

CUPRINS

| | |
|---|-----|
| Mihai Șleahțișchi. Asemănarea cu <i>celălalt</i> , între „a trage foloase” și „a suferi pe nedrept”..... | 3 |
| Valentina Ursu. Studiarea patrimoniului cultural național în învățământul istoric preuniversitar și universitar din Republica Moldova..... | 35 |
| Nina Petrovski. Semnificația învățării pragmatice în postmodernitatea educației..... | 41 |
| Olimpiada Arbuz-Spatari. Pedagogia artelor despre creativitate și formarea/dezvoltarea ei la studenții Facultăților de Arte Plastice și Design..... | 52 |
| Angela Solcan. L'apprentissage des langues étrangères dans un nouveau contexte éducationnel. | 60 |
| Valentin Burlacu. 1912. O sută de ani de la anexarea Basarabiei la Imperiul Rus: între omagiere și comemorare..... | 74 |
| Maria Pleșca. Factorii reușitei profesionale a tinerilor..... | 79 |
| Svetlana Caterenciuc. Particularități structurale ale termenilor tehnici (domeniul referențial al telecomunicațiilor)..... | 85 |
| Е.В. Завалко. Критерии готовности будущих учителей музыки к инновационной деятельности..... | 88 |
| Т.В. Холостенко. Профессиональный путь руководителя детско-юношеской спортивной школы (дюсш) к «акме» и практические рекомендации их достижения..... | 98 |
| Eugenia Jianu. Valorificarea metodelor interactive în perspectiva asigurării calității comunicării pedagogice..... | 106 |
| Tudor Movileanu. Efectivele militare din Țara Moldovei în secolele XV-XVII..... | 115 |
| Ирина Цвик. Аспекты модернизации литературного образования в контексте формирования межкультурной компетенции: к постановке проблемы..... | 125 |
| Tatiana Țiganu. Unele aspecte despre zestre în Pravila lui Vasile Lupu..... | 134 |
| В.Г. Долгов. Лексикографическая реализация концепта <i>юродивый</i> | 139 |

| | |
|--|-----|
| Eugenia Jianu. Orientări paradigmatică în evoluția conceptului de „comunicare pedagogică optimă” prin metode interactive..... | 144 |
| Ala Radu-Șchiopu. Valori ale competenței lectorale dezvoltate de liceeni prin aplicarea metodologiilor specifice educației literar-artistice..... | 151 |
| Yurie Ilașcu, Mihai Teșcu. Repere teoretico-metodologice ale calimetriei pedagogice..... | 157 |
| Elena Țap. Studiarea competențelor de formare profesională ale cadrelor didactice și dezvoltarea bazei informaționale de formare continuă..... | 160 |
| Gheorghe Gonța. R E C E N Z I E la monografia elaborată de conf. univ. dr. Nina Petrovski, cu titlul „Învățarea pragmatică a istoriei”..... | 167 |
| Maria Tonu, Tatiana Spătaru. Integrarea socială a persoanelor dizabitate prin intermediul surselor mass-media..... | 170 |

Asemănarea cu *celălalt*, între „a trage foloase” și „a suferi pe nedrept”

Mihai Șlehtițchi,
doctor în psihologie, doctor în pedagogie

Abstract

In everyday life, the effect of similarity occurs when there has been attested an identity or a great similarity between two or more persons. Multiple systematic research studies have shown that this effect has a highly important role in creating inter-human affiliations. Interpersonal attraction, sympathy, friendship, love, group solidarity appear and are continuously maintained by this effect.

In saying that inter-human affiliations are generated mainly on the criterion of similarity, it is important to keep in mind that there are several types of similarity in practice. It has been observed, for instance, that the physiological/morphological similarity matters very often (height, eye color, shape of hands etc.). There are also many cases where the personological similarity matters (extrovert-introvert, social and affective intelligence etc.). There can also be a cognitive-axiological similarity (beliefs, attitudes, values etc.) and a sociological similarity (social class, religion, race, ethnicity, social status etc.).

Despite its popularity, the similarity effect cannot be treated, however, in absolute terms. In this context, it should be firstly noted that the greatest majority of the empirical evidence related to this effect, has been obtained in laboratory conditions, which can generate problems of extrapolation to situations from real life. Secondly, the fact that the resemblance to certain people doesn't make us happy, but rather upsets us shouldn't be disregarded. And finally, there are frequent situations where we feel attracted to others by virtue of complementary needs, and not by that of matching personalities, attitudes or religious affiliation.

In fact, the effect of similarity conveys an ambivalent phenomenon: depending on the circumstances, it may be a factor of aggregation, but also of disaggregation, edification, and demolition. The destructive nature of the effect in question is fully manifested in the process of education, especially during the didactical evaluation. Many times, there can be observed a tendency of the teacher to project himself/herself as a model, building implicit scales centered on „I”, constantly reducing „the other” to his/her own scale.

What should be done to remove the negative influence of the effect of similarity on the education?

First of all, it is very important that teachers have a professional training that would prevent them from presenting themselves as models when organizing and conducting the teaching-learning process. Then, it is necessary to reshape the procedure of didactical evaluation in a manner that would reduce to the maximum the subjectivity of the teachers (the use of multiple correcting technique, ensuring anonymity of the written examinations, increasing the number of current evaluations and so on). And finally, thirdly, the formation and development of the students' capacity of auto-evaluation should to be encouraged by all possible means.

Key-words: *interpersonal attraction, similarity, physical similarity, similarity social, intellectual similarity, attitudinal similarity, similarity of character, similarity absolute, relative similarity, teaching evaluation, similarity error, reduce the error of similarity.*

În *psihologia naivă* sau, cum i se mai spune, *psihologia simțului comun*^{*}, găsim numeroase sesizări indicând asupra importanței pe care o are factorul *asemănare* în stabilirea unui climat relațional întemeiat pe *amiciție, simpatie, stimă, dragoste* și pe *simțul solidarității*. Fie că-i avem în vedere pe români, polonezi, nemți, francezi, italieni, spanioli sau ruși (această enumerare este, bineînțeles, una strict aleatorie, exemplele putând să se refere și la multe alte popoare), ne lovim, mereu, de una și aceeași percepție a realității – *pentru a se agreea și a fi într-o bună înțelegere, oamenii trebuie să aibă în mod neapărat ceva în comun*. Răsfoind, bunăoară, *Proverbele românilor* a lui I.C. Hîntescu (ediție apărută la Timișoara, în 1985, la Editura Facla), *Gânduri nemuritoare: proverbe și cugetări poloneze* a lui N. Mareș (ediție apărută, la 1986, în colecția *Cogito*, la editura bucureșteană Albatros), *Четыреста немецких рифмованных пословиц и поговорок* a lui G. Petlevanîi (ediție apărută, în 1980, la editura moscovită Высшая школа), *Proverbele românești și proverbele lumii romanice* a lui G. Gheorghe (ediție scoasă de sub tipar la București, în anul 1986, la editura Albatros) sau *Proverbe, cugetări, definiții despre educație* a lui E. Mihăilescu (ediție apărută, la 1977, în nominalizata Colecție *Cogito*, la aceeași editură bucureșteană Albatros), găsim următoarele formule eliptice sugestive:

- *cu cine te aduni, te asemeni (proverb românesc)* [1];
- *cei ce se potrivesc lesne se împrietenesc (proverb românesc)* [2];
- *prietenii cei buni, un suflet în două trupuri (proverb românesc)* [3];
- *qui se ressemble s'assemble (proverb francez)* [4];
- *gleich sucht sich, gleich findet sich (proverb nemțesc)* [5];

* Înainte de a constitui obiectul primelor tratate științifice axate cu preponderență pe „psihic și comportament”, cum ar fi, spre exemplu, „Psihologia empirică” (1732) sau „Psihologia raționalistă” (1734) ale lui Ch. Wolff, fenomenele legate de forul interior al speciei umane își găsesc o vie oglindire în cultura orală și în cea scrisă a popoarelor. Lexicul diverselor limbi concentrează în sine rezultatele unor observații cotidiene multiseculare asupra triadei existențiale *simțire – gândire – comportare*. Neavând rigoarea limbajului științific, cuvintele obișnuite adună, oricum, suficiente energii pentru a pătrunde în labirinturile spiritului omenesc, în subtilitățile celor mai cunoscute manifestări caracteriale, în specificitatea instaurării și evoluției relațiilor din cadrul colectivităților, în esența vieții și a morții. Experiența psihologică, despre care se poate spune că este rudimentară, și nu elevată, diletantistă, și nu profesionistă, este obiectivată în mituri, povestiri, legende, basme, proverbe și zicători, alcătuiind, *de facto*, o „psihologie naivă” sau, în alți termeni, o „psihologie a simțului comun”, adică un gen de cunoaștere nesistematizată și, în același timp, neverificată experimental. În cazul dat, cunoștințele nu au un suport epistemologic, ele purtând, mai degrabă, caracter declarativ. Utilizarea lor ține mai mult de domeniul intuiției, și nu de cel al gândirii abstracte. Un asemenea mod de a spune lucrurilor pe nume exprimă *esențialmente* o artă, și nu o știință. Cu toate că nu operează cu metode exacte, verificate în condiții de laborator, „psihologia naivă” nu trebuie în niciun caz și sub nicio formă marginalizată. Acumulând experiența de viață a generațiilor anterioare, ea poate fi foarte necesară și în condițiile zilei de astăzi.

Pentru mai multe detalii cu referire la entitatea „psihologiei naive”/„psihologiei simțului comun”, a se vedea, spre exemplu, A. Cosmovici, *Originea psihologiei practice/A. Cosmovici. Psihologie generală*. – Iași: Editura *Polinom*, 1996. - P. 13-14; A. Cosmovici, *Psihologia naivă și cercetarea științifică a personalității*//*Revista de psihologie* (București). – 1988. – Nr. 4. – P. 12-19 sau/și *Tr. Herseni, Cultura psihologică românească*. – București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1980.

- *pari con pari bene sta e dura* (**proverb italian**) [6];
- *chipul dușmanului ne înspăimântă, când vedem cât de mult seamănă cu al nostru* (**proverb polonez**) [7];
- *cada oveja con su pareja* (**proverb spaniol**) [8];
- *рыбак рыбака видит издалека оти друг крови не родной, да души одной* (**proverbe rusești**) [9].

Prietenii, perechile de îndrăgostiți, soții, toți acei despre care se poate spune că *sunt atrași unii de alții* cad, *volens-nolens*, sub incidența *prezumției de similitudine*, formând – de cele mai multe ori – un întreg indisolubil, o compoziție relațională solidară, o afinitate sufletească de durată. Dacă se întâmplă să avem în vecinătate mai multe persoane, atunci, cu siguranță, vom tinde să le alegem pe unele și, totodată, să le respingem pe altele. Să le alegem, bineînțeles, pe acelea care sunt – parțial sau în totalitate – *ca și noi* și să le respingem pe acelea care formează – într-o măsură mai mare sau mai mică – *antipodul nostru*.

De la abordarea naivă la cea speculativ-abstractă:

Aristotel, Cicero, Democrit, Schopenhauer și alții

După o lungă perioadă de supremație a „cunoașterii nesistematizate”, ideea potrivit căreia oamenii preferă să interacționeze cu cei asemănători cu ei pătrunde într-un nou sistem de referință, cel al cunoașterii orientate spre „înțelegerea sensului existenței sub aspectele sale universale”. Astfel, Aristotel (*Stagira*, Macedonia, 384 – *Chalcis*, Eubee, 322), acordându-i lui *homo sapiens* calificativul de *zoon politicon* („*animal social apt să se dedice binelui și răului, dreptății și nedreptății*”), ține să menționeze în mod special că potrivirea de caractere, de înclinații și de aspirații poate aduce mari beneficii umanității. În *Politica*, dar și în *Ethica Nichomachea*, *Ethica Eudemia* sau *Magna Moralia*, se găsesc o serie de pasaje care au în vizor atât importanța asociațiunii interumane (referindu-se, bunăoară, la prietenie, celebrul filosof grec arată că ea reprezintă pentru tineri „*un scut împotriva greșelilor*”, pentru bătrâni – „*îngrijirea dorită și compensație pentru ceea ce slăbiciunea lor însăși nu mai poate face*”, iar pentru bărbații în putere – un „*îndemn spre orice faptă bună*”), cât și factorii care fac posibilă o astfel de asociațiune [=egalitatea („egalitatea este sufletul prieteniei”) + binefacerea („ne este aproape omul care ne dorește și ne face binele”) + reciprocitatea („trebuie să te porți cu cei dragi așa cum dorești să se poarte ei cu tine”)] [10]. Nu este exclus că anume acest soi de raționamente l-au determinat pe fondatorul Școlii *peripatetice* să formuleze o definiție pe care, ulterior, partea dominantă a specialiștilor din domeniul științelor socioumanistice o va

cataloga drept celebră: „*A trăi înseamnă a simți și a cunoaște; în consecință, a trăi laolaltă înseamnă a simți împreună și a cunoaște împreună*”.

Evident, „biografia” ideii cu referire la importanța pe care o are similitudinea în conturarea unor relații interumane afabile nu începe și nici nu sfârșește cu numele lui Aristotel. Lucrurile au fost, mereu, atât de evidente, încât cu mult timp înainte ca omenirea să intre în posesia noțiunilor de *inducție*, *deducție*, *concept*, *judecată* și *raționament*, dar și cu mult timp după ancorarea acestora în eșafodajele terminologice ale filosofiei, logicii sau gnoseologiei ideea în cauză nu a încetat să suscite atenția „persoanelor chemate să reflecteze asupra problemelor vieții” (filosofi, moraliști, oameni politici, scriitori), ea fiind vehiculată cu insistență pe varii meridiane ale mapamondului. Exemplele de mai jos vin să confirme justetea unei asemenea interpretări:

- **Cicero, Marcus Tullius** (106-43 î.e.n.) (*De amicitia*, citatul 13): *Amicus est tanquam alter idem (=Prietenul este ca și un al doilea eu)* [11];
- **Democrit** (460-370 î.e.n.) (din opera *Fragmente*): *Relația de durată se înfiripează între oameni cu o fire asemănătoare sau Nu ne sunt prieteni toți aceia cu care ne înrudim, ci numai aceia cu care avem interese comune* [12];
- **Plinius, Caius Caecilius-Secundus-Junior** (62-cca 113 e.n.) (*Epistulae*, citatul 4): *Vinculum amicitiae: morum similitudo (=Trăinicia unei prietenii constă în asemănarea obiceiurilor)* [13];
- **Euripide** (480-406 î.e.n.) (din lucrarea *Andromaca*): *La oamenii care au relații apropiate totul este comun* [14];
- **Sallustius, Caius Crispus** (86-35 î.e.n.) (*De conjuratione Catilinae*, citatul 20): *Idem velle atque idem nolle ea demum firma amicitia est (=A dori aceleași lucruri și a refuza aceleași lucruri – asta este o amiciție trainică)* [15];
- **Horatius, Quintus Flaccus** (68-8 î.e.n.) (*Odae*, citatul 3): *Animae dimidium meae (amicus) (= Amicul este jumătatea sufletului meu)* [16];
- **Michel de Montaigne** (1533-1592) (în *Eseuri*, vol. I, p. 177): *Nu poate fi legătură de amiciție unde e atât de puțină apropiere și potrivire* [17];
- **J. Locke** (1632-1704) (în *Texte pedagogice alese*, p. 81): *Nimic nu cimentează și nu întărește cordialitatea și bunăvoința mai mult decât confidențele reciproce referitoare la interese și afaceri* [18];
- **F.-M. Arouet, alias Voltaire** (1694-1778) (în *Correspondență către Thieriot*, 30 iunie 1760): *Sufletele frumoase se întâlnesc* [19];

- **M.H. Beyle**, alias **Stendhal** (1783-1842) (în *Scrisori către Pauline*, p. 270): *Simpatia este predispoziția de-a simți într-un fel asemănător felului de-a simți al altcuiva* [20];
- **A. Schopenhauer** (1788-1860) (în *Viața, amorul și moartea*, p. 27): *Amiciția veritabilă presupune un interes curat, obiectiv și dezinteresat pentru fericirea altuia, o stare în care unul se identifică cu celălalt* [21].

Și de această dată, după cum putem sesiza, gândirea de sorginte filosofică, considerată una dintre principalele forme de manifestare a spiritului uman, gravitează în jurul „înțeleșurilor și justificărilor legate de laturile esențiale ale lucrurilor”. Făcând abstracție de ceea ce înseamnă *experiment* sau *observare programată*, ea contribuie la formularea unor interogații cu o evidentă „aromă” teoretică (de genul „*Ce ar reprezenta similitudinea întâlnită la oameni?*” sau „*Ce este atracția interpersonală?*”) și la elaborarea unor răspunsuri care ar fi pe potriva acestora (de genul „*Despre doi sau mai mulți oameni se poate spune că sunt similari atunci când aceștia pot fi puși într-o anumită corespondență*” sau „*Atracția interpersonală redă o forță afectivă care îi apropie pe indivizii cu potriviri ce nu pot fi puse la îndoială*”). În linii mari, porțiunea de gândire filosofică consacrată fenomenului de similaritate oferă mai degrabă niște considerațiuni obținute pe calea deducției logice sau, altfel spus, o gamă de teoretizări de extracție metafizică, și nu un spectru consolidat de abordări sistematizate provenite din numeroase „provocări practice intenționate” centrate pe identificarea aspectelor de profunzime a fenomenului, a legilor și legităților prin care el este guvernat.

Etapa cercetărilor științifice riguroase. Primele rezultate

Așa cum evoluția oricăreia dintre științele umanistice, trecând, *ab initio*, prin etapa cunoașterii preștiințifice (*naive*) și a celei filosofice (*speculativ-abstracte*), ajunge, *ad extremum*, să se supună legilor cunoașterii științifice (*luarea în calcul a criteriului de obiectivitate, abordarea analitico-sintetică a fenomenelor, utilizarea pe larg a procedurilor de măsurare – cuantificare, punerea în aplicare a interpretărilor cu caracter integrativ-sistemic etc.*)*, era absolut firesc ca, *la un moment dat*, chestiunea legată de importanța pe care

* Drept dovadă elocventă, în acest sens, ar putea servi devenirea psihologiei ca știință. După cum arată specialiștii – ne referim, în mod special, la M. Golu [22] – , aceasta a parcurs „un drum dificil și sinuos” constând din patru trepte mari: (a) *treapta cunoașterii preștiințifice*, (b) *treapta filosofică*, (c) *treapta cunoașterii științifice analitice* și (d) *treapta cunoașterii integrativ-sistemice*.

Treapta cunoașterii preștiințifice, potrivit autorului invocat, coincide cu perioada în care omul a devenit conștient *de sine* și a început să-și pună întrebări, să încerce să-și explice propria viață psihică interioară și propriul comportament. Caracteristic pentru această perioadă este faptul că informațiile despre fenomenele psihice se constituiau pe baza experiențelor cotidiene situaționale și a comunicării interpersonale directe. Informațiile în cauză se sistematizau și se transmiteau de la o generație la alta în forma proverbelor, zicătorilor,

o are similitudinea în asigurarea efectului de atracție interpersonală să treacă atât prin filiera unor cercetări empirice riguroase (cu eșantioane selectate după anumite standarde, cu scopuri, obiective, modele ipotetice, metode și tehnici prestabilite), cât și prin filiera unor abordări conceptuale comprehensive susceptibile să ofere fundalul nomotetic necesar.

Primele constatări științifice realizate în contextul examinării impactului pe care o are similitudinea asupra relaționării cu celălalt sunt de *natură psihomorfologică* și datează cu începutul secolului XX. La 1902, bunăoară, A. Bravais și K. Pearson demonstrează experimental că persoanele cu talie mică au tendința de a se apropia unele de altele, de a se împrieteni și chiar căsători [23]. Dimensiunea investigațională oferită de către acești doi cunoscuți psihosociologi atrage interesul specialiștilor, ea făcându-se resimțită atât în limitele lui *novecento*^{*}, cât și în perioada imediat următoare^{**}.

miturilor, legendelor, ritualurilor, învățăturilor practice. Baza explicativă a fenomenelor vieții sufletești purta caracter naiv-mistic, animist sau/și creaționist.

Treapta filosofică, continuă M. Golu, începe odată cu elaborarea și afirmarea primelor sisteme filosofice (sec. V și IV î.e.n.) și durează până în momentul separării psihologiei ca știință de sine stătătoare (a doua jumătate a sec. XIX). Interpretările filosofice ale vieții psihice purtau caracter speculativ și abstract, ele producându-se în absența unei baze de date obținute pe calea cercetărilor sistematice concrete. În perioada respectivă, explicarea naturii psihicului s-a redus la *trei modele* distincte: (a) *modelul materialist*, ale cărui premise au fost create în Antichitate de către Democrit și care a fost dezvoltat mai apoi (în sec. XVII, XVIII și XIX) în lucrările lui Fr. Bacon, J. Tocke, D. Diderot, Helvetius, E. Condillac și ale altor gânditori marcanți; (b) *modelul idealist*, ale cărui baze au fost create în Antichitate de către Platon și care, mai târziu, a fost dezvoltat de către Im. Kant (1724-1804) și G.W.F. Hegel (1770-1831); (c) *modelul dualist*, ale cărui începuturi se găsesc în opera lui Aristotel și care, ulterior, a fost dezvoltat și pe larg difuzat de către René Descartes (1596-1650).

Treapta cunoașterii științifice analitice, mai spune M. Golu, începe odată cu desprinderea psihologiei de filosofie și constituirea ei ca disciplină cu un statut propriu (deceniul opt al secolului XIX) și durează până la sfârșitul primei jumătăți a secolului XX. Spre deosebire de perioadele anterioare, studiul fenomenelor psihologice se realizează prin cercetări experimentale sistematice. Aceste cercetări se axează pe respectarea necondiționată a criteriului de obiectivitate și includ operații de măsurare-cuantificare. Cunoașterea psihologică este caracterizată ca analitică, deoarece urmărește dezvoltarea până la ultimele elemente ale structurii interne a fenomenului psihic și descrierea detaliată a fiecărei componente în parte. În consecință, se acumulează un imens material factual, se elaborează un număr impresionant de lucrări monografice și de tratate.

Treapta cunoașterii științifice integrativ-sistemice, în viziunea lui M. Golu, a început cu cea de-a doua jumătate a secolului XX și durează până în prezent. În cadrul ei, studiile legate de fenomenele psihice cad sub imperiul unei metodologii desprinse din cibernetică și teoria generală a sistemelor. Ca urmare a acestui fapt, a fost stopată tendința dominantă pe durata treptei anterioare de desprindere din ansamblul psihocomportamental real a unui anumit segment, de a-l absolutiza și de a-l substitui întregului. Deși, în acești ani, se evidențiază mai multe direcții sau/și orientări individualizate (cognitivistă, informațională, funcționalistă, umanistă etc.), niciuna dintre ele nu urmărește să se opună antagonic celorlalte și nu pretinde a deține supremația metodologică ori explicativă. Mai mult, ele tind să coreleze, să facă transferuri reciproce ale achizițiilor proprii, subordonându-se principiului unificării conceptuale.

*Pentru a oferi un exemplu edificator, vom opera cu numele lui R.B. Zajonc, care, acum circa treizeci de ani, reușește să înregistreze, cu câțiva colaboratori de-ai săi, o frecvență înaltă a asemănarilor dintre soți în ceea ce privește lungimea antebrățelor și a degetelor, forma mâinilor și a unghiilor, culoarea ochilor și a părului [24].

**Bărbații sunt mai atrași de femeile care seamănă cu ei în privința culorii ochilor, a părului, dar și a gropițelor din obraji și a altor trăsături, se arată, bunăoară, într-un studiu realizat de oamenii de știință francezi pe parcursul anului 2012.

Deși anterior au fost elaborate mai multe studii la acest subiect, cele mai multe dintre ele se axau pe trăsăturile care aveau ieșire directă la *concentrația de hormoni* și la *fertilitate*. De această dată însă, cercetătorii de la *Institutul de Științe ale Evoluției* din Montpellier (*ISEM*) au avut o abordare diferită, interesându-se de caracteristici care nu prezentau niciun avantaj evident din punctul de vedere al selecției genetice.

