the prime implementers of any program that is connected to pupils [2]. Numerous of previous studies have posited that the teachers' attitudes have a significant influence on students' performance. Negative teachers' attitudes cause lower expectations from the pupil while positive attitudes cause higher expectations [1], [12]. For instance, when teachers have negative attitudes towards a certain group of pupils this may lead to reducing the pupils opportunities to learn and interact. Moreover, these negative attitudes may weaken pupils' self-beliefs and lead them to reduce their own expectations from themselves and the learning process in general. But positive teachers' attitudes may increase the student

opportunities for learning and enhance the pupils' performance, self-expectations and self-esteem [15].

According to Principal's Guide to Effective Afterschool Programs, because outer school programs are inherently different from school programs, sites must successfully negotiate a role transition when the last bell rings. The coordinator is the appropriate staff member to fulfill such responsibilities; he or she is the "principal of outer school," with the school principal as his or her key support. This role transition requires deliberate negotiations on the principal's part to delegate responsibility and institutionalize this alternate leadership structure. As Liaison to the school day staff and families and as supporters of the program in general, principals must consciously initiate and follow through with this role transition [4]. Though coordinators are just as crucial in this transition, principals can empower the coordinators by allowing them space to take on responsibilities and assume leadership. The role of coordinator must be central to any discussion concerning outer school programming or leadership. Coordinators are responsible for everything from managing daily program operations to evaluating student progress, training staff, and fundraising. Given the wide range of requirements of the position, coordinators must be highly qualified individuals with the capacity to take on multiple roles [10]. First, principals must be aware of the extensive demands on coordinators and the diverse skills set required doing the job effectively. This awareness should directly guide the process of hiring and selecting a coordinator. Even when the coordinator is hired by an outside lead agency, the principal should have input on the selection. Second, as Liaison and Supporter of the outer school program, principals must convey the complexity of the coordinator position to their regular day staff so that the staff values the coordinator as a professional. Finally, as Resource Providers, principals must do everything in their power to secure salaries for coordinators that reflect their qualifications. If the lead agency rather than the principal determines the coordinator's compensation, the principal can advocate on the coordinator's behalf. The more principals believe in the value of the position, the more likely they will be to allocate or advocate for sufficient funding [13].

The principal-coordinator relationship building is an essential component of successful outer school programs. Any discussion of principal involvement in programs must adequately reflect the critical nature of this relationship. Principals and coordinators who share common visions and expectations, who communicate regularly within a structure that work for both of them, and who collaborate to link the program with the classroom usually express satisfaction with their working relationships [7].

Program design and staffing decisions must take this relationship, and its implications, into serious consideration. Principals must be aware of the expectations they have for their coordinators and of the extent to which they want to maintain or let go the program

leadership. Principals should understand the collaborative nature of afterschool programming and expect to work closely and consistently with their coordinators. Outside agencies responsible for placing coordinators at school sites must dedicate adequate time to getting to know individual principals and coordinators so they can pair teams accordingly [8].

Coordinators need to understand potential principal roles as much as principals do. Coordinators stand to benefit from taking part in creating a model of effective principal involvement. Because an effective program depends on an effective coordinator, coordinators must take initiative in ensuring that they have the necessary resources, access, and information necessary to do their job. Taking an active part in determining the model of principal involvement at their site is one way to do so. Coordinators can help their principals to be effective communicators by requesting regular meetings and institutionalizing a structure to ensure such meetings take place. They can increase the likelihood of their principals' being effective resource providers by keeping principals abreast of program needs and of the potential consequences for pupils if these needs are not met. They can help their principals to be effective visionaries by discussing their own visions for the program with their principals and finding common ground. They can encourage their principals to be effective supporters and Liaisons by seeing that principals get copies of program memos, inviting them to all program events, and inviting themselves to regular day staff meetings and professional development opportunities. In sum, coordinators must devote time and energy to developing effective working relationships with their principals and do everything in their power to ensure that their principals have confidence in the coordinators' abilities and qualifications [11].

Though programs are diverse in their designs, leadership structures, and school cultures, principal involvement is essential in any school-based afterschool program. Programs must assess their unique strengths and challenges to determine a model of principal involvement that works for them. Effective principal involvement that supports program goals requires consistent input and buy-in from coordinators, agency partners, grant administrators, program managers, and principals themselves.

Bibliography:

1. Angelides P. Patterns of Inclusive Education Through the Practice of Student Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 2008, pp. 317-329.
2. Cardona C. Teacher Education Pupils' Beliefs of Inclusion and Perceived Competence to Teach Pupils with Disabilities in Spain. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 2009, pp. 33-41.
3. Cooter RB. Perspectives on rescuing urban literacy education: Spies, Saboteurs, and Saints. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp.47-49.

4. Diedrich K., McElvain C., Kaufman, S. Principal's Guide to Effective Afterschool Programs: Tools for School Improvement. the North Central Regional Educational Laboratory: Learning Point Associates, 2005, 124-129.
5. Du Plessis, LE. The implementation of Outcomes-Based Education in the Eastern Cape. A management perspective at micro level, (DEd thesis), Unisa, 2005, pp.32-38.
6. Eres F. Relationship between Teacher Motivation and Transformational Leadership Characteristics of School Principals. International Journal of Education, 3(2), 2011, pp.125-128.
7. Groblera B. The school principal as Instructional Leader: A structural equation model. Education as Change, 17(1), DOI:10.1080/16823206.2014.866002, 2013, pp. 177-199.
8. Kelly K., Devitt C., O'Keeffe D. & Donovan A. Challenges in Implementing Inclusive Education in Ireland: Principal's Views of the Reasons Pupils Aged 12+ Are Seeking Enrollment to Special Schools. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 11(1), pp.68–81. DOI: 10.1111/jppi.1207, 2014
9. King N and Anderson N. Managing innovation and change. A critical guide for organisations. London: Routledge, 2002, pp.22-25.
10. Mendels P. The effective principal. Learning Forward, 33(1), 2012, pp.54-58
11. Mestrya R., Moonsammy-Koopasammy I. & Schmidtb M. The instructional leadership role of primary school principals. Education as Change, 17 (1). DOI:10.1080/16823206.2014.865990, 2013.
12. Palmer D. Durability of Changes in Self-Efficacy of Preservice Primary Teachers. International Journal of Science Education, 28(6), 2006, pp. 655-171.
13. Too Ch., Keter K., Kosgei Z. The Impact of Head Teachers' Supervision of Teachers on Pupils' Academic Performance. Journal of Emerging Trends in Educational Research & Policy Stud, (3), 3, 2012, pp. 299-315
14. Winter, E. & O'Raw, P. Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs. National Council for Special Education, 2010, 132-135.
15. Woolfson L., Grant E., Campbell L. (2007). A Comparison of Special, General and Support Teachers' Controllability and Stability Attributions for Children's Difficulties in Learning. Educational Psychology, 27(2),2007, pp. 295-306

THE NEW DIMENSIONS OF MOTIVATION

Katy KAKOON, Israel, PHD student, UST

katyosh@zahav.net.il

Rezumat: Problema motivației este una dintre cele mai actuale în domeniul psihopedagogiei. Pe parcursul anilor au fost elaborate multiple teorii privind particularitățile sale, dar, în prezent, acestea par a fi irelevante în raport cu noile teorii care abordează motivația din perspectiva realizării de sine. Cercetarea de față reflectă unele aspecte ale motivației, pornind de la orientările realizării de sine.

The word "motivation" derives from the word "motion", i.e. movement. It is a term used to describe motives. This is a process that explains how a person responds to a general need or wish and begins a chain of effective actions in order to obtain this need. According to Ball, psychologists define motivational processes as such which are related to arousing, directing, regulating, or adjusting, or causing a total halt in a particular behavior [3].

As aforementioned, psychology has been dealing with the topic of motivation from its early days. Freud was probably the first psychological theoretician to explore this topic. Freud presented the motivation in accordance with his well-known theory concerning the parts of the soul. According to Freud, the Id is full of instinctive energies. The Ego manages these instincts - approves or rejects their further development, in accordance to the directions provided by the Super-Ego. Morgan stated that it is impossible to claim that an individual is motivated merely by the powers of such instincts. In his view, humans possess deeper impulses than just food, shelter, etc. which are able to be gratified in the "here-and-now".

This last approach was contradicted by Skinner, who endorsed the behavioral approach. Skinner claimed that motivation is a correlation of reinforcement [15]. Naturally, people are motivated to seek positive experiences, and, at the same time, to avoid negative experiences. This fact causes the individual (the person, or the rat in the experiments conducted by Skinner) to increase behaviors which have previously caused pleasure and to avoid behaviors which have caused pain and suffering.

More progressive definitions to motivation perceive it in terms of strength and stabilization. Locke described how he had decided, following Ryan- his teacher, to place an emphasis on the conscious side of motivation - i.e. the reasons for which an individual acts [10]. This is the aspect of motivation which refers to humans as being superior to other living creatures, due to the fact that they possess a consciousness and freedom of choice. In other words, this may be referred to as goal-oriented motivation, or: the motivation of accomplishment. David McClelland was one of the main theoreticians of this approach. He claimed that from a very young age, children learn that they are expected to achieve themselves in situations which enable this. The motivation of

accomplishment is divided into three separate orientations, which shall hereby be explained as far as learning is concerned [12].

In the **Task-Involved Orientation**, the main purpose of the individual is to improve his or her grasp or control in the requested mission (or in the learnt knowledge). As far as learning is concerned, the learning is the goal itself. On the learner's part, the learning is explained by the inner will to study.

In the **Ego-Involvement Orientation**, the main goal of the individual is to prove his or her high ability. In order to prove ability, it is necessary that one compares him or herself to other learners (who represent, in his or her own view, the "norm"). The individual feels that he or she studies due to constraints placed upon him or her, and if he or she feels that they are unable to prove their high ability or that their accomplishments are not high enough, they will not be able to set their mind to learning and studying.

At last, the **Outer Orientation** refers to a situation in which the attention of the learner is focused on the achievement of a different goal, rather than on proving their individual control in the task or their normative ability [13].

Dweck . presented another division of the various accomplishment goals [7]. She claims that there are **Study Goals** and **Accomplishment Goals**. Study Goals are intended to increase the ability of control in tasks. On the other hand, Accomplishment Goals are when the learners tend to understand the material learnt better, invest more efforts in becoming involved in their studies, and use strategies for organization of the material learnt and for connecting it to their previous knowledge. The "Accomplishment Goals" may also be called **Mission Goals** or **Ego Goals**. These are expressed by learners whom are motivated by superior goals. They make an effort to get liked by the teacher, to appear bright, and to win their teacher's gratitude and obtain high grades. They are likely to repeat and memorize the information learnt, but are unlikely to attempt to develop it any further. Most of their energy is invested in achieving good grades, rather than to assimilate it. Over the years, a division has been established between internal and external motivations. This division has become very central as far as the discussion on motivation is concerned.

The **Internal Motivation** is designed to achieve a sense of ability and control of the situation. It includes inquisitiveness, searching for challenges and opportunities to excel. It is also accompanied by a sense of free choice. According to Deci, the internal motivation means exhibiting interest in the activity itself [6].

External Motivation is designed to obtain a concrete reward or avoidance of punishment. It is accompanied by a sense of constraint and coercion. This category consists of all of the external reinforcements. When the activity is a means for another goal, rather than for the particular goal or purpose, thus, the motivation becomes external. When a person is internally motivated, the cause for his or her behavior is

found within him or her. In this case, when an external reinforcement occurs, he or she perceives the reinforcement as a behavioral cause, and his or her motivation transforms from internal to external.

New and Progressive Definitions. The newer definitions of the term "motivation" tend to consider the individual as being fully aware and possessing freedom of choice. They rarely refer to non-choice-related aspects (such as instincts, impulses, and patterns acquired at a young age). Thus, these definitions are, naturally, closer by nature to the term "internal motivation". When measuring the motivation level, the reference was to three aspects: Intensity, direction, and duration. Henceforth, the main emphasis shall be on the quality of the work [1].

For example, according to Avi Assor, the term "motivation" means: "**Willingness to invest time and effort in a particular activity, even when it is bound to involve high prices and lack of successes**" [2]. This definition refers to the personal state of the individual; however, it is still an overly inclusive definition which does not distinguish between internal and external motivations. For example, how do we define a situation in which a student makes an effort to study when all he or she wants is to be the best in his or her classroom, or when a student invests a great deal of effort in order to avoid feelings of guilt should he or she not succeed. In such cases, is the individual's motivation internal, or, perhaps, external?

The Self-Directional Theory of Deci & Ryan is likely to assist us in determining this. This theory deals with what regulates the activity of the individual. Deci & Ryan recognized the existence of four types of regulations which are placed on a continuum [6]. On both extremes are the entirely external regulation, and on the other, the combined regulation - which is the closest to the internal regulation. Between these two extremities are two middle types of regulations. When a person undergoes a process of internalization and absorption, the process turns from external to internal. According to this theory, humans have three needs which need to exist in learning: Suitability, connection, and autonomy. (In this sense, this theory is similar to the Maslow Pyramid of Needs, which refers to needs which are fulfilled by an individual through his or her actions). The term **Capability** refers to the way one can reach results and be efficient. The term **Connection** refers to the need for a significant, supporting connection. Lastly, **autonomy** has to do with the personal ability to initiate and regulate actions.

The level of internal motivation increases when the surrounding environment supports these above-mentioned needs. The strengthening of the internal motivation leads to internalization of the regulation and then to autonomic regulation [6]. This is a very important fact, which I shall deal with hereby, when I shall discuss the meanings of things which are located in the classroom.

There are four levels of external regulation. External regulation, penetrated regulation, identification regulation, and combined regulation. These levels shall be hereby introduced.

External Regulation refers to situations in which the reasons for carrying-out the activity are completely external to the individual, such as when one acts due to a threat or a reward his or she had been offered.

Penetrated Regulation deals with "swallowing" through lack of internal acceptance. In this case, one obeys through internal coercion, as opposed to acting out of his own free will.

Identification Regulation is when the individual appreciates the behavior, accepts it, and performs it due to his or her understanding that it is efficient. This is instrumental behavior, but the person has no personal wish with regards to it. This is a behavior which is relatively self-directed, because that doing is not done out of external or internal coercion.

At last, **combined regulation** is when the identification has been entirely absorbed within the value ladder of the individual. It combines amongst various identifications which may contradict each other. The individual creates an order of priorities and acts upon it.

When the regulation is penetrated, the individual performs the activity, but experiences more anxieties and difficulties. On the other hand, when he or she identifies with the activity, he or she experiences.

Assor claimed that the two main measures of motivations are intensity and autonomy [2].

Intensity refers to the extent of the willingness to invest in a relevant activity. The sense of autonomy deals with whether the will to invest is perceived and felt by the individual as deriving from his or her own personal choice. This refers to an activity with which one can understand and identify with, or to an activity which is based on outer coercion which lacks justification.

Assor defined five different types of motivations, which are based on the Self-Directional Scale of Deci & Ryan [6]. Of these five, the term "internal motivation" has to do with the two top motivations: The integrative awareness of the internal motivation and the internal motivational feeling. The first type is defined in terms of investment due to the recognition of the inner value to the personal identity. The second type has to do with investment which is derived from interest and enjoyment. The integrative awareness internal motivation is defined by Assor (ibid) is parallel to the "motivation of the Worthy" [11].

"The individual feels a need, a desire, and a sort of obligation to act in a particular way because he or she believes that these are good per themselves, or that they advance him

or her to a better, more complete, place, and thus they are worthwhile for him or her." In order to continue doing this over time, it is worthwhile to combine the two different motivations: Recognition in the value of the activity itself as well as enjoyment. It is possible that this approach is likely to strengthen and empower the feeling of worthiness, as well as to provide a motivating force (meaning, it is necessary to include enjoyment, and the combination of enjoyment and the perception of what is worthy will cause the individual to be motivated to perform more things which are being perceived as worth his or her while).

Bloomfeld & Marks defined six factors which bring about investment and motivation: **Efficacy**; **belief that the investment and motivation shall lead to desired goals**; **value** (personal judgment as per the value of accomplishment of the mission; **the internal rewards which shall be received should the individual accomplish the mission**; **whether its accomplishment shall lead to obtaining their goals**; **usefulness** (the mission itself is not of interest in itself, unless it brings about some benefit, or other desirable goals); **accomplishment** (a value of accomplishment as per what the student deems as being important in his or her life [5]. This variable also has to do with the gender roles. On occasion, the student is not actually interested in the task itself; however, he or she appreciates success in that particular subject, due to the importance that he or she perceives to academic studies, which is granted a major place in his or her identity. At last, the **inner value** derives from the high level of interest exhibited by the student; in essence, this is the highest level of motivation.

According to Bloomfeld & Marks [5], it is possible to combine these various factors (and, in essence, there is also a place for orientations of task and accomplishments) due to the fact that the student is not granted a free will as per attending school and taking an active part in his or her classes. Students are expected to meet demands and reach achievements, and thus, it is difficult to believe that they shall be motivated merely by an inner interest. They also point out that despite the fact that social goals contradict learning goals and that these two types of goals contradict each other. However, this is not always so. On occasion, these two types of goals complete each other, such as, for example, when the sense of belonging causes the student to feel obligated to dedicate him or herself to school.

Gralinski & Stipek have reached the conclusion that performing an academic activity out of ego orientation is preferable to a situation in which a student is not abided by any academic achievement goals whatsoever. Lam perceives ignorance as the parallel position to knowledge, whose development is dependent by those same factors which serve to the development of knowledge: Intelligence, motivation, and didactic method [9]. A student who lacks motivation does not stop learning, but rather, learns to become ignorant. "This type of student stores in his or her mind whatever has come to it,

without exercising any control or criticism on it. He or she is likely to express a gloomy and tired facial expression and is likely to yawn and exhibit other signs of boredom which attack him or her several times during a single given lesson."

A fact of common knowledge is that the usage of external motivation has a negative effect on inner motivation. Deci claimed that every individual possesses a need for self-determination, which should come about in the feeling that the factor explaining his or her behavior is found within him or her and is unable to be controlled by external forces. External rewards will be less attractive due to the damage in the individual's sense of freedom and autonomy. For this reason, Deci claims that rewards which provide positive information as per one's competency are likely to increase, rather than lessen, his or her inner interest, providing that that reward does not appear to be over-controlling on the individual's behavior, such as: a verbal reward [ibidem].

As we discussed above, the Self-Directional Theory of Deci & Ryan that when all three needs - capability, connection, and autonomy - are fulfilled, the level of motivation rises. Here are the factors which assist in absorption towards effective self-direction: When the students being directed understand the value and goal of what it is that they are dealing with; that the students being directed have a freedom of choice and a minimum amount of pressure being placed on them; that there is a recognition of the feelings of the students being directed. If we aspire to bring our students to exercising inner control of their learning, we must try and combine as much of the data hereby provided as possible. The capability factor is an objective factor, but no less important, is the subjective perception of the individual student concerning him or her. In order to do this, it is worthwhile to use the term "self-efficacy". The term refers to personal evaluations of the individual as per his or her ability to organize and implement the activities which are necessary for dealing with the demands of the situation. The self-efficacy is a function which allows control over the cognitive and motor capabilities which cause the behavior to get implemented, but also on the emotional and motivational sources which are necessary in order to turn the potential into behavior [4]. The self-efficacy develops from four different sources: Past experiences, learning from a model, emotional encouragement and support, and emotional and physiological arousal.

Schunk had found that students who feel that they are effective learners work harder and are likely to be more persistent over time when they encounter difficulties. In addition, they also tend to achieve themselves to a greater extent [14]. It was also found that academic achievements are largely related to the academic self-efficacy perception. However, this perception rarely includes any global components within it. This means that even a student who feels that he or she is a "failure" in most of the

aspects of his or her life, is able to feel that he or she has a high academic self-efficacy and that hr or she is able to achieve high accomplishments.

Deci had proven that study participants who had received positive feedback for a successful task had exhibited an increase in their internal motivation level to deal with similar tasks while the tester was not in the room [6]. Negative feedback, on the other hand, had led to a decrease in the internal motivation level, as negative feedback and failure decrease the belief of the individual in his or her self-efficacy.

The self-perception of the efficacy or ability is very important. Placement of short-term, clear, and defined goals, as well as teaching how to succeed in accomplishing them, are very important. Young children tend to recognize effort as being synonymous to ability; youngsters generally have an optimistic perception of their abilities as well as the ability of recovering quickly after having experienced failures. Older children tend to have a lower self-esteem which is more suitable to the perception of his or her teacher. Older children are also inclined to lower their expectations after having experienced failures.