Cu aproximativ patru decenii după publicarea rezultatelor studiului experimental al lui A. Bravais și K. Pearson, oamenii de știință intră în posesia unor date care arătau că, de rând cu *similaritatea fizică*, un rol important în procesul de stabilire a relațiilor cu celălalt îl joacă și *similaritatea caracteristicilor sociale*. Constatarea o datorăm lui E.W. Burgess și P. Wallin, care pun în evidență, la 1943, asemănarea condițiilor sociale ale persoanelor aflate în mariaj. Conform rezultatelor experimentale obținute, soții redau tipul de parteneri sociali ale căror traiectorii existențiale au cel puțin opt puncte de tangență: **(a)** *proveniența familială* (statutul social al părinților, locul copilăriei etc.); **(b)** *afilierile religioase*; **(c)** *tipul de relații în familie* (atitudinea față de tata/mama, durabilitatea căsniciei părinților etc.); **(d)** *activismul social* (care apare în raport cu „tendința de a fi mai degrabă singur decât în angrenaj cu alții”); **(e)** *petrecerea timpului liber*; **(f)** *atitudinea față de băuturile alcoolice sau fumat*; **(g)** *numărul de prieteni de același sex* și **(h)** *numărul de prieteni de sex opus* [25]. De-a lungul anilor, conceptul care valorifică binomul *atracție interpersonală – similaritate socială* capătă noi înțelesuri: se vorbește, cu o frecvență crescândă, despre importanța apartenenței indivizilor la tot felul de *organizații informale*, la varii *minorități de sorginte etnică sau sexuală*, dar mai ales despre rolul pe care îl deține apartenența acestora la un anumit *grup socioprofesional*. În legătură cu ultima remarcă, se impune – în calitate de caz pilduitor – experimentul desfășurat, în primul deceniu al mileniului trei, de către doi psihosociologi de la Universitatea *Columbia*, Paul Ingram și Michael Morris [26]. Conform unui scenariu prestabilit, aceștia au invitat mai mulți directori de firmă, funcționari și bancheri la un cocktail, unde au fost încurajați să-și

De la bun început, studiul s-a focalizat pe două ipoteze evolutive.

Prima a fost ipoteza cu referire la *homogamie*, un fenomen observat la numeroase specii de animale, care face ca anumiți indivizi să aibă tendința de a alege parteneri care le sunt apropiate din punct de vedere genetic. Cealaltă a fost ipoteza vizând „*incertitudinea paternității*”. Conform acestei ipoteze, masculii ar avea tendința să prefere, la femele, trăsăturile recesive. Astfel, un bărbat ar prefera ochii albaștri sau buzele fine (= însușiri recesive în raport cu ochii cafenii sau buzele groase), fapt care i-ar permite să recunoască la copiii săi propriile caracteristici genetice.

În cadrul primei etape a studiului, savanții de la *ISEM* au cerut unui număr de 100 de bărbați să aleagă din mai multe fotografii cu chipuri feminine pe acelea care le erau pe plac. Rezultatele obținute au arătat că bărbații, în majoritatea cazurilor, s-au oprit la chipurile de femei cu care aveau în comun anumite trăsături fizice.

În cadrul celei de-a doua etape, savanții au analizat fotografiile unor cupluri reale care aveau cel puțin un copil, pentru a determina dacă aceste preferințe genetice influențează asupra alegerii partenerului de viață. În final, s-a constatat că partenerii de cuplu au mai multe trăsături faciale comune decât doi indivizi luați la întâmplare din populația totală.

Este de remarcat faptul că din ipotezele studiului doar cea legată de *homogamie* și-a găsit confirmarea. Datele experimentale nu au putut să certifice ipoteza care lua în calcul „*incertitudinea paternității*”. Pentru viitor, savanții de la *ISEM* și-au propus să studieze detaliat influența pe care *homogamia* o exercită asupra procesului de alegere a partenerului sexual și să afle, în special, dacă descendenții unui cuplu alcătuit din parteneri apropiați din punct de vedere genetic prezintă vreun avantaj evolutiv. De asemenea, ei vor încerca să afle dacă acest fenomen este propriu doar Occidentului sau poate fi observat și în alte civilizații.

Pentru confirmare și mai multe detalii, vezi, spre exemplu, *Știința confirmă: Cine se aseamănă se adună* / <http://www.rtv.net/tag/asemanare-femei-barbati.107898.html>. 22 noiembrie 2012.

facă noi cunoștințe, să interacționeze cu „persoane din alte domenii de activitate”. După ce reuniunea a luat sfârșit, aproape toți invitații au afirmat că s-au străduit să cunoască „pe cât de mulți oameni a fost posibil” și să-și extindă „spectrul relațiilor sociale”. Deși sunau frumos, aceste afirmații erau – în foarte mare măsură – eronate, înșelătoare. Utilizând mijloace electronice de urmărire (cu acordul celor dispuși să le poarte cu ei), autorii experimentului au putut urmări cu atenție toate conversațiile purtate în timpul evenimentului. În final, s-a constatat că indivizii tind să interacționeze mai mult cu cei asemănători cu ei: „bancherii au conversat cu persoane din cercul lor, al bancherilor, agenții de bursă – cu ai lor, iar contabilii au discutat cu alți contabili, directorii – cu alți directori”. În loc să comunice cu „străinii”, participanții la experiment au discutat doar cu ai „lor”, consolidându-se în mod evident îngustimea rețelei lor de contacte sociale. Concluzia la care ajung cei doi cercetători americani este următoarea: „Fiind invitați la agape, indivizii tind să-și petreacă timpul conversând cu acei care fac parte din tagma lor, deci din domeniul care le este cunoscut și nicidecum să se elibereze de constrângerile pre-existente ale structurilor sociale, să-i abordeze pe necunoscuți și să-și facă noi prieteni. Vechile instincte sociale condiționează stabilirea câmpurilor relaționale și totul rămâne într-o bulă de omogenitate socială comodă și călduță, refractară la intruziuni și incapabilă să ofere soluții surprinzătoare”.

Noi descoperiri: similitudinea la nivel de inteligență și la cel de atitudini

Fiind de părerea că ceea ce reușesc să întreprindă A. Bravais cu K. Pearson și E.W. Burgess cu P. Wallin nu acoperă tot adevărul, ci doar o parte din el, mai mulți cercetători – cum ar fi, spre exemplu, R.C. Read – își propun să demonstreze că afilierea interpersonală se poate produce nu doar în cazul unor potriviri de ordin fizic sau social, ci și atunci când există un cu totul alt fundal, cel al *inteligenței*. În cele din urmă, după numeroase și, totodată, laborioase cercetări experimentale (centrate, de regulă, pe comunitatea partenerilor conjugali), s-a obținut o corelație semnificativă între nivelurile de agerime ale soților și soțiilor și una mai puțin semnificativă în cazul relațiilor de prietenie. Unii specialiști, comentând fenomenul, arată că, în viața de zi cu zi, „este mai probabil ca indivizii care au capacități intelectuale apropiate să fie găsiți împreună în aceleași medii profesionale și chiar de petrecere a timpului liber decât cei cu niveluri diferite ale capacităților intelectuale” [27; 28].

Considerând, ca și R.C. Read, că similaritățile psihosociale, și nu cele de extracție psihomorfologică sau cele pliate pe caracteristicile sociale, trebuie să i se acorde cea mai mare atenție atunci când vine vorba despre dorința noastră de a ne alătura altora, mai mulți analiști ai fenomenului de relaționare țin neapărat să pună în valoare binomul *atracție*

interpersonală –similaritate atitudinală. Cu această ocazie, se iau în calcul două raționamente specifice: că „*ne plac cei care au atitudini asemănătoare cu ale noastre*” și că „*oamenii se percep pe ei înșiși ca fiind mai asemănători cu cei care îi plac și mai puțin asemănători cu cei pe care-i displac*”.

Th. Newcomb, unul dintre cei mai consecvenți promotori ai raționamentelor enunțate, întreprinde, pe la mijlocul anilor '30 ai sec. XX, un studiu experimental chemat să identifice aportul similitudinii atitudinale la edificarea unor relații conjugale de durată [29]. Sub aspect compozițional, studiul a cuprins două faze – primară și secundară. La faza primară, au fost investigate 200 de cupluri familiale cu o experiență avansată (de câteva decenii), în vederea măsurării atitudinilor pe care fiecare dintre parteneri le avea față de *biserică, război și comunism*. Rezultatele obținute au arătat că între partenerii conjugali cu o bogată experiență relațională există o similaritate atitudinală consistentă. În cea de-a doua fază (secundară), prin „coridorul” investigațional a trecut același număr de cupluri familiale tinere, căsătorite recent, fără experiență relațională. Și lor le-au fost aplicate proceduri de măsurare a atitudinilor cu referire la *biserică, război și comunism*. Rezultatul final a fost, în fond, același: s-a înregistrat o similitudine atitudinală pronunțată cu cea a cuplurilor conjugale experimentate. Concluzionând, Th. Newcomb menționează că „similaritatea atitudinală a fost prezentă de la bun început în istoria relației, mai degrabă decât s-a format pe parcursul ei și a reprezentat temeiul cel mai semnificativ al atracției interpersonale”.

Ceva mai târziu, același Th. Newcomb, dorind să se asigure că rezultatele pe care le-a dobândit anterior consună în deplinătate cu starea de fapt, întreprinde un nou studiu – unul longitudinal [30]. În termeni restrânși, aflându-se la Universitatea din Michigan, el construiește două eșantioane distincte, a câte 17 persoane de sex masculin, selectate din rândul celor admiși să frecventeze cursurile faimoasei școli pe parcursul a doi ani consecutivi. Vreme de un semestru, ambele eșantioane au fost cazate într-unul din căminele instituției. Până a fi cazați, conform algoritmului cercetării, studenții au trebuit să-și expună, pe cale poștală, atitudinile pe care le aveau în legătură cu mai multe teme de interes social major: *religia, familia, raporturile sexuale, treburile publice, raporturile rasiale*. Devenind locatari ai căminului, aceștia urmau să precizeze, săptămânal, prin mijlocirea unei scale atitudinale specifice, puterea de atracție exercitată asupra lor de către ceilalți 16 participanți la experiment. Dacă, inițial, similitudinea atitudinală nu determina atracția interpersonală (și aceasta pentru că membrii eșantioanelor încă nu se cunoșteau îndeajuns), atunci către sfârșitul semestrului (la finele celei de-a paisprezecelea săptămâni) efectul s-a făcut simțit. În așa fel, s-a constatat, o dată în plus, că prezența mai multor acorduri mutuale asupra unor teme

referențiale importante declanșează – mai devreme sau mai târziu – curenții psihici necesari instituirii unui regim de afiliere interumană*.

Treptat, dovezile newcombiene cu referire la determinarea cauzală a atracției interpersonale de către similaritatea atitudinală capătă popularitate în mediul specialiștilor, constituind premisa necesară pentru elaborarea unor demersuri experimentale și proiecții interpretative complementare. Iată doar câteva exemple:

- D. Byrne și D. Nelson, la începutul anilor '60 ai sec. XX, își propun să afle răspunsul la următoarea întrebare: *simpatizăm mai mult pe cineva care este de acord cu noi în foarte multe privințe, dar își manifestă la fel de frecvent dezacordul cu opiniile noastre sau pe cineva care afișează foarte multe atitudini asemănătoare cu ale noastre, mărturisind, în același timp, numai câteva deosebiri de puncte de vedere?* Operând cu un design experimental original, ei au făcut ca numărul atitudinilor asemănătoare la doi subiecți să fie unul schimbător (4, 8 sau 16); la fel, a variat și proporția *atitudinii similare – atitudini nonsimilare* (fie similaritate deplină, fie două treimi atitudini similare și o treime atitudini nonsimilare, fie jumătate atitudini similare și jumătate atitudini nonsimilare, fie, în sfârșit, o treime atitudini similare și două treimi atitudini nonsimilare). Analiza de varianță, efectuată la sfârșitul studiului, a scos în profil efectul deosebit de pronunțat al variabilei „proporția atitudinilor similare”. Cu luarea în calcul a *teoriei balanței (the balance theory)*, D. Byrne și D. Nelson ajung să constate că relația dintre atracția interpersonală și proporția atitudinilor similare redă o *funcție liniară*. În plus, ei văd în similaritate o *formă de întărire pozitivă* sau – în termeni mai exacti – înfățișarea unei *dependențe directe dintre atracția față de celălalt și întăririle pozitive venite din partea acestuia* [32].
- G.L. Clore și B. Baldridge, la sfârșitul anilor '60 ai sec. XX, emit o ipoteză cu următorul conținut: *cu cât mai multă însemnătate acordăm atitudinii pe care o împărtășim cu celălalt, cu atât atracția față de el crește*. Verificarea experimentală a acesteia (*momentul-cheie al intervenției l-a constituit controlul meticulos al variațiilor în centralitatea atitudinilor similare*) a arătat că, într-adevăr, subiecții se simt mai atrași de persoana-țintă atunci când aceasta își declară acordul cu ei în privința uneia sau mai multor atitudini de interes major. Datorită descoperirii pe care o fac G.L. Clore și B.

* Pe parcurs, cu luarea în considerare a produselor experimentale obținute de către Th. Newcomb și colaboratorii săi, a fost elaborată una dintre cele mai elegante interpretări psihosociologice a fenomenului de atracție interpersonală – *teoria balanței (the balance theory)*. Potrivit acesteia, *atracția interpersonală crește proporțional cu sporirea atitudinilor similare*. Funcția care descrie variația celor doi factori este, practic, una liniară [31].

Baldrige, putem susține că, în funcție de context, *unele dimensiuni ale similarității atitudinale pot fi mai importante decât altele*. Astfel, pentru toți acei care încă nu știu cum este mai bine să se spună: „Resimțim o atracție puternică față de cineva care preferă aceeași marcă de apă minerală ca și noi” sau „Resimțim o atracție puternică față de cineva care are aceleași simpatii politice ca și noi”, trebuie să devină evident că adevărul se regăsește în a doua afirmație, și nu în cea dintâi [33].

- W. Griffitt și R. Veitch, în prima jumătate a anilor '70 ai sec. XX, recurg la verificarea relației cauzale dintre similaritate și atracție în *condiții de teren* (până la ei, toate experimentele au fost efectuate în *condiții de laborator*). Programul investigațional s-a redus, în fond, la trei etape. Pentru început, au fost identificați 13 tineri, care, pentru o anumită sumă de bani, au acceptat să fie izolați, pe parcursul a zece zile, într-un adăpost antiatomic [spațiul de adăpost era de 32 m² (4 x 8 metri), iar hrana și apa urmau să fie furnizate conform Normelor Departamentului Apărării Civile]. Mai apoi, cu o zi înainte de izolare, candidații selectați au fost supuși unui control medical specializat și au completat un chestionar cu 44 de itemi. La cea de-a treia etapă, în ziua întâi, a cincea și a noua din cele zece rezervate pentru aflarea în adăpostul antiatomic, tinerii au completat teste sociometrice. În aceste teste, fiecare tânăr identifica trei colegi de-ai săi cu care ar fi preferat să rămână în adăpost și trei cu care n-ar fi preferat să rămână. Analizând rezultatele obținute, autorii experimentului au urmărit, totodată, cât de competitivi sub aspect atitudinal au fost tinerii care nu s-au respins mutual. Concluzia la care s-a ajuns a fost următoarea: *subiecții erau similari sub aspect atitudinal cu cei pe care îi preferau și, în același timp, disimilari sub aspect atitudinal cu cei pe care nu-i preferau*. Și de această dată, după cum vedem, similaritatea opiniilor anterioare relaționării s-a constituit într-un factor important al atracției interumane [34].

Încă o achiziție științifică: similitudinea trăsăturilor de personalitate

Potrivit specialiștilor, de rând cu similitudinile de proveniență fizică, socială, intelectuală și atitudinală, mai există un gen de „potrivire între două lucruri, fenomene sau acțiuni”, care poate aduce o contribuție substanțială la instaurarea efectului de afiliere interumană. Este vorba, spun ei, despre *similitudinea trăsăturilor de personalitate*. În acest context, pe la mijlocul anilor '60 ai sec. XX, N. Miller, D.T. Campbell, H. Twedt și E.J. O'Connell, aplicând mai multor grupuri de prieteni câteva teste de personalitate, observă că, în toate cazurile, la baza sentimentelor de simpatie, stimă și respect a stat unul și același factor

– *coincidența felului propriu de a fi al participanților la experiment*. Prietenii au fost evaluați ca fiind asemănători cu ceilalți, atribuindu-li-se aceeași *reputație* [35].

Cu câțiva ani mai târziu, J.M. Jellison și P.T. Zeisset oferă publicului interesat rezultatele unui studiu experimental prin care demonstrează că în cazul unor trăsături dezirabile similare atracția simțită de un subiect pentru un alt subiect este mai mare, dacă primul dintre ei deține informații că aceste trăsături sunt relativ rare. Tot ei, prin intermediul aceluiași studiu, mai stabilesc că, în cazul în care un subiect împarte cu un alt subiect o trăsătură indezirabilă, atracția crește doar dacă trăsătura în cauză este deținută concomitent și de cea mai mare parte a populației generale. Descoperirile pe care le fac cei doi cercetători se datorează, în mare parte, formulei de organizare a demersului investigational: pe de o parte, subiecții evaluau o anumită persoană după ce aflau, în prealabil, că ea poate discrimina gusturile la fel de bine sau la fel de rău ca și ei; pe de altă parte, aceluiași subiecți li se mai indica măsura în care populația generală putea discrimina gusturile (fie 10%, fie 60%, fie 90%, în funcție de condițiile demersului experimental) [36].

Faptul că ne alegem prietenii având drept criteriu similaritatea trăsăturilor de personalitate nu este, desigur, întâmplător. Venind cu o explicație în acest sens, unii specialiști – cum ar fi, de pildă, E.H. Walster și E. Berscheid [37] – merg pe ideea că „oamenii tind să și-i apropie pe cei cu caracteristici similare din cauza unor pulsioni narcisiste care-i fac să iubească în altul ceea ce văd în ei înșiși”. O altă categorie de specialiști – o avem în vedere, mai întâi de toate, pe C. Izard și colaboratorii acesteia [38] – sunt de părerea că „prietenii adevărați ar avea personalități semnificativ similare înainte de a se cunoaște”.¹ Există, în sfârșit, și specialiști pentru care genul vizat de similaritate se constituie ca „principiu funcțional de evoluție a relației prin *mecanismul cuplului în oglindă*”. Fiecare individ, arată – în context – I. Mitrofan [39], se proiectează și se recunoaște în celălalt, ceea ce determină un grad sporit de siguranță, un sentiment liniștitor de comuniune și consens reacțional. Pe de altă parte, aceiași parteneri sunt supuși unor relații conflictuale, dacă unele aspecte mai puțin dezirabile din punct de vedere social se regăsesc în profilul lor caracterologic (rigiditate, suspiciune, iritabilitate etc.).

¹ Prin intermediul unui studiu experimental, ea a administrat, pentru început, o listă de preferințe interpersonale unui grup de fete care intenționau să ia admiterea la colegiu. Peste șase luni, aceleași persoane, în calitatea lor de studente cu acte în regulă, au fost rugate să identifice, prin mijlocirea unui test sociometric, trei tovarășe de studii pe care le simpatizau cel mai mult și, respectiv, alte trei tovarășe care le displăceau cel mai mult. În final, după prelucrarea atentă a răspunsurilor înregistrate, s-a constatat următorul fapt: profilurile de personalitate erau *a priori* similare pentru participantele la experiment care au ajuns ulterior să se placă și, invers, disimilare pentru acelea care s-au displăcut ulterior.

O serie de atribute apropiate ca formă și conținut

Din cele prezentate până acum, se poate observa că similaritatea acoperă dacă nu toate, atunci, cu siguranță, majoritatea covârșitoare a cazurilor reale de afinități. În mare, fenomenul în cauză indică proprietatea indivizilor sau grupurilor de indivizi de a avea o serie de atribute comune (fizice, psihologice, sociale, caracteriale etc.). Mai mult, el se referă, expresia lui P. Iluț [40], *atât la faptul că există un anumit număr de atribute comune, cât și la faptul că există o accentuată apropiere de conținut între atribute diferite*. Dacă s-ar face, în virtutea unor circumstanțe defavorabile, ca similaritatea să piardă semnificativ din valoare sau chiar să dispară cu totul, oamenilor, neîndoielnic, le-ar fi nespus de greu să facă față vicisitudinilor vieții de zi cu zi, ei fiind privați – parțial ori total – de ceea ce-a exprimat mereu noblețea spiritului lor: *puterea de a iubi, capacitatea de a prieteni, de a fi în bună înțelegere cu semenii, de a-i simpatiza și respecta*.

Cauzele fenomenului

„*Concept-cheie al științelor socioumanistice*”, „*cel mai influent factor al afiliației umane*” sau „*un factor primordial de explicare a afinităților*”, similaritatea nu apare, bineînțeles, pe un loc viran, ei revenindu-i, după cum e și firesc să fie, un *fundal etiologic complex*. Mai sus, punând în discuție fenomenul de similaritate a trăsăturilor de personalitate, ne-am referit deja la *mecanismul cuplului în oglindă*, la existența unor *tendințe de factură narcisistă* (care ne fac să apreciem în altul ceea ce vedem în noi înșine) și la aceea că „*profilurile de personalitate sunt a priori similare pentru indivizii care ajung să se placă și, invers, disimilare pentru indivizii care ajung să se displacă*”. La acești factori, precum e lesne de înțeles, pot fi adăugați și alții. Similaritatea în relațiile interpersonale, spun unii specialiști [41], satisface *trebuința de competență a individului*: aceleași opinii, atitudini, convingeri întâlnite la o altă persoană întăresc încrederea în propriile luări de poziție, valori și expectanțe. În opinia altora, atracția reciprocă se explică prin aceea că similaritatea *facilitează comunicarea*. Argumentele, spun ei, sunt la suprafață. Fiind impresionat de „ușurința cu care intră în contact suporterii unei echipe de fotbal”, S. Chelcea, spre exemplu, arată că „lângă Rotonda Scriitorilor din Cișmigiu, fie vreme bună sau rea, grupuri de tineri și vârstnici comentează meciurile de fotbal ale săptămânii”. Aceste întruniri, este convins autorul binecunoscutelor *Lungul drum spre tine însuși* (1988), *Personalitate și societate în tranziție* (1994), *Opinia publică* (2002/2006) și *Metodologia cercetării sociologice* ((2001/2007), își au rostul lor: „Spectacolul este cât se poate de relevant pentru orice observator, confirmând ipoteza similarității: ceea ce îi determină pe acești oameni să se aleagă

reciproc e structura lor psihologică asemănătoare” [42]. O a treia categorie de specialiști împărtășește punctul de vedere potrivit căruia un anumit subiect este tentat să creadă că altcineva se simte atras de el, dacă opțiunile sau grilele interpretative ale acestuia din urmă consună cu ale lui. În așa fel, *similaritatea determină atracție, iar atracția, la rândul său, generează percepții de similaritate* [43]. În sfârșit, există și o serie de analiști ai câmpului social pentru care explicația fenomenului de similaritate ar trebui să ia în vedere factorul *control*. Or, spun ei, celălalt diferit este, prin excelență, o entitate umană imprevizibilă. Ori de câte ori realizăm că nu dispunem de puteri suficiente pentru a exercita influență asupra acestuia, noi, de regulă, căutăm din răspuțeri să ne asociem unui celălalt asemănător, adică unei entități umane cu un comportament mai mult sau mai puțin previzibil [44].

Într-o formulă sintetică, fundalul etiologic al fenomenului de similaritate ne este prezentat de către P. Iluț, consacrat psihosociolog român, profesor la Catedra de Sociologie a Universității „Babeș-Bolyai” din Cluj. Potrivit lui, explicația similarității rezidă în întâlnirea dintre *principiul recompensei*, cel al *întăririi* și cel al *evitării disonanței cognitive*. Atunci când indivizii împărtășesc interese, valori, atitudini, credințe și reprezentări asemănătoare, când au aceleași trăsături sau expectanțe, ei sunt predictibili și pot acționa în comun. Acest fapt le provoacă, în mod natural, un confort psihologic, stări afective plăcute, deci recompense majore și durabile. Dacă, în schimb, între ei există mari nepotriviri de ordin axiologic, ideatic, caracterial sau comportamental, disonanțe de mentalitate și moralitate, avem de-a face cu o interminabilă sursă de nemulțumire, disconfort intelectual, tensiune afectivă și chiar stres [45].

Un factor dezlegat de orice contingență?