According to Nissan & Butler, verbal appraisal strengthens the internal motivation to perform academic tasks, whereas lack of appraisal means suffering from a significant decrease in the internal motivation level [12]. Kalzan-Greenstein found that the receipt of informative assessment had decreased and lowered the negative influences in situations of failures, in contrast to a summarized assessment [8]. The participants in this last study perceived the informative assessment as having a higher teaching value, and were more likely to perceive it as being fairer and less emotionally abusive. They had also expressed a stronger wish to give the task a second try and to receive yet another informative assessment. Thus, it was derived that the participants in this study had had a greater motivation level to improve their accomplishments.

A teacher who possesses a reasonable degree of autonomy in his or her classroom is able to create an atmosphere of internal or external motivation, or of competition and ego and task orientation. This depends on the message he or she passes on to his or her students, as well as on the things he or she tends to emphasize and encourage.

Bibliography

1. Aimes C.A. Motivation: What teachers need to know. In A. Assor & A. Kaplan (Editors), *Educating to think - Motivation for learning: New perceptions of motivation* (20, Jerusalem: Branko-Weiss Institute for Nurturing Thinking, 2001)
2. Assor A. Nurturing internal motivation for learning in school. In A. Assor & A. Kaplan (Editors), *Educating to think - Motivation for learning: New perceptions of motivation* (20). Jerusalem: Branko-Weiss Institute for Nurturing Thinking, 2001.
3. Ball S. Motivation in Education. United States: Academic Press (Elsevier), 1977 .

4. Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive developmental and functioning. In: *Educational Psychologist*, 1993, 28, p. 117-148.
5. Bloomfield P. & Marks R. Motivation and cognition. In A. Assor & A. Kaplan (Editors), *Educating to think - Motivation for learning: New perceptions of motivation*, Jerusalem: Branko-Weiss Institute for Nurturing Thinking, 2001.
6. Deci E., Warland R.G., & Ryan R.M. Motivation and education: The self-directional perspective. In A. Assor & A. Kaplan (Editors), *Educating to think - Motivation for learning: New perceptions of motivation*, Jerusalem: Branko-Weiss Institute for Nurturing Thinking, 2001.
7. Dweck C. S. Motivational processes affecting learning. In: *American Psychologist*, 1986, 41, p. 1040-1048.
8. Kalzan-Greenstein M. Experiencing failures: A "disaster" or a "stepping stone" towards learning and success: The influence of various types of assessments in situations of success and failures on the motivation level - Task involvement, ego-involvement, interest, and thrill. (Unpublished Master's thesis for M.A. degree in Educational Psychology). Jerusalem: Hebrew University, 1990.
9. Lam Z. Knowledge and ignorance as school products. In A. Assor & A. Kaplan (Editors), *Educating to think - Motivation for learning: New perceptions of motivation* (20) Jerusalem: Branko-Weiss Institute for Nurturing Thinking, 2001.
10. Locke E.A. The motivation to work. In M.L. Maehr & D.R. Pintrich (Editors). *Advances in motivation and achievement* 1997.
11. Mordechai N. Recognizing the value of studying as a basis for motivation in school. In A. Assor & A. Kaplan (Editors), *Educating to think - Motivation for learning: New perceptions of motivation* (20). Jerusalem: Branko-Weiss Institute for Nurturing Thinking, 2001.
12. McClelland D. C., Koestner R., Weinberger J. How do self-attributed and implicit motives differ? In: *Psychological Review*, 2003.
13. Nicholls J. G., Nolen, S. B. Big science, little teachers: Knowledge and motives concerning student motivation. In: J. G. Nicholls and T. A. Thorkildsen (Eds.), *Reasons for learning: Expanding the conversation on student-teacher collaboration*, 1994, 5-20 p.
14. Schunk D. H. Self-efficacy and academic motivation. In: *Educational Psychologist*, 1991, 26, p. 207-231.
15. Skinner B. F. *The technology of teaching*. New York, NY: Appleton-Centaur-Crofts, 1968.

IMPORTANTĂ EDUCAȚIEI PROSPECTIVE ÎN PREGĂTIREA MANAGERULUI EDUCAȚIONAL

Tamara LUNGU, masterandă

Viorelia LUNGU, dr.conf.univ.

lviorelia@mail.ru

Summary: *An educational manager have to deal today's requirements, to anticipate future, changes, to take correct decisions and planning and directing the activities and human resources needs to be prospectively ready. Therefore, the university aims are to prepare educational managers not only to adapt changes but also to produce changes, formats and prospective future generation.*

Rezumat: *Un manager educațional are nevoie de a fi pregătit prospectiv pentru a face față cerințelor de azi, pentru a anticipa schimbările în vederea luării unor decizii corecte și pentru a planifica și direcționa activitățile și resursele umane. De aceea universitatea și-a propus să pregătească viitorii manageri educaționali nu doar în scopul adaptării la schimbări, dar și să producă schimbări, formând, în felul acesta, prospectiv viitoarea generație.*

Marcați de impactul pe care o poate avea asupra lor schimbarea [13, p.34-53], oamenii în general și managerii educaționali în special au nevoie de „un ritual inițiatic care să-i introducă într-o lume dinamică, plină de surprise” [4, p.143]. Pentru a nu rămâne cantonați în trecut și în obișnuințe, în prezent și în rutină, pentru a nu limita nebănuitele noastre posibilități creative, avem nevoie de educație prospectivă. În felul acesta, vom putea valorifica propriul zăcămînt interior, despre valoarea și valențele căruia nu știm niciodată suficient [9, p.10] și despre utilizarea căruia nu putem spune nicicînd că s-a făcut totul.

Plecînd de la ideea că „pedagogia prospectivă cercetează educația din perspectiva viitorului”[2, p.317] și că educația prospectivă este anume de tipul care are drept ţintă explicită transformarea și viitorul, ajungem în miezul aceleiași antinomii care zguduie cîmpul educației: tradiție sau modernitate, adaptare pentru menținere [4, p.141] sau inovație pentru depășire. Trecerea dincolo de ea, posibilă prin apelul la unitatea contrariilor de tip continuitate în discontinuitate, va genera și soluția edificarea tipului de personalitate autonomă, „aptă de libertate prin asigurarea evoluției celuilalt”, construirea [6, p.53] personalității proactive, a omului care se face pe sine, construind totodată lumea sa. Ortega Y Gasset împarte umanitatea două categorii de oameni [1, p.29-30], iar a doua este tocmai cea aptă de a preîntîmpina și a depăși șocul viitorului. Educația prospectivă în *sens larg* cuprinde orice cercetare și construcție viitoristă, iar în *sens restrîns* se referă la cercetări și studii asupra viitorului posibil în acest domeniu [11, p.70].

Educația prospectivă este un fenomen care dovedește mobilitatea și flexibilitatea ansamblului de acțiuni în dezvoltarea personalității, necesare schimbărilor și adaptărilor [10].

Perspectivele de analiză ale educației prospective denotă gradul de complexitate sub aspectul caracteristicilor ce trebuie inserate în calitate de criterii de evaluare a eficacității sale.

Educația prospectivă are un caracter anticipativ, prin raportare la formarea și dezvoltarea pentru un viitor aproximativ de societate și individ, însă puțin cunoscut, cu efect asupra modului de anticipare, de la formularea finalităților până la conceperea și deschiderea de programe adecvate formării tinerei generații.

Educația prospectivă mai are și un caracter inovativ de diferite tipuri [14, p.124], legat de introducerea schimbărilor. Din cele relatate mai sus observăm că unele definiții iau în considerație fie scopul educației prospective, fie natura procesului, fie conținutul, fie laturile sau funcțiile actului educativ, dar în ansamblu educația prospectivă este valorificată ca rezultat.

Educația contemporană nu mai corespunde condițiilor vieții moderne; ea formează oamenii pentru trecut, și nu pentru prezent. Datoria noastră este să obținem o dezvoltare armonioasă a tuturor facultăților umane. Pentru a atinge acest scop, R. Dottrens susține că școala nu trebuie să fie un mediu artificial, care să cunoască viața numai prin intermediul cărților. Ieșind din școala veche, tînărul intră într-o lume nouă și nu reușește, pentru că în această lume este solicitat prea tîrziu să desfășoare forțe pe care nu le-a exersat încă, [7, p.84] fiind până acum doar într-un mediu artificial. Dacă rămînem la mediul artificial, se declanșează o criză în educație.

Termenul „criză a educației” a fost lansat de Ph. Coombs în 1968 și reflectă un dezechilibru în învățămînt, afirmă Sorin Cristea. Unul dintre factorii acestuidezechilibru este: inadecvarea absolvenților, care, pe de o parte, „nu corespund cererilor epocii și ale circumstanțelor în evoluție foarte rapidă”, pe de altă parte, „nu sunt utilizate corect ... într-un efort de dezvoltare autentică”, blocat pe scara „ideilor relative la ierarhiile sociale”. Un alt factor nu mai puțin important este: inerția și ineficiența școlii, fenomene prezente „și în țările bogate”, unde „scleroza academică” prelungește conservatorismul și rigiditatea structurilor, tendințe concretizate în „declinul calității” și în incapacitatea de „a răspunde prompt la evoluția rapidă a contextului”, acționînd „mereu ca înainte”, cu toate „strigătele de alarmă, lansate din toate părțile”[5, p.94]. Pe de altă parte, Faure Edgar afirmă că există „o internaționalizare a crizei ca urmare a dezechilibrului apărut la scară planetară”, care își are efect și în materie de educație [8, p.102], ca rămînerea în urmă față de cerințele dezvoltării sociale contemporane. Analizand elementele de criză relevante de Ph. H. Coombs, E. Păun sesizează șase tipuri de dezechilibre pedagogice intre:

- (a) oferta și cererea de educație ;
- (b) resurse și necesități ;
- (c) produsele educației și exigențele dezvoltării sociale ;
- (d) structurile inerte de organizare ale sistemului de învățămînt și ritmurile înalte de evoluție socială;
- (e) conservatorismul programelor și metodelor de învățămînt și dinamismul progresului științific;
- (f) educația școlară – educația nonșcolară [12, p.43].

Conceptul de “criză a educației” reflectă în fond:

- (a) decalajul existent între “ceea ce i se cere școlii și ceea ce oferă societății școala”;
- (b) cauzele care întrețin situația critică, dependența de ritmul prea lent al schimbării și inovației;
- (c) tendința abordării noilor realități cu mijloace vechi;
- (d) tendința accentuării disfuncționalităților “acolo unde criza școlii reflectă criza și seismele sistemului social” [6, p.30].

Astfel, educația prospectivă propune învățămîntului noi obiective ce au la bază o nouă structură a conținutului, deoarece conținutul vechi nu mai corespunde solicitărilor multiple sociale, economice și politice, totodată există incompatibilitatea dintre strategia educației ce vizează creșterea fluxului educațional și strategia economică actuală, care nu mai poate absorbi o mare parte dintre absolvenții universităților.

Un manager și în special un manager educațional are nevoie de a fi pregătit prospectiv pentru a face față cerințelor de azi, pentru a anticipa schimbările produse în vederea luării unor decizii corecte și pentru a planifica și direcționa activitățile și resursele umane.

Managerului de astăzi nu-i este suficient doar să sesizeze, să întîmpine și să evalueze schimbările care se produc în societate, dar trebuie și să proiecteze el însuși schimbări, să intervină în fluxul acestora pentru a provoca efectele dezirabile, a limita sau a evita pe cele indezirabile. De aceea el trebuie educat în spiritul unor soluții alternative, în imaginea unor scenarii viitoare. În acest sens, se impune necesitatea instruirii prospective a viitorilor manageri prin infuziune a dimensiunii prospective în cadrul disciplinelor universitare sau prin demers autonom, vizând tendințele de dezvoltare a tuturor specialităților.

În vederea determinării nivelului de formare a competențelor perspective: anticipare, planificare și direcționare – printre studenții ciclului II (masterat) a fost organizat un test ce măsoară nivelele de cunoaștere, aplicare și integrare referitoare la aspectele numite. În urma aplicării celor 20 de subiecți de la specialitatea *Managementul educației preșcolare* a chestionarului **Evaluarea nivelului de formare a competențelor**

prospective s-a determinat că la studenții evaluați anticiparea este stabilită la nivelul I de cunoștere la 64% dintre subiecți și la nivelul II – aplicare – la 36 % din subiecți.

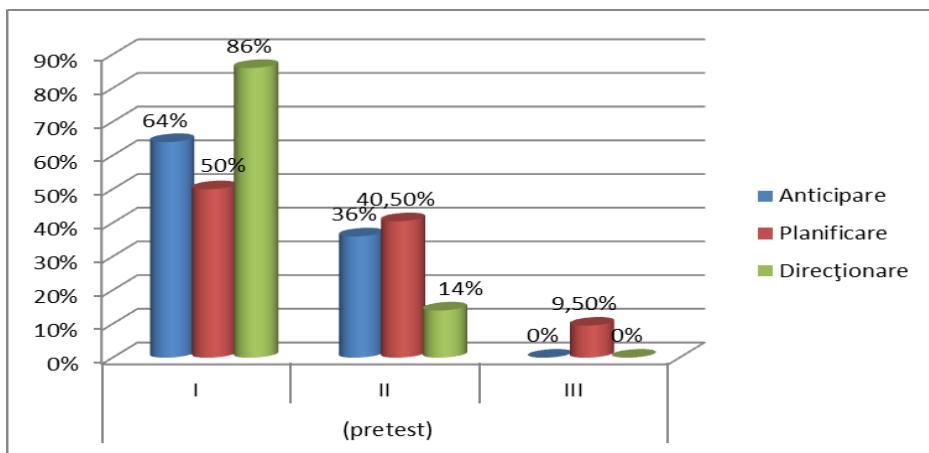


Fig. 1 Nivelul de formare a competențelor perspective

Din figură se vede că la nivelul III – integrare – nu a fost niciun subiect identificat. Anticiparea este capacitatea de a face față situațiilor noi (eventual, unora nemaiîntîlnite), piatra de încercare a proceselor învățării inovatoare.

Anticiparea este aptitudinea de a întîmpina viitorul, de a prevedea urmările de durată medie sau lungă ale deciziilor și acțiunilor.

Proiectarea ca anticipare a unei situații de instruire (care ar reprezenta creativitatea educatorului) este compusă din: 1. Definirea obiectivelor (Pentru ce se predă?); 2. Determinarea conținutului (Ce se predă?); 3. Stabilirea strategiei (metode, materiale, forme) (Cum se predă?); 4. Determinarea instrumentelor de evaluare (Cum voi ști că s-a produs învățarea?).

Politica educației prin intermediul principiului de anticipare a educației perspective propune conținuturi în funcție de valorile individuale și sociale, care duc spre identificarea anumitor scopuri. Scopul este definit ca previziunea care funcționează în trei niveluri strâns legate între ele: ca observare a condițiilor pentru a se stabili mijloacele necesare și sesizarea obstacolelor; sugerează ordinea sau succesiunea corespunzătoare în folosirea mijloacelor; face posibilă alegerea alternativelor.

Rezultatele prezentate de viitorii manageri în educație ne-a orientat spre analiza curriculei de la disciplinele predate la această specialitate.

La secțiunea curriculei disciplinare ne îndreptăm atenția asupra acelora care facilitează necesitatea și posibilitatea realizării educației perspective.

Curriculumul disciplinar „**Teoria și metodologia evaluării învățământului preșcolar**” contribuie la înțelegerea de către masteranzi a practicilor docimologice contemporane în raport cu copiii și educatorii, a conținuturilor și reverberațiilor adiacente purtate de acestea. În urma analizei conținutului am constatat că, fiind una dintre disciplinele de specialitate pentru viitorii manageri, educația este concepută ca un

proces de formare a personalității umane și ca mijloc de proiectare a evaluării. Acte legislative ce direcționează evaluarea în învățământul preșcolar (analiza actelor legislative). Importanța și perspective în teoria și practica evaluării (referate). Relevanța evaluării într-o lume dinamică. Tipuri de rezultate supuse evaluării în învățământul preșcolar. Din cele relatate de mai sus se vede clar ca această disciplină se axează îndeosebi pe competențe prospective, și anume atât pe proiectare și direcționare, cât și pe anticipare atunci cînd se referă la relevanța evaluării într-o lume dinamică. În cadrul programei **Probleme actuale ale metodilor educației preșcolare** (teoria și metodologia dezvoltării limbajului și comunicării orale) se constată că temele, așa cum sunt ordonate, au tangențe cu realizarea educației prospective („*Proiectarea activității de dezvoltare verbală a copiilor în instituția preșcolară*”, „*Principiile și conținutul activității metodice privind organizarea procesului pedagogic de dezvoltare a vorbirii copiilor*.”) Observăm ca această disciplină se axează îndeosebi pe proiectare, una dintre competențele prospective.

În afară de aceasta, considerăm că este necesar să apreciem faptul că studiul acestei discipline are un efect marcant în crearea unumitor condiții adecvate socializării și, mai ales, în conștientizarea procesului formării și autoafirmării personalității, și anume metodici de dezvoltare a vorbirii la preșcolari. Așadar comunicarea didactică ca mijloc de formare a competențelor comunicative reprezintă veriga principală a modelului elaborat. Modelul pedagogic de formare a competențelor comunicative are la bază o abordare conceptuală (teoretică) și curriculară (praxiologică) Dacă încercăm să conștientizăm că în prezent e foarte vizibil faptul că atât între educator și copil, cât și între manager și educator comunicarea are loc cu dificultate sau aproape nu se știe a comunica, ajungem la concluzia că comunicarea este percepță ca scop, pe cînd educația prospectivă privește comunicarea ca mijloc de eficientizare a relațiilor dintre „educator-copil” în timpul comunicării.

În ceea ce privește curriculumul disciplinar la modulul „**Probleme actuale ale didacticii preșcolare**”, procesul educațional este abordat în diversitatea sa. Modulul este fundamental pentru formarea profesională a viitorilor manageri și a educatorilor de profesie. Acest modul oferă cunoașterea dimensiunilor fenomenului educațional și formează convingerea că într-o epocă a diversității fiecare personalitate are dreptul la un demers educațional pe potriva așteptărilor, în acest sens punîndu-se accent pe procesul de învățământ din instituția preșcolară. (Formarea premiselor activității de învățare la copii de vîrstă preșcolară. Principiile didacticei preșcolare. Tehnologii de instruire a preșcolarilor.)

Metodele de învățământ preșcolar, tehnologii moderne de predare. Compatibilizarea ofertei de educație cu cererea de educație este un deziderat al perioadei pe care o traversăm.

Înînd cont de conținuturile stabilite, studenții pot fi învățați să construiască situații viitoare, să ia decizii prin raportare la asemenea situații, să le analizeze, să le modeleze și să remodeleze înainte ca ele să apară, să le rezolve, să analizeze performanța realizată comparativ cu alta.

Desigur, aceste repere trebuie să reprezinte rezultatul unei „lecturi” a programei disciplinei curriculare cu referire la educația prospectivă. Specificul disciplinei, totuși, face imposibilă tratarea conținuturilor fără o trimitere permanentă la viitor. Acest fapt ne-ar putea determina să reajustăm conținuturile disciplinei din perspectiva educației prospective, în măsura în care această lume în tranziție este în căutare de noi repere, de puncte de echilibru și mai ales de moduri inedite de organizare.

Curriculumul universitar pentru cursul **Probleme actuale ale didacticii preșcolare** este un document reglator elaborat în baza teoriei curriculare. Prin conținutul său este orientat spre acumularea volumului informațional necesar pentru a înțelege multiplele abordări ale conceptului de *tehnologii educaționale*; pentru a cunoaște fundamentele tehnologiilor moderne și pentru a obține abilități de „asamblare” a elementelor demersului didactic, adică pentru a crea tehnologiile educaționale relevante în diferite contexte educaționale.

Într-un veac al tehnologiilor avansate în toate domeniile activității umane tehnologizarea procesului educațional este inevitabilă, iar în ceea ce privește conceperea conținuturilor utilizarea conceptului de „tehnologie” în pedagogie este un indicator al maturității științei educației. Deci tehnologiile educaționale constituie o cale de creștere a eficienței activității educaționale. Prin aplicarea tehnologiilor educaționale eficiente școala va reuși să facă față provocărilor timpului. Viitorii specialiști ai domeniului educațional urmează să însușească știința și arta tehnologiilor educaționale contemporane.