Indiscutabil, ar fi greșit să se creadă că similaritatea reprezintă un *determinant absolut* al atracției interpersonale. Concomitent cu Th. Newcomb sau D. Byrne, R.B. Zajonc sau C. Izard, W. Griffitt sau R. Veitch, care, precum am văzut, au reușit să demonstreze, prin experimente (de laborator, dar și de teren), că la baza prietenilor și iubirilor, simpatiilor și asentimentelor stă principiul „*cine se aseamănă se adună*”, există și autori care pun la îndoială faptul că doar mulțumită lui apare atracția, că numai prin el oamenii pot fi determinați să fie mai solidari, mai predispuși să construiască o relație de durată, mai deschiși unul față de altul. În această ordine de idei, C. Werner și P. Parmelee, de pildă, țin să menționeze că, adeseori, politicienii, discutând în contradictoriu în prima parte a zilei, sunt văzuți în cea de-a doua parte a zilei jucând relaxați împreună golf. Luând în considerare și multe alte cazuri corespunzătoare, cele două cercetătoare americane formulează următoarea

concluzie: *verosimilitatea ca indivizii să se angajeze în activități plăcute poate fi un motiv mai puternic pentru întemeierea unei legături de prietenie și pentru menținerea ei decât satisfacția de a ști că prietenul tău este de acord cu tine* [46]. La fel, s-a observat că adeseori combustia atracției interpersonale are loc datorită unor *factori situaționali* care scot în evidență necesitatea înfruntării greutăților de ordin existențial, pun în lumină tot felul de subiecte legate de profilul moral al indivizilor, generează circumstanțe cu adevărat critice ori deschid „perspectiva gravă a suferinței”. „Oamenii aduși laolaltă de întâmplări deosebite (vizitele unor mari personalități, la care asistă îndeaproape, participarea la concertul unui faimos cântăreț etc.) sau altele traumatice, ce pun în discuție identitatea socială a subiecților (precum calamitățile de genul cutremurelor), arată, în context, A. Gavreliuc [47], creează o neobișnuită atmosferă de camaraderie cu cel ce se află alături de noi, chiar dacă este un necunoscut”. Mai mult ca atât, lucruri similare pot fi observate și în condiții *de război* („[...] o situație-limită, precum cea creată de un război, îi apropie semnificativ [...] pe cei care sunt doar întâmplător alături înfruntând moartea”), *de spitalizare* („cine nu a trecut prin nefericita experiență a spitalizării, ca să nu-și reamintească modul în care colegul de salon devine, în acele zile în care suntem puși la încercare atât de brutal, un însoțitor atât de apropiat, încât ajungem să ne împărtășim lucruri foarte intime legate de identitatea noastră?”) sau/și *de activitate revoluționară* („cei ce au trăit în stradă experiența revoluției din decembrie 1989 (autorul invocă se referă la acțiunile de răsturnare a regimului comunist din România, în mod special la episodul evenimential bucureștean – *n.n.*) își pot aminti cum contururile unor necunoscuți se întrupează în personaje referențiale, în care au investit o încredere nelimitată, ajungând frați de suferință și de speranță”). În asemenea momente, așadar, căutarea interacțiunii cu celălalt, dorința de a-l avea aproape, în calitate de suport emoțional, redă o expresie a ceea ce contextul ne obligă să devenim, și nu o expresie a ceea ce suntem în realitate, a ceea ce poartă numele de *factor extern* sau, în alți termeni, de *putere a situației*, și nu a ceea ce se cheamă *determinanți imuabili de personalitate, parametri fizici ori atribute sociale* *.

* Pentru a nu da impresia că remarca conform căreia „căutarea interacțiunii cu celălalt, dorința de a-l avea aproape, în calitate de suport emoțional, redă o expresie a ceea ce contextul ne obligă să devenim, și nu o expresie a ceea ce suntem în realitate, a ceea ce poartă numele de *factor extern* sau de *putere a situației*, și nu a ceea ce se cheamă *determinanți imuabili de personalitate, parametri fizici ori atribute sociale*” poate fi întâlnită doar în constatările cu iz teoretic ale unor anumiți cercetători (cum este cazul celor câteva pasaje preluate din optica interpretativă a lui A. Gavreliuc); vom specifica că ea și-a găsit o deplină confirmare și în cazul unor investigații psihosociologice de sorginte experimentală.

Astfel, la sfârșitul anilor '50 ai sec. XX, St. Schachter [48] reușește să demonstreze că „îngemănarea relațiilor de afiliere” are loc ori de câte ori subiecții se confruntă cu o situație nefericită, reală sau imaginară. Experimentul a presupus, întâi de toate, împărțirea subiecților-participanți în *două grupuri*, care urmau să fie antrenate într-o cercetare dedicată „*receptării psihofiziologice a șocurilor electrice*”. Conduse separat în *două săli de așteptare*,

Din aceleași considerente, vom releva că similaritatea (cea atitudinală, în mod special) poate să producă atracție *doar în anumite condiții*. După cum arată, bunăoară, J.E. Grush, G.L. Clore și F. Costin, studenții se simt atrași de profesori în cazul în care se percep diferiți de ei în ceea ce se referă la trăsăturile necesare pentru o activitate didactică prodigioasă [50]. Situându-se pe același versant ideatic, C.R. Snyder și H.L. Fromkin aduc dovezi care confirmă că, *dacă un grad moderat de asemănare cu altul ne provoacă o reacție pozitivă, atunci un grad foarte înalt de asemănare poate atrage o reacție negativă* [51].

La cele menționate mai trebuie adăugat și faptul că legătura cauzală *similitudine – atracție* poate să nu apară sau, dacă există, poate ușor să dispară din cauza *caracteristicilor persoanelor intrate în contact*. Exemplele de mai jos vin să adeverească justetea unei asemenea luări de poziție:

- D.W. Novak și M.J. Lerner, recurgând, în a doua jumătate a anilor '70 ai sec. XX, la un studiu experimental axat pe două loturi de subiecți, îi fac pe cei din primul lot să creadă că au atitudini identice cu cele ale unei persoane-țintă recent externate dintr-o clinică psihiatrică, iar pe cei din lotul al doilea – că au atitudini diferite de cele ale unei persoane-țintă normale din punct de vedere mental. La sfârșitul investigației, s-au constatat următoarele: subiecții cărora li s-a indus ideea de asemănare cu persoana-țintă recent externată din clinica psihiatrică au respins-o pe aceasta din urmă cu o putere mult mai mare decât cea cu care cealaltă categorie de subiecți au respins-o pe persoana-

grupurile vizate primeau *informații diferite*: în timp ce unul afla că „*va avea parte în timpul experimentului de o stimulare electrică nedureroasă*”, celălalt afla că „*va fi supus unor șocuri electrice dureroase*”. După ce a informat grupurile cu privire la „*ceea ce se va întâmpla cu adevărat*”, St. Schachter și colaboratorii săi și-au concentrat atenția asupra reacțiilor produse. S-a observat că subiecții din grupul cu „*stimulare electrică nedureroasă*” așteptau liniștiți experimentul, singuri, fără să comunice cu cei din jur, iar cei din grupul cu „*stimulare electrică dureroasă*”, având în față *perspectiva suferinței*, au petrecut „*timpul rămas*” dialogând activ cu ceilalți și chiar căutând un sprijin în ei. Concluzia finală a sunat astfel: *puterea situației este cea care poate hrăni îndeajuns nevoia de afiliere*.

Faptul că persoana poate deveni mult mai atrăgătoare tocmai datorită *presiunii situație în care se află* este pus în evidență și de către mulți alți investigatori ai câmpului social. La începutul anilor '80 ai sec. XX, S.A. Nida și J. Koon [49], bunăoară, desfășoară o cercetare experimentală în barul unui colegiu pentru a vedea dacă aici pot avea loc „*intense afiliere interpersonale*”. În acest scop, studenții care se aflau la acel moment în localul „*de petrecere, cu băuturi, dans și program de varietăți*” au fost rugați să-i ierarhizeze pe colegii din preajmă (de același sex sau de sex opus) pe măsura *avansării în noapte* (solicitarea a fost emisă la orele 21, 22, 23 și, respectiv, 24.00, cu puțin timp înainte de închidere). Constatarea la care s-a ajuns i-a impresionat profund pe autorii experimentului, ea indicând tendința studenților din bar *de a aprecia progresiv partenerii de local de sex opus odată cu apropierea orei de închidere* (o astfel de tendință nu a fost înregistrată în cazul vizitatorilor de același sex). După mai multe tentative de identificare a cauzei fenomenului, s-a ajuns la concluzia că ea este organic legată de natura contextului: *pe măsura scurgerii timpului, numărul potențial al partenerilor „liberi” de sex opus scădea simțitor, ceea ce a făcut ca acestora să le revină aprecieri din ce în ce mai favorabile/pozitive/agreabile*. Până în cele din urmă, după cum țin să semnaleză mai mulți dintre acei care ai examinat cu minuțiozitate rezultatele studiului experimental al lui S.A. Nida și J. Koon, situația din barul studențesc s-a dovedit a fi perfect compatibilă cu refrenul unui celebru cântec al muzicii *country and western* – *The girls all get prettier at the closing time* (autor – *Mickey Gilley*): „Nu e nostim, nu e straniu/Cum omul își schimbă părerea./Dacă-l așteaptă o noapte de singurătată.../Toate fetele par mai drăguțe la ora când barurile se închid./Toate seamănă atunci cu starurile de pe ecran”.

țintă normală din punct de vedere mental, dar diferită din punct de vedere atitudinal [52].

- S.E. Taylor și D. Mettel, conducându-se de aproximativ aceeași schemă investigațională, ajung să observe, cu câțiva ani mai târziu, că o persoană dizgrațioasă (și deci insuportabilă) a fost antipatizată mai mult în situația în care cei din jur cred că împărtășesc valori asemănătoare cu ale ei decât în situația în care același anturaj o percepe ca diferită sub aspect axiologico-atitudinal [53].
- J. Cooper, împreună cu E. Jones, raliindu-se supozițiilor emise de D.W. Novak, M.J. Lerner, S.E. Taylor și D. Mettel, reușesc să sesizeze, în aceeași perioadă, că reacțiile negative care apar în legătură cu prezența unor anumiți indivizi au o ieșire directă la strategia de respingere, pe care indivizii o adoptă ori de câte ori realizează că indezirabilul din preajmă are, oricum, opinii, atitudini, credințe sau trăsături de personalitate identice cu ale lor. În astfel de cazuri, atenționează cei doi autori, subiecții se desolidarizează de personajele compromițătoare, făcând publică atât antipatia pe care o nutresc față de ele, cât și dorința de a nu li se alătura pe veci [54].

Și încă un aspect: adeseori ne simțim atrași de alții în virtutea *complementarității nevoilor*, și nu în cea a potrivirilor de ordin fizic, intelectual sau caracterial. Ce constată, bunăoară, I. Mitrofan în momentul în care îi reușește o radiografie complexă a vieții de cuplu? Ea constată existența *fenomenului de intercunoaștere reciproc recompensatorie la nivel de reacții, atitudini și comportamente*. Potrivit cercetătoarei, unele manifestări ale celor doi parteneri se pot amplifica ori dilua fie prin mutualitate, fie prin neutralizare într-un sens favorabil relației. Este necesar, spune ea, ca trăsăturile potențial conflictuale ale unuia (*impulsivitatea*, de pildă) să fie atenuate de trăsăturile complementare ale altuia (cum ar fi, de exemplu, *calmul* sau *tactul*) [55]. În fond, constatarea la care ajunge I. Mitrofan vine în continuarea unor idei asemănătoare, emise anterior de către diverși investigatori ai câmpului social. Vom reaminti, cu această ocazie, că, la 1952, R. Winch, în vestita sa *The Modern Family*, emite ideea potrivit căreia nevoile complementare pot facilita de o manieră impresionantă atracția interpersonală. După el, *fiecare individ îl alege pe cel care este în stare să-i ofere gratificații maxime*. Or, o persoană care are o nevoie pronunțată de dominanță și îi place să spună altora ce au de făcut va interacționa armonios cu o persoană care are o nevoie mai scăzută de a domina și este predispusă să primească imbolduri externe pentru activitățile pe care le desfășoară [56]. Cu paisprezece ani mai târziu, la 1966, G. Levinger, un alt psihosociolog american, în studiul *Sources of marital dissatisfaction among applicants for divorce*, dezvoltând optica interpretativă a lui R. Winch, notează faptul că orice

relație umană productivă este esențialmente complementară (proces educațional, act sexual, relația cumpărător – vânzător etc.) [57]. Peste încă opt ani, A.C. Kerckhoff, și el psihosociolog american, demonstrează în unul din articolele sale (*Status – related value patterns among married couples r*) că progresul relațiilor conjugale este de neînchipuit fără antrenarea plenară a nevoii de completitudine (acest lucru producându-se, mai ales, după primele optsprezece luni trăite împreună) [58]. După cum putem observa, atât I. Mitrofan, cât și alți savanți [spunând aceasta, ne referim nu doar la R. Winch, G. Levinger sau la A.C. Kerckhoff, ci și la mulți alți cercetători (cum ar fi, spre exemplu, R. Cattell sau J. Nesselroade*)] obțin datele necesare avansării și chiar fundamentării unui unghi de vedere mai puțin tradițional asupra atracției interpersonale: *tindem să fim împreună „din dorința de a poseda anumite caracteristici prin împărtășirea cu cel care le posedă deja, dorință resimțită ca o necesitate a vieții noastre sociale”*.

Pertinamente, similaritatea este un factor de atracție interpersonală, dar nu unul absolut. Ea poate să-i apropie pe subiecți numai în anumite condiții și doar dacă prezintă un interes mai mare decât activitățile la care aceștia participă sau sunt invitați să participe. Mai mult, ipoteza similarității poate să și deformeze – când nu este suficient de fundată – cunoașterea semenilor. Ca urmare, despre fenomenul investigat este corect să se vorbească din perspectiva a cel puțin două obiecții majore: în primul rând, cu luarea în considerare a faptului că „nu există niciodată persoane complet similare” și, în al doilea rând, cu punerea în evidență a faptului că „există numeroase relații de prietenie și iubire între persoane disimilare”. În situația creată, după cum sunt tentați să creadă mai mulți specialiști – L. Ivan, bunăoară [60] – , putem vorbi, mai degrabă, despre inexistența unei similitudini umane totale și, respectiv, despre existența posibilităților alternative de condiționare a atracției interpersonale.

Material de construcție nu doar pentru leagăne de copii, ci și pentru spânzurători

Cu peste cincizeci de ani în urmă, referindu-se la caracterul dedalic al fenomenului de similitudine, Ian Czarny, cunoscut poet, prozator și traducător polonez, cel care fascinează publicul cititor cu *Fluturele dresat* (1966), atrage atenția asupra faptului că „din aceleași

* Pe la mijlocul anilor '60 ai sec. XX, R. Cattell și J. Nesselroade au solicitat unui grup de subiecți să-și descrie prietenii. După prelucrarea informațiilor prezentate, s-a putut vedea că, descriindu-și amicii ca fiind diferiți, subiecții au tins să-i perceapă pe aceștia ca având trăsături pe care ei înșiși le admiră și ar vrea să le aibă. Concluzia finală pe care o formulează cei doi cercetători este următoarea: *persoanele sunt tentate să caute parteneri care au caracteristici dezirabile din punct de vedere social (înfățișare plăcută, inteligență, stabilitate emoțională etc.) în așa măsură, încât să le extindă pe cele care le lipsesc sau care le sunt caracteristice într-o măsură mai mică* [59].

elemente poate fi construit leagănul pentru copii, dar și spânzurătoarea” [61]. Autorul citat, va trebui să remarcăm, nu este singurul care vede în „identitatea atributelor, lucrurilor sau acțiunilor” două laturi contradictorii – *binele* (=„leagănul pentru copii”) și *răul* (=„spânzurătoarea”). La concluzii analoage ajung, pe parcursul istoriei, și mulți alți exponenți ai „cercurilor de intelectuali elevați” (filosofi, scriitori, sociologi, psihologi etc. *). Dacă, la cele menționate, mai adăugăm și remarcă pe care am făcut-o cu câteva alineate mai sus („ipoteza asemănării poate deforma – când nu este fundată – cunoașterea semenilor”), atunci devine evidentă ambivalența fenomenului, capacitatea lui de a reda, în funcție de circumstanțe, un factor al agregării, dar și al dezagregării, al edificării, dar și al demolării.

O anomalie imundă

Învățământul, de rând cu multe alte domenii operaționale ale civilizației umane, cunoaște în deplină măsură ce înseamnă să cazi sub imperiul unui efect similitudinal ambivalent, când, din două sensuri diametral opuse, cel cu încărcătură distructivă (=„spânzurătoarea”) îl domină pe cel cu încărcătură constructivă (=„leagănul pentru copii”). În condițiile școlii, din cauza efectului semnalat, au loc perturbații care indică *alterarea firescului*, întreaga activitate de predare – învățare, dar mai ales cea legată de evaluarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, însemnând, de fapt, *anularea normalității* sau – în termeni mai duri – *instaurarea perversiunii*. Pe un asemenea fundal, în estimarea metrică și caracterologică a elevilor sau studenților, masteranzilor sau doctoranzilor, se relevă tendința cadrului didactic de a se proiecta pe sine în calitate de etalon, de a construi bareme implicite centrate pe „eu”, de a-l reduce neconținut pe „celălalt” la propria măsură. În consecință, cel ce este chemat să-i călăuzească pe alții apare drept etalon al propriilor sale percepții și aprecieri. Afirmările de mai jos, preluate din diverse surse de specialitate, vin să justifice valabilitatea unghiului de vedere enunțat:

- ***E. Voiculescu:*** *eroarea de similaritate constă în tendința educatorului de a-i aprecia pe ceilalți prin raportare (prin contrast sau asemănare) la propria persoană [63];*
- ***I.T. Radu:*** *eroarea prin „asemănare” se exprimă prin indulgența manifestată față de aspectele negative ale aprecierii și notării, aspecte în care educatorii se regăsesc pe ei înșiși [64];*

* „Chipul dușmanului mă înspăimântă, când văd cât de mult seamănă cu al meu”, afirmă, spre exemplu, în *Gânduri nepieptănate*, Stanislaw Ierzy Lec [62].

- **C. Cucos:** *în cazul efectului de similaritate, profesorul se ia drept reper pe el însuși sau/și pe propriii săi copii [65].*

Aflându-se în raza de acțiune a efectului de similitudine, cadrul didactic activează fie *propria carieră școlară* (că fost elev „de marcă”, sânguincios, disciplinat, responsabil, creativ, dinamic etc.), fie *experiența de părinte* care își judecă cu strictețe propriile sale odrasle. După cum arată rezultatele mai multor studii experimentale, dascălii care au o experiență de foști premianți (ai olimpiadelor, concursurilor, dezbaterilor de tot soiul) vor manifesta *un plus* de exigență față de ciracii care nu strălucesc la materiile de studiu. Totodată, dascălii care au avut sau au copii performanți tind să extindă cotele de reușită a acestora asupra modului în care-i apreciază pe „cei străini”.

Aceleași studii experimentale au făcut posibilă formularea a încă trei concluzii importante:

- (i) efectul raportării la sine poate să acționeze și direct, adică nu prin raportare la propria experiență școlară a cadrului didactic, ci prin raportare la ceea ce cadrul didactic este sau crede că este la un moment dat [dacă, bunăoară, acesta se consideră un om ordonat, conștiincios și suficient de cultivat, atunci discipolii lui vor trece neapărat printr-o „sită evaluativă” pliată pe aceste trei însușiri; mai mult decât atât, un discipol despre care se va crede că este disciplinat va fi cotate pozitiv sau, în cel mai rău caz, cu mai puțină severitate și la alți indicatori (inteligentă, creativitate, imaginație etc.), iar un discipol despre care se va crede că este indisciplinat va cunoaște, în același timp, adevăratul sens a ceea ce poartă numele de *exigență profesorală*];
- (ii) efectul raportării la sine poate să acționeze nu numai pe dimensiunea care vizează capacitatea intelectuală, perspicacitatea sau nivelul de performanță, dar și pe cea de extracție caracterială (profesorii ai căror copii au fost sau sunt elevi mai puțin disciplinați, nonconformiști sau chiar „teribiliști” tind să tolereze asemenea manifestări comportamentale, considerându-le ca expresii ale ingeniozității, creativității sau chiar a „exuberanței” proprii vârstei imature);
- (iii) efectul raportării la sine poate lua forme îngrijorătoare în cazul cadrelor didactice care nu au trăit și experiența de părinte: la aceștia, se observă mai multă rigoare, scrupulozitate, severitate sau chiar intoleranță în tot ce ține de aprecierea capacităților cuiva.

Intrând într-un imens dezacord cu legitățile procesului de învățare – predare, tendința cadrului didactic de a se proiecta pe sine în calitate de etalon, de a construi bareme implicite

axate pe „eu” și de a-l reduce pe „celălalt” la măsura proprie nu are decât să atragă după sine mai multe consecințe dăunătoare.

În primul rând, acest lucru, așa cum țin să semnaleză mai mulți autori – I.T. Radu, spre exemplu [66] –, face ca, prin indulgența manifestată față de aspectele negative ale vieții școlare, educatorii să facă dovada faptului că sunt persoane slabe, vulnerabile, cu grave probleme caracteriale și cu o vădită înclinație spre autodisculpabilizare.

În al doilea rând, aceeași atitudine manifestată de cadrele didactice face ca la discipolii acestora să se ateste o deformare a imaginii de sine și, totodată, o limitare bruscă a spectrului de dorințe: supraestimându-și posibilitățile, ei încep să creadă că pot atinge performanțe înalte cu eforturi mici; și invers, având senzația că nu sunt evaluați la justa valoare, tot ei pot să-și subestimeze posibilitățile, să fie neîncrezători în forțele proprii, având un nivel de aspirații foarte scăzut [67].

În al treilea rând, tentativa de a-i aprecia pe elevi prin raportare la viața personală a cadrului didactic este percepută, de regulă, ca un act de injustiție, ca o procedură veroasă prin care aceștia sunt plasați pe un loc nemeritat în ierarhia clasei și prin care nu are decât să apară, de o manieră absolut firească, starea de revoltă [68].

În al patrulea rând, faptul că profesorul se ia drept reper pe el însuși în procesul de evaluare a discipolilor îi poate arunca pe aceștia din urmă în vârtoarea unor șocuri traumatizante sau/și a unor dezamăgiri legate de schimbarea profesorului sau a unității școlare (Or, o asemenea schimbare îi impune celui ce „face carte” o reconsiderare a imaginii de sine, a propriei identități.) [69].

Și, în sfârșit, *în al cincilea rând*, prezența efectului de similitudine în cadrul procesului de evaluare didactică condiționează diminuarea comparabilității notelor sau/și calificativelor acordate de profesori diferiți. Genul vizat de atenuare, potrivit mai multor autori – cum ar fi, bunăoară, E. Voiculescu [70] –, se manifestă pe două planuri: (a) pe cel al *nivelului general* al notelor (*prin calificative diferite acordate pentru același nivel de performanță sau prin același calificativ acordat pentru niveluri diferite de performanță*) și (b) pe cel al *criteriilor de evaluare*, prin modificarea ordinii de prioritate sau a ponderii criteriilor de la un profesor la altul (ceea ce conduce, de asemenea, la *profilarea unor calificative diferite pentru aceeași performanță*).

Așa cum, în condițiile procesului de învățământ, efectul de similaritate nu poate fi considerat un produs exclusiv al hazardului*, el înfățișând, mai degrabă, felul de a fi al celui

* Spunând acest lucru, noi, de fapt, ne desolidarizăm de acea parte a specialiștilor din domeniul docimologiei – H. Piéron, M. Piéron, H. Laugier, L. Weinberg ș.a. – care insistă asupra ideii potrivit căreia variabilitatea

care estimează și notează** , este extrem de important să știm ce avem de făcut în direcția *redresării subiectivismului persoanelor implicate în evaluarea performanțelor școlare*. Cu luarea în considerare a surselor de specialitate axate pe diagnosticarea factorilor distorsionanți ai evaluării didactice, putem afirma că în direcția vizată avem de făcut cel puțin *trei* lucruri importante.

Mai întâi, este necesar ca orice cadru didactic, indiferent de obiectul pe care îl predă, să cunoască entitatea, etiologia și daunele pe care le poate provoca efectul de similaritate. De asemenea, este important ca tot el să aibă reprezentări clare asupra propriilor trăsături de personalitate, dar mai ales asupra acelor parametri caracteriali ai săi, care, într-un fel sau altul, ar putea să-i complice relațiile cu partenerii de serviciu, cu elevii și părinții acestora. În scopul obținerii unor asemenea reprezentări, pot fi utilizate, pe larg, testele de autoevaluare centrate pe *determinarea gradului de obiectivitate a evaluatorului* (unul din aceste teste se găsește în *Anexă*).