Referindu-ne la educația prospectivă, conștientizăm faptul că ea pledează pentru ca generația tânără să nu fie educată doar pentru a se adapta la nou, ci pentru a putea contribui la construcția viitorului. Specificul lumii noastre e că se schimbă din ce în ce mai repede și că ne pune în față unor situații originale, neprevăzute. Din acest motiv, sarcina principală în formarea omului nu trebuie să fie instrucția, ci educația care să ofere managerului, educatorului un comportament deschis spre schimbare și o atitudine care să favorizeze acestuia utilizarea tehniciilor de comportament inovator.

Problematica managementului educației a ocupat un spațiu și timp important în cadrul Ideilor Pedagogice Contemporane, ca metodologie de abordare eficientă a teoriei educației și instruirii sau ca reper psihosocial și cultural, implicat în perfecționarea conducerii școlii și învățământului.

Curriculumul la disciplina **Managementul educației** concentreză astfel problematica domeniului conducerii la trei niveluri de referință:

- *Teoretic* – elaborarea și analiza conceptului de management al educației;
- *Metodologic* – evidențierea specificului conducerii manageriale în contextul sistemului de învățămînt, îndeosebi în cadrul unității sale de bază (grădiniță);
- *Practic* – analiza unor activități specifice de conducere a sistemului și a procesului de învățămînt.

Managementul educației este acea disciplină de profil fundamentală care analizează educația și instruirea din perspectivele managementului. Esențiale devin reconstrucția și monitorizarea corelației funcționale informare-formare în raport de contextul grupei, organizației.

Analizând proiectarea finalităților prospective (anticipare, planificare și direcționare) în curricula la specialitatea Managementul Educației Preșcolare la nivel de obiective evidențiem următoarele rezultate (figura 2).

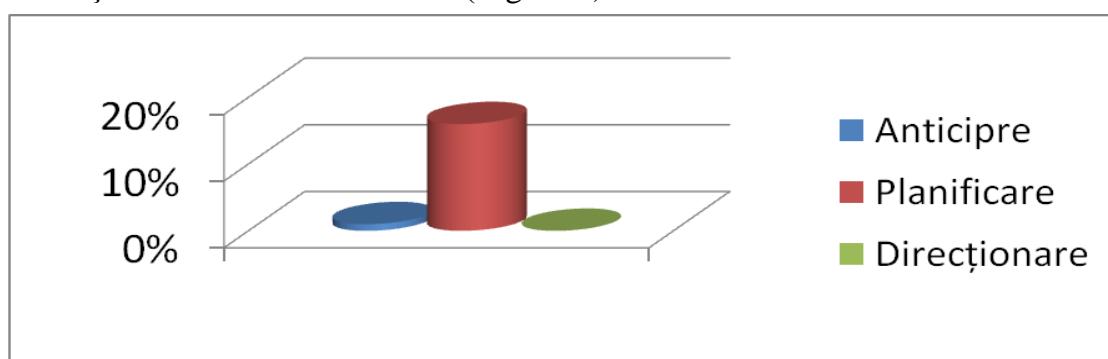


Fig. 2. Evidențierea proiectării finalităților prospective în curricula la specialitatea Managementul Educației Preșcolare

Conform datelor procentuale prezentate în figura 3.2. identificăm obiective care se referă la anticipare - 1%, la planificare - 16% și cele cu referire la direcționare - 0%.

Direcționarea se axează pe identificarea acțiunilor ce urmează a fi realizate pentru a atinge finalitatea propusă, urmată de atenuarea dezechilibrelor dintre interesele interne cu cele externe, dintre cererea și oferta de potențial uman și stabilirea obiectivelor pentru a atinge finalitatea – direcția propusă. Pentru a realiza o acțiune eficientă este necesar de a monitoriza această acțiune.

Astfel putem afirma că aceste discipline au drept scop orientarea spre anticiparea de erori aleatorii și sistematice în procesul de măsurare și direcționarea spre diminuarea acestor erori. În lipsa direcționării ar putea să apără consecințe nefaste atât pentru persoană, în calitatea sa de specialist într-o organizație anume, cât și pentru organizație în general.

Managementul educației întrunește condițiile unei profesiuni ce necesită o pregătire, prin care se obțin rezultate cu eforturi comune și se solicită participarea continuă, iar educația prospectivă ar conduce la îmbunătățirea managementului educației prin

caracterul său anticipativ, care constituie o necesitate existențială, mai ales a omului contemporan, pentru a putea face față problemelor stringente din societate: schimbări social-politice, evoluții demografice, mutații culturale, progrese științifice, mobilitate etc.

În concluzie, se poate afirma că atât rezultatele demonstrate de masteranzi, cât și analiza curriculei la aceeași specialitate ilustrează că competența *direcționare* este, în calitate de competență prospectivă, mai puțin dezvoltată la studenți, dar și mai puțin proiectată în curricula disciplinelor predate la această specialitate.

Așadar educația prospectivă propune învățământului noi obiective ce au la bază o nouă structură a conținutului pentru a pregăti anticipativ tinerele generații. Schimbările produse într-un ritm accelerat necesită pregătirea de persoane flexibile și adaptabile.

Studiile indirecte asupra educației prospective evidențiază rolul creativității pentru largile deschideri interdisciplinare. Din această perspectivă rezultă:

- **o serie de accente de natură psihologică**, cum ar fi: a educa percepția timpului și a schimbării, a dezvolta gîndirea euristică, calitățile voinței și ale motivației intrinseci, a cultiva imaginația creațoare și atitudinile creative.
- **o serie de sugestii cu privire la structurile metodologice** care se pot utiliza în procesul educației prospective: metodele de educare a creativității (brainstorming, sinectica, metoda panel), unele metode și procedee didactice din sfera celor activ-participative (conversația euristică, studiul de caz, jocul de rol, învățarea prin descoperire, simularea, comentariul de text, realizarea de eseuri, analiza de imagini), unele procedee de aplanare a conflictelor și de eficientizare a comunicării.

Analiza curriculei disciplinare conduce la conturarea unor finalități ale educației perspective, care țin atât obiectivele cadru, cât și de cele de referință, cum ar fi: formarea competenței perspective ca bază a structurii de personalitate și nucleu al autodezvoltării libere a cetățeanului mileniului III; formarea competențelor de proiectare, direcționare și anticipare, fără de care un manager bun nu poate fi.

BIBLIOGRAFIE:

1. **Albu G.** *Introducere într-o pedagogie a libertății*. – Iași: Editura Polirom, 1998.
2. **Bîrnăsescu Ș.** *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
3. **Bîrza C.** *Reformă de învățămînt contemporan. Tendințe și semnificații*. – București: Ed.Didactică și Pedagogică, 1976.
4. **Cojocariu V.** *Educația pentru schimbare și creativitate*. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 2003.
5. **Cristea S.** *Fundamentele pedagogice ale reformei învățămîntului*. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994.

- 6. Dafinoiu I.** Personalitatea elevilor. Temperamentul și caracterul în Psihologie școlară. – Iași: Editura Polirom, 1998.
- 7. Dottrens R.** Institutori ieri. Educatori mîine. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
- 8. Faure E.** A învăța să fii. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
- 9. Ionescu M.** Educația și dinamica ei. – București: Editura Tribuna Învățămîntului, 1998.
- 10. Lungu V.**, Conceptualizarea educației prospective în cadrul universitar. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău 2012.
- 11. Lungu V.**, Competența prospectivă în calitate de finalitate a educației prospective. Conferința Științifică Internațională. Priorități actuale în procesul educațional, 3 decembrie 2010, USM. Chișinău 2011, pp.70-76.
- 12. Păun E.** Sociopedagogie școlară. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
- 13. Toffler A.** Șocul viitorului. – București: Editura Politică, 1973.
- 14. Бордовская Н.В., Реан А.А.** Педагогика, Учебник для вузов. - Санкт-Петербург: Питер, 2001.

EDUCAȚIA COPIILOR ÎN MEDII NONVIOLENTE

Tamara MUNTEANU, lector superior universitar, UST

tamara.munteanu@gmail.com

Abstracts. Violence is a problem that is present increasingly in the society, and for some years even in the school. For children the violence has psychological, emotional consequences and also consequences development. The most important thing is to find effective ways of combating the violence, because otherwise this phenomenon will become chronic and will be difficult to master in the context of contemporary society. To have a greater impact on changing social attitudes it should be implemented campaigns for adults, parents and educators, because they are the first models of their children behaviours.

“A lupta contra violenței școlare înseamnă
a ameliora calitatea relațiilor și a
comunicării între toate persoanele
antrenate în actul educațional”

Dardel Jaouadi

Problema violenței în societate este complexă și multidimensională. Violența față de copii ramîne a fi un subiect actual pentru majoritatea țărilor, inclusiv pentru Republica Moldova. Maltratarea copilului a devenit astăzi o problemă fundamentală a umanității. Nu întâmplător ONU și UNESCO au declarat perioada 2001- 2010 Decada nonviolenței

și a păcii în interesul copiilor planetei. Conștientizând acest fapt, omenirea tratează lupta cu violența drept sarcină primordială.

Dicționarul enciclopedic român definește violența ca fiind un viciu, care reliefiază constrângerea exercitată pe cale psihică asupra unei persoane spre a o determina să facă un anumit act juridic [1]. Dicționarul de Psihologie subliniază că violența fizică face să domnească legea celui mai puternic, oprimînd indivizi sau grupuri mai slabe [3]. Violența este conduită și atitudine care constă în constrângerea fizică sau psihică exercitată de unele persoane asupra altora pentru a le impune voința, opresîndu-le. Violența ține de structura caracterială, de lipsa de stăpînire de sine, de impulsivitate, de slabă organizare a vieții psihice și de lipsa moralului [5].

Violența în școală este o realitate pe care n-o putem nega și nici neglijă. Lucrul cel mai important este să găsim metode eficiente de combatere a violenței, de orice fel ar fi ea, pentru că altfel acest fenomen se va croniciza și va fi greu de stăpînit în contextul societății actuale. Pentru a avea un impact mai mare asupra schimbării mentalității sociale, ar trebui să se implementeze campanii adresate adulților, părinților și educatorilor. Putem explica necesitatea unor astfel de proiecte adresate adulților prin faptul că adulții, respectiv părinții și apoi educatorii, sunt primele modele de comportament oferite copiilor lor [8]. Pentru copii, violența are urmări psihologice, emoționale și de dezvoltare. Chiar și la copiii foarte mici pot apărea simptome, cum ar fi anxietatea, insomnia, regresia în limbaj sau în dezvoltarea motorie.

Tipuri de violență:

1. Violența fizică – acțiune care, realizată în mod voluntar, poate provoca sau provoacă leziuni fizice;
2. Violența verbală - acțiuni sau atitudini cu caracter verbal care provoacă sau pot provoca leziuni psihice;
3. Neglijență - abandonarea sau neglijarea unei persoane;
4. Abuzul sexual - orice comportament abuziv în urma căruia o persoană este folosită ca mijloc pentru obținerea stimulării și gratificării sexuale;
5. Violența economică - utilizarea în mod ilegal sau neautorizat a resurselor economice sau a proprietății unei persoane [6].

Psihologii acreditează ideea că agresivitatea dobîndită social nu înseamnă doar tendință de a răspunde ostil la interacțiuni neplăcute. Mediul familial, grupul de similaritate din cartier sau din școală și mass-madia constituie cadre psihosociale de achiziționare a unor scenarii de agresivitate, care sunt susținute de structuri de cunoaștere și de evaluare (percepții, atitudini, credințe și normative) ce trimit la comportamente agresive [7]. Ființele umane învață de mici să perceapă, să interpreteze, să judece și să răspundă la stimulii ce vin din mediul fizic și social. Scenariile mental-comportamentale se cristalizează încet. Învățate și folosite frecvent, acestea pot căpăta în timp caracter

automatizat, ca deprinderi (habituri). Studii longitudinale arată că asemenea structuri cognitiv-comportamentale de agresivitate încep să se profileze în jurul vîrstei de 8-9 ani și se consolidează pînă la maturitate [4].

Fiecare caz de violență nou semnalat reprezintă un semnal de alarmă, pentru că în spatele lui există probabil zeci de alte cazuri care nu ajung în atenția publicului, dar care pot conduce la apariția de efecte severe la nivelul întregii societăți. Cazurile extreme sunt dovezi că violență poate avea consecințe tragice dacă nu este abordată în timp. Deși fiecare situație de violență are cauzele sale specifice, totuși există și o serie de factori comuni care definesc existența și tendințele fenomenului la nivelul întregii societăți.

Cauzele violenței:

- *Toleranța socială crescută la violență.* Se consideră că violență este normală și inevitabilă. O mare parte dintre noi suntem de părere că „*bătaia e ruptă din rai*”. Jumătate dintre părinți din Republica Moldova folosesc bătaia ca metodă de disciplinare. Potrivit statisticilor, 47,2% dintre părinți spun că folosesc bătaia ca metodă de educare a copiilor, iar 84% dintre copii declară că sunt bătuți de părinți. În 75% dintre școli se înregistrează fenomene de violență, iar 48% dintre elevi afirmă că sunt pedepsiți prin bătaie de către personalul didactic.
- *Sărăcia și lipsa oportunităților* - inegalitățile socioeconomice.
- *Lipsa unor modele pozitive.* În absența unor modele sănătoase oferite de familie, profesori, grup, tinerii recurg la modele din mass-media care promovează de foarte multe ori violența.
- *Lipsa suportului și implicării familiei.*
- *Imitația.* Copiii care sunt victime ale abuzului fizic, sexual, emoțional sau care sunt martori prezintă un risc crescut de a deveni agresori sau victime ale violenței. Ei învață că violență este o modalitate adecvată de exprimare a puterii și de a obține ceea ce își doresc.
- *Violența în mass-media.* Fenomenul violenței și al agresivității îl găsim promovat tot mai mult și în alte modele pe care le au copiii în această eră a evoluției tehnologiei, cum ar fi televizorul, internetul, jocurile video etc. [8].

Cauza violenței mai poate fi și nivelul scăzut de cultură și educație al indivizilor ce trăiesc în medii defavorizate social și economic. În baza lor se formează complexe ale inferiorității [7].

Violența în școli este un subiect îndelung dezbatut în prezent în toate mediile sociale, devenind un interes comun al tuturor celor implicați în domeniul educațional din Republica Moldova. În mod tradițional, școala este locul de transmitere a cunoștințelor, de formare a competențelor cognitive, de înțelegere a sensului vieții și a lumii care ne încjoară, de înțelegere a raporturilor cu ceilalți și cu noi însine. Misiunea școlii nu este doar aceea de pregăti forță de muncă. Școala trebuie să profileze caracter, să educe

tînărului plăcerea de a învăța, dorința de a reuși și de a face față schimbărilor vieții. În acest context, a vorbi despre violență acolo unde ne așteptăm să găsim cele mai bune condiții pentru formarea și dezvoltarea armonioasă a personalității poate părea un fapt cel puțin neverosimil.

Violența școlară este asociată, în general, cu zonele urbane dificile, cu periferiile, acolo unde sărăcia este la ea acasă. De aceea cînd vorbim de violență în școală, se consideră drept surse favorizante factorii exteriori ai scolii: mediile familial și social, precum și factorii care țin de individ, de personalitatea lui. Mediul social care conține numeroase surse capabile să inducă, să stimuleze și să întrețină violența școlară este: situația economică, slăbiciunea mecanismelor de control social, inegalitățile sociale, criza valorilor morale, mass-media, lipsa de cooperare a instituțiilor implicate în procesul educației. Valorile tradiționale vehiculate în școală - munca, meritul, efortul - cunosc o eroziune vizibilă. [2].

Un mediu social în criză afectează profund dezvoltarea personalității copilului. Fenomenul violenței școlare trebuie analizat în contextul apariției lui. Școala poate juca un rol important în prevenirea violenței școlare. Pentru ca școala să-și asume acest rol de prevenire și de stăpînire a fenomenului violenței, prima investiție trebuie făcută în domeniul formării atât a cadrelor didactice, cât și a elevilor, promovînd valorile responsabilității, respectului reciproc și ale demnității umane.

Aspectul cel mai îngrijorător al violenței școlare, care a luat o ampolare deosebită în ultima perioadă de timp, este acela al conflictelor elev-profesor. Astfel de conflicte au existat mereu, dar nu sub această formă a agresiunii directe fizice și verbale. Numai cine nu citește presa și nu urmărește știrile din mass-media nu știe despre ce este vorba. E un lucru strigător la cer, atingînd valori ale escalofriantului: elevi care lovesc profesori, elevi care agresează în mod direct, elevi care așteaptă profesorii după orele de curs pentru a-i agresa verbal sau fizic. Nu mai este vorba de acel elev care întrerupea predarea și desfășurarea cursului, obligînd profesorul să piardă din ce în ce mai mult timp pentru a controla disciplina și ordinea. Vorbim de comportamente care implică o doză mare de violență - de la rezistență și boicot pasiv, la sfidare, insultare directă și forme mai grave. [8].

Școlile au nevoie de susținere prin dezvoltarea unor structuri și mecanisme de formare, informare și monitorizare la nivel local, regional și național în domeniul prevenirii și combaterii fenomenelor de violență în școală. Printre sursele violenței în mediul școlar se află dificultatea de comunicare elev-profesor, subiectivitatea în evaluare, vîrstă și experiența didactică a profesorilor, programele școlare prea încărcate și programul școlar supraaglomerat [6].

Există un nivel de indisciplină în școli, ca rezultat al faptului că elevii sunt la o vîrstă la care sunt tentați să treacă peste reguli, iar această indisciplină poate duce la un

comportament violent. Lipsa modelelor sociale, mediatizarea excesivă a cazurilor de violență și indisciplină pot influența comportamentul elevilor, aceștia putând fi tentați să imite acțiunile văzute la televizor. Violența este, din păcate, pentru mijloacele de informare în masă o afacere rentabilă, iar formele dramatizării și exagerării atrag publicitatea dorită, rating-ul. În mass-media se pune accentul pe ideea că nu este nevoie să ai multă școală pentru a avea succes în viață și că succesul se măsoară în primul rînd prin bani. Aceste modele sunt perpetuate și în familie, și pe stradă, iar școala are puține șanse de a schimba mentalitatea elevilor în condițiile în care toate celelalte surse de informare spun contrariul. Copiii sunt în școală șase sau șapte ore pe zi. În rest sunt acasă, pe stradă, se uită la televizor. Tot ce învață în școală – cum să vorbească, cum să se poarte – este contrazis de ce văd în rest. Părinții nu se implică suficient. Școala singură nu poate să reziste tendinței actuale. Este nevoie de o politică hotărâtă de combatere a violenței sociale și de educare a adulților. [2].

Agresiunile întâlnite în școală sunt injuriile, jignirile, îmbrâncelile, intimidările, vulgaritățile. Conflictele au de cele mai multe ori o justificare minoră, însă pot culmina cu agresiuni fizice. Altă problemă este aceea a taxelor de protecție cerute de elevii mai mari sau de persoane din afara școlii. Elevii nu discută cu profesorii și preferă să-și rezolve singuri conflictele ce apar între ei, fără implicarea cadrelor didactice, dar simt nevoia unor ore în care să discute despre problema conflictului, metode și tehnici de negociere a conflictelor sau despre consecințele comportamentului violent. Este necesară prezența în fiecare școală a unui psiholog care să consilieze elevii și să colaboreze cu profesorii, dar se face simțită și necesitatea educării părintilor.

Succesul școlar poate ajuta la clădirea aprecierii personale. Dacă un elev cunoaște eșecul la școală, trebuie să-l convingem că el este valoros pentru societate și pentru noi, astfel îi vom întări personalitatea. Școala trebuie să dea posibilitate elevilor să înțeleagă relațiile sociale și să-i pregătească să fie responsabili, să se poată descurca într-o societate a vitezei [4].

Există consens în părerea că cea mai mare parte a potențialului de agresiune și violență care apare în școală este „importat”. Dar este sigur că există și factori școlari care duc la violență, începând cu relația profesor-elev și climatul social până la metodele de predare, evaluare, eșec, izolare. Atitudinea violentă a unor elevi are cauze atât externe, cât și interne. Cauzele externe ocupă un loc mare: climatul educativ restrictiv din familie, alăturarea la grupuri agresive și consumul regulat de filme cu violență. Elevii care trăiesc în astfel de mediu se comportă agresiv la școală.