Apoi, cadrele didactice trebuie învățate să nu aplice aprecieri în termeni de *categorie morală*. Prin pregătirea docimologică obținută, ele vor fi obligate să se centreze pe *evaluarea directă* a reușitei școlare, și nu a persoanei celui care este supus verificării. Este important ca elevul să nu se simtă judecat ca persoană, iar construcția imaginii lui, precum atenționează unii specialiști – J.-M. Monteil [72] sau M. Gilly [73], spre exemplu –, *să nu fie afectată și întunecată de evaluările făcute în legătură cu anumite manifestări ale comportamentelor sale sociale*.

În plus, după cum semnalează același J.-M. Monteil [74], cadrul didactic trebuie să poată să se mobilizeze împotriva „efectelor de sursă”, evitând să reunească, înainte de primele sale interacțiuni cu elevii, informații legate de traseele lor anterioare (academice, psihologice sau/și sociale). Or, se știe că informațiile prelabile sunt adesea rău sfătuitoare. Consultarea apriorică a dosarelor școlare sau a altor surse de informație nu trebuie să se răsfrângă negativ asupra procesului de evaluare. Luciditatea demersului docimologic depinde în foarte mare măsură de acest lucru. Operând cu viziunile aceluiași J.-M. Monteil [75], am mai putea spune

aprecierilor are doar o singură origine, cea situată în zona circumstanțelor incidentale, neprevăzute, neașteptate. Pentru ei, orice rezultat are o valoare reală, iar evaluările nu au decât să oscileze în jurul ei; drept consecință, variațiile pe care le prezintă evaluările se dovedesc a fi esențialmente aleatoare, un joc al întâmplării, un fapt accidental [71].

**Or, așa cum optează, de pildă, I.T. Radu, „*subiectivitatea pe care o comportă actul evaluativ își are în primul rând sursa în faptul că aprecierea este produsul unor operatori umani*”. Genul vizat de subiectivitate depinde în foarte mare măsură de trăsăturile de personalitate ale celui care apreciază și pune note. Din cauza lor, avem, de regulă, atitudini diferite, chiar opuse, în realizarea acțiunilor cu caracter docimologic. În cele din urmă, problema fundamentală constă în „*a determina condițiile pentru ca subiectivitatea evaluatorului să se manifeste în limite restrânse sau să nu se manifeste deloc*”.

că, atunci când se află în exercitarea funcției evaluative, cadrele didactice trebuie să se consacre preponderent *descrierii precise a comportamentelor și conduitelor efective*, acordând o atenție adecvată situațiilor în care ele apar și, respectiv, persoanelor care le produc. Deși orice cadru didactic, în accepția autorului citat, este influențat de variate stereotipuri, prejudecăți, reprezentări sau credințe cu origini diverse, acest fapt încă nu înseamnă că el nu este în stare să-și controleze reacțiile evaluative: „*Ar fi o gravă eroare. Cunoașterea unor modalități de funcționare sociocognitivă poate, dimpotrivă, să contribuie din plin la a ne face mai lucizi în practicile noastre cotidiene de evaluare. Aceste cunoștințe ar trebui, de asemenea, să ne incite să adoptăm, cu titlul de demers, principiul simetriei, conform căruia este necesar să ne ferim de explicațiile care merg de la sine, adesea în ciuda evidențelor care par a se impune*” [76].

În altă ordine de idei, vom specifica, alături de mulți alți analiști ai câmpului educațional [77], că tendința cadrului didactic de a-și estima discipolii prin raportare la propria persoană constituie o expresie concentrată a *modului în care este organizat și desfășurat procesul de evaluare didactică*. Din această perspectivă, *eroarea prin „asemănare”* devine neînsemnată sau chiar zerovalentă în cazul în care:

- (a) *se atestă creșterea numărului de probe curente date elevilor pentru identificarea nivelului de cultură pe care l-au înregistrat;*
- (b) *sunt combinate, cu regularitate, diverse metode de estimare a randamentului școlar, pornindu-se de la premisa că printr-o astfel de împreunare se „amplifică avantajele și se îngustează limitele fiecăreia dintre metode, luate separat”;*
- (c) *este asigurat, cu responsabilitate, anonimatul probelor scrise (pentru a nu cunoaște autorii și susținătorii acestora);*
- (d) *este promovată, cu insistență, ideea corectării aceleiași lucrări de mai mulți profesori (de-a lungul întregului an școlar, dar mai ales în perioada examenelor);**

* Multicorectarea, susțin specialiștii [78], constă în verificarea și aprecierea lucrărilor de către doi evaluatori, fiecare efectuând această operație *independent de celălalt*. Rezultatul posibil este fie aceeași notă, fie note diferite. Nota finală a lucrării este media celor două note obținute de la fiecare evaluator.

În anumite cazuri (când, spre exemplu, elevul sau părinții acestuia își exprimă dezacordul în legătură cu nota finală obținută), se poate recurge la *procedeele celui de-al treilea examinator*. Utilizarea lui, arată E. Voiculescu [79], este benefică atunci când un lot de lucrări este evaluat de doi profesori, în mod independent, iar între notele acordate de aceștia aceluiași elevi apar diferențe *mai mari de un punct*. Cel de-al treilea examinator efectuează, în cazul dat, o reverificare a respectivelor lucrări, în prezența primilor doi examinatori, prin comparare cu baremele de notare, stabilind nota definitivă. Realizându-și misiunea, el se consultă cu fiecare dintre cei doi examinatori, aducând argumentele de rigoare și încercând să convingă că problema a apărut din cauza unui comportament docimologic inadecvat (abateri de indulgență, severitate nejustificată etc.).

Evaluarea unei anumite lucrări de către mai mulți examinatori, spun unii autori – H. Piéron, bunăoară [80] –, este mai completă și mai precisă, deoarece fiecare măsurătoare în parte nu acordă aceeași importanță diferitor dimensiuni ale lucrării și, prin urmare, fiecare aspect al lucrării are șansa de a figura cu o greutate medie, care

(e) este realizată, cu scrupulozitate, compararea rezultatelor evaluării, obținute de către profesori, cu rezultatele obținute, la aceleași discipline și în aceleași sau aproximativ aceleași perioade de timp, de administratorii instituției sau de inspectorii școlari.

În fine, este de remarcat și faptul că reducerea ponderii efectului de similitudine în cadrul procesului de evaluare didactică poate avea loc doar cu respectarea condiției de formare și dezvoltare la elevi a *capacității de autoevaluare*. Această capacitate, precum ne-o demonstrează experiența pedagogică avansată a mai multor țări, poate fi dobândită pe cel puțin cinci căi:

- *informarea elevilor, de-a lungul întregului an școlar, dar mai ales la începutul acestuia, asupra criteriilor, indicatorilor și standardelor care stau la baza evaluării performanțelor școlare;*
- *antrenarea elevilor într-un proces continuu de autocorectare (=elevilor li se cere să-și depisteze erorile comise în momentul realizării sarcinii de învățare, fără a se expune asupra sancțiunilor care ar trebui să urmeze și fără a cere o anumită notă);*
- *aplicarea metodică a procedurii de autonotare controlată (=după realizarea sarcinii de învățare, elevii sunt chemați să-și acorde o notă, care, mai apoi, va fi negociată cu profesorul, ultimului revenindu-i datoria să contureze și să fundamenteze indicele de obiectivitate al calificativului avansat anterior);*
- *implementarea consecventă a procedurii de notare mutuală (=elevii sunt puși în situația de a-și nota colegii de clasă, la toate tipurile de verificări, prin reciprocitate și fără a avansa neapărat proiecte de note);*
- *utilizarea neconținută a procedurii de apreciere obiectivă (=antrenarea întregului colectiv al clasei în formarea unor reprezentări cât mai exacte asupra posibilităților de învățare ale fiecărui elev în parte și ale tuturor elevilor în general).*

Irefutabil, orice metodă care poate contribui la neutralizarea sau, cel puțin, la diminuarea efectului de similaritate – fie că este vorba despre familiarizarea continuă și aprofundată a cadrelor didactice cu entitatea fenomenului sau majorarea numărului de evaluări curente, despre combinarea metodelor de evaluare sau asigurarea anonimatului probelor scrise, despre verificarea și aprecierea lucrărilor de către mai mulți profesori sau despre formarea și dezvoltarea la elevi a capacității de autoevaluare – trebuie nu doar

rezultă din aprecierile însumate. Conform aceluiași autori, numărul de măsurători (evaluări) necesare pentru ca o probă să fie apreciată corect poate fi stabilit cu ajutorul formulei de calculare a coeficientului de fidelitate a lui W. Brown și Ch. Spearman. Tot cu ajutorul formulei lui W. Brown și Ch. Spearman, putem observa că pentru evaluarea obiectivă a unei lucrări este nevoie de un număr de examinatori care variază în funcție de domeniul curricular: mai mic la disciplinele exacte și mai mare la disciplinele socioumane.

cunoscută și acceptată, ci și pe larg aplicată în activitatea școlară de zi cu zi. Doar astfel vom putea asigura condițiile necesare unei evaluări *obiective* (=exactitate, corectitudine, responsabilitate și competență docimologică), *valide* (=nota acordată va fi în corespundere totală cu poziția ierarhică ce îi revine în cadrul sistemului național de notare) și *fidele* (=nota acordată de un examinator se va menține, în cazul unei reevaluări, la oricare alt examinator, din interiorul sau din afara instituției). Respectarea cu strictețe a principiului enunțat ar putea face ca, într-un viitor previzibil, desfășurarea procesului de evaluare a randamentului școlar să nu admită bulversări și erori cu urmări psihologice pernicioase.

* * *

Concluzionând, vom releva următoarele:

- (a) efectul de similitudine poate fi observat ori de câte ori se atestă o identitate sau o mare asemănare între două sau mai multe persoane;
- (b) multiple cercetări sistematice au arătat că acestui efect îi aparține un rol de primă importanță în producerea afilierilor interumane: prin mijlocirea lui, apar și se mențin, de regulă, *atracția interpersonală, simpatia, prietenia, iubirea, solidaritatea de grup*;
- (c) spunând că afilierile interumane se produc preponderent după criteriul similarității, este important să avem în vedere că, în practică, se întâlnesc *mai multe tipuri de similaritate*. S-a observat, bunăoară, că, de foarte multe ori, contează *similaritatea fizică/morfologică* (înălțime, talie, culoarea ochilor, forma mâinilor etc.). Sunt numeroase și cazurile în care valorează *similaritatea trăsăturilor de personalitate* (extravertit – introvertit, inteligență socioafectivă etc.). În plus, se mai poate vorbi despre *similaritatea cognitiv-axiologică* (credințe, atitudini, valori etc.) și cea *legată de caracteristicile sociale* (clasă socială, religie, rasă, etnie, statut social etc.);
- (d) în pofida popularității de care se bucură, efectul de similaritate nu poate fi tratat totuși în termeni absoluți. Majoritatea covârșitoare a probelor empirice legate de efectul vizat au fost obținute, nu vom uita, în *condiții de laborator*, ceea ce poate genera *probleme de extrapolare la situațiile din viața reală*. Mai apoi, trebuie să se țină cont și de aceea că, de foarte multe ori, *asemănarea cu anumite persoane nu ne bucură, ci, dimpotrivă, ne indispuce*. Și, în sfârșit, sunt frecvente situațiile în care *ne simțim atrași de alții în virtutea complementarității nevoilor, și nu în virtutea potrivirilor de personalitate, de atitudini sau de apartenență confesională*;
- (e) esențialmente, efectul de similitudine redă un fenomen ambivalent: în funcție de circumstanțe, el poate fi un factor al agregării, dar și al dezagregării, al edificării, dar și al demolării;

- (f) caracterul distructiv al efectului vizat se manifestă plenar în condițiile procesului de învățământ, în special pe segmentul evaluării didactice: aici, de nenumărate ori, se manifestă tendința cadrului didactic de a se proiecta pe sine în calitate de etalon, de a construi bareme implicite centrate pe „eu”, de a-l reduce neconținut pe „celălalt” la propria măsură;
- (g) pentru a scoate învățământul de sub influența nefastă a efectului de similitudine, trebuie de întreprins cel puțin trei pași: *în primul rând*, este foarte important ca fiecare cadru didactic să dispună de o pregătire profesională care l-ar împiedica să se ia drept etalon în organizarea și desfășurarea procesului de predare – învățare; *în al doilea rând*, este necesar ca procedura de evaluare didactică să fie remodelată de o manieră care ar reduce la maximum subiectivismul profesorilor (utilizarea tehnicii de multicorectare, asigurarea anonimatului probelor scrise, majorarea numărului de evaluări curente etc.); *în al treilea rând*, urmează să fie încurajată – pe toate căile posibile – formarea și dezvoltarea la elevi a capacității de autoevaluare.

Note și referințe bibliografice

1. *Hințescu I.C.* Proverbele românilor/Cuvânt înainte de I.C. Chițimia. – Timișoara: Editura *Facla*, 1985. – P. 67.
2. *Ibidem*, p. 51.
3. *Ibidem*, p. 68.
4. *Gheorghe G.* Proverbele românești și proverbele lumii romanice. – București: Editura *Albatros*, 1986. – P. 148.
5. *Петлеванний Г.П., Малик О.С.* Четыреста немецких рифмованных пословиц и поговорок. – 4-е издание, исправленное и дополненное. – Москва: Издательство *Высшая школа*, 1980. – P. 157.
6. *Gheorghe G.* Proverbele românești și proverbele lumii romanice. – București: Editura *Albatros*, 1986. – P. 148.
7. *Mareș N.* (coord.). Gânduri nemuritoare: proverbe și cugetări poloneze. – București: Editura *Albatros*, 1986. – P. 36.
8. *Gheorghe G.* Proverbele românești și proverbele lumii romanice. – București: Editura *Albatros*, 1986. – P. 148.
9. *Жигулев А.М.* (сост.) Русские народные пословицы и поговорки. – Москва: Издательство «Московский рабочий», 1965. – С. 64, 206, 248.
10. Citatele au fost preluate din *Paschia Gh.* (coord.) Buna-cuviință oglindită în proverbe și maxime din toată lumea. – București: Editura *Albatros*, 1970. – P. 201-202.
11. *Vezi Proverbe și cugetări latine*/Ediție îngrijită de Vasile D. Diaconu și Maria Marinescu-Himu. – București: Editura *Albatros*, 1976. – P. 169.
12. *Paschia Gh.* (coord.) Buna-cuviință oglindită în proverbe și maxime din toată lumea. – București: Editura *Albatros*, 1970. – P. 202.

13. *Vezi Proverbe și cugetări latine*/Ediție îngrijită de Vasile D. Diaconu și Maria Marinescu-Himu. – București: Editura Albatros, 1976. – P. 170.
14. *Paschia Gh.* (coord.) Buna-cuviință oglindită în proverbe și maxime din toată lumea. – București: Editura Albatros, 1970. – P. 203.
15. *Vezi Proverbe și cugetări latine*/Ediție îngrijită de Vasile D. Diaconu și Maria Marinescu-Himu. – București: Editura Albatros, 1976. – P. 171.
16. *Ibidem*, p. 169.
17. *Vezi Montaigne, Michel de.* Eseuri/Traducere de Mariella Seulescu; studiu introductiv de Dan Bădărău. – Vol. I. – București: Editura Științifică, 1966. – P. 177 **sau/și** *Proverbe, cugetări, definiții despre Educație*/Ediție îngrijită de Eusebiu Mihăilescu; prefață de Nicolae Radu. – București: Editura Albatros, 1978. – Colecția Cogito. – P. 306.
18. *Vezi Locke J.* Texte pedagogice alese. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1962. – P. 81 **sau/și** *Proverbe, cugetări, definiții despre Educație*/Ediție îngrijită de Eusebiu Mihăilescu; prefață de Nicolae Radu. – București: Editura Albatros, 1978. – Colecția Cogito. – P. 305.
19. *Paschia Gh.* (coord.) Buna-cuviință oglindită în proverbe și maxime din toată lumea. – București: Editura Albatros, 1970. – P. 15.
20. *Vezi Stendhal.* Scrisori către Pauline/Traducere de Modest Morariu. – București: Editura Univers, 1975. – P. 270 **sau/și** *Proverbe, cugetări, definiții despre Educație* /Ediție îngrijită de Eusebiu Mihăilescu; prefață de Nicolae Radu. – București: Editura Albatros, 1978. – Colecția Cogito. – P. 349.
21. *Vezi Schopenhauer A.* Viața, amorul și moartea/Traducere de Titu Maiorescu. – București: Editura pentru literatura universală, 1969. – P. 27 **sau/și** *Proverbe, cugetări, definiții despre Educație*/Ediție îngrijită de Eusebiu Mihăilescu; prefață de Nicolae Radu. – București: Editura Albatros, 1978. – Colecția Cogito. – P. 306.
22. *Golu M.* Fundamentele psihologiei. – Vol. I. – București: Editura Fundației România de Mâine, 2002. – P. 12-15.
23. Apud Ivan L. Similaritatea și atracția interpersonală/*S. Chelcea* (coord.). Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. – Ediția a II-a, revăzută și adăugită. – Iași: Editura Polirom, 2008. – P. 260.
24. Zajonc R.B., Adelman P.K., Murphy Sh., Niedenthal P.M. Convergence in the physical appearance of spouses//*Motivation and Emotion*. – 1987. – Nr. 11. – P. 335-346.
25. Apud Ivan L. Similaritatea și atracția interpersonală/*S. Chelcea* (coord.). Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. – Ediția a II-a, revăzută și adăugită. – Iași: Editura Polirom, 2008. – P. 261.
26. Ingram P., Morris M.W. Do people mix at mixers? Structure, homophily and the pattern of encounter at a business networking party//*Administrative Science Quarterly*. – 2007. – Nr. 52. – P. 558-585.
27. Apud Ivan L. Similaritatea și atracția interpersonală/*S. Chelcea* (coord.). Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. – Ediția a II-a, revăzută și adăugită. – Iași: Editura Polirom, 2008. – P. 261.
28. Apud Berscheid E., Walster H.E. Interpersonal Attraction. – Massachusetts: Addison-Wesley, 1969/1981. – P. 29-31.
29. Newcomb Th., Svehla G. Intra-family relationships in attitudes//*Sociometry*. – 1937. – Nr. 1. – P. 180-205.
30. Newcomb Th. The prediction of interpersonal attraction//*Psychological Review*. – 1956. – Nr. 60. – P. 393-404.
31. Pentru mai multe detalii cu referire la entitatea *teoriei balanței (the balance theory)*, vezi, spre exemplu, Byrne D., Nelson D. Attraction as a linear function of proportion of positive reinforcements//*Journal of Personality and Social Psychology*. – 1965. – Nr. 6. – P. 659-663 **sau/și** Gavreliuc A. De la relațiile interpersonale la comunicarea socială. – Ediția a 2-a, revăzută și adăugită. – Iași: Editura Polirom, 2006. – P. 118-119.

32. Mai multe informații vizând experimentul în cauză pot fi găsite, spre exemplu, în *Byrne D., Nelson D. Attraction as a linear function of proportion of positive reinforcements//Journal of Personality and Social Psychology.* – 1965. – Nr. 6. – P. 659-663 **sau/și Boncu Șt.** Efectul similarității asupra atracției interpersonale//*Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Iași, Universitatea „A.I. Cuza”]. – 2003. – Nr. 11. – P. 137-138.
33. Vezi *Clore G.L., Baldridge B. Interpersonal attraction: The role of agreement and topic interest//Journal of Personality and Social Psychology.* – 1968. – Nr. 9. – P. 340-346 **sau/și Boncu Șt.** Efectul similarității asupra atracției interpersonale//*Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Iași, Universitatea „A.I. Cuza”]. – 2003. – Nr. 11. – P. 139.
34. Pentru confirmare, vezi *Griffitt W., Veitch R. Preacquaintance attitude similarity and attraction revisited: Ten days in a fall-outshelter//Sociometry.* – 1974. – Nr. 37. – P. 163-173 **sau/și Boncu Șt.** Efectul similarității asupra atracției interpersonale//*Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Iași, Universitatea „A.I. Cuza”]. – 2003. – Nr. 11. – P. 140.
35. *Miller N., Campbell D.T., Twedt H., O’Connell E.J. Similarity, contrast and complementarity in friendship choice //Journal of Personality and Social Psychology.* – 1966. – Nr. 35. – P. 42-75.
36. O abordare mai detaliată a experimentului invocat poate fi găsită în *Jellison J.M., Zeisset P.T. Attraction as a function of the commonality and desirability of a trait shared with another //Journal of Personality and Social Psychology.* – 1969. – Nr. 11. – P. 115-120.
37. Pentru mai multe detalii cu referire la acest tip de similaritate, accesează *Berscheid E., Walster E.H. Interpersonal Attraction.* – Massachusetts: *Addison Wesley*, 1969/1981. – P. 34-35 **sau/și Ivan L.** Similaritatea și atracția interpersonală/S. *Chelcea* (coord.). Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. – Ediția a II-a, revăzută și adăugită. – Iași: Editura *Polirom*, 2008. – P. 262-263.
38. Pentru confirmare, vezi *Izard C. Personality similarity and friendship//Journal of Abnormal and Social Psychology.* – 1960. – Nr. 61. – P. 47-51 **sau/și Ivan L.** Similaritatea și atracția interpersonală/S. *Chelcea* (coord.). Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. – Ediția a II-a, revăzută și adăugită. – Iași: Editura *Polirom*, 2008. – P. 262.
39. *Mitrofan I. Cuplul conjugal. Armonie și dizarmonie.* – București: *Editura Științifică*, 1989.
40. *Iluț P. Similaritate//S. Chelcea & P. Iluț* (coord.). Enciclopedie de psihosociologie. – București: *Editura Economică*, 2003. – P. 327.
41. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, *Ivan L. Similaritatea și atracția interpersonală/S. Chelcea* (coord.). Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. – Ediția a II-a, revăzută și adăugită. – Iași: Editura *Polirom*, 2008. – P. 260 **sau/și Byrne D., Nelson D.** Attraction as a linear function of proportion of positive reinforcements//*Journal of Personality and Social Psychology.* – 1965. – Nr. 6. – P. 659-663.
42. *Chelcea S. Personalitate și societate în tranziție.* – București: *Editura Științifică și Tehnică*, 1994. – P. 59.
43. În vederea confirmării valabilității celor expuse, vezi, spre exemplu, *Granberg D., King M. Cross-lagged panel analysis of the relation between attraction and perceived similarity//Journal of Experimental Social Psychology.* – 1980. – Nr. 16. – P. 573-581.
44. Printre sursele în care se regăsește o asemenea informație se numără, bunăoară, *Boncu Șt.* Efectul similarității asupra atracției interpersonale//*Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Iași, Universitatea „A.I. Cuza”]. – 2003. – Nr. 11. – P. 142.
45. *Iluț P. Iluzia localismului și localizarea iluziei. Teme actuale ale psihosociologiei.* – Iași: Editura *Polirom*, 2000. – P. 136-137.

46. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, *Werner C., Parmelee P.* Similarity of activity among friends: Those who play together stay together//*Social Psychology Quarterly*. – 1979. – Vol. 42. – Nr. 1. – P. 62-66 **sau/și Boncu Șt.** Efectul similarității asupra atracției interpersonale//*Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Iași, Universitatea „A.I. Cuza”]. – 2003. – Nr. 11. – P. 140.
47. *Gavreliuc A.* De la relațiile interpersonale la comunicarea socială. Psihologia socială și stadiile progresive ale articulării sinelui. – Ediția a II-a, revăzută și adăugită. – Iași: Editura *Polirom*, 2006. – P. 108.
48. *Schachter S.* The psychology of affiliation. – Stanford: *Stanford University Press*, 1959.
49. *Nida S.A., Koon J.* They get better looking at closing time around here, too //*Psychological Reports*. – 1983. – Nr. 52. – P. 657-658.
50. *Grush J.E., Clore G.L., Costin F.* Dissimilarity and attraction: When difference makes a difference // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1975. – Vol. 32. – Nr. 3. – P. 783-789.
51. *Snyder C.R., Fromkin H.L.* Uniqueness: The human pursuit of difference. – New-York: *Plenum*, 1980. – P. 132-135.
52. *Novak D.W., Lerner M.J.* Rejection as a function of perceived similarity //*Journal of Personality and Social Psychology*. – 1968. – Vol. 9 – Nr. 2. – P. 147-152.
53. *Taylor S.E., Mettee D.* When similarity breeds contempt//*Journal of Personality and Social Psychology*. – 1971. – Vol. 20. – Nr. 1. – P. 75-81.
54. *Cooper J., Jones E.* Opinion divergence as a strategy to avoid being miscart//*Journal of Personality and Social Psychology*. – 1969. – Vol. 13. – Nr. 1. – P. 23-40.
55. *Mitrofan I.* Cuplul conjugal. Armonie și dizarmonie. – București: *Editura Științifică*, 1989.
56. *Winch R.* The Modern Family. – New York: *Henry Holt*, 1952.
57. *Levinger G.* Sources of marital dissatisfaction among applicants for divorce//*American Journal of Orthopsychiatry*. – 1966. – Nr. 36. – P. 803-807.
58. *Kerckhoff A.C.* Status – related value patterns among married couples //*Organizational Behavior and Human Performance*. – 1974. – Nr. 2. – P. 329-345.
59. *Cattell R.B. & Nesselroade J.R.* Likeness and completeness theories examined by sixteen Personality Factors measures on stably and unstably married couples//*Journal of Personality and Social Psychology*. – 1967. – Nr. 4. – P. 351-361.
60. *Ivan L.* Similaritatea și atracția interpersonală//*S. Chelcea* (coord.). Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. – Ediția a II-a, revăzută și adăugită. – Iași: Editura *Polirom*, 2008. – P. 263.
61. *Apud Gânduri nemuritoare. Proverbe și cugetări poloneze*/Ediție îngrijită și pregătită de *Nicolae Mareș*. – București: Editura *Albatros*, 1986. – P. 111.
62. *Ibidem*, p. 36.
63. *Voiculescu E.* Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control. – București: Editura *Aramis*, 2007. – P. 114-115.
64. *Radu I.T.* Evaluarea în procesul didactic. – Ediția a III-a. – București: *Editura Didactică și Pedagogică*, 2007. – P. 249.
65. *Cucoș C.* Pedagogie. – Iași: Editura *Polirom*, 2002. – P. 201.
66. *Radu I.T.* Evaluarea în procesul didactic. – Ediția a III-a. – București: *Editura Didactică și Pedagogică*, 2007. – P. 249-250.
67. *Ibidem*, p. 238-239.
68. Mai multe detalii cu referire la acest subiect pot fi găsite în *Boroș M.* Notarea cunoștințelor școlare și implicațiile ei psihologice și morale//*Revista de Pedagogie*. – 1987. – Nr. 1. – P. 18-20 **sau/și Radu I.T.** Evaluarea în procesul didactic. – Ediția a III-a. – București: *Editura Didactică și Pedagogică*, 2007. – P. 238-240.

69. Vezi, spre exemplu, *Radu I.T.* Evaluarea în procesul didactic. – Ediția a III-a. – București: *Editura Didactică și Pedagogică*, 2007. – P. 238.
70. *Voiculescu E.* Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control. – București: Editura *Aramis*, 2007. – P. 115.
71. Pentru aceste și alte detalii cu privire la caracterul incidental al variabilității evaluărilor efectuate în învățământ, vezi *Piéron H.* Examens et docimologie. – Paris: *P.U.F.*, 1963 **sau/și** *Radu I.T.* Evaluarea în procesul didactic. – Ediția a III-a. – București: *Editura Didactică și Pedagogică*, 2007. – P. 240.
72. *Monteil J.-M.* Eduquer et former. Perspectives psychosociales/Prefață de *Serge Moscovici*. – Grenoble: *Presses Universitaires de Grenoble*, 1989. – P. 55 (în varianta românească: *Monteil J.-M.* Educație și formare. Perspective psihosociale/Traducere de *Ioana Mărășescu*; prefață de *Serge Moscovici*. – Iași: Editura *Polirom*, 1997. – P. 57).
73. *Gilly M.* L'élève vu par le maître: influence socio-normative dans l'exercice du rôle professionnel//*J.M. Ketelé* (ed.). L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? – Bruxelles: *De Boeck*, 1986. – P. 90.
74. *Monteil J.-M.* Eduquer et former. Perspectives psychosociales/Prefață de *Serge Moscovici*. – Grenoble: *Presses Universitaires de Grenoble*, 1989. – P. 58 (în varianta românească: *Monteil J.-M.* Educație și formare. Perspective psihosociale/Traducere de *Ioana Mărășescu*; prefață de *Serge Moscovici*. – Iași: Editura *Polirom*, 1997. – P. 60).
75. *Ibidem.*
76. *Ibidem.*
77. Pentru certificare, vezi, spre exemplu, *Jinga I., Petrescu A., Gavotă M., Ștefănescu V.* Evaluarea performanțelor școlare. – București: Editura *Afeliu*, 1996. – P. 25; 60-61, *Radu I.T.* Evaluarea în procesul didactic. – Ediția a III-a. – București: *Editura Didactică și Pedagogică*, 2007. – P. 251-255 **sau/și** *Voiculescu E.* Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control. – București: Editura *Aramis*, 2007. – P. 115-117.
78. Vezi, de pildă, *Radu I.T.* Evaluarea în procesul didactic. – Ediția a III-a. – București: *Editura Didactică și Pedagogică*, 2007. – P. 253.
79. *Voiculescu E.* Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control. – București: Editura *Aramis*, 2007. – P. 116.
80. *Piéron H.* Examens et docimologie. – Paris: *P.U.F.*, 1963. – P. 57.

ANEXĂ

SUNTEȚI OBIECTIV ÎN EVALUAREA DIDACTICĂ? (test de autoevaluare*)

1. Când stabiliți obiectivele operaționale în proiectarea didactică, vă gândiți la metoda și conținutul probelor de evaluare?

- a) întotdeauna;
- b) de regulă;
- c) rar.

* Adaptat după: *Jinga I., Petrescu A., Gavotă M., Ștefănescu V.* Evaluarea performanțelor școlare. – București: Editura *Afeliu*, 1996.

2. Revedeți notele (însemnările) ce cuprind concluziile în urma verificărilor făcute în anul trecut înainte de a realiza conținutul unei noi verificări?

- a) întotdeauna;
- b) uneori, deoarece la unele teme am ajuns la modalități optime de evaluare;
- c) întâmplător, numai dacă nu am omis să scriu unele concluzii cu privire la evaluările anterioare;
- d) niciodată, deoarece concluziile le știu pe dinafară.

3. Dacă fiul fratelui dvs. ar fi într-una din clasele în care sunteți cadru didactic, iar la o verificare curentă scrisă acesta ar întocmi o lucrare de nota 4, ce ați face ?

- a) i-aș da un 2 „cât el de mare”, să se învețe minte;
- b) i-aș pune nota 4, tratându-l ca pe ceilalți elevi în aceeași situație și l-aș informa pe tatăl elevului;
- c) i-aș pune nota 5, eventual 6 cu minus și aș avea o discuție „tare” între patru ochi, după care l-aș ajuta să înțeleagă și să-și însușească conținutul temei respective;
- d) i-aș pune nota 4, încercând să-i măresc media, dacă merită, cu celelalte note curente pe care i le-as acorda ulterior.

4. Stabiliți la lucrările scrise grila de corectare?

- a) nu este cazul, deoarece am atâta discernământ și experiență, încât pot aprecia corect lucrările elevilor;
- b) stabilesc unele criterii pe care le țin minte și de care țin cont pe timpul corectării lucrărilor elevilor;
- c) folosesc o grilă de corectare amănunțită, cu punctajele parțiale acordate pentru fiecare element în parte al răspunsului.

5. La o lucrare scrisă al cărui conținut poate fi apreciat cu nota 7, lucrare în care obiectivele didactice vizează modul de utilizare a cunoștințelor dobândite, tind să acord în plus, pentru elementele de originalitate și de creativitate cuprinse în răspuns:

- a) trei puncte, pentru a stimula creativitatea în procesul de învățământ;
- b) zero puncte, pentru că mă interesează strict conținutul cunoștințelor, și nu aspectele de creativitate;
- c) de la caz la caz, nu mai mult de un punct, în funcție de modul în care concep grila de apreciere a răspunsurilor;
- d) cel mult un punct, pentru că experiența didactică și rezultatele cercetărilor pedagogice au stabilit că, de regulă, se acordă cel mult un punct pentru creativitatea conținută în răspunsul unui elev.

6. În cazul unui elev cu rezultate constant bune sau chiar foarte bune, care, incidental, nu și-a pregătit deloc tema curentă:

- a) îl notați cu o notă sub 5;
- b) nu îi puneți notă, dar îl avertizați, în fața clasei, că îl veți asculta data viitoare și din tema pe care nu a pregătit-o;
- c) evitați, fără explicații, să-i dați notă, iar în timpul recreației, recurgând la o conversație sinceră, încercați să aflați adevăratele cauze ale eșecului;
- d) îl ajutați cu întrebări și-i dați, până la urmă, nota 5 sau un 6, avertizându-l asupra inadmisibilității repetării unor asemenea situații.

7. Există cadre didactice care dau note mici la începutul trimestrului, ca apoi, spre sfârșitul aceluiași trimestru, să dea cu larghețe note mari, pentru ca mediile obținute de elevi să reflecte corect, per global, nivelul de pregătire al acestora. Cum apreciați acest stil de lucru?

- a) mult, deoarece el și-a demonstrat eficacitatea de nenumărate ori;
- b) puțin, deoarece el rareori se dovedește a fi stimulat;

- c) foarte puțin, deoarece este dificil de a da elevilor note la începutul și, respectiv, la sfârșitul trimestrului în intenția de a obține, în final, o medie care ar reflecta corect nivelul de însușire a materialului de studiu;
- d) deloc, pentru că introduce o doză puternică de subiectivism în notarea elevilor.

8. La o lucrare de control curentă, cum credeți că este optim să anunțați rezultatele obținute de elevi?

- a) nu neapărat într-o zi anumită, ci în funcție de timpul avut la dispoziție de cadrul didactic (care, la momentul respectiv, va avea grijă să intervină cu aprecieri detaliate asupra rezultatelor înregistrate);
- b) a doua zi, dacă se poate, cu evidențierea succintă a greșelilor tipice comise;
- c) cât mai curând posibil, începând chiar cu ziua în care a avut loc verificarea lucrărilor, oferindu-le elevilor grila de corectare și, respectiv, posibilitatea de a primi răspunsuri la întrebările generate de anumite neclarități, îndoieli, suspiciuni.

9. La o verificare curentă orală, vă stabiliți din timp anumite criterii de apreciere a răspunsurilor?

- a) de cele mai multe ori;
- b) uneori;
- c) niciodată.

10. La o verificare orală, îl informați pe elevul evaluat asupra elementelor lipsă în răspunsul său, făcându-l să sesizeze justetea notei primite?

- a) de regulă, nu;
- b) de multe ori, în funcție de timpul avut la dispoziție;
- c) aproape întotdeauna.

11. Dacă la o lucrare scrisă aproape toate notele sunt sub nota 7, cum acționați?

- a) anulați lucrarea și vă planificați o altă lucrare de verificare, eventual după o consultație pe care o dați la tema respectivă;
- b) majoritatea notelor fiind sub 7, măriți toate notele cu un punct sau două puncte;
- c) puneți notele în strictă conformitate cu criteriile de apreciere stabilite din timp.

12. Nota unui elev la o lucrare scrisă o acordați în funcție de:

- a) nivelul general de pregătire al acestuia;
- b) progresul înregistrat de către el în ultimul timp, cu scopul de a-l stimula;
- c) îndeplinirea sau neîndeplinirea de către el a obiectivelor didactice.

| Întrebare nr. | Răspuns/ Punctaje | Întrebare nr. | Răspuns/ Punctaje |
|---------------|-----------------------------|---------------|-----------------------------|
| 1 | a=5 p. b=3 p. c=0 p. | 7 | a=0 p. b=1 p. c=2 p. d=5 p. |
| 2 | a=5 p. b=3 p. c=1 p. d=0 p. | 8 | a=3 p. b=3 p. c=5 p. |
| 3 | a=3 p. b=5 p. c=0 p. d=3 p. | 9 | a=3 p. b=1 p. c=0 p. |
| 4 | a=0 p. b=0 p. c=3 p. | 10 | a=0 p. b=1 p. c=3 p. |
| 5 | a=0 p. b=1 p. c=3 p. d=5 p. | 11 | a=1 p. b=0 p. c=5 p. |
| 6 | a=5 p. b=3 p. c=3 p. d=0 p. | 12 | a=1 p. b=1 p. c=5 p. |

APRECIERI

58-45 de puncte

Sunteți un cadru didactic cu o pregătire docimologică temeinică. În orice situație, tindeți să evaluați cu exigență și obiectivitate. Vă caracterizează meticulozitatea la care recurgeți în proiectarea criteriilor de apreciere a rezultatelor școlare. Sunteți un cadru didactic care conștientizează în deplină măsură valoarea educativă a procesului de notare. Asigurați maximum de transparență în tot ce ține de evaluarea didactică, formând la elevi priceperea, dar și obișnuința de a se autoaprecia. Sunteți un foarte bun cunoscător al factorilor de variabilitate în evaluarea școlară și știți să evitați efectele lor negative.

44-27 de puncte

Sunteți un cadru didactic care optează cu insistență pentru o evaluare obiectivă și care reușește în bună măsură să se afirme pe această importantă direcție. În anumite cazuri, vă lăsați influențați prea mult de empatia ce vă caracterizează. Deși cunoașteți cum funcționează factorii de variabilitate în aprecierea rezultatelor școlare, uneori nu țineți seama de influența lor nocivă. O mai multă consecvență în respectarea principiului de corelare a rezultatelor școlare cu cerințele obiectivelor didactice v-ar întări pozițiile în cadrul activităților școlare (al celor cu caracter docimologic, în mod special).

26-4 puncte

Aveți probleme de ordin docimologic. Se impune în mod imperios o revedere a propriului stil de evaluare și notare. Studiați literatura de specialitate și consultați specialiștii din domeniu. Profitați și de experiența celorlalți colegi și nu ezitați să le cereți ajutorul ori de câte ori este nevoie.

Studierea patrimoniului cultural național în învățământul istoric preuniversitar și universitar din Republica Moldova

Valentina Ursu,
dr. în istorie, conf. univ.,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The preservation of the cultural property inherited from ancestors and their exploitation for the benefit of the whole society is the duty of every nation and every citizen. This imperative of time can be achieved primarily through school and university research programs of national cultural heritage over the millennia and through training and development of skills for its protection and enhancement. In this study we analyze national heritage presentation in some sources for teaching at secondary education level, developed by teachers and scholars in Moldova in the last decade of the century XX - century XXI. Also, we undertake a quick review of the culturological topics in several universities in the country.

Key-words: *cultural heritage, cultural identity, manual, material cultural heritage, intangible cultural heritage, monuments, identification, valorification.*

Patrimoniul cultural reprezintă elementul esențial care determină vechimea și particularitățile culturii, istoriei și tradițiilor fiecărei comunități etnice sau fiecărui stat în raport cu alte popoare sau state. Păstrarea bunurilor culturale moștenite de la străbuni și valorificarea lor în beneficiul întregii societăți este de datoria fiecărui popor și a fiecărui cetățean. Acest imperativ al timpului poate fi realizat, în primul rând, prin cercetarea în programele școlare și universitare a moștenirii culturale naționale acumulată de-a lungul mileniilor și formarea competențelor pentru protecția și valorificarea acesteia.

Este bine știut că disciplinele socioumane (în special, istoria) sunt cele care îi ajută pe tineri să înțeleagă mai bine locul și rolul ideilor, credințelor, artei, modului de viață al poporului și țării de origine, particularitățile și similitudinile cu alte popoare ale lumii. Curriculumul la *Istorie* menționează că, prin intermediul acestei discipline, se formează conștiința națională și apartenența identitară la o moștenire culturală, respectul față de trecut, față de alte popoare și culturi, precum și alte valori necesare unor cetățeni activi și responsabili². Studierea vestigiilor patrimoniului cultural relevă sentimentele de apartenență la o cultură, atitudinile față de trecut și felul în care este folosită memoria de către autorități și partide politice.

În conformitate cu obiectivele enunțate, documentele reglatorii la *Istorie* trebuie să aibă la bază ideea de reconciliere și influențele reciproce pozitive între popoare. Curriculumul, manualele, ghidurile, caietele elevului, culegerile de documente și materiale pentru învățământul istoric trebuie să se axeze, în primul rând, pe produsele culturale, și nu pe confruntări și cataclisme politice și militare. Este extrem de important ca informația despre patrimoniul cultural material și imaterial să ocupe cea mai mare parte din informația, sarcinile didactice, sugestiile pentru cercetarea individuală.

În continuare, ne vom opri la analiza prezentării patrimoniului național în unele surse didactice elaborate de profesorii și savanții din Republica Moldova în ultimul deceniu al sec. XX – înc. sec. XXI.

Manualele și materialele didactice la *Istoria Românilor*, precum și la disciplina *Istorie*, adresate elevilor din clasele V-IX³, elaborate în perioada anilor 1995-2007, cuprind informații

² Curriculum pentru învățământul gimnazial, *Istoria* (cl. V-IX), Chișinău, 2010, p. 6.

³ Boico, P., Cincilei, V., Veveriță, M., *Istorie*, manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Univers Pedagogic, 2006; Cerbușcă, P., Haheu, V., Petrovski, N., *Istoria*. Ghidul profesorului, clasa a VII-a, Chișinău, Știința, 2007; Certan, E., Moiseev, I., Veveriță, M., *Istorie*, manual pentru

generale, documente, comentarii, imagini etc. ce reflectă și anumite aspecte ale vieții culturale din diverse epoci istorice. Se pune accentul pe cunoașterea monumentelor arhitecturale: statui, busturi, edificii, complexe; a operelor artistice, etnografice, arheologice: vestigii, situri etc. ca părți componente ale patrimoniului. Acestea pot să-i ajute pe elevi să cunoască mai multe despre evenimente, fapte, oameni, localități. Dat fiind faptul că ele au mesaje estetice, culturale sau politice, cercetarea lor facilitează contactul cu trecutul și permit înțelegerea prezentului.

Bunăoară, în manualul *Istoria Românilor* pentru clasa a VIII-a (autori – Ion Varta, Igor Șarov)⁴, cultura din Basarabia și din Transnistria sub regimul țarist este prezentată într-o singură temă (de altfel, în celelalte manuale cultura altor epoci istorice ocupă un loc la fel de restrâns). Pe lângă o analiză a diverselor domenii ale culturii, autorii înserează mai multe anexe: G. Bănulescu-Bodoni; Casa-muzeu *Alexandru Donici*; Iacob Hâncu, *Din Gramatica vlaho-moldovenească* (fragment), 1840; Catedrala *Schimbarea la față* din Bender, 1825; Biserica *Înălțarea Domnului* a Mănăstirii Hârjăuca, 1835 etc. Tema cuprinde și studiul de caz – *Arhitectura orașului Chișinău în prima jumătate a secolului al XIX-lea* – Catedrala și Clopotnița din Chișinău. Apreciem modul de expunere a informației, varietatea imaginilor și a

clasa a VII-a, Chișinău, Univers Pedagogic, 2006; Dragnev, D., Cocârlă, P., Gonța, Gh., Dragnev, E., *Istoria românilor*, manual pentru clasa a VI-a, Chișinău, Știința, 2001; Dragnev, D., Drachenberg, C., Ojog, I. (autori-coordonatori), *Istoria românilor*, manual pentru clasa a VII-a, Chișinău, Știința, 2002; Mistreanu, T., Pânzaru, Z., *Teste de evaluare la istoria universală și istoria românilor*, clasa a IX-a, Chișinău, Civitas, 2004; Nazaria, S., Roman, Al., Sprânceană, M., Albu-Machedon, S., Dumbravă, A., Barbus, L., *Istorie*, manual pentru clasa a IX-a, Chișinău, Cartea Moldovei, 2006; Niculiță, I., Potlog, V., Arnăut, T., *Istorie*, manual pentru clasa a V-a, partea a II-a, Chișinău, Lumina, 2000; Olaru, V., Uzicov, N., *Istoria universală. Ghidul profesorului*, clasa a IX-a, Chișinău, Civitas, 2005; Petrovschi, N., *Istoria. Ghidul profesorului*, clasa a VI-a, Chișinău, Știința, 2001; Popovici, C., Popovici, A., *Istorie*, manual pentru clasa a V-a, Chișinău, Lumina, 2005; Popovici, C., Popovici, A., *Istorie*, manual pentru clasa a VI-a, Chișinău, Lumina, 2006; Varta, I., Șarov, I., *Istoria românilor, epoca modernă*, manual pentru clasa a VIII-a, Chișinău, Cartdidact-Reclama, 2003; Vizer, B., *Istoria contemporană a românilor*, materiale pentru clasa a IX-a, Chișinău, Știința, 1997.

⁴ Varta, I., Șarov, I., *Istoria românilor, epoca modernă*, manual pentru clasa a VIII-a. 1850-1918, Chișinău, Cartdidact-Reclama, 2003.

textelor selectate, dar atât comentariul propriu-zis din temă, cât și anexele ne pot prezenta doar aspecte răzlețe și foarte vagi din vasta moștenire ce există la această temă.

O situație similară o atestăm și în manualele și ghidurile pentru ciclul liceal⁵. Ca și în cele pentru ciclul gimnazial, autorii au selectat o informație variată, urmată de unele sarcini, sugestii pentru evaluare și cercetare individuală. Astfel, analizând imaginile monumentelor prezentate, elevii conștientizează că ele servesc pentru a legitima o orânduire, un regim sau o epocă, pentru a arăta gloria unui erou, a reprezenta o memorie colectivă, a transmite un mesaj și că au vârste diferite. Viața lor depinde de durata regimului pe care îl reprezintă. Odată cu căderea regimului respectiv, ele sunt demolate, transferate în altă parte, depozitate în fondurile muzeelor sau în locuri mai puțin vizibile. Din propria experiență, elevii văd că acest lucru se întâmplă astăzi cu monumentele perioadei sovietice: cele ridicate în onoarea fondatorilor ideologiei comuniste și liderilor acesteia V. Lenin, K. Marx, F. Engels, I. Stalin, M. Kalinin, F. Dzerjinski, S. Lazo etc.; monumentele gloriei de muncă și militare sovietice, operele de artă ce proslăveau regimul etc.

În acest context, Vasile Dumbravă, în Lecția-model *Monumentul lui Ștefan cel Mare din Chișinău*⁶, le recomandă profesorilor sarcini ce ar permite elevilor să analizeze semnificația monumentului domnitorului moldovean. Autorul menționează: „Pe soclul monumentului lui Ștefan cel Mare au fost sculptate, șterse și apoi din nou sculptate, la diferite intervale de timp, inscripții. Ele ar putea servi la analiza semnificației acestui monument în diverse perioade istorice. Fiecare inscripție avea menirea să „aducă aminte”, să genereze sensuri și să le prezinte în diferite perspective”⁷. Sunt propuse pentru a fi interpretate extrase

⁵Enciu, N., *Istoria românilor*, epoca contemporană, manual pentru clasa a XII-a, Chișinău, Civitas, 2002; Nazaria, S., Roman, A., Sprânceană, M., Albu-Machedon, S., Dumbravă, A., Barbus, L., *Istoria*, manual pentru clasa a XII-a, Chișinău, Cartea Moldovei, 2006; Petrencu, A., Chipper, I., *Istoria universală, epoca contemporană*, manual pentru clasa a XII-a, Chișinău, Prut Internațional, 2002; Ojog, I., Șarov, I., *Istoria românilor*, partea I, *Epoca antică și medievală*, plan-consult, Chișinău, Cartdidact, 1997; Popovici, C., Popovici, A., *Istorie*, manual pentru liceu, *epoca modernă*, Chișinău, Civitas, 2004.

⁶ Dumbravă, V., *Lecție model: Monumentul „Ștefan cel Mare” din Chișinău/ Predarea Istoriei, Îndrumar metodic pentru profesori*. Asociația Națională a Tinerilor Istoric din Moldova, Chișinău, Pontos, 2010, pp. 321-323.

⁷ Idem, p. 322.

din mai multe inscripții: cea inițială, din perioada sovietică, comentarii din enciclopedii, articole din presă, imagini.

Astfel, cercetarea profundă, încă pe băncile școlii, a istoriei înălțării, modificării, reamplasării, valorificării monumentelor de istorie și artă le va ajuta elevilor să înțeleagă importanța cunoștințelor veridice despre o personalitate, un fapt sau un eveniment și le va permite să se opună falsificărilor și denaturărilor.

Din păcate, în majoritatea manualelor și ghidurilor sunt puține materiale cu conținut cultural, acestea reflectând doar unele secvențe ale învățământului, literaturii, artelor, vieții spirituale, tradițiilor caracteristice epocilor respective.

Golurile în domeniul *Istoriei culturii* ar putea fi acoperite prin cursuri opționale sau la libera alegere. Din păcate, foarte puține licee din țară propun cursuri de *Culturologie* sau *Istoria Artelor*. Doar elevii de la instituțiile de profil – *Arte* – studiază asemenea discipline.

O situație și mai gravă o atestăm în învățământul superior. Odată cu elaborarea noilor planuri de învățământ, majoritatea universităților din Republica Moldova au exclus disciplina *Istoria culturii universale și naționale*, considerând-o mai puțin utilă tinerilor în condițiile societății contemporane. În opinia noastră, s-a comis o greșală foarte mare. Argumentul că absolvenții de liceu, susținând bacalaureatul, ar trebui să posede un volum mare de cunoștințe de cultură generală nu corespunde realității.

Din informațiile de care dispunem, astăzi, disciplinele respective se predau la câteva universități: Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*⁸, Universitatea de Stat din Moldova⁹, Universitatea de Stat *B.P. Hașdeu* din Cahul, Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți¹⁰, Universitatea de Stat din Comrat, Universitatea Liberă Internațională din Moldova¹¹.

Bunăoară, la Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* sunt inserate discipline culturologice în Planurile de studii la câteva facultăți: Facultatea de Istorie și Etnopedagogie, Facultatea de Filologie, Facultatea de Pedagogie, Facultatea de Arte Plastice și Design,

⁸ *Ghidul studentului. Facultatea de Istorie și Etnopedagogie*, Chișinău, 2010-2011; *Ghidul studentului. Facultatea de Pedagogie*, Chișinău, 2010-2011; *Ghidul studentului. Facultatea de Filologie*, Chișinău, 2010-2011; *Ghidul Studentului. Facultatea de Arte Plastice și Design*, Chișinău, 2010-2011; *Ghidul masterandului. Facultatea de Istorie și Etnopedagogie*, Chișinău, 2010.

⁹ www.usm.md

¹⁰ www.usb.md

¹¹ www.ulim.md

Facultatea de Limbi Moderne. E firesc ca viitorii profesori de *Istorie* sau de la clasele primare să primească mai multe cunoștințe și, respectiv, să dezvolte mai multe competențe cu privire la cercetarea și valorificarea patrimoniului cultural național. Cursurile de bază și opționale din Planurile de studii pentru Ciclul I Licență: *Istoria culturii universale și naționale, Istoria culturii europene, Civilizație europeană, Istoria religiilor, Probleme ale culturii antice, Cultură populară românească în context european, Mitologie, Sărbătorile calendaristice și de familie la români, Cultură materială și spirituală a popoarelor conlocuitoare din Republica Moldova, Etnologie românească, Antropologie culturală etc.*¹², precum și cele pentru Ciclul II Masterat: *Identificarea patrimoniului cultural, Patrimoniul arheologic al Republicii Moldova, Fenomenul culturii sovietice, Protecția patrimoniului cultural: cadru legislativ, Identitatea națională prin prisma valorilor culturale etc.*¹³ le permit studenților și masteranzilor să cunoască toate tipurile de patrimoniu: material și imaterial, mobil și imobil, arheologic, etnografic, arhitectural, muzical, plastic, cinematografic, teatral etc.

Facultatea de Istorie și Filozofie a Universității de Stat din Moldova propune studenților de la Ciclul I Licență, specialitățile Istorie, Antropologie, Etnologie, Arheologie, Filosofie mai multe cursuri de bază și opționale¹⁴: *Culturologie, Istoria culturii contemporane universale, Istoria religiilor, Spiritualitatea orientală, Evoluția vieții spirituale în Basarabia (1918-1940): probleme, tendințe, realizări, Cultura românească contemporană, Muzeologie generală, Muzeografia domeniială, Istoria muzeelor din Republica Moldova, Conservarea și restaurarea bunurilor culturale muzeale, Relația muzeu – public, Managementul muzeal, Patrimoniul muzeal – probleme de constituire și dezvoltare etc.* La ciclul II Masterat se studiază disciplinele¹⁵: „Românism” și „moldovenism” – fenomen istoric, *Procese etno-culturale și evoluția habitatului uman în spațiul Balcano-Carpato-Pontic, Spații sacre și memorii colective, Romanizare și creștinare la nord de Balcani, Protejarea patrimoniului cultural, Semiotica culturii, Antropologia audiovizuală, Antropologia grupelor de vârstă și de gen etc.*

În Planurile de studii la Facultatea de Istorie și Relații Internaționale a Universității Libere Internaționale din Moldova sunt prezente disciplinele: *Multiculturalism, multietnicitate*

¹² *Programe analitice la specialitatea Etnologie*, Chișinău, UPSC Ion Creangă, 2007, 153 p.

¹³ *Cultura națională și europeană din perspectiva noilor paradigme ale cunoașterii*. Ghid pentru masteranzi, Chișinău, UPSC, Ion Creangă, 2011, 194 p.

¹⁴ www.istorie.usm.md

¹⁵ Ibidem.

și minorități în Europa, Romanizarea ca etapă în formarea popoarelor europene, Civilizația medievală dintre Carpați și Nistru (sec. V-XII), Națiuni, etnicitate și politici identitare în Europa, Istoria imaginarului colectiv etc.

În concluzie, constatăm că patrimoniul cultural național este prezentat insuficient atât în Curriculumul pentru treapta de gimnaziu și liceu, cât și în Curriculumul universitar, iar numărul absolvenților instituțiilor de învățământ superior din Republica Moldova ce dobândesc cunoștințe profunde și abilitățile necesare în domeniul identificării, conservării, protejării și valorificării acestuia rămâne a fi foarte mic.

Semnificația învățării pragmatice în postmodernitatea educației

Nina Petrovski, dr., conf. univ.,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

Postmodern education is the education which has to value a new model of education: not the model of the best performance, but the one of the most different performances. This way, to operate with pragmatic tasks means to search and discover the most relevant example, to find paradox and legitimate it by new learning rules.

Thus, postmodernism functions quantitatively; it measures and determines everything. The postmodernism legitimacy has been replaced by the operativity criterion. That what is operativity becomes true and fair. Postmodern knowledge is expressed in quantitative terms and the sense of postmodern knowledge is the transformation after utilizing.

Key-words: *postmodernism, pragmatic learning, tehnology humanization, education personalization.*

Postmodernismul este un câmp cultural, o formă de cunoaștere, un curent de gândire, un curent artistic. Postmodernismul a influențat toate păturile sociale, iar domeniile în care are o puternică influență și în care modifică valorile tradiționale ale societății sunt: educația, sănătatea, știința, istoria, literatura, arta etc.

Postmodernismul, după cum afirmă G. Troc [9, p. 15], este o perspectivă de analiză a situației modernității prin anamneza unor detalii, considerate până de curând neproblematic, care vin dinspre trecutul modern. Postmodernismul impune un punct de vedere extern, un cadru de referință pentru care modernitatea apare ca o perioadă care s-a încheiat. Postmodernismul a fost identificat drept o disciplină teoretică la începutul anilor '80 ai sec. XX, dar ca o mișcare culturală a apărut cu ani buni înainte. Momentul de cotitură dintre modernism și postmodernism este dificil de stabilit, dacă nu chiar imposibil.

Postmodernismul pune numeroase semne de întrebare, deoarece reprezintă un construct teoretic care, la limită, aproape că nu afirmă nimic, definindu-și substanța prin *interogări și negații*. Termenul a suscitat numeroase dezbateri, cuvântul are prea puțin conținut propriu, fiind un semn care trimite către alte semne. Cuvântul *postmodernism*, arată Emil Stan [7, 2007], ne informează doar că sinteza culturală și filosofică anterioară, numită *modernism*, a intrat în declin și că îi va lua locul altceva.

Postmodernismul nu este sinonim cu *postmodernitatea*. Primul termen se referă la un curent cultural, în vreme ce al doilea desemnează o epocă. Relația dintre cele două este ambiguă, putând fi acceptate atât variantele care susțin suprapunerea temporală dintre ele (postmodernismul fiind în acest caz expresia artistic-culturală a postmodernității), cât și cele care afirmă includerea postmodernismului în modernitatea târzie și postmodernitate; postmodernismul este un fenomen ce depășește limitele literaturii, găsindu-și expresii (sau cel puțin teoretizări) în domenii conexe precum artele vizuale, filosofia, epistemologia, psihologia, pedagogia etc.

Metafora transmiterii cunoașterii se sprijină pe ideea unui anumit potențial al elevului și reclamă, în special, ascultarea, într-un demers educațional în care figura principală era profesorul. Astăzi, în opinia lui E. Stan [8, p. 29], elevul este solicitat să se manifeste ca un centru de interese și inițiative, uneori opunându-se în mod ferm și tranșant intențiilor și activităților profesorului, punând sub „lovitură” dreptul lui nedeclarat de a nu participa la propriul proces de formare.

Analizele apreciază că postmodernitatea, legitimată prin noi perspective și soluții în plan teoretic și practic, răspunde unor schimbări ample din societatea contemporană. Unii autori consideră că orice demers științific autentic presupune o destructurare a teoriilor până în acel moment și dezvoltarea unora noi; astfel, postmodernitatea ar instaura o „tradiție a noului” (H. Rosenberg), fără a considera că postmodernitatea este demolatoare [5, p. 14].

Prin urmare, constatăm că educația implică influențarea elevului atât ca „proprie inițiativă”, cât și ca un demers ce vizează performativitatea elevului, care, *volens-nolens*, învață. Rezultă, afirmă P. Slatterly, ca unul dintre promotorii ideilor lui J. Dewey [5, p. 32], că gradul de compatibilitate dintre perspectivele individuale ale elevului asupra realității, obținută prin activitatea de învățare, reprezintă și măsura succesului acestui proces, înțeles ca act esențial de schimbare a comportamentului și atitudinii. Educația este, așadar, rezultatul experiențelor de învățare pe care organizarea și reorganizarea elementelor de mediu le oferă elevului.

În viziune postmodernistă, cunoașterea este construită prin participarea directă a elevului, în măsura în care el își integrează experiențele sale, acesta fiind „punctul tare” al teoriei constructiviste, deoarece intelectul este mereu în acțiune: se organizează, realizează clasificări, integrează materialul nou în cunoștințele vechi, pentru a deveni semnificative. Dacă noile experiențe vin în conflict cu cele vechi, elevul experimentează, elaborează, evaluează alcătuirea unei structuri satisfăcătoare. Astfel, fiecare elev își structurează individual și unic cunoașterea. Elevii pornesc într-o nouă învățare cu propria lor experiență, cu unele idei greșite, care trebuie corectate. Acest deziderat se poate realiza prin determinarea elevilor să înțeleagă neconcordanța acestor idei cu realitatea prin comparare, prin deducere, prin experiențe directe, prin aprecierea valorii în raport cu credințele lor, prin prezentarea de alternative care să le fie apropiate, în sens negativ sau pozitiv. El poate să înțeleagă ce nu este adecvat și să caute o nouă manieră de a cunoaște realitatea. În acest context, profesorul cunoaște și ajută elevul să-și aprecieze nivelul învățării anterioare, să-și evidențieze expectanțele, să încerce să rezolve discrepanța între acestea și stadiul prezent al cunoașterii, în conținut și proceduri, să conștientizeze conflictul cognitiv apărut, ca punct central. În plus, elevii utilizează modul de înțelegere în alte situații noi, pentru noua cunoaștere, sub îndrumarea profesorului, pentru încorporarea noilor probleme în schema formată, pentru acomodarea și echilibrul lor. Construirea cunoașterii depinde și de natura informațiilor, a problemei, a sarcinii de rezolvat: o sarcină care se rezolvă algoritmic cere o mai puțină angajare mentală în construcția soluției decât una formulată ca ipoteză, ca situație problematică, ca un conflict cognitiv care produce o „disonanță cognitivă”. Profesorul trebuie să creeze situații care să sugereze respectivele abstracții, asupra cărora trebuie să opereze mental elevul, să le manipuleze propriu, ca și când acestea ar fi concrete. Este tot o experiență, dar cu concepte, algoritmi, reprezentări învățate anterior. Apoi urmează dezbaterile în grup și sinteza, realizată împreună cu profesorul. Elevul trebuie să aibă suficiente reprezentări anterioare, surse din care să le extragă singur, pentru a realiza operații, relații cât mai variate. Profesorul este cel care creează contextul facilitator: realizează reactualizări, corecții, materiale-suport, cerințe, concepte operative, îndrumări, criterii de evaluare, management.

În registrul educațional al postmodernismului, procesul de învățare reprezintă aglutinarea unor fragmente disparate sau integralizarea acestora, întărind ideea că în școală contează, în primul rând, nu originalitatea, ci, mai degrabă, sinteza reușită a ideilor altora, în vederea compatibilizării lor cu particularitățile și interesele elevilor. Sau, după cum afirmă M. Constantinescu, „în tradiția postmodernă toate punctele de vedere au valoare egală; ele constituie simple unități de memorie”, învățarea constând în construirea înțeleșurilor, mai

degrabă, decât în interiorizarea semnificațiilor deja existente” [1, apud 5, p. 94]. ***Așadar, cunoștințele într-adevăr se transmit, iar sensurile și semnificațiile acestor cunoștințe depind strict de fiecare elev în parte.***

În mod concret, trebuie să subliniem faptul că în concepție postmodernă subiectul modern este supus criticii în trei aspecte:

- Subiectul modern este un efect contingent al unei activități sociale concrete, într-un context istoric concret, și nu este inițiatorul liniamentelor fundamentale ale istoriei.
- Subiectul modern reprezintă punctul central al umanismului, dar al unui umanism compromis, care a legitimat nedreptatea și inegalitatea, constituind o modalitate de manifestare a privilegiului social.
- Subiectul, ca prezență, impune neapărat un obiect, o realitate diferită, oarecum pasivă, asupra căruia subiectul își exercită influența.

Caracteristicile esențiale ale paradigmei postmodernității sunt cu referire la: dimensiunea subiectiv-afectivă a actului educațional, reconsiderarea elevului ca actor în spațiul educațional, aflat într-un permanent *proces de devenire*, de construire a statutului și rolurilor sale, de asimilare a competențelor necesare acestei profesii. O contribuție semnificativă, la acest capitol, au analizele interpretative referitoare la domeniul curriculumului, analize predominant sociologice și antropologice. Astfel, curriculumul nu este abordat în termenii analizei obiectivelor, ci în termenii de cultură, pornind „de la analiza contextelor culturale unde se *structurează* și se instituționalizează curriculumul, abordare împărtășită, între alții, și de J. Bruner: teoria curriculumului trebuie integrată într-un spațiu cultural, iar în perspectivă educațională acest spațiu este spațiul clasei de elevi [5, p. 21]. Prin urmare, postmodernitatea în educație se concretizează într-un model de abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității, model aplicabil într-o etapă a teoriei pedagogice.

Centrarea postmodernă a câmpului educațional pe *actualitatea elevului* îi conferă școlii trăsăturile unui mediu familiar, sigur, ceea ce reprezintă un câștig, dar nu pot fi negate efectele negative în ceea ce privește relația unui astfel de elev cu alte instituții extrașcolare [7, p. 102].

În acest context de referință, putem conchide următoarele:

- postmodernismul apreciază foarte mult ***contextul în care se realizează învățarea;***
- postmodernismul pune accentul pe ***experiența subiectivă a celui care învață;***
- pentru postmoderni, comunitatea cu celălalt reprezintă o experiență rară, prețioasă, greu de tradus în concepte.

Conceptele de „educație multilaterală și armonioasă”, „educație totală”, „continuă”, „permanentă”, „educație planetară”, detașate de conținuturi strict istorice și actuale, fac parte din discursul postmodernist asupra educației. Educația pentru schimbare, educația pentru mediu, educația pentru societatea informațională globală, educația pentru problematica omului, educația pentru drepturile și libertățile omului, educația pentru problemele lumii contemporane, educația multiculturală și interculturală sunt oferte de gândire pedagogică teoretică și practică postmodernă. Dovada existenței paradigmei prospective postmoderne se află în obiectivele educației prospective formulate de R. Dottrens, G. Berger, E. Faure, L.D' Hainaut [4]: a învăța să trăiești, a învăța să gândești liber și critic, a învăța să iubești lumea și s-o faci mai umană, a învăța să te desăvârșești în și prin muncă creatoare, a ști să te conduci, să colaborezi, să te adaptezi, să te cultivi, a învăța să privești departe, a analiza în adâncime, a-ți asuma riscuri, a gândi la om, a ști să faci, a ști să fii, să devii. Principalele componente educaționale vizate a fi regândite, perfecționate din perspectiva doctrinei postmoderne sunt: tehnologia educațională, curriculumul, comunicarea educațională.

Data fiind prevalența diversității în abordarea postmodernismului, A. Toffler a acuzat învățământul contemporan de „anacronism exasperant” și a propus ca soluție de înnoire „învățământul supraindustrial”, al cărui obiectiv prioritar este *dezvoltarea capacității de adaptare la schimbare*. Politica școlară, realizată prin „consilii ale viitorului”, ar avea ca reper îndreptarea școlii spre viitor prin transformarea structurilor organizatorice, revoluționarea programelor, promovarea „educației mobile”. Conform lui A. Toffler, „clasele deschise” reprezintă modalitatea optimă de organizare a învățării școlare. Programele nu vor mai fi structurate pe discipline, *ci pe probleme, centre de interese*. Unele funcții ale școlii vor fi transferate asupra părinților și specialiștilor din diferite domenii [4].

În postmodernitate, idealul umanist de formare a caracterelor este înlocuit de idealul formării competențelor. Noul ideal are relevanță în raport cu nevoile sociale: formarea unor actori capabili să-și îndeplinească în mod convenabil rolul în posturile pragmatice de care au nevoie instituțiile [2]. Postmodernitatea creează un nou tip de învățământ: *pragmatic și axat pe performativitate*. Cunoașterea se dezvoltă mai rapid prin acest tip de învățământ, decât prin cel umanist și idealist. Locul enciclopediilor este luat de băncile de date. Există garanția că cunoașterea nu se va sfârși niciodată. Mai mult decât atât, se asigură accesul liber al oricărei persoane la întregul univers al cunoașterii, cu limitele obiective ale competențelor personale de acces la înțelesuri. Se instituie o realitate secundă – caracteristică fundamentală a postmodernității. Singura realitate tradițională care își păstrează rolul în noua societate este *imaginația*.

Cum am menționat deja, toată această masă impresionantă de cunoștințe și competențe reprezintă un factor important, în raport cu posibilitățile de învățare ale școlii, fie prin canalizarea intereselor elevilor, fie prin adecvarea criteriilor și valorilor pe care aceasta le conține.

Inventariind mai multe opinii asupra acestui aspect, putem considera că pedagogia „a sărit” peste modernitate și a intrat deja în postmodernism. Nu trebuie neglijate însă dificultățile care alimentează starea critică și contrareacția în postmodernism: faptul că în curriculum domină încă practicile behavioriste, activizarea reală a elevilor este susținută relativ, există încă restricții în utilizarea tehnologiilor actuale de informare, formarea educatorilor încă este deficitară, există o corelare relativă între formal și nonformal etc.

Comparativ cu orientările care încă persistă (tradiționalismul, modernismul), postmodernismul s-ar caracteriza prin: căutarea și acceptarea de alternative de predare – învățare, renunțarea la granița între științe, discontinuitate, descentralizare, toleranță, incertitudine, interculturalitate, globalism, individualism, deconstrucție, *umanizarea tehnologiei*, promovare a valorilor noi, diversificare a comunicării. În plan educațional, aceste orientări postmoderniste s-ar concretiza în promovarea noilor educații, în reforma curriculară, în descentralizarea managerială, în abordarea personalizată a strategiilor, în educația interculturală, utilizarea surselor alternative de informare, pluralitatea modelelor de instruire etc.

Nu trebuie să neglijăm faptul că, într-un anumit sens, subiectul postmodern are probleme cu „solidificarea”, orice proiect realizat anulând, până la urmă, o întreagă lume de posibilități, care, tocmai prin faptul că dispare, își mărește forța de influență. Fiind, într-un fel, obligat să trăiască fără să-și asume la nivel de identitate anumite trăiri determinante, subiectul postmodern preferă fluiditatea nesfârșită a posibilităților solidității constrângătoare a înfăptuirilor. Având o mare varietate de opțiuni, el nu poate opta; având posibilități nemaîntâlnite de înfăptuire, va trebui să refuze înfăptuirea; având dorințe nesfârșite, nu va da curs niciuneia până la capăt, trăind tot timpul sub semnul lui „data viitoare”. Starea de nedeterminare este plină de risc, dar nici opusul ei nu aduce vreo plăcere deosebită, căci închide prematur ceea ce presupune libertatea că trebuie să rămână deschis [7, p. 139]. Argumentele invocate de E. Stan în favoarea unei pedagogii postmoderne sunt deci: reacția la persistența unor teze întârziate ale modernismului, nevoia reconsiderării abordării științifice a educației și pedagogiei, modificarea rolului profesorului actual, nevoia centrării educației pe elev, reconceperea desfășurării activităților clasice de instruire, aplicarea teoriei constructiviste în învățare, acordarea unei importanțe majore dezvoltării motivației la elevi.

Pentru ideea pe care o promovăm, este relevant să observăm că elevii postmoderni sunt ușor adaptabili, pragmatici, încrezători, de aceea este nevoie de a fi formulate unele așteptări clare în raport cu elevii și comunicarea cu ei; formularea explicită a rezultatelor dorite în planul comportamentelor și valorilor; utilizarea instrumentelor alternative, care să evidențieze modul de învățare în general și al învățării pragmatice în special, încurajând *învățarea pentru rezolvarea problemelor de viață*. Este nevoie să se facă apel la tehnologii utile, care să răspundă reacției elevilor de respingere a metodelor educaționale clasice, ilustrate perfect de tehnica expunerii în fața unor rânduri de ascultători captivi și pasivi [ibidem, p. 142].

În pedagogia școlară a învățării, prin acțiune se atestă aceste abordări postmodernist-constructiviste, numite și *educație spre ființă*, termenul aparținând lui R. Wild, care orientează subiecții spre a-și găsi calea spre ființa lor, lumea pedagogică fiind una prestructurată. Cercetătoarea consideră că postmodernismul, prin promovarea ideilor constructiviste, este unul generos, deoarece mai important este cum sunt interpretate rezultatele, decât cum se ajunge la ele. Înțelegerea cognitivă, în această ordine de idei, face posibilă o învățare în strânsă legătură cu practica, pornind de la metoda tradițională a deprinderii unei meserii. Astfel, este de dorit ca situațiile practice și problematice să devină treptat tot mai complexe și să fie în permanență valorificate [6, p. 109].

H. Siebert [6] consideră că postmodernismul nu ar trebui înțeles ca o contradicție sau o renunțare la epoca modernă, ci ca o nouă etapă, în care sunt analizate critic idei sau practici ce frânează evoluția, reforma, adaptarea. Etapa postmodernă critică pretenția deținerii adevărului absolut și pledează pentru pluralitate, diversificare, individualizare, autoorganizare, construcție. H. Siebert extinde câmpul pedagogic al cercetărilor teoretice și aplicative de esență postmodernistă și propune: corelarea multiplă între diverse domenii ale formării, ale realității; asumarea rolurilor educative și de către alți factori, în comunitate; eliminarea obiectivelor normative, referențiale, în favoarea scopurilor; renunțarea la instruirea dogmatică, bazată pe transmitere, cunoaștere simplă, pe cunoștințe învățate tradițional; recunoașterea și utilizarea căilor multiple de instruire, învățare; acceptarea caracterului complementar al conceptelor raționale, spirituale, emoționale, tehnologice; constructivitatea principală a realității, pentru înțelegerea ei; construirea de identități variate, prin construcția proprie a cunoașterii. Totodată, cercetătorul manifestă o atitudine moderată asupra utilizării intensive a constructivismului în educație, chiar dacă aparține postmodernității. Relația postmodernism-constructivism trebuie interpretată corect, fără a confunda cele două orientări. Ele se apropie prin sublinierea cel puțin a unui principiu: obiectivitatea științei este discutabilă (postmodernism), deoarece cunoașterea este dată într-un mod subiectiv, individual de abordare, înțelegere, interpretare, argumentare,

formulare, conform unei experiențe cognitive proprii. În contrast cu teoria dezvoltării, constructivismul facilitează focalizarea pe înțelegere, pe cum să se rezolve o problemă, cum să se raționeze o dezvoltare. În constructivism, este important cum să se efectueze operațiile de logică ale problemei sau situației, cum să se stimuleze producerea de idei pentru interpretare și rezolvare.