Familia este colectivul care joacă rolul cel mai important și de lungă durată în educația copiilor. Încrederea și teama, credința în propriile puteri și obsesia, calmul și anxietatea, mărinimia, empatia și înstrăinarea, rigiditatea, sociabilitatea și nesociabilitatea - toate aceste trăsături sunt formate în familie. Din nefericire, în cadrul

familiei violența se întâlnește frecvent, având consecințe extrem de nefavorabile asupra procesului de dezvoltare și de maturizare psihocomportamentală a copilului. Anume lipsa respectului reciproc, intoleranța, violența, indiferența manifestată în familie sunt adeseori cauzele comportamentului problematic și agresiv al generației în creștere [2].

Ideea că familia reprezintă celula de bază a societății apare în mod implicit în dezvoltarea măsurilor de protecție în cazul violenței în familie. Mediul familial are o influență covîrșitoare asupra dezvoltării copilului. Într-o familie bîntuită de violență, copiii cresc într-o atmosferă în care nevoile lor de bază (nevoia de siguranță, de viață ordonată, de dragoste) sunt profund neglijate. Pedeapsa corporală aplicată copiilor ca metodă de disciplinare este adesea considerată un drept al părinților, o expresie naturală a expresiei lor [8].

În procesul de instruire accentul cade pe rolul răspunderii personale. Nu trebuie promovată toleranța față de violență (în cazul bătăilor din curtea școlii sau în clasă), ci o atitudine îndreptată împotriva violenței.

Recomandări pentru prevenirea violenței în școli

Oamenii de știință, sociologii, psihologii, cercetătorii implicați în studierea și analizarea acestui fenomen au tras câteva concluzii în urma studiilor efectuate de-a lungul timpului. Recomandările lor pentru prevenirea violentei în școală sunt mai mult decât demne de luat în seamă:

- Identificarea timpurie a elevilor cu potențial violent;
- Implicarea activă a elevilor cu potențial violent și valorificarea intereselor, aptitudinilor și capacitatei elevilor care au comis acte de violență;
- Evitarea centrării exclusiv pe sancțiuni;
- Cunoașterea mai bună a surselor de violență;
- Transformarea regulamentului școlar din instrument formal în mijloc real de prevenție și intervenție;
- Crearea unor structuri cu rol de consiliere și mediere (psiholog, asistent social) la nivelul centrelor școlare;
- Programe de informare a elevilor privind modalitățile adecvate de gestionare a unor situații concrete de violență (autocontrol, negocierea conflictelor, comunicare, autoapărare);
- Stimularea implicării inter-instituționale și implicarea societății civile;
- Discipline optionale centrate pe prevenția violenței.

O concluzie în vederea celor discutate mai sus ar fi aceea că violența în școală este orice formă de manifestare a unor comportamente, precum:

- exprimarea inadecvată sau jignitoare (poreclirea, tachinarea, ironizarea, imitarea, amenințarea, hărțuirea, bruscarea, împingerea, lovirea, rănirea);

- comportament care intra sub incidența legii (viol, consum/comercializare de droguri, furt);
- vandalism - provocare de stricăciuni cu bună știință;
- ofensa adusă statului/autorității, cadrului didactic;
- comportament școlar neadecvat (întârzierea la ore, părăsirea clasei în timpul orei, fumatul în școală și orice alt tip de comportament care contravine flagrant regulamentului școlar în vigoare).

BIBLIOGRAFIE:

1. Academia Republicii Populare Române, *Dicționar Enciclopedic Român*, Editura Politică, București, 1962-1966.
2. *Aspecte psihopedagogice ale curriculumului de educație a părinților din RM*; Conferință științifico-practică internațională, ediția II-a, Chisinau, 2005.
3. *Dicționar de Psihologie*, București, Humanitas, 2006.
4. Jude Ioan, *Psihologia școlară și optim educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002.
5. Șchiopu U., *Dicționar de Psihologie*, București, Editura Babel, 1997.
6. <http://www.studiidecraz.ro>
7. Symposia Studentium. Seria: *Psihologie, Sociologie și asistență socială*, Materialul sesiunii științifice studențești din 14-15 aprilie 2005, Chisinau, 2006.
8. Violența față de copiii din RM. Unicef. Chișinău, 2007.

IMPACTUL STUDIERII UNITĂȚII DE CURS TEHNOLOGII INFORMATIIONALE ÎN PREGĂTIREA SPECIALIȘTILOR DIN DOMENIUL SOCIO-JURIDIC

Lidia POPOV, drd., lect. sup. univ.,

*Universitatea de Stat Tiraspol, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți,
popov.lidia@usarb.md*

Abstract. În acest articol se descrie influența studierii unității de curs Tehnologii informaționale în pregătirea specialiștilor din domeniul socio-juridic și aplicarea tehnologiilor informaționale în domeniul respectiv la crearea diverselor documente.

Abstract. This article describes the influence of the course unit Information Technologies in preparing specialists in socio-judicial domain and the application of these technologies in that area to create various documents.

1. Unele aspecte didactice privind utilizarea tehnologiilor informaționale în pregătirea viitorilor specialiști

Calitatea predării în învățământ este o prerogativă a timpului. Grație tehnologiilor informaționale, procesul de predare-învățare-evaluare devine din ce în ce mai accesibil și mai interesant. Tehnologiile informaționale produc mari schimbări în toate domeniile de activitate ale societății. Marele progres pe care l-a cunoscut și îl cunoaște în continuare știința, tehnica de calcul, impune o pregătire cât mai riguroasă a viitorilor profesioniști, astfel încât aceștia să facă față cerințelor mereu crescătoare ale societății. Evoluția societății moderne nu poate fi concepută fără dezvoltarea corespunzătoare a tehnologiilor informaționale. Folosirea mijloacelor informaționale, inclusiv a calculatoarelor personale a devenit o parte indispensabilă pentru majoritatea domeniilor activității umane. Actual, serviciile Internet și alte rețele informaționale, inclusiv cele locale, capătă o răspândire din ce în ce mai largă. Sunt publicate multiple surse de informație (cărți, reviste, ziar), inclusiv în formă electronică [1].

În societatea modernă, utilizarea informațiilor a atins un asemenea grad de dezvoltare, încât resursele informaționale, alături de materiile prime și energie, devin resurse hotărâtoare de prosperare. Respectiv, domeniul activităților informaționale a devenit aşa de important că, până la urmă, a fost distins aparte atât ca direcție în știință, cât și ca ramură în economie. Prelucrarea automatizată presupune efectuarea operațiilor în cauză, utilizând mijloace și tehnologii speciale, pe care le putem numi altfel, mijloace și tehnologii informaționale. Procesul dezvoltării și implementării mijloacelor și tehnologiilor informaționale în practică este numit *informatizare* [3].

Scopul acestui articol constă în reliefarea influenței studierii unității de curs *Tehnologii informaționale* în pregătirea specialiștilor din domeniul socio-juridic și aplicarea tehnologiilor informaționale în domeniul respectiv la crearea diverselor documente, diverselor site-uri, accesarea acestora, gestionarea bazelor de date etc.

Raportată la sistemul de învățământ, informatizarea implică în mod obligatoriu modificarea metodelor și tehnologiilor de studiere a unităților de curs, care constituie baza pregătirii viitorului specialist în domeniul respectiv. Activitatea de predare a unității de curs *Tehnologii informaționale* la specialitățile neinformaticice pe parcursul a mai multor ani ne-a permis reliefarea unor îmbunătățiri, care facilitează asimilarea de către studenți a materiei predate, consolidarea cunoștințelor și formarea deprinderilor practice. Astăzi, practic avem indicații metodice la fiecare unitate de învățare, care ghidează studentul pe parcursul întregii activități. Acestea includ atât explicațiile de rigoare la fiecare temă de bază, seturi de însărcinări practice, teste, cât și glosar.

În lucrarea propriu-zisă se descrie și se demonstrează influența studierii unității de curs *Tehnologii informaționale* în pregătirea specialiștilor din domeniul socio-juridic.

2. Obiectivele disciplinei “*Tehnologii informaționale*” în pregătirea specialiștilor în domeniul socio-juridic

Pornind de la faptul că nu există domeniu de activitate unde să nu se prelucreze și să nu se transmită informații, atât în cadrul domeniului respectiv, cât și în afara acestuia, este necesar ca învățământul universitar să fie preocupat de dobândirea de către studenți a cunoștințelor și deprinderilor în utilizarea noilor tehnologii informaționale. Introducerea unității de curs *Tehnologii informaționale* a condus la dezvoltarea deprinderilor legate de accesarea, interpretarea și prezentarea informațiilor, de modelarea și controlul diverselor evenimente [6].

Obiectivele disciplinei sunt în concordanță cu obiectivele prevăzute în strategia pentru angajarea forței de muncă, care pun accent pe dezvoltarea competențelor digitale ca și competențe-cheie europene [12; 13].

Împreună cu dezvoltarea tehnicii de calcul a apărut necesitatea studierii tehnologiilor informaționale la diverse nivele ale activității umane, inclusiv și în instituțiile de învățământ atât preuniversitar, cât și universitar.

Unitatea de curs *Tehnologii informaționale* înglobează două compartimente:

1. Conceptele de bază ale tehnologiei informației și sistemului de calcul;
2. Tehnologii informaționale aplicate.

La rândul său, compartimentul *Tehnologii informaționale aplicate* include 5 module practice (unități de învățare):

- a. Sisteme de operare;
- b. Utilizarea rețelelor de calculatoare și servicii electronice on-line;
- c. Procesarea documentelor;
- d. Procesarea tabelelor;
- e. Procesarea prezentărilor [11].

Din cele expuse, este evidentă necesitatea studierii unității de curs *Tehnologii informaționale* la toate specialitățile din cadrul tuturor facultăților Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți. Este o disciplină obligatorie, având drept scop formarea la studenți a abilităților și a competențelor digitale în utilizarea calculatorului în domeniul respectiv. La început de curs, e bine ca studenții să aibă următoarele competențe prealabile: de identificare a elementelor structurii sistemului de calcul; de cunoaștere a tipurilor și funcțiilor rețelelor de calculatoare; de colectare, de păstrare și de prelucrare a informației cu ajutorul aplicațiilor software specializate etc [4; 13].

În cadrul cursului studenții dezvoltă următoarele competențe digitale: cunoștințe, deprinderi, aptitudini. Prin conținutul său și activitățile de învățare a studenților, unitatea de curs *Tehnologii informaționale* contribuie la dezvoltarea a mai multor competențe generice, necesare specialistului în domeniul socio-juridic:

- capacitatea de a gestiona datele în sistemul de operare și de adaptare a mediului sistemului de operare;
- capacitatea de a elabora documente simple și complexe utilizând un soft de editare a textelor;
- capacitatea de a efectua calcul tabelar și de a crea diagrame utilizând un soft de calcul tabelar;
- capacitatea de a elabora prezentări electronice utilizând un soft de prezentare;
- capacitatea de a gestiona informația utilizând resursele Internet-ului.

De asemenea, unitatea de curs *Tehnologii informaționale* contribuie la formarea unui specialist, capabil să utilizeze tehnologiile informaționale, să se adapteze și să activeze în condițiile noii societăți informaționale. Accentul se pune pe formarea specialiștilor cu competențe digitale performante [5; 7].

Astăzi tehnologiile informaționale au pătruns în cele mai diverse domenii. Indiferent de profesia pe care o va alege persoana, indiferent de domeniul unde va activa, aceștia vor avea nevoie, cu siguranță, de valorificarea mijloacelor informatiche pentru rezolvarea unor sarcini de lucru specifice. Cunoaștem cu toții că astăzi, practic nu există domeniu de activitate în care să nu fie nevoie de a prelucra, de a prezenta și de a transmite diverse informații dintr-o locație în alta. Informația permanent trebuie stocată, prelucrată și transmisă în condiții care asigură corectitudine și exactitate la un nivel profesional înalt [8; 9].

În acest context, unitatea de curs *Tehnologii informaționale* asigură dobândirea unor competențe și cunoștințe de utilizare a calculatorului personal și a unor programe informatiche cu aplicabilitate în mediul de inserție profesională vizat de absolvenții specializaților la care se studiază această unitatea de curs.

Pe lângă diversele specialități neinformaticice la care se predă această unitate de curs, putem enumera următoarele specialități ale domeniului socio-juridic din cadrul facultății de Drept și Științe Sociale a Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți:

- Drept;
- Administrație publică;
- Asistență socială etc.

Dezvoltarea deprinderilor moderne de utilizator, respectiv pregătirea studenților pentru realizarea intereselor sale educaționale, reprezintă una din componentele de bază ale formării de specialitate. Domeniul tehnologiilor informaționale, prin specificul său, dezvoltă deprinderea de a lucra individual și de a putea aplica în practică cele studiate. Pe de altă parte, prin intermediul rețelelor de calculatoare este posibil schimbul de informații între mai mulți utilizatori mult mai eficient, decât prin orice altă metodă

clasică. Obișnuirea studenților cu răspunderea privind finalizarea propriei munci și asigurarea înlățuirii unor elemente realizate în paralel, îi va pregăti pentru o activitate pe care o vor întâlni în viitor în profesia aleasă.

Educarea studenților pentru realizarea unor produse utilizabile, dezvoltarea spiritului inventiv și creator, apare ca un obiectiv impus de sistemul juridic în care trăim astăzi și vom trăi în viitor. Indiferent de conținutul aplicației, ceea ce realizează studentul, trebuie să aibă toate calitățile unui produs final.

Datorită implicării pe care tehnologiile informaționale o au astăzi în toate profesiile, rezultă caracterul lor interdisciplinar. Astăzi nu putem vorbi despre unitatea de curs *Tehnologii informaționale* pur și simplu, ea nu poate fi privită ca o unitate de curs independentă și nu poate fi ținută între bariere create artificial. Studenții trebuie să înțeleagă conexiunile dintre *Tehnologiile informaționale* și *societate*, totodată aceștia trebuie să fie capabili să se adapteze dinamicii schimbărilor determinate de aceste conexiuni.

3. Noțiunea de tehnologie informațională prin prisma progresului tehnico-științific

Prin tehnologie informațională înțelegem ansamblul metodelor, proceselor, operațiilor asupra materiilor prime, materialelor și datelor pentru realizarea unui anumit produs final.

Cu siguranță, tehnologiile informaționale au provocat imaginația și interesul majorității oamenilor de știință. În acest context, noțiunea de tehnologie informațională trece printr-o serie de transformări rapide și integrează sensuri din ce în ce mai complexe.

În acest sens, putem defini o altă noțiune a *tehnologiilor informaționale*: ansamblul de metode ale proceselor de producere și ale resurselor tehnice, unite într-un lanț tehnologic, care asigură acumularea, păstrarea, transmiterea și afișarea informației, cu scopul reducerii dificultății procesului de utilizare a resurselor informaționale și pentru mărirea securității și operativității acestora.

Predarea-învățarea cu ajutorul tehnologiilor informaționale, precum și evaluarea rezultatelor procesului didactic sunt metode relativ noi și, ca orice demers care urmărește progresul sau optimizarea activităților pedagogice, este important și reprezintă un salt calitativ în domeniul respectiv, având un caracter creator și inovator [14; 10].

Oriunde nu s-ar afla studentul, el are acces la orice informație, prin intermediul unui calculator conectat la rețea globală și echipat cu un navigator obișnuit pentru Internet, utilizat și pentru informare, poștă electronică, colaborare etc. Nu este exclusă nici învățarea la distanță, de asemenea, susținerea examenelor la orice unitate de curs, predarea unei lecții on-line etc.

În funcție de punctele de interes ale studentului, acesta poate accesa baze de date pentru completarea studiului individual sau poate stabili un contact direct și imediat cu autorul

cursului electronic pentru a împărtăși reacțiile sale. Mai mult decât atât, studentul poate interacționa cu alți studenți pentru a discuta interactiv despre impresiile lăsate de materialul studiat.

4. Aplicarea tehnologiilor informaționale în domeniul socio-juridic: provocări și soluții

Eficacitatea rezolvării la calculator a unei probleme depinde, de rând cu alți factori, de tehnologia informațională utilizată. *Tehnologiile informaționale* contribuie din ce în ce mai mult la dezvoltarea procesului de învățământ, făcându-l mai accesibil, mai interesant și mai captivant. Astăzi, calculatoarele electronice au demonstrat o evoluție spectaculoasă atât sub aspect tehnologic, cât și de extindere a domeniilor de aplicare. În prezent, acestea sunt utilizate la rezolvarea problemelor din diverse domenii de activitate.

Viitorul specialist din domeniul socio-juridic are nevoie să aplique în practică tehnologiile informaționale studiate la unitatea de curs respectivă, pentru a deveni un bun și adevărat profesionist, indiferent de postul ocupat. Studierea unității de învățare *Sisteme de operare* (Windows) pentru aplicarea în practică în acest domeniu, este un instrument fără de care este imposibil de a activa atât în domeniul respectiv, cât și în orice alt domeniu de activitate.

Este un lucru de menționat, deoarece orice date, la un timp oarecare, necesită să fie gestionate (create, redenumite, copiate, plasate, arhivate, dezarchivate, șterse, restabile, căutate etc.). La finalizarea studierii unității de învățare, studentul este deja capabil: să gestioneze datele în sistemul de operare și să adapteze mediul sistemului de operare pentru necesitățile utilizatorului, folosind instrumentele existente ale acestuia.

O altă unitate de învățare pe care o studiază viitorii specialiști ai domeniului socio-juridic este *Utilizarea rețelelor de calculatoare și servicii electronice on-line*. La acest comportiment viitorii specialiști ai domeniului respectiv studiază diverse site-uri ce aparțin domeniului respectiv: justice.md; gov.md; fisc.md; moldlex.md; lex.md etc. Navigarea în Internet, utilizarea resurselor on-line, comunicarea on-line stimulează și dezvoltă potențialul cognitiv multiplu al viitorilor specialiști, contribuie la dezvoltarea abilităților de gândire de nivel superior, orientează procesul de instruire către interesele acestora, dezvoltă următoarele abilități de lucru:

- responsabilitate și capacitate de adaptare;
- abilități de comunicare;
- creativitate și curiozitate intelectuală;
- gândire critică și gândire sistemică;
- abilități interpersonale și de colaborare;
- identificarea, formularea și soluționarea problemelor;

- responsabilitatea socială;
- competențe digitale etc [2].

Competențele digitale reprezintă ansambluri de cunoștințe, abilități, aptitudini și valori, formate și dezvoltate prin învățare, care pot fi mobilizate pentru a identifica și rezolva problemele caracteristice ce apar în procesul acumulării, păstrării, prelucrării și diseminării informației cu ajutorul mijloacelor oferite de tehnologiile informaționale. La finalizarea studierii unității de învățare respective, viitorul specialist în domeniu este deja capabil să gestioneze informația utilizând resursele Internet prin intermediul diferitor browsere [11].

Nu mai puțin important este unitatea de învățare *Procesarea documentelor* (Microsoft Word) care permite specialistului din domeniul socio-juridic de a crea diverse documente ce țin de domeniul respectiv: diverse acte întocmite, procese-verbale, rapoarte, demersuri, interpelări, cereri, indicații, răspunsuri la petiționari, planuri de lucru, tabele de performanță, dispoziții, delegații, ordine etc. De asemenea, documentele create pot fi protejate utilizând diverse parole, crearea semnăturii digitale, care la rândul său, reprezintă date în formă electronică ce sunt atașate sau logic asociate cu alte date în formă electronică și care servesc ca metodă de identificare. La finalizarea studierii unității de învățare respective, viitorul specialist în domeniu este deja capabil să elaboreze documente de diferită complexitate.

Unitatea de învățare *Procesarea tabelelor* ajută viitorii specialisti din domeniul socio-juridic să efectueze diverse calcule într-un tabel, să gestioneze diverse baze de date, să reprezinte grafic datele dintr-un tabel, să calculeze atât totaluri parțiale, cât și generale dintr-o bază de date etc.

Unitatea de învățare *Procesarea prezentărilor* permite viitorilor specialisti din acest domeniu să prezinte orice informație însosită de diverse tipuri de date, să elaboreze prezentări electronice conform cerințelor propuse.

5. Sinteze, concluzii și recomandări

Astăzi, procesul de învățământ este orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor digitale a întregului contingent studios. O metodă modernă și eficientă ce conduce la dezvoltarea competențelor digitale atât în domeniul socio-juridic, cât și în alte domenii de activitate, o constituie utilizarea corectă a tehnologiilor informaționale [3].