Cunoaștem faptul că prin educație, în virtutea pedagogiei, se construiește ceva asupra *datului*, pe baza căruia *reconstrucția este permanentă*. Datul este rezultatul unei construcții, dar și constructiv, în același timp. Pedagogia justifică arhitectonica, materialul considerat la un moment dat brut fiind, la rândul lui, rezultatul unei construcții [10; 11, p. 59]. Postmodernismul este important pentru educație, deoarece respinge ideea unui centru unic, superior, legitim, care stabilește controlul și determină ierarhiile, întrucât construiește câmpul cotidianului ca pe un câmp al contestării ce oferă noi posibilități asupra angajării informațiilor care oferă nu doar perspectiva celuilalt, dar și o rezistență diferită la diferite forme de dominare.

Cercetătoarea C. Ulrich, valorificând ideile postmodernismului, promovează și analizează teoria *comunității de practică*; aceasta este foarte relevantă în contextul învățării pragmatice. O comunitate de practică este un grup de oameni care au în comun ceva ce vor să învețe să facă, o practică comună și care interacționează regulat, pentru a învăța împreună cel mai bun mod de a face acest lucru. Afilieră la comunitate nu este determinată de o afiliere oficială, ci de un interes comun față de subiect. Acest tip de comunitate a existat la nivel informal dintotdeauna, iar valoarea ei educațională nu a fost recunoscută, cum este recunoscută în ultimii ani. *Teoria comunității de practică – community of practice* – este construită ca o sinteză a diverselor tradiții intelectuale, în care învățarea este „prinsă” în zona de intersecție a câtorva axe:

- ✓ *axa verticală*, care dă prioritate *acțiunii*;
- ✓ *axa orizontală*, care oferă un set de categorii ce mediază între polii axei verticale – teorii ale *practicii*, teorii ale *identității*;
- ✓ patru axe pe diagonală, care sunt adăugate: *sens*, *subiectivitate*, *integralitate*, *responsabilitate*, dar care nu sunt atât de puternice ca polii de pe axa verticală.

Teoria comunității de practică reprezintă o teorie a învățării care integrează componentele necesare pentru a caracteriza participarea educațională ca proces de învățare și de cunoaștere:

- ✓ *sensul*, care se referă la capacitatea schimbătoare a subiectului de a vedea viața și lumea ca având sens;
- ✓ *practica* – aceasta se referă la resursele împărtășite, la cadrele de gândire și viziunile care pot susține angajarea în acțiune;

- ✓ *comunitatea*, care se referă la configurațiile educaționale în care eforturile sunt definite ca demne de a fi continuate și este recunoscută participarea fiecăruia ca competență;
- ✓ *identitatea*, care se referă la modul în care învățarea schimbă modul de a fi al subiectului și creează contexte personale ale devenirii în contextul comunității date.

Considerăm relevantă aplicarea acestei teorii pentru a ilustra cele mai importante congruențe ale postmodernismului cu abordările învățării pragmatice, în care conceptele asociate procesului de *învățare pragmatică – practică, semnificație, integralitate și identitate* – sunt elemente ce consemnează discursul cercetat din perspectivă aplicativă, alimentată de procesele ce gravitează în jurul învățării experiențiale, fundamentată de D. Kolb, la care am făcut referire în analizele anterioare și în care se regăsesc, deopotrivă, *experiența, a face, a aparține și a deveni*, fapt ilustrat în figura de mai jos.

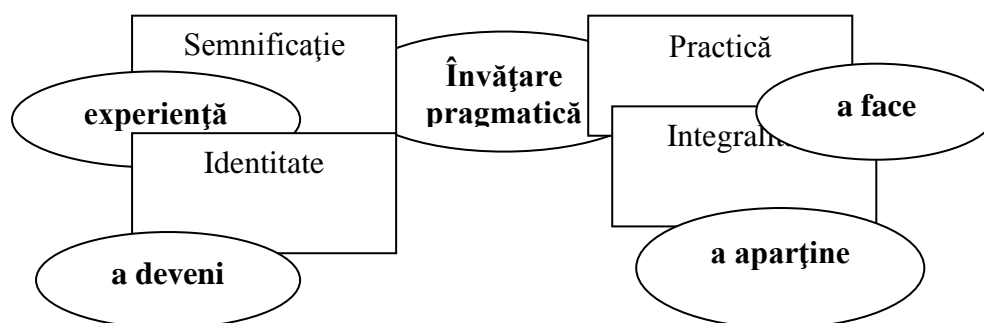


Figura 1. *Reprezentarea conceptelor asociate procesului de învățare pragmatică*

Astfel, lumea învățării este „forțată” să-și lărgescă și să-și diversifice viziunea asupra unor domenii văzute anterior ca neaparținând educației. Postmodernismul plasează aceste domenii „în centrul” reflecției asupra educației contemporane, oferind astfel un material inepuizabil de fenomene pedagogice spre analiză și lărgind baza pe seama căreia educația își poate constitui legitimitatea. Dacă dorim să aflăm relevanța învățării pragmatice în postmodernism, interogațiile noastre trebuie să se orienteze către o „explozie” a reflexivității, care se afirmă continuu în contextul postmodernității, mai mult decât doar ca o abordare critică autonomă asupra culturii învățării. Învățarea, în postmodernism, este mai mult un dominant formal al producerii culturii în lumea contemporană.

Așadar, contextul educațional favorabil încurajării învățării pragmatice creează cadrul schimbării tehnologice spre valori postmoderne. Implicarea esențelor teoriei comunităților de practică asigură, pe de o parte, evidențierea complexității acestui fenomen pedagogic, iar pe de altă parte, conștientizarea importanței lui în dezvoltarea intelectual-pragmatică a elevului.

Un tablou al postmodernismului ar putea arăta în felul propus în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. *Tabloul sintetic al esenței postmodernismului în raport cu învățarea pragmatică*

| | <i>Constante ale postmodernismului</i> | <i>Implicații ale învățării pragmatice</i> |
|--|---|--|
| | alternative, variante | valorificarea tuturor punctelor de vedere ale elevilor |
| | renunțare la limite, granițe | |
| | îndeterminare | personalizarea, individualizarea învățării |
| | ambivalență | situativitatea învățării |
| | amestecul stilurilor | elevii sunt adaptabili procesului de învățare |
| | contestare | umanizarea tehnologiei de învățare |
| | mobilitate | intelectul elevului mereu în acțiune |
| | caracter imediat | învățare pentru rezolvarea problemelor de viață; învățarea în bază de probleme |
| | diversitate | centrarea pe actualitatea elevului |
| | discontinuitate | construcția învățării proprii |
| | descentralizare | elevul devine un centru de interese și inițiative |
| | fragmentar | focalizarea învățării pe înțelegere |
| | centralitatea elementului de mobilitate | elevul se află mereu în devenire |
| | conștiința de sine, autoanaliza | performativitatea elevului |

Aici, trebuie să înțelegem valoarea formativă a ideilor postmoderniste, prezumția radicală a căreia conduce subiectul la acțiune în plan educațional, fiind determinat de contextul pragmatic al activității. În varianta sa educațională, postmodernismul presupune că dispozițiile de învățare ale elevilor se ipostaziază în acțiuni formative, care le sunt congruente. Altfel spus, acțiunea pragmatică reprezintă rezultanta comportamentală a interacțiunii subiectului dotat cu „înclinații” reglate educațional. Acțiunea care se cere realizată în această logică este aceea de a dezvolta un cadru aplicativ cât mai complet. Comportamentul de învățare al elevului va fi

văzut atunci ca aflându-se în prelungirea comportamentului său biologic, diferența ținând nu atât de calitate, cât de complexitate.

Astfel, din perspectiva expunerilor de mai sus, este pusă în evidență corelația semnificativă dintre postmodernism și învățarea pragmatică. Fixându-și ca obiectiv posibilitățile aplicării cunoașterii teoretice, învățarea pragmatică „împrumută”, rând pe rând, ideile relevante din cadrele teoretice existente. Postmodernismul, ca fenomen cultural, reușește să dispună o gândire pedagogică contemporană într-o provocare pragmatică de proporții.

Educația postmodernă, trebuie să mai menționăm, este o educație realizată în instabilitate și această educație trebuie să valorizeze, concomitent cu cunoscutul și necunoscutul (descoperindu-l), ca un nou model de educație: modelul nu celei mai bune performanțe, ci al celor mai diferite performanțe. Principiul consensului pare a fi deja insuficient, fie că se regăsește în forma acordului între inteligențele cunoscătoare și liberei alegeri a elevului, fie că obiectul este înțelegerea în vederea îmbunătățirii rezultatelor. În felul acesta, postmodernizarea învățământului nu se produce doar datorită pozitivismului eficienței; dimpotrivă, a opera cu probe pragmatice înseamnă a căuta și a descoperi exemplul cel mai relevant, a căuta paradoxul și a-l legitima prin noi reguli de învățare.

Așadar, postmodernitatea funcționează strict cantitativ, ea vrea să măsoare și să determine totul. Ceea ce nu poate fi măsurat este condamnat la dispariție. Legitimitatea postmodernității a fost înlocuită cu criteriul operativității. Ceea ce este operativ devine adevărat și just.

Cunoașterea are alt statut în postmodernism, față de toate tipurile de cunoaștere care au precedat-o. Înainte de toate, cunoașterea postmodernă se exprimă și trebuie să se exprime în termeni cantitativi. Cunoașterea calitativă rămâne „în umbra” celei cantitative. Sensul cunoașterii postmoderne este circulația, tranzitul, transformarea în urma utilizării. Cunoașterea nu mai interesează în sine, ci ca mijloc, instrument.

Bibliografie

1. Constantinescu, M., *Post/postmodernismul: cultura divertismentului*, București, Univers Enciclopedic, 2001.
2. Lyotard, J.-F., *Postmodernismul pe înțelesul copiilor*, Cluj, Biblioteca Apostrof, 1997.
3. Lyotard, J.-F., *Condiția postmodernă*, Cluj, Idea Designe & Print, 2003.
4. Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educației*, vol. I, București, Aramis, 2002.
5. Păun, E., „O „lectură” a educației prin grila postmodernității”, în *Pedagogie. Fundamentări și demersuri aplicative* (coord. E. Păun., D. Potolea), Iași, Polirom, 2002.
6. Siebert, H., *Pedagogie constructivistă*, Iași, Institutul European (Euronovis), 2001.

7. Stan, E., *Pedagogie postmodernă*, Iași, Institutul European, 2004.
8. Stan, E., *Educația în postmodernitate*, Iași, Institutul European, 2007.
9. Troc, G., *Postmodernismul în antropologia culturală*, Iași, Polirom, 2006.
10. Ulrich, C., *Managementul clasei – învățare prin cooperare. Ghid*, București, Corint, 2000.
11. Ulrich, C., *Postmodernism și educație. O perspectivă caleidoscopică*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007.

Pedagogia artelor despre creativitate și formarea/dezvoltarea ei la studenții Facultăților de Arte Plastice și Design

Olimpiada Arbuz-Spatari, conf. univ., dr. în pedagogie,
UPSC „Ion Creangă”, Facultatea de Arte Plastice și Design

Abstract

Arts pedagogy were investigated important issues significant. The educational value of art education artistic-aesthetic principles and characteristics of these creative people at the reception of specific methodologies of artistic education and Aesthetic education and school evaluation in the field. Are mainly investigated the creative process and artistic creativity regularities development, methods and forms of organization for vocational training / development of creativity, discovering the creative potential of education. Most researchers acknowledge interaction and creative learning processes as one of the main regularities of artistic-aesthetic activity.

Key-words: *arts pedagogy, creativity, training/development of creativity, the process of education, the creative process.*

Pedagogia artelor înregistrează o mulțime de autori în domeniu. Cele mai vechi cercetări de estetică sunt și cercetări de pedagogie a artei, căci descoperă natura artei, receptării și creației, principiile cărora servesc la stabilirea unor temeuri pedagogice de formare/dezvoltare a creativității și în domeniul abordat în prezenta cercetare.

Istoria școlii și gândirii pedagogice în domeniul educației artistice arată însă că secole la rând pedagogia artei se reducea, în mare, la predarea – însușirea de tehnici de executare a lucrărilor de artă plastică, inițierea în secretele viziunii artistice rămânând un obiectiv permanent de-a lungul vieții fiecărui artist. În spațiul dominat de ideologia comunistă, dezvoltarea pedagogiei artelor a fost decenii la rând tergiversată și de subordonarea științelor aferente conceptului materialist, care neagă însăși originea artei, adică modul specific în care se produce opera de artă, identificând-o în mod artificial cu „reflectarea în imagini artistice a realității”. Cu alte cuvinte, materialismul neagă capacitatea artei de a construi o altă realitate decât cea fizică, realitatea metafizică, numită de I. Kant, domeniu suprasensibil.

Odată cu psihologia artei însă s-a dezvoltat și pedagogia acesteia, iar procesele de democratizare socială au lărgit și orizontul de investigație al cercetătorilor, care nu mai sunt limitați ideologic în căutările esenței formării și dezvoltării capacităților de creație ale copiilor și tinerilor.

Immanuel Kant. Creația sa constituie o valoare aparte și în științele educației, deoarece, deși și Platon, și Aristotel au formulat principii educaționale, anume Kant este primul autor din epoca modernă care a decretat cu claritate necesitatea întemeierii educației pe principii: „Educația și instrucția nu trebuie să fie pur mecanice, ci e necesar să se sprijine pe principii” [6, p. 20], care însă trebuie neapărat să aibă orientare pozitivă: Este necesar „să se stabilească pretutindeni *principiile bune* și să știm a le face să fie înțelese și admise de copii” [6, p. 69].

În cea mai mare măsură, Kant este modern prin faptul că și-a întemeiat sistemul filosofic pornind de la *principiul libertății umane* – principiul care, afirmă Vl. Pâslaru, guvernează astăzi societatea democratică, reprezintă idealul uman al contemporaneității [11].

Explicațiile lui Vl. Pâslaru referitoare la conceptul lui Kant arată că *subiectul cunoscător* în domeniul frumosului devine exponent al propriei libertăți, aceasta fiindu-i dată de judecata reflexivă neconformă gândirii determinative și pentru care unica determinație o constituie unitatea intelectului și a imaginației; *forma artistică* este definitorie pentru decodarea esențelor prin antrenarea intelectului la perceperea obiectului; *gândirea estetică* este o gândire a formelor care descoperă esențele libertății umane; arta (poezia), prin natura sa, posedă valori educaționale imanente, capacitatea de a contempla, reflecta și aprecia lumea pe care o creează, este libertatea autogenerată prin raportare suprasensibilă la natură (la obiectiv) [ibidem, p. 75].

Concepția estetică a lui Kant este definitorie pentru stabilirea unei epistemologii a educației artistico-plastice, ea oferind o interpretare estetico-filosofică nedepășită până astăzi a problemelor primordiale ale *frumosului artistic, raportului subiect – obiect în artă, libertății în artă, forme artistice* etc.

Conform aceluiași autor, „estetica lui Kant înglobează principiile fundamentale *constitutive* și *regulative*, acordându-i astfel valoarea de filosofie normativă (pozitivă) pentru științele educației estetice” [11].

În spațiul educațional în care s-a desfășurat cercetarea noastră, pedagogia artei este reprezentată de câteva nume de cercetători, care au explorat aspecte ale teoriei și metodologiei educației artistic-estetice, precum L. Bârlogeanu, M. Bejat, I. Bontaș, D. Botnari, M. Cioca, I. Cerghit, S. Cristea, I. Daghi, M. Dincă, V. Dulgheru, I. Gagim, C. Gheorghită, T. Hubenco, M. Mircescu, I. Moraru, D. Mureșean, G. Nagăț, Vl. Pâslaru, G. Popescu, I. Radu și I.

Ionescu, Al. Roșca, M. Robu, I. Șușală, A. Uvarova, V. Vasilescu, A. Vatavu, L. Voizian, E. Басин, Е. Громов, И. Калошина, В. Кузин, А. Лилов, А. Лук, Г. Праздников, Г. Селевко.

Lucrările lui **Al. Roșca** (1967, 1981) stabilesc componentele activității de creație/procesului de creație – de manifestare/formare/dezvoltare a creativității, pe care o identifică cu sesizarea și rezolvarea unor probleme, activitate complexă, ce include operațiile: definirea și înțelegerea tipului de problemă; avansarea unor soluții virtuale; aprecierea ipotetică a soluțiilor probabile; activarea cunoștințelor și capacităților necesare pentru alegerea soluției optime; alegerea soluției optime pe criteriul originalității și al eficienței; aplicarea soluției optime în cadrul specific definit de problema existentă; verificarea modului de rezolvare a problemei în sens managerial (abordare sistemică – optimă – strategică) [13, p. 30].

N. Dunăre (1979) evidențiază valoarea educativă a artei populare (dezvoltă aspirațiile, experiențele, gustul, concepția despre frumos); consideră că transformarea elementelor limbajului plastic în *motive decorative ornamentale* prin *metode de geometrizare și abstractizare* și aplicarea lor în compozițiile creative de artă textilă sunt obiective care stau la baza stimulării creativității artistice la studenții facultăților de arte plastice.

M. Bejat (1981) a contribuit la conceptualizarea etapelor creativității. Conform autorului, la *etapa de pregătire* are loc intenția, se conturează ideea și concepția procesului de creație.

La *etapa incubăției*, acțiunea este realizată prin varii operații de organizare și reorganizare a informației pregătite; este etapa de manifestare a inconștientului și subconștientului.

La *etapa verificării* are loc evaluare finală, realizabilă prin *operații de apreciere, validare*, în condiții de *finisare, ajustare, reorganizare, perfecționare permanentă*. Aici, se desăvârșește procesul de creație: se definitivează ideea și concepția de creație [2, p. 73].

I. Moraru (1995) indică manifestările *personalității creative* în condițiile învățării inovative:

- nivelul *componentei intelectuale*: gândirea analitică, critică, flexibilă, comutativă, laterală, divergentă, intuiția de predicție, flerul, gândirea decizională implicată în rezolvarea ingenioasă a problemelor, inteligența conceptuală, gândirea creatoare etc.;

- nivelul *componentei afectiv-volitiv*: pasiunea pentru muncă și creație (pentru munca creativă), temeritatea și curajul în a aborda problemele din perspectiva noului;

- nivelul *componentei perceptiv-imaginativ*: cultivarea inteligenței perceptive, a simțului de a vedea și a surprinde noul, de a-l detecta cu rapiditate și precizie, cultivarea imaginației combinate etc.;

- nivelul *componentei motor-acționale*: cultivarea inteligenței motorii, a capacității de acțiune cu perseverență pentru aplicarea ideilor noi, a găsirii modalităților celor mai adecvate și eficiente de transpunere a noului din idee în proiect-program și, de aici, în realitate, în viață, formarea deprinderilor, abilităților și capacităților conceptual-acționale [7, p. 107, p. 108].

Tipurile de personalitate creatoare indicate de I. Moraru sunt: *persoana cu indice mic de creativitate, tipul volitiv, tipul cumulativ, tipul combinativ-volitiv, tipul combinativ-nevolitiv, tipul cumulativ-combinativ-volitiv, tipul combinativ-fabulativ, tipul combinativ-critic, tipul cumulativ-hipercritic, tipul ideativ, tipul ideativ-imagistic, tipul imagistic, tipul ideativ-imagistic-obiectual* [7, p. 132, p. 134].

V. Vasilescu (1993) consideră că simbolul geometric și cel plastic contribuie elocvent la dezvoltarea creativității la studenți, care, în opinia sa, este „trunchiul genetic al oamenilor uniți prin credințe comune și prin perenitatea semnelor care au legat punți peste timp” [14, p. 72].

I. Cerghit (1997) este unul dintre pilonii conceptuali ai metodologiei didactice în științele educației din România. El definește metodologia didactică drept „ansamblu structural luat în deplina lui unitate”, ca activitate pedagogică de formare – dezvoltare permanentă a personalității, aflată „în strânsă interdependență cu toate elementele componente” ale procesului de învățământ [3, pp. 17-18].

I. Bontaș (1996) identifică tipurile (treptele, nivelurile) creativității: *expresivă, productivă, inovativă, inventivă* [1, p. 287]; calitățile principale ale personalității profesorului; a stabilit că creativitatea se manifestă în ipostazele: *specialist* de înaltă calificare – competență în artele plastice; *om de știință* – capacitate de creație științifică; *om de cultură* – orizont cultural larg; *pedagog* – competență, tact și măiestrie pedagogică; capacitate de perfecționare profesională continuă; *om moral* – profil moral-civic demn; *manager* – capacitate managerială [ibidem, p. 234].

S. Cristea (1998-2000) realizează o sinteză a definițiilor cunoscute din domeniul metodologiilor: *tehnicile* de eficientizare a activității de *predare – învățare – evaluare* includ *metodele, procedeele și mijloacele didactice*, acestea formând și structura metodologiei didactice; *metodele didactice* reprezintă căi de învățare eficiente din perspectiva studentului, subordonată scopurilor educației; *procedeele didactice* sunt operații de eficientizare a metodelor în situații concrete; *mijloacele* de învățământ reprezintă instrumentele naturale, artificiale, tehnice, informaționale etc., în raport cu metodele și procedeele didactice [4, p. 308].

Conform lui S. Cristea, *etapa de pregătire* a creativității include operațiile: *identificarea problemei* în termeni optimi; *analiza datelor problemei* în vederea formulării clare a acestora; *acumularea și selectarea informației necesare* pentru abordarea corectă a problemei; *prelucrarea și sistematizarea informației stocate*; *elaborarea* strategiei de rezolvare a problemei la nivelul unui plan operativ [4, p. 73].

Creativitatea în arta plastică se realizează ca un produs creator, pentru că se dobândește ca o abilitate de a realiza ceva nou (idee, teorie, model, metodă, tehnologie etc.) prin activitate, prin experiență, prin muncă. *Produsul creator* angajează două *criterii* complementare:

a) criteriul *originalității*, care reprezintă spațiul ierarhic de manifestare a creativității, în plan individual sau social;

b) criteriul *relevanței*, care permite autoevaluarea performanței, indiferent de forma sa de manifestare (produs creator material sau spiritual) [4, p. 72]. Produsul creator reflectă complexitatea corelațiilor *subiect – obiect*, corelații angajate la nivelul acțiunii educaționale/didactice, prin multiplicarea corespondențelor pedagogice necesare între *obiectivele* pedagogice – *conținuturile* pedagogice – *strategiile de predare – învățare – evaluare*, direcționate special spre realizarea unui învățământ prioritar formativ [4, p. 75].

Creativitatea, conform sintezei lui S. Cristea, reprezintă *un produs creator* situat cel puțin la nivel inventiv; *un proces creator* orientat în direcția sesizării și a rezolvării *situațiilor-problemă* la nivelul gândirii divergente; o *personalitate multilateral dezvoltată* care valorifică resursele globale ale sistemului psihic uman, la nivelul interacțiunii optime a *atitudinilor creative* cu *aptitudinile creative* [4, pp. 78-79].

D. Mureșan (2000) opinează că artistul trebuie să cunoască specificul și elementele limbajului poetic al artelor plastice, *semnificația semnelor*: codurile și subcodurile specifice genurilor de artă, convențiilor adoptate, diferențelor dintre stilurile de creație; să înțeleagă raportul de unitate între semantic și sintactic, cu modul particular de existență, informare și superioritatea sintacticului față de semantic în toate planurile de bază ale reprezentărilor artistice (al alcătuirii înțelesului, al expresivității, al originalității etc.); să admită subtilități de ordin cognitiv ce ne arată că lumea, lucrurile se desfășoară în fața noastră în mod dialectic și semantico-sintactic.

O altă cale, în creația plastică, menită să dezvolte creativitatea la studenți și prin care se ilustrează *semanticul* și *sintacticul*, este oferită de aplicarea *elementelor plastice de limbaj*, după anumite principii compoziționale, după anumite reguli, dintre care mai cunoscute sunt: simetria, asimetria, alternanța, respectarea unor proporții [8, p. 44]. În comparație cu *semnele*

științei, care sunt denotative, cu înțelesul lor universal pentru toți cei care cunosc codul, semantica artei se caracterizează prin *conotație* [ibidem, p. 38].