În aceste condiții, studierea unității de curs *Tehnologii informaționale* este vitală, având un impact hotărâtor în pregătirea specialistilor din domeniul socio-juridic. Tehnologiile informaționale studiate la unitatea de curs respectivă, vin în ajutorul specialistilor la crearea diverselor documente, la accesarea diferitor site-uri, la gestionarea bazelor de date etc. Acestea sunt cu adevărat tehnologii pertinente pentru orice domeniu de activitate, indiferent de postul pe care îl ocupă un specialist, fie jurist, fie administrator public sau asistent social.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Airinei, D. și alții (2006), *Tehnologii informaționale pentru afaceri*, Editura Sedcom Libris, Iași.
2. Băbeanu, D., *Modele și metode de analiză a strategiilor informaționale în era noilor tehnologii Internet*, revista Contalex, februarie 2008.
3. Căpătină, Gh., *Tehnologii moderne*, USM, 2013 (vizitat 02 august 2015).
4. Competențele cheie pentru Educația pe tot parcursul vieții - Un cadru de referință european, noiembrie 2004, Grupul de lucru B „Competențe cheie”, Implementarea programului de lucru „Educație și instruire 2010”, Comisia Europeană.
5. Dănaiață, D. și alții (2006), Tehnologia informației și comunicațiilor pentru economisti, Editura Mirton, Timișoara.
6. file:///C:/Users/Admin/Downloads/10.%20Programa%20TEHNOLOGIA%20INFORMATIILOR%20SI%20A%20COMUNICATIILOR_A.pdf (vizitat 10 septembrie 2015)
7. Gremalschi, An., *Modernizarea învățământului preuniversitar prin implementarea pe scară largă a tehnologiei informației și a comunicațiilor*, Revista Didactica Pro, Nr. 6, 2010, p. 2 – 5.
8. http://formare.contatic.ase.ro/pluginfile.php/32/mod_resource/content/1/1A%20rolul%20TIC.pdf (vizitat 03 septembrie 2015).
9. Information technology - strategy and action plan 2005-2007: strategy and action plan 2005-2007, Helge Sander, Editura Nordic Council of Ministers, ISBN 9289311495, 9789289311496.
10. IT Strategy and Planning: The Market of High-value IT Consulting, Matt Lyons, Brad Smith, Bradford Smith, Editura Kennedy Information (Firm, Kennedy Information (Firm), 2004 ISBN 193207936X, 9781932079364.
11. Popov, L. și alții. Curriculum la unitatea de curs *Tehnologii informaționale*, Presa universitară bălțeană, 2014.
12. Popov, L., *Utilizarea softului educațional SMART Notebook și a tablei interactive la predarea disciplinei Tehnologii informaționale*. Conferință științifico-practică internațională CRUNT – 2014 „Bunele practici de instruire e-learning/online”, Chișinău, 24 – 27 septembrie 2014, p. 282 – 289.
13. Ranieri, M., *Dezvoltarea competențelor digitale*. Ghidul profesorului. Disponibil: http://virtualstages.eu/media/toolkit_ru.pdf, (vizitat 02 iulie 2015).
14. Turban, E. (2002), *Information Technology for Management*, John Wiley & Sons.

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ В ПРИЛОЖЕНИИ EXE LEARNING

Andrei BRAICOV, dr., conf. univ. UST

abraicov@gmail.com

Tatiana VELICOVA, dr., Universitatea de Stat din Comrat

velicovatania@gmail.com

Annotation. This article examines the use of software product eXeLearning for creating electronic educational courses. The authors analyzed the software products for creating the electronic courses; suggested the levels for creating the electronic course in eXeLearning due to their personal experiences; proved the advantages of the programme eXeLearning; represented the practical example of the structure of the electronic course in eXeLearning.

Key words: electronic, course, hierarchical structure, the levels of creating, programme, eXeLearning, training, iDevice, exercises, methodological materials, data definitions, publication, Scorm format, Moodle platform.

Аннотация. В настоящей статье рассмотрено использование программного продукта eXeLearning для разработки электронных учебных курсов. Авторами сделан анализ программных продуктов для разработки электронных курсов, предложены этапы разработки электронного учебного курса в eXeLearning на основании личного опыта, обоснованы преимущества программы eXeLearning, представлена структура электронного курса в eXeLearning на реальном примере.

Ключевые слова: электронный, курс, иерархическая структура, этапы разработки, программа, eXeLearning, преимущества, обучение, iDevice, задания, учебно-методические материалы, метаданные, публикация, формат Scorm, платформа Moodle.

Введение

Интенсивное развитие информационных технологий сферы образования способствует актуальности разработки электронных учебных курсов, которые являются одним из основных инструментов реализации дистанционного обучения. Электронные учебные курсы служат для поддержки учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий и могут быть использованы при очной, заочной форме обучения, а так же для организации индивидуальной работы студентов по дисциплине.

Результаты исследования

Внедрение в учебный процесс модели дистанционного обучения требует от педагога владение новыми компетенциями, связанными с разработкой учебно-методических материалов.

Большинство ВУЗов Республики Молдова (USM <http://elearning.usm.md>, ASEM <http://moodle21sandbox.vle.ase.md> , UTM <http://elearning.utm.md> , UST <http://moodle.ust.md/>, UASMS <http://moodle.uasm.md>, USComrat

<http://elearning.kdu.md>, UPSC <http://moodle.upsc.md> и др.) имеют платформы дистанционного обучения на базе Moodle, где создают и размещают электронные курсы. Менее распространёнными в ВУЗах Молдовы являются платформы ATutor, ILIAS 4, WebTutor, REDCLASS Learning, SharePointLMS и др.

Авторами настоящей статьи посвящен круг работ в области внедрения платформы дистанционного обучения Moodle в образовательный процесс, среди которых [1, 2, 3, 4, 5].

В данной статье поставлен акцент на разработке электронного учебного курса, который впоследствии может быть размещен на платформе дистанционного обучения.

«Электронный учебный курс – удаленный электронный учебный ресурс, позволяющий проводить обучение, самообучение и оценивание полученных знаний, умений, навыков, и в целом, компетенций по дисциплине» [6].

«Основная особенность современного электронного курса по сравнению с традиционным учебным курсом состоит в его оптимизации под потребности виртуального студента. Такой курс предоставляет пользователям:

- возможность самостоятельного и совместного обучения в реальном времени, используя мощные интерактивные методы, благодаря которым пользователи могут общаться со своими коллегами и преподавателями;
- обработку материалов практически из любых источников — в частности, можно включать в учебные курсы материалы, созданные при помощи мультимедиа-редакторов, текстовых процессоров, средств создания электронного контента и т.д.;
- обширный спектр инструментов для непрерывного контроля и управления, позволяющих измерять эффективность учебных программ и уровень усвоения информации;
- нелинейную траекторию обучения благодаря такой организации и структуре курса, при которой возможно изучение любой его темы в любое удобное для учащегося время» [6].

Современные образовательные ресурсы характеризуются высоким уровнем адаптивности и взаимодействия с обучаемым [6] (Рис.1).

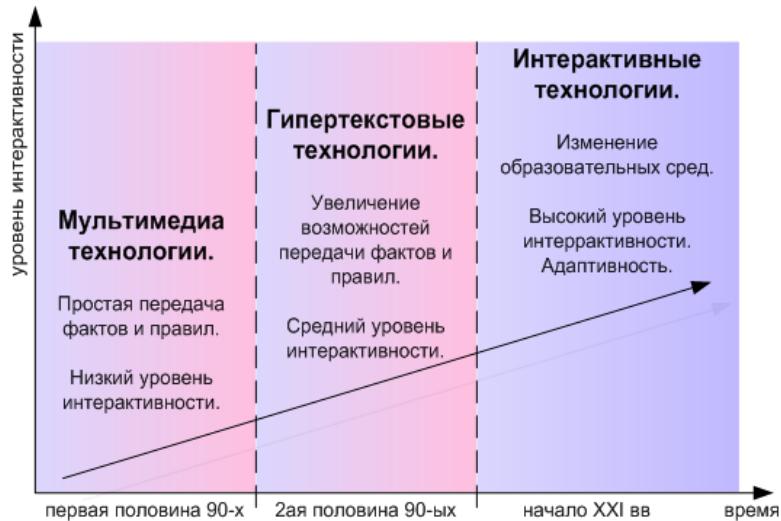


Рис. 1. Развитие образовательных технологий

Электронные учебные курсы могут быть созданы непосредственно на платформе дистанционного обучения через Web интерфейс, либо с помощью специальных программ (iSpring Presenter (<http://www.ispringsolutions.com/>), iSpring Free (<http://www.ispringsolutions.com/>), eXe – Learning (<http://exelarning.org/>), ChainEdit (<http://chainedit.fr>), Reload Editor (<http://www.reload.ac.uk/editor.html>), eAuthor CBT (<http://learnware.ru/static.php?id=3040>), Document Suite (www.jetdraft.com), CourseLab (<http://courselab.com>), LCDS (www.microsoft.com/learning/ru/ru/training/lcds.aspx), Easygenerator (www.easygenerator.com), UduTu (www.udutu.com), Hot Potatoes (<http://hotpot.uvic.ca>), Adobe Captivate (<http://www.adobe.com/products/captivate.html>), Articulate (<https://www.articulate.com>), Simple Scorm Packager <http://jcasolutions.com/ssp>, iBooksAuthor <https://www.apple.com/ibooks-author/> и др.), по усмотрению разработчиков и преподавателей курсов [5].

В созданных курсах могут размещаться учебно-методические материалы в формате SCORM. «SCORM (англ. Sharable Content Object Reference Model, «образцовая модель объекта содержимого для совместного использования») — сборник спецификаций и стандартов, разработанный для систем дистанционного обучения. SCORM позволяет обеспечить совместимость компонентов и возможность их многократного использования: учебный материал представлен отдельными небольшими блоками, которые могут включаться в разные учебные курсы и использоваться системой дистанционного обучения независимо от того, кем, где и с помощью каких средств они были созданы» [7].

При подготовке учебно-методических материалов в электронном формате преподавателю необходимо предварительно:

1. Изучить этапы разработки учебно-методических материалов, требования к подготовке учебно-методических материалов.
2. Проанализировать программные продукты для подготовки учебно-методических материалов.
3. Приступить непосредственно к разработке учебно-методического материала в программе, которая удовлетворяет требованиям по разработке учебно-методических материалов.

На основании личного опыта авторов настоящей статьи были выделены основные этапы разработки электронного учебного курса в eXeLearning.

Этапы разработки электронного учебного курса в eXeLearning:

- Планирование курса. Определение целей и задач разработки электронного учебного курса. На данном этапе необходимо ответить на ряд вопросов: для кого предназначен будет курс (для преподавателей, для студентов, для учащихся и т.д.)? Сколько времени (часов/кредитов) отводится для изучения данного курса? Каковы дидактические задачи электронного курса?
- Концептуальное проектирование. Разработка структуры электронного учебного курса.
- Подбор и самостоятельная подготовка иллюстративных, справочных и дополнительных материалов, которые будут использоваться в электронном учебном курсе. При использовании вышеперечисленных материалов в готовом виде с сети Интернет, необходимо учитывать авторские права, ссылаться на источники, откуда был взят материал.
- Подготовка сценариев отдельных структур (объектов) электронного учебного курса (видео, аудио, интерактивные элементы, интерактивные задания и др.).
- Реализация электронного учебного курса в программном продукте eXeLearning:
 - Разработка структуры (содержания по разделам и темам) электронного учебного курса в программе eXeLearning (курс может иметь иерархическую структуру, содержать несколько уровней, которые могут редактироваться в процессе разработки электронного курса). Узлы (главы, параграфы, задания и др.) иерархической структуры электронного курса могут быть позже перемещены вверх или вниз. Может быть осуществлено повышение узла в иерархии или понижение.
 - Создание учебных объектов, соответствующих разработанной структуре электронного курса (лекционный материал, практический материал, задания, и др.).

- Настройка свойств разрабатываемого пакета – электронного курса (заголовок, язык, общее описание электронного курса, цели, предназначение, автор, лицензия (выбрать из предлагаемого программой перечня), тип ресурса обучения (чтение под руководством учителя, мастер класс, текстово-графический анализ, Веб-квест, самооценка, моделирование, вопросник, эксперимент, и др.), использование (предназначен для: обычновенного учащегося, учащегося со специальными потребностями, одарённого учащегося; для групповой работы или индивидуального обучения; контекст: классная комната, реальное окружение; модальность: лицо к лицу, смешанный, расстояние)), формат проекта, таксономия.
- Занесение метаданных курса. В рассматриваемом контексте экземпляр метаданных представляет собой описание образовательного электронного ресурса. Программа eXeLearning поддерживает занесение нескольких систем метаданных: ядро Dublin (заголовок, создатель, тема, описание, издатель, соавторы, дата, тип, формат, идентификатор, источник, язык, отношения, охват, права), LOM (идентификатор, заголовок, язык, описание, ключевые слова, охват, структура, жизненный цикл, тип ресурса, тип интерактивности, трудность, время обучения, возрастные рамки, авторские права и другие ограничения и др.), LOM-ES (идентификатор, заголовок, язык, описание, ключевые слова, охват, структура, жизненный цикл, технические характеристики, права и др.).
- Упаковка и публикация курса.

– Апробация электронного курса с целью выявления ошибок в тексте, некорректных элементов текста и иллюстративного материала, неудобств навигации.

– Корректировка содержания по результатам апробации.

Разделение процесса разработки электронного курса на этапы может отличаться от предложенных авторами настоящей статьи, а некоторые этапы могут быть объединены.

Структура модуля электронного учебного курса:

- название модуля;
- введение, цель и задачи изучения модуля (излагается цель и формулируются основные задачи, стоящие перед студентом при изучении данного модуля, т.е. указывается, какими компетенциями будет обладать студент в результате изучения модуля);

- методические указания по самостоятельному изучению модуля;
- конспект лекций;
- вопросы для самоконтроля, темы для небольших исследовательских работ;
- итоговый тест по модулю (может не влиять на оценку обучаемого и являться упражнениями, направленными на закрепление полученного материала и самоконтроль, содержание тестовых заданий не должно выходить за раскрытую в конспекте лекций область знаний);
- консультации (форум, чат, переписка по электронной почте, др.);
- список литературы (основной и дополнительной) по модулю;
- заключение [6].

Анализ исследований в области разработки электронных курсов, а также полученный опыт позволили обозначить преимущества eXeLearning xhtml editor версии 2.0.4:

- **Бесплатный программный продукт.** Бесплатно распространяемое программное средство для создания материалов электронных курсов. «Позволяет создавать учебные материалы, состоящие из текстовых материалов, Java-апплетов, импортировать материалы внешних веб-сайтов. Дает возможность вставлять тестовые задания разного типа, включая вопросы с открытым ответом, для проверки преподавателем» [7].
- **Наличие версий программных продуктов eXeLearning для Windows, Linux, Mac.** На официальном сайте разработчика <http://www.exelarning.org> можно скачать версии программных продуктов для различных операционных систем: Windows, Linux, Mac.
- **Многоязыковой интерфейс программы.** При установке программы можно выбрать язык установки интерфейса программы.
- **Позволяет создавать интерактивные электронные курсы.** Данная программа обладает достаточно широкими возможностями по созданию интерактивных учебных материалов.
- **Не требовательна к аппаратным ресурсам компьютера.** «Программа обладает довольно простым интерфейсом и не требовательна к аппаратным ресурсам компьютера, имеет вариант, не требующий установки, который может загружаться с Flash-носителя» [7].
- **Не требует знания HTML и других приложений для Web-разработки.** Представляет собой инструмент для преподавателей и ученых с целью проектирования, разработки и публикации учебных и методических Web материалов без необходимости изучения HTML или сложных приложений для Web-разработки.

- **Интуитивный интерфейс.** Имеет интуитивный и простой в использовании инструментарий, который позволяет преподавателям издавать профессионально оформленные обучающие ресурсы.
- **Разработка материалов на различных языках.** Программа позволяет создавать материалы в электронном курсе на различных языках. Поддерживается английский, румынский, русский и другие языки.
- **Разработанные материалы удовлетворяют требованиям переносимости.** «Материалы, разрабатываемые с помощью eXe, основываются на технологиях html и Java-script. Данные технологии де-факто являются стандартными для Интернет-браузеров и потому материалы, созданные с помощью eXe, удовлетворяют требованиям переносимости» [7].
- **Внедрение разработанных курсов на платформы дистанционного обучения.** Является инструментом, который предоставляет профессиональные возможности веб-публикации, которые могут быть легко внедрены или импортированы обучающими системами управления содержимым (LCMS).
- **Возможность публикации материалов в различных форматах.** eXeLearning позволяет экспортить созданный электронный курс в различных форматах: Веб сайт (отдельная папка, Zip файл, простая страница), SCORM 1.2, SCORM 2004, Мобильный Ustad, XLIFF, EPUB3. Импортировать в формате HTML, XLIFF.
- **Использование электронного курса в режиме Online или Offline.** Электронный курс может быть доступен в сети Интернет в режиме Online или в режиме Offline на локальной машине без подключения к сети Интернет, при наличии Web-браузера. Электронный курс может быть записан на CD диски или внешние носители и быть использован на любом компьютере.
- **Автономный инструмент разработки электронных курсов.** Большинство CMS, в т.ч. и LCMS используют централизованную модель, требующую для создания авторских материалов подключение к единому веб-серверу. Это ограничивает авторов имеющих низкую пропускную способность соединения или при отсутствии всеобщего подключения. eXe была разработана как автономный инструмент разработки без необходимости подключения к серверу.
- **Предварительный просмотр результата разработки.** Многие CMS и LCMS не обеспечивают интуитивной среды WYSIWYG ("что вижу то и получаю в результате"), когда авторы могут видеть, как их материал будет выглядеть в браузере после публикации, особенно это касается автономного режима. WYSIWYG функционал eXe позволяет пользователям видеть, как материалы будут выглядеть после публикации онлайн.

- **Наличие iDevices для разработки профессиональных учебных материалов.** «В окружении среды eХe содержатся формы, известны как iDevices (Инструктивные устройства). Построив учебные материалы, с определенной структурой и iDevice-ами преподаватели могут в дальнейшем улучшать свои собственные шаблоны для повторного использования» [9]. Программа содержит большой перечень iDevice, среди которых:

iDevice «Интерактивные деятельности»: cloze задания, в закрытой форме (множественный выбор), в закрытой форме (один правильный), вопрос Верно/Неверно, выпадающая активность.

iDevice «Неинтерактивные деятельности»: активное чтение, задание, отражение, мематическое исследование.

iDevice «Нетекстовая информация»: RSS, апплет Java, внешний вебсайт, галерея изображений, изображение лупы, прикреплённые файлы, статья Википедии.

iDevice «Текстовая информация»: заметка, предназначение, свободный текст, цели.

- **Иерархическая структура разрабатываемого курса.** Программа позволяет создавать курсы с иерархической структурой, что удобно при большом объёме материала, разбитого на параграфы.

- **Наличие инструмента Free Text (Свободный текст).** Для размещения форматированного текста, сопровождаемого картинками, видео-роликами служит инструмент Free Text. Данный iDevice позволяет так же вставлять формулы посредством инструмента LaTeX в Math для eХe.

- **Наличие стилей для оформления электронного курса.** Программа содержит 18 стилей для оформления электронного курса в одной цветовой гамме. Для применения стиля достаточно выбрать стиль, который будет применён к электронному курсу. Стиль можно изменить на любой стадии разработки электронного курса. Программа позволяет импортировать и экспортить стили.

- **Наличие справочной поддержки.** eХeLearning «также оказывает авторам помочь в форме "Педагогических советов" для используемых iDevice, эти советы помогут авторам принимать продуманные решения об использовании определенных iDevices для преподавания. Советы предоставляются также возле каждого поля iDevice's для оказания помощи при создании соответствующего содержания. С eХe, пользователи могут разработать индивидуальную структуру, которая отвечает их потребностям представления содержания и сделать ресурс гибким и легко обновляемым. Расширенный текстовый редактор позволяет заполнять поля в iDevice с основными элементами форматирования и редакции» [9].

- Возможность внедрять в курс интерактивные задания, разработанные в Jclic.** Наличие iDevice «Апплет Java» позволяет внедрять задания, созданные в Jclic. «JClic – программа для создания интерактивных упражнений, которые встраиваются в качестве ресурса в курс. Адрес официального сайта <http://clic.xtec.cat>. Данная программа является свободным программным обеспечением. JClic представляет собой набор бесплатных программных приложений под лицензией GNUGeneralPublicLicense. JClic – это среда создания приложений для различных видов учебной деятельности: тестов, заданий на ассоциации, упражнений с текстом, кроссвордов, пазлов и т.д.» [4].
- Возможность внедрять в курс интерактивные задания, разработанные в LearningApps.org, карты от Google Maps, YouTube видео и др.** LearningApps.org (<http://learningapps.org/>) - это приложения Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания. Позволяет создавать цифровые персонализированные модули для организации интерактивного, мультимедийного обучения, которые могут быть внедрены в электронный курс, разработанный в eXeLearning. В курс могут быть внедрены так же интерактивные карты от Google Maps, YouTube видео и др.

Пример курса, разработанного в eXe Learning в формате SCORM, приведён на (Рис.2, Рис.3, Рис.4, Рис.5).

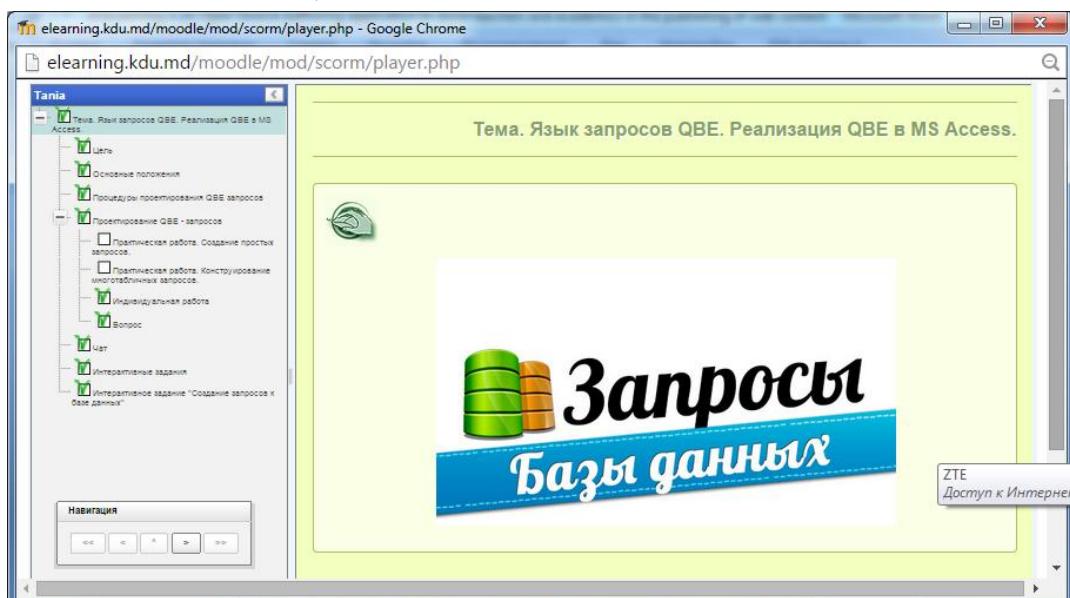


Рис.2. Курс разработанный в eXe Learning в формате SCORM

The screenshot shows a Moodle course structure on the left and a question page on the right.

Course Structure:

- Tania
- Тема: Язык запросов QBE. Реализация QBE в Access.
- Цель
- Основные положения
- Процедуры проектирования QBE запросов
- Проектирование QBE - запросы
 - Практическая работа. Создание простых запросов
 - Практическая работа. Конструирование многотабличных запросов
 - Индивидуальная работа
- Вопрос

Question Page:

Вопрос

Если условия соединяются союзом **И**, то в конструкторе запросов они записываются:

- на разных строках
- на одной строке

SUBMIT ANSWERS

Рис.3. Вопрос с одним вариантом ответа

The screenshot shows a Moodle course structure on the left and an interactive assignment page on the right.

Course Structure:

- Tania
- Тема: Язык запросов QBE. Реализация QBE в MS Access.
- Цель
- Основные положения
- Процедуры проектирования QBE запросов
- Проектирование QBE - запросы
 - Практическая работа. Создание простых запросов.
 - Практическая работа. Конструирование многотабличных запросов.
 - Индивидуальная работа
 - Вопрос
- Чат
- Интерактивные задания
- Интерактивное задание "Создание запросов к базе данных"

Interactive Assignment:

Интерактивные задания

Проверить решение

Кто увлекается аэробикой?

У кого номер дома меньше 50?

Кто является однодомашним Сергеем?

Кто родился в 1984 году?

У кого фамилия начинается на букву С?

У кого из девочек, родившихся в мае или в феврале номер дома больше 36?

Кто родился в сегодня?

Кто не определил свое хобби?

У кого номер класса с краиницией живет на ZTE Пушкин Доступ к Интернету Лениногорск

Кто из мальчиков живет на улице Чердынской?

Рис. 4. Пример внедрённого в курс интерактивного задания, разработанного в LearningApps.org

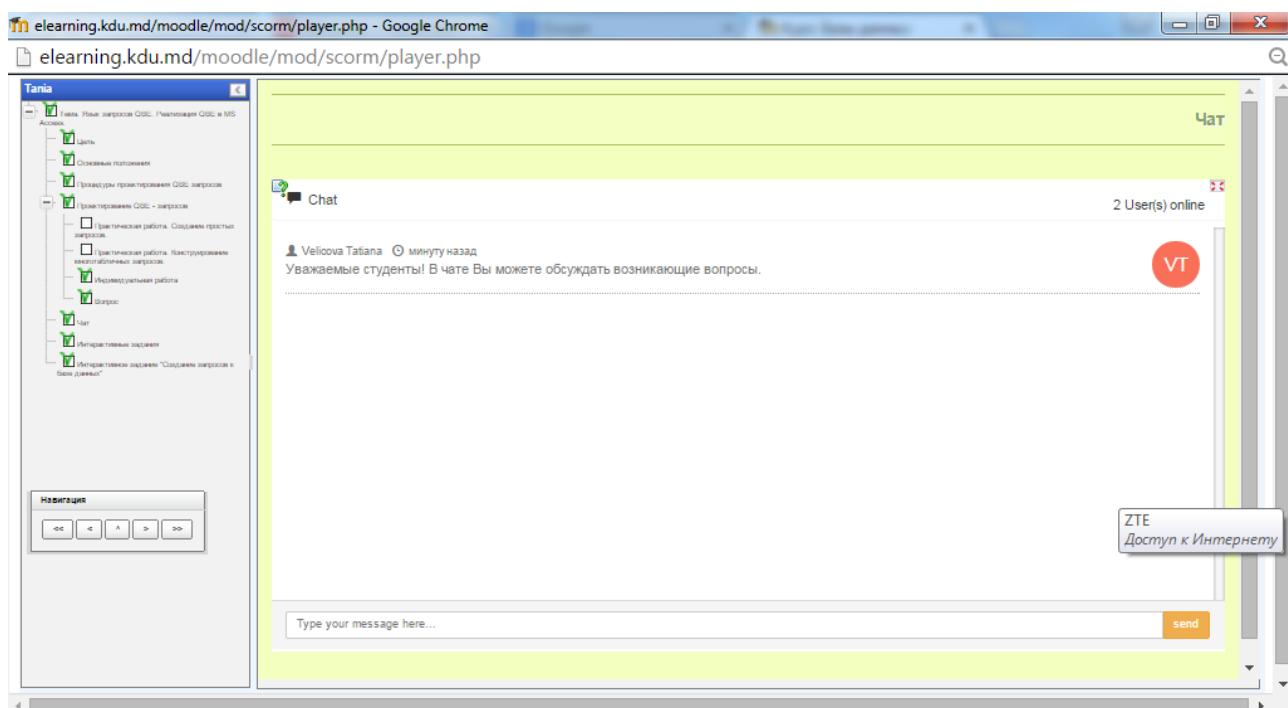


Рис.5. Диалоговое окно интерфейса Чата, внедрённого в электронный курс

Выводы и предложения

Программа eXeLearning является эффективным инструментом для разработки профессионально оформленных электронных курсов учебного назначения, имеет простой и понятный интерфейс. Встроенные возможности программы позволяют разрабатывать электронные курсы с иерархической структурой, оформить все страницы электронного курса в едином стиле, внедрять видео, интерактивные задания, создавать iDevice-ы и др. Курс, созданный в программе eXeLearning, может быть сохранён в различных форматах и опубликован в сети Интернет, размещён на платформе дистанционного обучения учебного заведения или может использоваться локально без подключения к сети Интернет. Представленные в статье результаты исследования, помогут учителям, преподавателям, и всем заинтересованным лицам, в разработке электронного курса в программе eXeLearning.

Библиография

1. Braicov A., Velicova T. Organizarea lecțiilor interactive pe platforma de instruire MOODLE. În: „Bunele practici de instruire E-Learning/Online”: Culegere de articole, UTM, 24-27 septembrie 2014, Chișinău, 2014, p. 99-101 (0,22 c.a.), ISBN 978-9975-80-827-9.
2. Braicov A., Velicova T. Organizarea evaluării cu ajutorul CLMS Moodle și a altor produse soft integrabile cu el. În: The 20th Conference on applied and industrial

mathematics: Dedicated to Academician Mitrofan M. Cioban August 22 – 25, Comunications in Education, Chișinău, 2012, p. 138-141.

3. Velicova T. Практика использования wiki-технологии в образовательном процессе. În: Conferința științifico-practică internațională „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior”, Volumul I, Universitatea de Stat "B. P. Hasdeu", 5 iunie 2014, Cahul, 2014, p. 168-172. ISBN 978-9975-914-91-8.
4. Великова Т. Оценивание результатов обучения информатике посредством системы Moodle. В: Studia universitatis. Științe ale educației, 2012, Nr.9(59), p.239-247. ISSN 1857-2103.
5. Великова Т.Г. Разработка электронных образовательных ресурсов в формате SCORM. В: Научно-практическая конференция, посвященная 23-ей годовщине образования Комратского государственного университета «Наука. Образование. Культура», 7 февраля 2014, Комрат, 2015, с. 360-362. ISBN 978-9975-914-83-3.
6. Щеголова Т.В., Юрлов В.Г. Методическое руководство разработке электронного учебно-методического обеспечения системы электронно-дистанционного обучения. ФГБОУ ВПО «ВГТУ». Воронеж, 2012. <http://oer.edu.mn/editor/elfinder/files/OER%20online%20course%20all%20modules.pdf> (дата посещения 05.05.2015).
7. Пример создания электронного курса с помощью ПО eXe-learning XHTML editor. <http://www.intuit.ru/studies/courses/11860/1152/lecture/18245?page=8> (дата посещения 29.05.2015).
8. SCORM <http://ru.wikipedia.org/wiki/SCORM> (дата посещения 29.05.2015).
9. Программное обеспечение - eXe learning. <http://www.usavm.ac.ru/software/eXe/intro.htm> (дата посещения 29.05.2015).

МИФОЛОГЕМА «ЛЕБЕДЬ» В РУССКОЙ ЛИРИКЕ XIX ВЕКА

Ольга ГЕРЛОВАН, Доктор, конференциар, ТГУ

Abstract. The study addresses the mythologeme of “swan” in the work of 19th-century Russian poets. The author focuses on the poems of G. R. Derjavin, F. I. Tiutcev, V. A. Jucovschi. Based on a comparative analysis the paper reveals the ideological and artistic peculiarities in the use of mythopoetic tradition by the Russian poets.

Abstract. Lucrarea datează este axată pe mitologema “lebedei” în lucrările poeților ruși din secolul al XIX-lea. Autoarea examinează texte poeziei lui G. R. Derjavin, F. I. Tiutcev, V. A. Jucovschi. În baza unei analize comparative studiul dezvăluie particularitățile ideologice și artistice în utilizarea tradiției mitopoetice de către poeții ruși.

«Природа, общество и весь мир, чем они глубже воспринимаются и изучаются человеком, тем более наполняются разнообразными символами, получают разнообразные символические функции, хотя сами по себе и объективно они вовсе не являются только нашими символами,» - писал выдающийся русский ученый А.Ф. Лосев [9, 194]. Последнее чрезвычайно важно для понимания художественного произведения, которое не только возникает органически и закономерно в определенную историческую эпоху, несет в себе элементы мироотношения, самосозерцания и самодовления, но и изначально нацелено воздействовать на сознание читателя, убеждать, заставлять чувствовать, думать, сопереживать, одним словом – на читательский отклик. По справедливому замечанию Лосева, всестороннее воздействие художественного произведения на читателя возможно только при помощи символа [9, 194]. Материалом последнего может служить не только окружающая действительность, хотя она, безусловно, является первичной, но и мифы как первый опыт человечества восприятия и познания мира вокруг себя.. Именно поэтому целью нашего исследования является определение своеобразия художественного воплощения мифологемы «лебедь» в поэтических творения Г.Р. Державина, Ф.И. Тютчева, В.А. Жуковского.

Следует отметить, что «загадочность поэтического образа лебедя и всего, что окружает эту прекрасную и неизъяснимо печальную птицу» попытался прояснить М.Ф. Мурьянов [11, 50-54]. Ученый приводит этимологию слова «лебедь» и отмечает, что «славянское и германское названия этой птицы объяснимы как слова, этимологически родственные индоевропейским цветообозначениям – латинскому *albus* «белый» и греческому <...>, обозначающему матовую, неблестящую белизну» [11, 52]. Однако, по утверждению Мурьянова, это было далеко не единственное значение слова «лебедь». Существовало и общегерманское название «лебедя», представленное древнескандинавским существительным, буквальное значение которого «певец» [11, 52]. Отсюда, по мнению филолога, в древнерусской литературе, в частности в «Слове о полку Игореве», образ лебедя связан с величальной песнью. Поэтика лебедя, вбирающая сочетание образа лебедя со струнной музыкой, по мнению Мурьянова, – «это северный вклад в двигавшуюся с юга христианскую культуру» [11, 53]. Исследователи отмечают, что в русской традиции наблюдаются противоречивые принципы религиозного и эстетического отношения к лебедю.

Едва ли не первым в русской лирике к образу лебедя обращается Г.Р. Державин в произведении «Лебедь» (1805), являющимся вольным подражанием оде Горация «К меценату» [3, 218]. Стихотворение «Лебедь» входит в ряд произведений поэта, решающих проблему бессмертия, поэтического творчества,

славы: «Мой истукан» (1794), «Памятник» (1795), «Лирика» (1801-1816). Особенность художественного решения проблемы поэтической славы поэта характеризуется его неуверенностью, сомнениями в том, насколько он имеет право мыслить о собственном величии [8].

Образ лебедя возникает сразу же в первой строфе. А.В. Азбукина полагает, что здесь «отделение души от тела и уход ее в иной мир сравнивается с полетом лебедя» [1, 15]. Интерпретация этой строфы может быть, на наш взгляд, дополнена и иными смыслами. «Необычайное паренье» лирического героя может пониматься и как его поэтическое вдохновение, которое уносит поэта от этого земного «тленного» мира и сравнивается с пареньем лебедя. Примечательно, что сравнение «как лебедь» разрывает выражение на две части и может относится и к части «с душой бессмертной и пеньем», и «в воздух поднимусь». Аргументом такого понимания может служить первая строка второй строфы: лирический герой говорит о своем «двоюком» «нетленном» образе: души человеческой и поэтической. В следующих трех строфах лирический герой размышляет о своем бессмертии не столько как человека, но, прежде всего, как поэта: «и самой смертью предпочтусь», «не заключит меня гробница», «не превращусь я в прах», раздастся в голосах [3, 166]. Две последние строки четвертой строфы – «Но, будто некая цевница,// С небес раздался в голосах» - соотносится с двумя последними строками первой строфы. Мы можем рассматривать «цевницу» и «лебедя» в одном ряду при несомненной доминанте образа лебедя, о чем свидетельствует пятая строфа, в которой представлена метаморфоза лирического героя в лебедя. Державин использует традиционный античный мотив обращения в лебедя, составляющий часть мифологического и сказочного сюжета. Безусловно, обращенность поэта к лебедю соотносится с мифологическими представлениями о способности души странствовать по небу в образе лебедя [10, 40-41]. Однако совершающаяся метаморфоза – это своеобразная метафоризация быть услышанным и понятым, поскольку ему, «любимцу муз», дано видеть больше, чем простому смертному: «Лечу, парю – и под собою// Моря, леса, мир вижу весь; // Как холм, он высится главою, // Чтобы услышать богу песнь» [3, 166]. Последняя строка может быть понята, как намек на свое собственное сочинение – оду «Бог» (1784).

В трех следующих строфах лирический герой надеется, что «со временем» о нем узнают народы на всем пространстве «С Курильских островов до Буга// От Белых до Каспийских вод» и по достоинству определят его главное достоинство как поэта: «Языком сердца говорил» [3, 166]. Последняя строфа стихотворения противостоит предыдущим своей эмоциональной тональностью. Лирический герой как бы отмахивается от своих мыслей-образов о смерти, заслугах, славе,

бессмертии, поскольку речь идет лишь о «мнимом мертвце» и, вероятно, от осознания не скромности своих желаний и притязаний.

Совершенно иным предстает воплощение мифологемы «лебедь» в стихотворении Ф.И Тютчева «Лебедь» (1828-1829) [16, 109]. Уже Ю.Н. Тынянов отмечал: «Сопоставление (символическое) орла и лебедя было излюбленным в европейской поэзии, причем в этом символическом состязании побеждал орел, у Тютчева победа за лебедем» [15, 364]. Исследователи полагают, что возможными источниками стихотворения Тютчева могут быть произведения Шиллера, Цедлица, Гюго [14], Ап. Мальтица [5]. Мотивами обращения к данной мифологеме называют существовавшую в начале XIX века полемику по вопросам развития русской литературы, диалог русского поэта со своими собратьями по перу.

Поэтическое произведение небольшое по объему, всего три строфы, строится на противопоставлении образов орла и лебедя. О последнем свидетельствуют стоящие в сильной позиции побудительный глагол «пуская», с которого начинается первая строфа, и противительный союз «но», стоящий в начале второй строфи. Образу орла отводится лишь первая строфа, представляющая его не через описание, а через действие: «встречает», «впивает». Заметим, что орел – один из распространенных символов в мифологиях различных народов мира. По древнерусской традиции эта птица связана с облаками, небесами, воздухом [4, 109]. В.Н. Топоров замечает, что Тютчев вслед за литературными источниками разрабатывает «мифологему спора» лебедя и орла [14, 41-47]. На наш взгляд, о споре как таковом можно говорить только исходя из внетекстового контекста. Сам же текст позволяет утверждать, что для лирического героя, не смотря на достоинства самого сильного в царстве птиц – орла, ближе «чистый лебедь». У Тютчева образ орла создан согласно мифологической традиции : «за облаками встречает молнии полет», «в себя впивает солнца свет». В отличии от орла, для которого автор использует лишь один эпитет по отношению к его глазам – «неподвижными очами», образ лебедя дважды сопровождает эпитет «чистый» - «о лебедь чистый», «чистой стихией» одело его божество. Можно говорить о чрезвычайной семантической наполненности слова «чистый»: в прямом значении – «не загрязненный», «совершенный»; в переносном – «лишенный лжи и коварства», «нравственно безупречный», «свободный от скверны», «угодный божеству». Этот эпитет вбирает в себя внешнюю и внутреннюю, сущностную оценку: внешнее под стать внутреннему и наоборот. Именно в этой гармонии образа лебедя кроется завидность его судьбы для лирического героя. Лебедь выступает здесь угодным божеству, и именно поэтому обладает «всезрящим сном», «славой», принадлежит двум безднам. Можно предположить, что лебедь

здесь олицетворение души, что для Тютчева ценнее любых физических качеств. Тютчевский образ лебедя не противоречит мифологическому образу, который выступает символом чистоты, целомудрия, пророческих способностей, жизни и добра [10, 41].

Стихотворение В.А. Жуковского «Царскосельский лебедь» (1851) открывается обращением к «царскосельскому лебедю», вид которого обратил на себя внимание автора, поразил его и вызвал размышление, на своеобразный диалог. Возникает персонифицированный образ одинокого всеми забытого и покинутого старого «белогрудого», «белокрылого» лебедя. Автор называет его «отшельником хилым», подчеркивает его «нелюдимое» состояние и уединенное местоположение. Мотивы одиночества, старости, возникшие в первых строках стихотворения, станут лейтмотивом произведения. А главная эмоциональная тональность – меланхолическая грусть о былом, настроения отрешенности от настоящего. Царскосельский лебедь «думой одинокой» поминает своих «давниших спутников», которых он пережил, чему совсем не рад («сетяя глубоко»). Из своего «уединенья» «грустными очами» он наблюдает за «молодым поколением». Старость царскосельского лебедя, настроения заката жизни усиливаются определениями-названиями по отношению к нему – «сумрачный пустынник», «брошенный обломок», подчеркивающие невозможность возврата к былому состоянию и приятия новой жизни: «...прежнего единий // Брошенный обломок, в новый лебединый // Свет на пир веселый гость не приглашенный, // Ты вступить дичишься в круг неблагосклонный // Резвой молодежи...» [6].

Образ старого лебедя противопоставлен «молодому поколению» лебедей. Можно, вероятно, говорить о своеобразном конфликте – неприятие «новым» «старого» и наоборот. Об этом свидетельствует созданная автором картина «лебединого света» утром, днем, вечером. Этот «новый лебединый свет» полон движения, звуков, для него характерен «шум резвой жизни», создаваемый «плаваньем», «плесканьем», «боем крыл могучих», «купаньем», звонкими окликами молодых лебедей. Полный «кипеньем жизни» мир недоступен старому лебедю, образ которого наводит на молодое поколение скуку. Но вместе с тем такая «жизнь молодежи», «младого племени» воспринимается, кажется ему, «старику печальному», «ветreno летящей // Вслед за быстрым мигом жизни настоящей». В противовес этой «новой жизни» создается картина былой жизни, «настоящей жизни» старого лебедя, «монументальный образ» которого «молодость... резвую пугает».

Монументальность образа старого лебедя поддерживается обращениями автора «старец», «пращур лебединый», придающие ему величавость, значительность, перечислением событий, свидетелем которых он был и тем, что он является

современником «славного века Екатерины», «века Александра», «века Николая», способным видеть, «как вся Русь святая // Вокруг царевой силы... вьется под короной Царской, от окрестных бурь ища защиты». Следует отметить, что здесь усиливается, углубляется метафоризация образа старого лебедя, за которым угадывается сам поэт, его жизнь и судьба. Жуковский родился в век Екатерины, сформировался и творил в век Александра и угасает в век Николая. Это именно он горд пережитым, своим сопричастием к великой российской истории – «Памятников гордых битве под Чесмою,// Битве при Кагуле воздвижение зрея ты». Это именно поэт уподобляет «Русь святую» «вековому зеленому плющу» и «цареву силу» - «силе дуба», в чем проявились его общественные взгляды как убежденного монархиста.

Своебразная картина жизни царскосельского лебедя завершается сценой его угасания, которая рисует преображение «отшельника хилого». Это уже не «печальный», «хилый», «сумрачный» лебедь. Он предстает перед своими собратьями «вновь помолоделый», «радостно вздыхая перья», с «гордо распрымленной» головой, «воспламененный» в момент прощания с жизнью, когда он «пел... гимн свой лебединый». Его голос «раздался чудесно» из «шума резвой жизни», «пронзивший» бездну поднебесной, как диссонанс по отношению к современной жизни. Он взмывает в небо и мертвый низвергается с высоты. Но и мертвый его образ прекрасен, подобен летящему лебедю с «широко раскинувшимися крыльями», и только «взор» выдает его состояние - устремлен в небеса, но, увы, «уж негорящий».

В приведенном эпизоде Жуковский использует известную мифологему – «умирающий лебедь, в минуту смерти взывающий вверх навстречу небу и солнцу, издающий последний крик и мертвым низвергающийся в воду» [10, 41], получившую в этом стихотворении свое поэтическое завершение.

Заметим, что сюжет стихотворения жил в творческом сознании поэта давно. 19 мая 1825 года Александра Андреева Воейкова, кузина поэта, в девичестве Протасова, записала в своем дневнике: «Жуковский сделал сегодня восхитительное сравнение между следом, который лебедь оставляет на воде, и жизнью человека, которая должна всегда протекать бесшумно, оставляя за собою светлый и сияющий след, взирай на который отдыхает душа» [2, 390-391].

Впервые к образу умирающего лебедя Жуковский обращается в 1827 году в стихотворении «Умирающий лебедь», которое, вероятно, может восприниматься как поэтическая зарисовка к будущему метафорическому образу (стихотворение впервые напечатано в издании «Отчет Публичной библиотеки за 1884 г.»). В названном стихотворении образ «дряхлого», старого лебедя, прощающегося с жизнью, в последнюю минуту жизни сладко поющего, восхищает голубочка

сизокрылого и вызывает у него уныние и грусть. Но вместе с тем, это просветленная грусть, поскольку «*Для сердца и рассудка // Смерть его святой урок! ... // кто на свете жил прекрасно,// Тот прекрасно и умрет!*» [6, 114]. Очевидно, что произведение «Царскосельский лебедь» развивает, аргументирует последние строки: поэт представляет достойную жизнь героя стихотворения и подстать этой жизни величавую смерть. Кроме того, композиционное решение «Царскосельского лебедя» в какой-то степени повторяет канву «Умирающего лебедя»: если прочитать начальные строки и последнюю часть анализируемого стихотворения, то создастся впечатление увиденной картины одного дня – сцена ухода в небытие Царскосельского лебедя. Но замысел поэта намного шире.

Героем нашего стихотворения является не просто Царскосельский лебедь, о чем мы уже говорили. Это персонифицированный образ, за которым угадывается сам поэт, его жизнь и судьба. Поэтому для углубления постижения смысла произведения обратимся к историческим фактам.

Стихотворение «Царскосельский лебедь» - это одно из последних произведений поэта, созданное им уже в состоянии полной слепоты в конце ноября начале декабря 1851 года в Германии, после так и неудавшегося переезда в Россию, о котором он так мечтал. 7 декабря 1851 года Жуковский напишет П.А. Плетневу: «Посылаю Вам мои новые стихи, биографию Лебедя, которого я знал во время оно в Царском Селе... Мне хотелось просто написать картину Лебедя в стихах, дабы моя дочка выучила наизусть; но вышел не простой Лебедь; посылаю его Вам; может быть, в его стихотворной биографии вы найдете ту же сатирическую хилость ее автора, какой страдал описанный им Лебедь» [2, 390-391]. Кроме того, на одном из экземпляров сборника «Стихотворения, посвященные Павлу Васильевичу и Александре Васильевне Жуковским», где впервые было опубликовано стихотворение, под диктовку Жуковского было написано: «Этот лебедь не выдумка, а правда. Я сам видел в Царском Селе старого лебедя, который всегда был один, никогда не покидая своего пруда, и когда являлся в обществе молодых лебедей, то они поступали с ним весьма неучтиво. Его называли Екатерининским лебедем» [2, 390-391].

Как явствуют документальные свидетельства, поэт воспроизводит образ реально существовавшего старого лебедя, вызвавшего мысли, чувства, размышления поэта о жизни человека, о собственной жизни. Именно поэтому получился «не простой Лебедь». Через образ лебедя поэт передал, раскрыл, обнажил, биографию своей души, свои волнения и думы, что позволило его современникам воспринять образ лебедя своеобразным символом поэта. П.А. Плетнев, В.Н. Майков, П.А. Вяземский не только пришли в восторг от стихотворения, отметив «восхитительные картины», «глубоко трогательные мысли», соединенные «в

жизни старика-лебедя», но и прямо обращаются в письмах к Жуковскому «мой старый лебедь», «пращур лебединый» [2, 391]. А П.А. Вяземский над могилой поэта сочинит стихотворение, в котором Жуковский предстанет «Лебедем величавым»:

Ты, наш Лебедь величавый,
Утро, полдень и закат
Совершивший в блеске славы,
Лучший друг и старший брат!
Ты, Карамзина наследник,
Тот же отрок и мудрец,
Речью – блага проповедник,
Жизнью – блага образец [13, 157].

В.В. Афанасьев справедливо отметил, что стихотворение «Царскосельский лебедь» - это «полная высокой печали, совершенная в своей поэтической красоте элегия, в полном смысле слова лебединая песня Жуковского...», истоки которой «в глубине жизни поэта» [1, 391]. Состояние одиночества, отшельничества, уединенности Лебедя сродни авторскому состоянию, положению поэта, находящегося вдали от Родины, от друзей, которых либо уж нет, либо их разделяют огромные расстояния: «*Спутников давниших, прежней современных // Жизни, переживши, сетуя глубоко, // Их ты поминаешь думой одинокой!*». Не случайно поэт употребляет местоимение «ты» применительно к Лебедю. Это свидетельство душевного родства поэта и лебедя. Их переполняют чувства грусти, печали, одиночества, возникшие от чуждости им «нового», «иного» мира и чуждости их этому новому миру. Вместе с тем этот конфликт не создает преграды, не мешает быть очарованным вечной, незыблемой красотой мира – «на водах широких», «на виду царевых теремов высоких», «пред Чесменской гордо блещущей колонной» «голубое лоно озера», «в зеркале прозрачной влаги» лебеди «длинной вереницей, белым флотом стройно //Плавают в сиянье солнца по спокойной // Озера лазури...» и т.д. Поэт, воссоздавая красоту окружающего мира использует обилие цветовых, оценочных эпитетов, что помогает зримо представить картину, а использование инверсированного построения предложений придает ей величавость, неторопливость описанию. Однако в восприятие героям этой красоты вторгается щемящее чувство грусти – герой не видит себя в этом мире красоты, он лишь сторонний наблюдатель, он лишний, ненужный на этом пиру жизни. Его удел – воспоминанье: перед взором проходит вся наполненная жизнь, не мыслимая в разрыве от жизни «Руси святой». Но если герой рождается, стареет и угасает, то «Русь святая», Родина крепнет, мужает, отсюда и возникает метафорическое сравнение. Образ «святой Руси» вносит

дополнительные смыслы: причастность к ее вечной жизни объясняет высоту, величавость последнего мига героя. Последняя лебединая песня поэта воспринимается как последняя песня поэта, в которой явилась вся душа поэта, пламенная, мощная, прекрасная, рвущаяся ввысь, в вечность...

Проведенный анализ позволяет сделать следующий вывод: мифологема «лебедь» воплощается поэтами самобытно и неповторимо: метаморфоза лирического героя в лебедя у Державина мыслится как спасение от забвения; у Тютчева лебедь выступает символом поэтической души; образ Лебедя в стихотворении Жуковского воспринимается как символ самого поэта, его жизни, высоты его поэзии, символ его души.

Литература

1. Азбукина А.В. Образ-символ птицы в поэзии Державина/ Электронная библиотека филологического факультета КГУ: Державин глахзами XXI века: (К 260-летию со дня рождения Г.Р. Державина). Казань: Казан.гос.ун-т, 2004 – <http://old.kpfu.ru/f10/bibl/resource/articles>
2. Афанасьев В.В. Жуковский М., 1986.
3. Державин Г.Р. Стихотворения /Вступит.ст. и примечания В.А. Западова. М., 1983.
4. Древнерусская литература. Изображение природы и человека. М., 1995.
5. Динесман Т.Г. О датировках и адресатах некоторых стихотворений Тютчева – <http://feb-web.ru/feb/tyutchev/chronics/l1/l1-2773.htm>
6. Жуковский В.А. Сочинения / Вступ. ст. Г.Н. Поступлова, подгот. текста и примеч. В.П. Петушкина. М.-Л., 1954.
7. Жуковский В.А. Эстетика и критика. М., 1985.
8. Клейн Иоахим. Поэт-самохвал: «Памятник» Державина и статус поэта в России XVIII века – <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/65/klein10.html>
9. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976.
10. Мифы народов мира: В 2х т. М., 1992. Т. 1.
11. Мурьянов М.Ф. Из символов и аллегорий Пушкина. М., 1996.
12. Непомнящий И. «О нашей мысли обольщенье». О лирике Ф.И. Тютчева. Брянск, 2002.
13. Свой подвиг совершив: О судьбе произведений Г.Р. Державина, К.Н. Батюшкова, В.А. Жуковского. М., 1987. С. 157.
14. Топоров В.Н. Заметки о поэзии Тютчева //Тютчевский сборник. Тарту, 1990. С. 32-104.
15. Тынянов Ю.Н. Архаисты и новаторы. Л., 1923.
16. Тютчев Ф.И. Стихотворения. Ставрополь, 1988.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лидия КАЛМУЦКИЙ, Лилия ТОМИЛИНА, ТГУ

Abstract: *The article presents the problems of ecological value orientations among the inmates of children's home. Formation of ecological valuable orientations is focused in implementation of the program of the ecological direction – "To live in harmony with the nature", procedural conditions, stages of realization, a form and methods, and also criteria and levels of their estimation. Additional education serves as a necessary link in the upbringing of children-orphans as part of holistic education on their socialization.*

В настоящее время проблема окружающей среды чрезвычайно актуальна. Трудовая деятельность и образ жизни современного общества воздействует на биосферу и нарушает все больше процесс естественной эволюции. Выход из экологического кризиса как отмечают специалисты, с помощью только технических средств невозможен. Следовательно, **формирование экологических ценностей личности**, выступает одним из необходимых условий преодоления негативных последствий антропного влияния на окружающую среду и регулятором отношений в системе «человек – окружающая среда».

В мирепроисходят постоянные изменения стратегий и методов в области экологического образования. Это подтверждается и деятельностью международных организаций, **способствующих экологизации образования:** Стокгольмская конференция по проблемам окружающей среды (1972г.), Тбилисская межправительственная конференция по образованию в области окружающей среды (1977г.), Международная конференция ООН в Риоде-Жанейро (1992г.), Всемирный саммит глав государств по устойчивому развитию в Йоханнесбурге (2002г.), Климатические конференции ООН в Москве (2003г.) и Копенгагене (2009г.) определили нормативно – правовое обеспечение экологического образования [1].

Экологизация образования рассматривает включение, как в образовательные программы, так и в программы дополнительного образования экологических курсов, насыщение содержания образования экологическими знаниями, выработка экологических умений и навыков практической деятельности, формирование экологических ценностей личности на всех уровнях.

Учитывая, что в эколого – ценностных ориентациях может аккумулироваться весь опыт личности по взаимодействию с природой, следует обратить внимание и на проблему развития экологической культуры на основе новой системы экологических ценностей.

Идея ценности – древняя, существующая тысячелетия, однако есть разногласия в их толковании в философском и психологическом аспектах.

Аксиология позволяет рассматривать взаимоотношения человека и природы с позиции ценностей. В результате оценочной деятельности, в которой происходит осознание индивидом ценностей объекта окружающей реальности, формируется особый вид отношений к нему – ценностное отношение [2].

Ценностные отношения – перерастают в ценностные ориентации. Ценностные ориентации рассматриваются как *ось сознания, которая уравновешивает поступки, поведение человека, определяющая вектор направленности мышления и поведения*, возникает не вдруг, не само по себе, а в результате оценочной работы мысли, чувств, в длительном процессе общения с миром.

Система экологических ценностей должна быть связана с пониманием места человека в биосфере, наиболее разумное толкование этой проблемы находится в логике идей коэволюции, экоцентризма и эколого – нравственного императива. Особо важно представление реальных видов взаимодействия человека и природы в пользу формирования экологических ценностей:

- *ценности потребления;*
- *ценности сохранения;*
- *ценности восстановления.*

Соответственно видам ценностей выделены три типа эколого – ценностных ориентаций:

- *утилитарная ориентация (на потребление ресурсов природы);*
- *сохраняющая (сберегающая ориентация);*
- *продуктивно – восстановительная ориентация (на восстановление саморегулирующих сил природы)* [3].

Таким образом, от личности требуется экоцентрическое сознание, соответствующие усилия воли, чтобы она свою жизнь, деятельность и развитие научилась *соотносить с жизнью и развитием природы, гармонируя с природой*.

Жить в гармонии с природой понимается как «процесс согласованного обогащения рационально – логической и эмоционально – психологической сфер духовного мира человека, предполагающий достижение единой направленности его разума, воли и чувств» [1].

Гармония человека с природой это новый вектор развития, в котором вырисовывается **новая научная картина мира**, возникает новое мировоззрение, она определяет относительную иерархию экологических ценностей. Человек

вступает в роли спасения природы через сохранение и восстановление, а природа спасает человека.

С середины XX века экологические ценности рассматриваются как разновидность ценностей относящихся к сфере взаимодействия человека и природы.

В настоящее время существует незначительное количество работ в педагогике, психологии освещают экологические ценности, однако в работах, которые иллюстрируют процесс экологического образования на них удачно ссылаются.

Дополнительное образование рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном обществе, оно социально востребовано, требует постоянного внимания со стороны общества и государства.

Под «дополнительным образованием» понимается мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно [2].

В «Концепции модернизации образовательной системы детских домов» определены важность и значение системы дополнительного образования детей, как необходимое звено в воспитании многогранной личности, подчеркнута важнейшая роль учреждения (детского дома) как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов личностного, социального и профессионального самоопределения детей.

В условиях детского дома система дополнительного образования, на наш взгляд, наиболее актуальна, так как воспитанникам детского дома присущи *неустойчивые интересы, низкая мотивация к любой деятельности.*

В детский дом поступают дети, в основном, по несколько лет скитавшихся по подвалам, давно утратившим связи с семьей. Подавляющее большинство их приобщилось к алкоголю, табаку, другим вредным привычкам, у них утрачены обычные бытовые навыки, они страдают нервными расстройствами, повышенной агрессивностью, задержкой психического развития.

Поскольку система дополнительного образования более «пластична» в своем программном обеспечении, в ряд современных приоритетов дополнительно образовательной деятельности выдвинули – *формирование ценностей здоровья, здорового образа жизни, духовно – нравственного здоровья, экологические ценности [6].*

Основными задачами дополнительного образования являются:

- обеспечение необходимых условий для личностного развития детей, укрепления здоровья, профессионального самоопределения;

- адаптация их к жизни в обществе;
- организация содержательного досуга;
- удовлетворение потребности детей в занятиях физической культурой и спортом;
- развитие ценностных ориентаций, формирование общей культуры;
- создание структуры управления дополнительным образованием;
- выбор путей и средств, методов взаимосвязанных действий для достижения поставленных целей;
- комплексное и интегрированное планирование воспитательно-образовательного процесса и дополнительного образования.

Дополнительное образование в нашем детском доме представлено рядом направлений, основными среди которых принято считать следующие:

- основы семейного воспитания в условиях детского дома;
- экологическое направление;
- художественно-эстетическое;
- трудовое направление;
- спортивно-оздоровительное направление;
- учебно-познавательное направление.

Система дополнительного образования представлена разными структурами: кружки, секции, студии, клубы, центры, творческие объединения.

В детском доме функционируют две творческие мастерские, три секции, две студии, шесть кружков, четыре клубных сообщества работающих в режиме любительского увлечения. В деятельности дополнительного образования задействованы все воспитанники детского дома.

Формирование экологических ценностных ориентаций фокусируется в программе под названием ***«Жить в гармонии с природой»***.

Природа – необходимое и вечное условие жизни, человек черпает из природы для своей жизни самые различные блага: пищу, энергию, сырье для производства, строительные материалы. Не менее важно для человека являются так называемые ресурсы среды, к которым относится чистый воздух и вода, свет, тепло [6].

Экологические ценностные ориентации определяют подход к ценностям как ответ на вызов современности – угрозу экологического кризиса.

В связи с этим *выбрана основная цель программы – «Жить в гармонии с природой»*: Формирование у воспитанников детского дома ценностного отношения к природе, окружающей среде, осознание активной роли личности

человека в природе, формирование элементарного опыта природоохранной деятельности и бережного отношения к факторам внешней среды.

Реализация программы по формированию экологических ценностных ориентаций у воспитанников в условиях дополнительного образования предусматривает:

- приобщить детей к ценностям здорового образа жизни;
- удовлетворить потребность детей – сирот в ознакомлении с окружающим миром природы;
- развивать инициативность, любознательность, произвольность, способности к творческому самовыражению;
- развивать систему интеллектуальных практических умений по изучению, оценке и мер улучшения состояния окружающей среды своей местности;
- формировать ценностные отношения к природе и всем ее компонентам.

Формирование экологических ценностных ориентаций у воспитанников детского дома в условиях дополнительного образования основывается на обще дидактических и методических принципах: системности, интеграции, дифференциации, универсальности, научности, единство обучения и воспитания, проблемности, диалогичности, интерактивности, индивидуальности, а также взаимосвязи общечеловеческих нравственных, экологических ценностей и др [1]. Для успешной реализации выдвинутой программы требуется использование эколого – образовательного потенциала всех учебных дисциплин.

На первом этапе формируется **мотив** необходимости и желания, стремления и интереса к познанию явлений природы и человека, как природного существа.

На втором этапе формулируются экологические проблемы как следствие реальных противоречий между человеком и живой природой.

На третьем этапе достигается осознание кризисного нахождения факторов внешней среды путем изучения и оценки состояния природного края: описание состояния парков, рек, почвы, воды, воздушной среды и сознательное включение в практическую деятельность по решению этих проблем.

Процессуальные условия формирования экоценостных ориентаций у воспитанников детского дома в условиях дополнительного образования включают следующие элементы:

- *отбор и использование рациональных способов формирования экологических ценностей детей – сирот, что обуславливает определение форм и методов, средств направленных на общение и*

творческий обмен информацией, ценностями в системах «ученик – ученик», «учитель - ученик»;

- ориентация на использование в процессе работы по формированию экоценостей средств активизирующих эмоционально – чувственную сферу личности ребенка;
- создание общего благоприятного эмоционального фона процесса обучения;
- групповой и индивидуальный характер учебной деятельности воспитанников, использование интерактивных методов.

В нашем детском доме сложилась *продуманная система*, которая позволяет удовлетворить потребности воспитанника, приобрести ценностные ориентации по всем направлениям.

Реализация программы «Жить в гармонии с природой» предполагает использование всевозможных форм и методов работы по формированию экологических ценностных ориентаций: экологические экскурсии, уроки мышления, экологические кружки, экологические тренинги, недели, доклады, составление экологических карт, ведение фенологических экологических календарей, экологическая тропа, организация лаборатории юного эколога, дней экологического творчества, аукционов, викторин, организация празднования и проведение Всемирного дня защиты воды (22 марта), Всемирный день борьбы против курения (31 мая), Всемирный день здоровья (7 апреля), Всемирная акция «Очистим планету от мусора», Международный день защиты птиц (1 апреля) и т.д.



Возможность осуществления процесса формирования экологических ценностей представлена в период летней оздоровительной компании: проведение трудовой

четверти, отдых в лагерях, участия в субботниках и днях по озеленению родного края, экологические патрули и экологические десанты.

На протяжении всего процесса формирования экологических ценностей у воспитанников детского дома **необходимо постоянно** вести наблюдения над их деятельностью, которая характеризуется:

- принятием экологической информации как личностно – значимой для самореализации в процессе их социализации после выпуска из детского дома;
- проявлением субъективного мировоззренческого отношения к изучаемым экологическим ситуациям;
- попытками собственного истолкования различных природных экологических ситуаций;
- умением отстаивать собственные мнения с опорой на свои знания и умения, оценивать конкретные ситуации [6].

Экоценостные ориентации можно оценивать по критериям (когнитивный, мотивационно – эмоциональный, поведенческий) и по уровням (наивысший, высший, средний и низкий).

Полный цикл формирования экологических ценностных ориентаций **процесс достаточно сложный**, который требует комплексная система, но особо необходимо воспитанникам детского дома как условие их социализации.

Литература:

1. Calmuțchi L. Competență ecologică în formarea inițială a profesorului de chimie. Chișinău. UST. 2014
2. Кирьякова А. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург. 1966. 187с.
3. Кузукова Т.Формирование ценностного отношения к окружающему миру у школьников. Екатеринбург: Из – во УрГУ,2002
4. Лебедев О. Дополнительное образование детей. М.: ВЛАДОС. 2000. 256с.
5. Ногтева Е. Воспитание экологической культуры учащихся учреждений начального профессионального образования: Учебно-методическое пособие. — Вологда: Издательский центр ВИРО, 2005. 168с.
6. Silistraru N. Etnopedagogie. Chișinău: Centrul Editorial al U.S.M., 2003, 267 р.
7. Томилина Л. Формирование этноценостных ориентаций у воспитанников детских домов в условиях дополнительного образования. Кишинев: Б. И., 2014. 168 с.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАЦИЯ» И СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ПЕДАГОГИКЕ ИСКУССТВ

Галина Витальевна САВЧЕНКО,

Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова, г.Киев.

fizyka@ukr.net

Аннотация. В статье рассматривается сущность коммуникаций и ее применение в педагогике искусств.

Ключевые слова: коммуникация, педагогическая коммуникация, педагогика искусств.

Abstract. The article deals with the main points of communication and the usage of communication in arts pedagogy sphere

Key words: communication, pedagogical communication, arts pedagogy.

В научной литературе изложены результаты исследований, посвященных анализу сущности понятия коммуникации. Многие авторы отстаивают положение, что коммуникация является формой связи, процессом сообщения информации при помощи технических средств, актом общения между двумя или несколькими индивидуумами, процесс передачи информационного, эмоционального или интеллектуального содержания [4]. Часто встречается мнение, что коммуникация является средством, которое влияет на модификацию поведения людей, позволяет совершать социальные перемены , достигать жизненных целей, принимать решения [7].

За К.Бергом, понятию “communicatio” по крайней мере две тысячи лет . Во времена Аристотеля оно трактовалось как «советоваться со слушателем». Это понятие нашло применение во многих сферах человеческой деятельности, и постепенно приобрело значение, которое можно было бы описать как «то, что объединяет».

Аристотель был автором первой коммуникативной модели, выраженной формулой: Оратор-Язык-Аудитория. Эти три понятия являются базовыми для всех исторически сформированных моделей коммуникации. [2].

Эпоха Средневековья несколько трансформирует связи в обществе. Скованная ритуалами и догмами личность вынуждена была держать при себе свои мысли, чувства и переживания. Схема коммуникативного процесса теперь выражается в понятиях: Бог-Святое письмо- Человек. Проблема коммуникации не выходит за пределы богословия, разнообразие считается недопустимым и трактовалось как отступничество от Бога (ересь). Такие условия не позволяли полной мерой раскрыться личности.

Новые времена связывают понятие «коммуникация» с определенными особенностями человеческого сознания. Декарт, Гегель др. утверждали, что

соотношение ума и чувств должны быть рациональными. Новая европейская культура отказалась от традиций и авторитетов прошлого и строила свои собственные культурно-коммуникативные схемы. [2].

XVII век – эпоха культуры ума. Познающий разум должен контролировать эмоционально-волевую сферу жизни. Это утверждение нашло отражение в различных философских учениях. Так, например, английский философ Джон Локк считал, что воспитание – это процесс самовоспитания, а коммуникация - это автокоммуникация (рефлексия). Немецкий философ-идеалист Готфрид-Вильгельм Лейбниц разработал теорию сферы подсознания, что сыграло решающую роль в формировании единой психолого-педагогической концепции воспитания.

Немецкие и французские просветители в учениях о человеке подчеркивали роль воспитания в широком смысле как целеустремленное воспитывающее влияние и совокупное влияние коммуникативной среды (условия жизни, общественные порядки, обычаи, традиции, и т.п.) на личность.

Содержательные и социальные источники осознания всей глубины такого понятия как коммуникация полностью проявляются только в XX веке. М.Бахтин формулирует концепцию диалогической коммуникации. Он считал, что процессы информационного обмена всегда имеют форму диалога. К.Ясперс видит в коммуникациях смысл человеческой жизни. Он считал, что настоящая коммуникация свойственна тем, кто осознает свое незнание, тогда как претенденты на истину – нет. Ученый предлагает концепцию экзистенциональной коммуникации [2].

М.Бубер щательно анализирует исходящие клетки любого общения, которое является «Я-Ты-отношением» [15]. Центральная идея философии Бубера – диалогический персонализм – бытие как диалог между Богом и человеком, человеком и миром [2].

Конец 70-х – нач. 80-х г.г. ХХ ст. ознаменовался появлением мощного научного течения, связанного с разработкой проблемы рефлексии. В современной научной литературе выделены отдельные акты рефлексии, среди которых наиболее распространенными являются самовосприятие, самонаблюдение, самоанализ, самооценка, самоосознание и др. Содержание этих процессов позволяет раскрыть механизм автокоммуникации – рефлексивного переосмысливания своего личного опыта. В этом смысле рефлексия является универсальным способом саморегуляции, что предусматривает готовность человека жить в мире коммуникаций , который постоянно изменяется, обновляется и трансформируется, и изменять себя и свои действия по отношению к нему. [2].

Таким образом , можно сделать вывод, что за период существования человеческой цивилизации коммуникация сыграла роль движущей силы общественного развития. Любые свершения в жизнедеятельности человека совершались в процессе прямого или опосредованного общения,, а само определение коммуникации учеными помогло человечеству управлять процессом обмена информацией и совершенствовать его.

В отличие от философии, психология рассматривает понятие «коммуникация» как межличностные отношения, в которых человек чувствует эмоциональные переживания и стремится к ним [10].

Б.Ананьев утверждает, что в своей обыденной жизни человек связан множеством отношений не только с вещественным миром, но и с людьми. Механизмом этого процесса является деятельность – работа, общение, обучение, игра и т.п.

Раскрывая психологическое значение взаимодействия, которое происходит в форме общения, Б.Ананьев подчеркивает, что являясь обязательной составляющей труда, обучения, игры и всех других видов деятельности, общение является условием, без которого невозможно познание и формирование эмоциональной реакции [1].

Общаясь друг с другом, люди преследуют определенную цель: сделать другого человека единомышленником, сдержать его от необдуманного поступка, понравиться, достичь признания и др. Для достижения этого они осмысленно или неосмысленно используют свой язык, экспрессию.

К этому их побуждают их собственные интересы, потребности, убеждения, ценностные ориентиры. Вместе с тем, без общения, как особого вида деятельности, не может происходить полноценное развитие человека и личности, и как субъекта деятельности, и как индивидуальности [3].

Рассматривая процесс общения, исследователи часто ограничивались выделением его трех характеристик: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Коммуникативность в общении предусматривает обобщение всех информационных процессов, которые происходят между людьми, взаимодействие – это обмен действиями, поступками. Перцептивность процесса общения – это восприятие партнерами один другого, интерпретация полученных результатов, их оценка и т.п. .

Таким образом, психология как наука дала много интересных результатов в сфере исследования человеческой психики. Этим она объяснила процессы, которые происходят в социуме, помогла человеку управлять ими так, как того требует определенная ситуация или человеческая личность.

Формирование человеческой личности происходит в процессе обучения, успешность которого зависит от того, насколько правильно он построен. Педагогика как наука объясняет все аспекты этого процесса.

В педагогической деятельности общение является важнейшим профессиональным приобретением. Любой познавательный процесс начинается с учителя, из его умения организовать учебный процесс и установить такие отношения с учениками, в которых максимально раскрывается творческий потенциал всех участников процесса.

Профессиональное мастерство учителя не ограничивается совершенным знанием своего предмета. Для эффективного профессионального педагогического общения он должен безуказненно владеть коммуникативными умениями.

Одним из источников развития коммуникативных способностей личности является профессионально-педагогическая коммуникация. Как пишет Н.Волкова, это «главная форма педагогического процесса».

Субъектами профессионально-педагогической коммуникации являются учитель, деятельность которого нацелена на развитие гармонической личности, и социальная группа, которая, общаясь с внешней средой, влияет на каждого, кто причастен к ней. Объектом профессионально-педагогической коммуникации является деятельность этих субъектов, результатом которой является углубление их информированности, повышение качества коммуникативной деятельности, развитие коммуникативных умений, обогащение коммуникативного опыта.

Таким образом, в основе процесса обучения лежит практическая деятельность учителя, от коммуникативных умений которого зависит эффективность учебного процесса, что помогает учащимся быстрее усваивать и совершенствовать свои знания.

Одной из существенных педагогических проблем является личностная ориентация образования [12]. Повышается в цене мышление, творчество, компетентность и деятельность; авторитаризм уступает сотрудничеству, ценится партнерство в познании. Методы обучения обогащаются творческим подходом к решению проблем науки и рыночной практики с акцентом на индивидуализацию, в воспитании определен ориентир на общечеловеческие ценности. В психолого-педагогическом плане – переход от образования как трансляции к образованию как диалогу с культурой, от внешней мотивации к внутренним мотивам самоусовершенствованию [8; с.7, 8].

Философия играет основную роль в формировании всесторонне развитой личности. Это, в первую очередь, формирование мировоззрения, жизненной позиции, морали, культуры [5; с.12]. «Личность – это системное качество, приобретаемое во взаимодействии с социальным окружением. Источником

развития личностных функций субъекта могут быть различные сферы его жизнедеятельности» - утверждает О.Рудницкая. Общение с искусством создает потребность самоутверждения, что дает основание утверждать об исключительном значении образования искусства. [12; с.25].

Искусство является одной из форм общественной сознательности. Главное понятие, которое определяет специфику искусства и выделяет его между другими формами общественного сознания, например, философии, науки, это художественный образ. Он содержит обобщение (обобщенное восприятие действительности), выраженное через конкретное, чувственно воспринимаемое (зрительное, звуковое) явление. Искусство отображает общественное бытие, общественную действительность, мысли и чувства человека. Самые интимные, особоличностные человеческие чувства могут быть средством искусства только потому, что они отражают общий интерес, свойственный многим людям [9].

В отличие от науки, искусство определенным образом превращает реальность через внутреннее субъективное восприятие художника и устремленное на внутреннее восприятие и объективный опыт каждого, кто воспринимает это искусство. Отображая действительность и выполняя познавательную функцию, искусство влияет на человека, воспитывает человека, формирует его взгляды и чувства; оно способно объединять людей ради решения определенных общественных задач [9].

Осознание активно-диалоговой природы понимания искусства имеет свое начало в идеях М.Бахтина, который отмечал, что чужие сознания нельзя рассматривать как предметы. С ними можно только общаться. Думать о них – значит говорить с ними. Общение с искусством – это целый комплекс осознанных и неосознанных реакций субъекта [13].

Все виды искусства едины в своей основе, в своей общественной функции. Но вместе с тем они различны по своим специфическим особенностям. Музыка занимает особое место среди всех искусств. Это тот вид искусства, который позволяет человеку сразу понять, с какими намерениями и в каком эмоциональном состоянии к нему обращаются [6; с.106].

Музыка – искусство звуковое и временное (музыкальное сочинение разворачивается во времени). Ее выразительность и сила влияния определяется особенностями слуховых впечатлений, которые намного активнее зрительных, хотя зрительные намного разнообразнее. Музыка связана с языком, и эта связь определяет ее богатые выразительные возможности [9].

Кроме выражающих возможностей музыка имеет коммуникативные свойства. Они обусловлены тем, что искусство не только отображает действительность, показывает отношение художника к ней, но и является средством общения,

коммуникации людей. Влияя на них, оно навязывает свои идеи, эмоции, представления, приносит эстетические наслаждения. Содержание художественного сочинения может быть определенным образом поднесено слушателю, то есть подано ему понятно, интересно, зажигательно, что требует прежде всего учета свойств восприятия. Именно с этим и связана коммуникативная функция музыки [9].

Музыка возникла из восклицания, из речи и, как следствие, содействует самопознанию и междуособным отношениям, имея таким образом коммуникативное значение. Музыка имеет возможность передавать осознанную и неосознанную проблемность намного сильнее, чем любые другие вербальные средства выражения. Она отображает ее психические процессы и духовные конструкции . через которые индивидуум контролирует и стимулирует свои намерения и поведение. Как считают ученые, музыка содействует расслаблению и отдыху. Направленная на тело и дух инфравербальным и архаическим способами (8), музыка побеждает интеллектуальное сопротивление и настраивает на улучшение аутентичных связей и межличностных отношений.

Существенным фактором межличностных отношений является концертное выполнение музыкальных сочинений, когда публика становится единым целым через общность переживаемых чувств, которые вызваны живыми звуками оркестра. Эта коммуникация содействует концентрации чувств – усилинию соучастия и увеличению отдачи исполнителей [8].

Благодаря описанным выше качествам влияния на развитие личности, искусство становится все более существенным фактором в системе современного образования. Изучение дисциплин, посвященных искусствам, совершенствует способность чувственного восприятия окружающего мира, что помогает личности полнее воспринимать жизнь. Личность формируется в окружении культурных приобретений, но этот процесс происходит не сам по себе, а требует педагогической деятельности [13; с.33]. “Конструирование специфических педагогических ситуаций, которые актуализируют в учебно-воспитательном процессе необходимость самовыражения, порождает общение с искусством , что позволяет утверждать об исключительном значении художественного образования ” [12; с.25].

В художественном образовании всегда существует взаимопроникновение знаний и творческая активность, поэтому любую информацию в области искусства нельзя расшифровывать без самостоятельной проработки, все виды которой стимулируют проявления образного представления и творческой фантазии. Познание художественного сочинения трактуется в научной литературе как внутренний диалог, где партнерами могут быть как реальные субъекты, так и их

образно-художественные модели. “Диалогичность является существенной частью образования в искусстве” [12].

Коммуникативность, благодаря которой выражение мыслей становится диалогом, имеет неоценимое значение при обсуждении проблем искусств в педагогическом процессе, поскольку художественное познание обязательно предусматривает учет особенностей внутреннего мира каждого субъекта [12].

В современном музыкальном образовании наметился переход от монологизма к диалогизму, что создает условия для лучшего усвоения традиций искусства и культуры, поскольку культура общества и культура личности функционируют в генетической взаимозависимости.

Ученые трактуют музыко-педагогическое общение как «особую деятельность, направленную на создание в школьном музыко-педагогическом процессе таких коммуникативных связей и отношений, которые больше всего отвечают природе музыкального искусства» [6; с.16]. Художественно-педагогическое общение на уроках музыки происходит с помощью верbalных, невербальных и музыко-исполнительских (общее музицирование, напевание, пластическое интонирование и т.п.) средств обучения [11; с.87].

Дальнейшее изучение данной проблемы должно происходить в ракурсе более детального изучения конкретных коммуникативных умений будущих учителей музыки, овладение которыми явится залогом эффективной профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. *Психология и проблемы человекознания/Под редакцией А.А. Бодалева – М.: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 384 с.*
2. Берегова О.М. *Культура та комунікація: дискурси культуротворення в Україні в ХХІ столітті./Берегова О. – К.: Інститут культурології АМУ, 2009. – 184 с. – Бібліографія с.168-175*
3. Бодалев А.А. *Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.*
4. Волкова Н.П. *Педагогічні комунікації. – Дніпропетровськ РВВДНУ, 2002. – 90 с.*
5. Гильман Р.А. *Творческое развитие личности в художественно-педагогической деятельности: Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 221 с.*
6. *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учебное пособие./Д.К.Кирпарская, Н.И.Киященко, К.В. Тарасова и др./Под редакцией Г.М.Цыпина. – М.:Академия, 2003. – 368 с.*

7. Коробанов Ю.М., Коробанов А.Ю. *Теорія і практика комунікацій: Навчальний посібник*: У 3 ч. – ч. 2. *Комунікації в теорії прийняття рішень та в кризових ситуаціях*. – Миколаїв: НУК, 2010. – 72 с.
8. Любан-Плоцца Б., Побережная Г., Белов О. *Музыка и психика: Слушать душой*. – К.: “АДЕФ - Украина”, 2002. – 200 с.
9. Мазель Л. *Строение музыкальных произведений*: Учеб. пособие. – 2e изд. доп. и перераб. – М.: Музыка, 1979. – 536 с., нот.
10. Мелибруда Е. Я-Ты-Мы: *Психологические возможности улучшения общения*: Перевод с польского/Вступ. ст. и общ. ред. А.А. Бодалева и А.Б.Добровича. – М.: Прогресс, 1986. – 256 с.
11. Ростовський О.Я. *Методика викладання музики в основній школі: Навчально-методичний посібник*. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2001. – 272 с.
12. Рудницька О.П. *Педагогіка: загальна та мистецька*: навч. посіб./Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
13. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навч. посібник для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закладів/О.П.Рудницька, Л.М.Ісьянова, О.А. Цвігун та ін.: О.П.Рудницька (ред.); Інститут змісту і методів навчання, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 183 с.
14. Селевко Т.К. *Энциклопедия образовательных технологий*: В 2т. Т. 1. М.: НИИ Школьных технологий, 2006. 816 с. (Серия “Энциклопедия образовательных технологий”).
15. Ситниченко Л.А. *Першоджерела комунікативної філософії*. К.: Либідь, 1996. 176 с.