M. Dincă (2001) menționează că la etapa de *iluminare* a creativității se activează intuiția personalității creatoare, prin care se înțelege un fenomen psihic prin intermediul căruia se găsește soluția unei probleme îndelung și insistent căutate. *Intuiția* este numită și *iluminare*, *inspirație*, *soluție* sau *idee* [5, p. 5].

G. Nagâț (2001) s-a produs în domeniul evaluării creativității. El propune două forme de verificare în procesul creator: *verificarea simplă* și *verificarea complexă* [9, p. 54]; caracterizează etapele actului de creație artistică: *etapa de pregătire*, cu subetapele *observarea* sau *sesizarea* problemei; *analiza* și *definirea* problemei; *strângerea – acumularea* materialului de lucru (de informare și sinteză a informațiilor); *lucrul efectiv-operational* de formulare de ipoteze și încercări de noi restructurări, asocieri și combinații, concretizate chiar prin elaborarea directă de noi soluții [ibidem, pp. 40-41]; *etapa iluminării*, manifestată în formele *de scurtă durată* și *de lungă durată* [ibidem, p. 52]; a apreciat rolul aptitudinilor în creația artistică (*capacitatea de discriminare a aspectelor spațiale*, *simțul proporțiilor*, *imaginația bogată*, *empatia*, *memoria vizuală și tonală*) [ibidem, p. 23].

VI. Pâslaru (2001) a elaborat teoria educației literar-artistice (ELA – elementele limbajului artistic), care include drept componente un sistem de principii pentru ELA, structurate în principii ale artei și literaturii și principii ale educației (vezi figura 1.), iar principiile ELA sunt clasificate în principii de formulare a obiectivelor ELA, principii de selectare și structurare a conținuturilor ELA, principii de selectare și combinare a metodologiilor ELA, precum și un sistem de principii și criterii de evaluare a dezvoltării literare a elevilor.

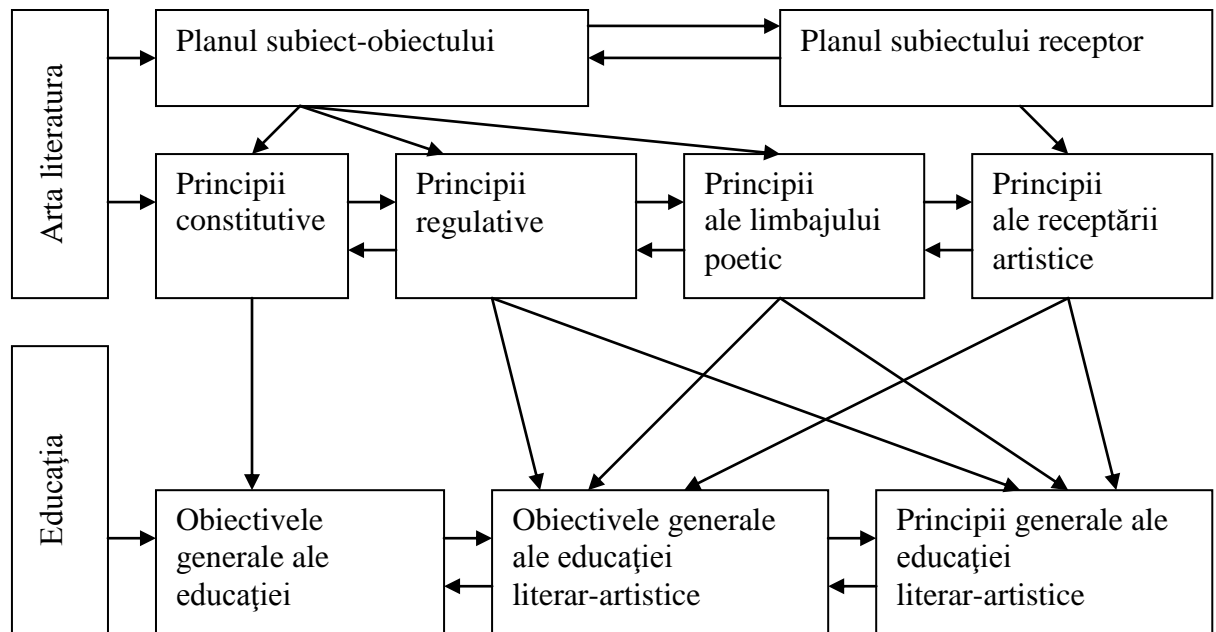


Figura 1. Sistemul principiilor artistic-estetice după Vl. Pâslaru [11, p. 110]

Pentru cercetarea noastră, este semnificativă definiția dată metodologiilor specifice ELA (elementelor limbajului artistic) – „Tehnologiile ELA reprezintă un sistem de acte educaționale – principii, reguli, metode, procedee, forme – proiectate de gândirea determinativ-reflexivă dinspre teleologie, conținuturi, comunicarea artistică/culturală/științifică, receptare și receptor, subiectul comunicant și sunt orientate către subiectul educat/elevul cititor conform legilor educației, comunicării și principiilor literare” [11, p. 207] – și sistemul metodologiilor specifice formării/ dezvoltării în anii de școlaritate a cititorului de literatură [ibidem, pp. 207-222].

Structura demersului tehnologic, conform lui Vl. Pâslaru, include:

- raportarea la obiectivele/standardele urmărite și materiile predate;
- selectarea/combinarea tehnicilor și metodelor;
- stabilirea activităților de învățare;
- stabilirea tehnicilor de evaluare [11, p. 207].

D. Patrașcu și colaboratorii (2003) sintetizează din lucrările autorilor deja cunoscuți stadiile de creștere și dezvoltare a personalității: 1. stadiul formativ, sau de creștere aditivă; 2. stadiul normativ, sau de creștere replicativă; 3. stadiul integrativ, sau de creștere acomodativă; 4. stadiul transformațional, sau de creștere creativă [10, pp. 34-35].

G. Popescu (2004) constată că *prepararea*, ca etapă a activității de creație în artele plastice, este dominată de instruire, întrucât actul de creație impune pregătiri de trei tipuri, cu grade de generalitate diferite, descrescătoare: *cultură generală* (instruire în artele plastice), *o*

experiență deosebită de viață; pregătirea generală sau pregătirea de specialitate pentru domeniul respectiv (artele plastice); producerea noilor idei [12, p. 54].

Componentele creativității indicate de G. Popescu confirmă concepte mai elevate: *mijloacele și materialele folosite în domeniul activității de creație; deosebirile tipologice dintre creatori și tipologia creației* [12, p. 64]; *munca permanentă, coordonată și reglementată de profesor; propriile deprinderi de gândire și exprimare* ale educatului, manifestate prin stil – o modalitate specifică a creatorului de a folosi materialele domeniului respectiv: culoarea, limbajul plastic, materialele textile și componentele; *viziunea personală a creatorului; căile de realizare a lucrării de creație; prezentarea creației în structuri și tehnici tradiționale și moderne* [ibidem, p. 65].

V. Munteanu, citat de Gh. Popescu, propune o *tipologie de creatori*, pornind de la aptitudinile specifice și de la sistemul atitudinal: *creatori potențiali*, cu aptitudini pentru creație, dar care nu au o atitudine creativă; *creatori manifști*, care au și aptitudini, și atitudini creative pozitive; *pseudocreatori* – cei care doresc să se manifeste, fără să dispună de aptitudini creatoare; *noncreatorii*, sau persoanele lipsite de aptitudini și atitudini creative [apud 12, pp.127-131].

În concluzie. De-a lungul anilor, au fost cercetate aspecte importante ale pedagogiei artei, semnificative și pentru cercetarea noastră, de la *valoarea educativă a artei* (I. Kant, N. Dunăre, V. Vasilescu) la *principiile educației artistic-estetice* (I. Kant, Vl. Pâslaru) și de la acestea la caracteristicile *persoanei creatoare* (I. Moraru, I. Bontaș, Gh. Popescu, V. Munteanu, M. Dincă), la cele ale *receptării* (M. Bejat, Gh. Popescu, Al. Roșca, M. Dincă, D. Mureșan), ale *metodologiilor specifice* educației artistice și educației artistico-plastice (I. Cergit, S. Cristea, Vl. Pâslaru etc.) și ale *evaluării* școlare în domeniu (G. Nagâț). Sunt cercetate preponderent procesul creator și legitățile dezvoltării creativității artistice, metodele și formele de organizare a procesului de instruire, în vederea formării/dezvoltării creativității, descoperirea potențialului creativ al educaților. Majoritatea cercetătorilor confirmă interacțiunea proceselor de instruire și de creație ca una din legitățile principale ale activității artistic-estetice.

Metodologiile ELP (elementelor limbajului plastic) sunt specifice, conformându-se legilor și principiilor artei – receptării și creației artistice.

Dezvoltarea creativității artistice se produce în cadrul *procesului de creație*, care reprezintă o activitate specifică, ce implică plinar gândirea creativă, dezvoltă aptitudini și atitudini specifice artelor plastice angajate în examinarea formelor realității și în selectarea celor tangibile estetic, transformându-le într-o unitate semnificativă a lucrării de creație.

Bibliografie

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, București, All Educational SA, 1996.
2. Bejat, M. (coord.) și colab., *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*, București, EDP, 1981.
3. Cerghit, I., *Metode de învățământ. Idei pedagogice contemporane*, București, EDP RA, 1997.
4. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, București, EDP, 1998. (ediția I); *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Litera Internațional, 2000 (ediția a II-a).
5. Dincă, M., *Teste de creativitate*, București, Paidea, 2001.
6. Kant, I., *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*, Iași, Aurora SRL, 1992.
7. Moraru, I. (coord.), *Știința și filosofia creației. Fundamente euristice ale activității de inovare*, București, EDP RA, 1995.
8. Mureșean, D., *Cunoașterea și creația artistică cu referiri speciale la artele plastice*, București, Cybela, 2000.
9. Nagâț, G., *Tehnici și metode pentru stimularea creativității*, Chișinău, Tehnica-Info, 2001.
10. Patrașcu, D., Patrașcu, L., Mocrac, A., *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, Chișinău, Știința, 2003.
11. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Chișinău, Museum, 2001.
12. Popescu, G., *Psihologia creativității*, București, Fundației Române de Mâine, 2004.
13. Roșca, A., *Creativitatea generală și specifică*, București, Editura Academiei Române, 1981.
14. Vasilescu, V., *Semnele cerului. Cultură și civilizație carpatică*, Iași, Arhetip-Renașterea Spirituală, 1993.

L'apprentissage des langues étrangères dans un nouveau contexte éducationnel

Angela Solcan, *docteur ès sciences de l'éducation,*
maître de conférences,
Université Pédagogique d'État «Ion Creangă»

Rezumat

Astăzi traversăm o etapă de schimbări profunde, complete și radicale în toate domeniile activității umane. Omul, în calitate de subiect al istoriei, trebuie să fie capabil de a proiecta schimbări și de a interveni în fluxul acestora. Or, calitatea instruirii și educației în special în mediul universitar determină viitorul țării noastre. În acest sens, studenții universităților pedagogice poartă o responsabilitate aparte, întrucât educația de azi trebuie să răspundă nevoilor generațiilor viitoare. Trebuie să ținem cont de faptul că viteza de acumulare și de depreciere a cunoștințelor și deprinderilor solicită învățarea de-a lungul întregii vieți. Or, schimbările majore produse în ultimele decenii în contextul vieții socioeconomice au impact major asupra acestui segment al populației, implicând schimbarea de paradigmă în educația și formarea lor ca cetățeni activi, responsabili, capabili să ia decizii independente în raport cu sine. În contextul acestor așteptări și deziderate, orientarea instituțiilor de învățământ spre realizarea educației centrate pe cel care învață trebuie abordată drept strategie și prioritate educațională.

Cuvinte-cheie : *enseignement supérieur, pédagogie centrée sur l'étudiant/apprenant, autonomie de l'étudiant, système éducatif, didactique du FLE, méthodologie d'apprentissage.*

La crise des universités

Nous vivons dans un monde en crise, étant à la conquête de profondes transformations politiques dans tous les domaines de l'activité humaine, à des transformations socio-économiques et culturelles, dont l'analyse est difficile et les solutions complexes. L'homme contemporain ne peut pas se limiter à une simple attente des réformes. Étant sujet de l'histoire il devrait être capable de produire seul des changements en intervenant dans le flux de celles-ci pour obtenir des effets désirables et éviter ceux indésirables.

Il est nécessaire de comprendre la complexité des problèmes existants et la diversité des solutions possibles. Le potentiel humain doit être entraîné dans la résolution des problèmes, mais surtout dans la responsabilité que chacun doit s'assumer pour les conséquences de ses actions.

Ces transformations affectent un ordre économique qui n'a jamais été autant dominé par les lois du marché et un ordre politique nouveau qui pèse sur l'État et nos systèmes de gouvernance, qui pèse aussi bien évidemment sur l'université.

«Un changement mondial de paradigme a lieu en ce début du Vingt-et-unième siècle, résultant des changements massifs effectués au niveau des cadres de référence de la vie, du travail et de la société et de la manière dont ils sont perçus et organisés. Ce monde social changeant est caractérisé par la flexibilité économique, la complexité technologique, la diversité culturelle et religieuse, l'incertitude morale et scientifique, et l'insécurité nationale. Ces changements affectent ainsi la nature et le professionnalisme de l'enseignement. Le travail des enseignants est déjà en train de changer, du fait des changements dramatiques dans le monde où ils œuvrent» [MILLIKEN, John: 2004].

Le document de travail de l'UNESCO préparant la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur affirme cette tendance au changement et parle de la crise dans l'enseignement supérieur «les conférences régionales préparatoires ont bien montré que les différents types d'environnement avec lesquels interagissent les institutions d'enseignement

supérieur sont en pleine mutation: mondialisation, internationalisation, régionalisation, démocratisation, massification, délocalisation, marginalisation, fragmentation, technologisation».

Certains n'hésitent pas à parler de «crise», au sens étymologique du terme (en grec *crisis* signifie «décision») et dans un double sens: de par les changements de structures et donc de visions qui s'y cachent, nous vivons une période "décisive" c'est-à-dire qui conduit à des mutations profondes et sans retour; mais nous vivons aussi et en conséquence une période où des "décisions" sont nécessaires.

Ainsi Michel Pignon recteur de l'université de Laval parlant des défis de l'université, propose trois grands défis: «S'adapter, S'ouvrir et Devenir une Université Citoyenne».

S'adapter c'est «[...] centrer l'activité sur l'apprenant, accepter que l'étudiant soit la personne la plus importante dans la classe. L'Université du XXI^e siècle doit s'adapter à des apprenants variés qui cherchent à concilier le travail, les études et la famille.¹⁶»

La pédagogie centrée sur l'étudiant/apprenant

Le système éducationnel actuel doit répondre aux besoins de futures générations ce qui impose des changements radicaux de paradigme social-économique ayant son origine dans la perception de l'Homme comme sujet de sa propre édification capable d'autoformation et d'autoévaluation.

La pédagogie centrée sur l'étudiant/apprenant, ayant à la base les théories psychopédagogiques, sociologiques et managériales, vient de répondre aux provocations contemporaines pour assurer une éducation dynamique, formative, motivante, réflexive et continue.

Plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation placent l'étudiant au centre du dispositif universitaire, ainsi Brigitte Albero soutient « la pédagogie de l'autonomie a été la

¹⁶Allocution du 6 mars 2006 à l'occasion de la remise d'un doctorat honorifique à l'université de Liège en Belgique.

résultante d'un faisceau d'événements philosophiques, sociaux, économiques, technologiques [...] elle vise à transférer sur la personne qui apprend un certain nombre de rôles et de tâches jusque-là dévolus à l'enseignant, pour que celle-ci puisse plus tard se former et entretenir ses connaissances et ses compétences tout au long de la vie, sans avoir recours obligatoirement à un formateur» [2003: 143].

Il semble qu'aujourd'hui ce paradigme ne soit plus remis en question, c'est plutôt la recherche de la meilleure méthode pour l'appliquer qui prime. Le temps où pour former nos jeunes, il suffisait à l'enseignant de transmettre ses connaissances semble être révolu «[...] pendant longtemps, l'université estimait avoir rempli sa tâche grâce à la seule transmission du haut savoir disciplinaire ou scientifique. Nos étudiants attendent maintenant davantage de nous. L'université du 21^e siècle a le défi de transmettre aussi le savoir-faire, ces compétences sans lesquelles la formation n'est pas complète[...]» [PIGNON, Michel]. Les compétences que l'enseignement supérieur doit fournir à ses étudiants peuvent se résumer aux compétences suivantes: l'autonomie, le travail collaboratif, l'interdisciplinarité et l'inter-culturalité «[...] la capacité d'analyse, le travail d'équipe, la communication autant verbale qu'écrite, l'éthique, l'apprentissage d'une seconde, voire d'une troisième langue, la prise en compte des liens entre la science, la technologie et l'évolution de la société, enfin l'approche multidisciplinaire et l'ouverture concrète à une expérience internationale» [ibidem].

Ce monde en crise implique pour nous chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur de répondre à certaines tâches que nous devons relever pour ne pas nous retrouver hors de la course mondiale pour un enseignement supérieur plus efficace.

L'une des décisions du colloque de Mulhouse pour avoir un enseignement supérieur efficace: est d'appliquer une pédagogie qui place l'étudiant au centre du dispositif d'enseignement, l'objet d'une telle pédagogie étant de rendre l'étudiant plus autonome. «Dans ce contexte, l'étudiant – après avoir été accompagné par les enseignants pour la finalisation de son projet – devra devenir le véritable acteur de sa propre formation et l'université sera amenée à lui offrir "un environnement pédagogique adapté".¹⁷»

Plus récemment, au début des années 2008, bon nombre de chercheurs en sciences de l'éducation de Moldova (V. Guțu, A. Solcan, V. Chicu et al.) en partenariat avec UNICEF se

¹⁷CPU, «L'étudiant dans l'université du XXI^e siècle», 21 et 22 mars 2002.

sont rendus compte de l'importance de la pédagogie plaçant l'apprenant au centre du dispositif de l'enseignement dans les établissements scolaires et après dans le milieu universitaire du pays. Ainsi, est apparu la «La psychopédagogie centrée sur l'apprenant»¹⁸.

Notre plus grande préoccupation était de rendre à l'étudiant/apprenant l'autonomie, en le faisant responsable de son apprentissage.

L'autonomie de l'étudiant et l'auto-construction de son savoir

L'autonomie c'est la «faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement» [Trésor de la Langue Française informatisé].

L'apprenant dans l'université sera donc capable de décider son propre projet académique et professionnel et de le réaliser, il sera capable de s'organiser à terme et de construire son propre savoir, c'est-à-dire à se passer de l'enseignant.

Intuitivement les recherches se sont tournées vers la construction du savoir et les courants de pensée constructivistes qui ont été initiés par les travaux de Jean Piaget.

L'enseignement en présence qui prône depuis toujours l'utilité de l'autonomie, Kant (1803) disait déjà «ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même» [KANT, Immanuel. 1803 : 19-21], et Philip Carré affirme «[...] il devient de plus en plus urgent que l'éducation initiale dote les plus jeunes des compétences de base dans le "Métier d'apprendre [...]» [CARRÉ, Philippe. 2005 : 143-144], l'enseignement classique donc n'a pas su transformer ses idées sur l'autonomie en réalité dans le dispositif éducatif.

Ce concept d'autonomie de l'étudiant a été aussi défendu par le système éducatif anglo-saxon¹⁹.

¹⁸Cet étude a été publiée dans le cadre du Projet «Învățarea centrată pe cel ceînvață» implémenté par la Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation de l'Université d'Etat de Moldova en collaboration avec l'Institut de Formation Initiale et Continue des formateurs et le programme «Pas cu pas», ayant le soutien de UNICEF Moldova.

¹⁹L'université de «Sheffield Hallam» en Angleterre a créé depuis 2005 un centre pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant.

Cette université donne sa définition de l'autonomie de l'apprenant «Pensée et réflexion critique, être conscient de ses capacités, prendre la responsabilité de son propre enseignement, travailler d'une façon innovante dans des situations complexes et enfin se réapproprier les idées et les théories.»

L'étudiant et la socialisation ou le travail en équipe

Une collaboration «est un travail en commun; un travail entre plusieurs personnes qui génère la création d'une œuvre commune» (le petit Robert, 1995). Il est intéressant de mentionner que lors d'une collaboration les membres de l'équipe réalisent les mêmes tâches, ce qui contribue à faire éclater un conflit cognitif entre les différentes approches de la réalisation de la tâche. Celui-ci étant générateur d'enrichissement pour l'ensemble des participants à la réalisation de la tâche. Si le travail collaboratif consiste à réaliser ensemble une même tâche, le travail coopératif serait la production de chacun des membres d'une partie de la tâche finale et sa mise en commun.

«Dans les cas où la cible commune d'un travail d'équipe est un but ultime à atteindre nous parlerons de travail coopératif». Or quand il s'agit d'apprentissage, privilégier le travail collaboratif générateur d'enrichissement cognitif, nous semble évident. Toutefois son application pratique, reste encore insuffisamment exploitée. En effet les étudiants, instinctivement appliquent la loi du moindre effort et la coopération dans un tel cas de figure leur convient.

Placer l'étudiant au centre du dispositif universitaire, ce paradigme est partiellement mis en œuvre par une refonte des programmes ou l'adoption d'un système permettant de capitaliser des crédits d'enseignement (ECTS) ou encore par un changement au niveau de la pédagogie qui mènerait l'étudiant – qu'on préfère aujourd'hui nommer apprenant – vers un plus grand degré d'autonomie, avec ses résultats que sont l'interdisciplinarité et le travail collaboratif. "Placer l'étudiant au centre du dispositif universitaire" ne pourrait être complètement se réaliser si le dispositif lui-même ne tend pas vers l'excellence et n'est pas reconnu comme tel.

Changements dans le système éducatif moldave

Depuis quelques années le système éducatif moldave subit des changements considérables qui touchent à la fois l'enseignement primaire, secondaire et la formation universitaire.

De plus en plus d'élèves poursuivent leur scolarité. Ils font le lycée et arrivent au baccalauréat (environ 80% de réussite) pour intégrer après différentes filières universitaires, mais, de l'autre côté, il n'y a aucune sélection initiale des candidats (les examens d'entrée ont été supprimés car le nouveau baccalauréat donne accès libre aux études supérieures), ce qui, dans le cas des études de langues s'avère un facteur négatif. Par ailleurs, les étudiants en première année présentent souvent un niveau intellectuel moins satisfaisant. Les causes en sont multiples: l'une d'entre elles, consiste en la mauvaise répartition des contenus d'enseignement entre gymnase et lycées, ce qui fait que les savoirs ne sont pas bien assimilés ni approfondis.

L'effet très positif de la réforme est qu'actuellement 50% des jeunes entre 19-24 ans entreprennent des études supérieures et le nombre d'étudiants a été multiplié par cinq pendant les dernières années. Tout cela a entraîné des changements dans l'organisation des études à l'université, tels que, par exemple, la nécessité de repenser les contenus, les modalités de transmissions des savoirs (rapport entre les cours magistraux et les travaux dirigés), ainsi que les critères d'évaluation des connaissances.

On suit les principes établis par le Processus de Bologne, c'est à dire la mise en œuvre de 3 cycles d'études: licence, master et doctorat (L-M-D).

Quant aux compétences requises des enseignants de langues, elles sont très larges et portent aussi bien sur les connaissances théoriques en linguistique générale, pédagogie, psychologie, psycholinguistique (processus d'acquisition du langage), sociolinguistique, que sur les savoir-faire pratiques, par exemple, observation et analyse critique des cours observés dans les établissements scolaires, prise de connaissance des techniques d'enseignement appropriées aux aptitudes langagières (compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites), utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication (Internet, outils multimédia), gestion des projets éducatifs européens etc. Leur réalisation qui nous semble prioritaires dans la formation initiale de futurs enseignants de langues.

Quels sont aujourd'hui les plus grands défis que les formateurs universitaires doivent affronter ? Le premier concerne le niveau linguistique français des étudiants intégrant les études philologiques. Comme il n'y a plus de sélection initiale – les candidats sont admis à partir des résultats des épreuves du nouveau baccalauréat et la philologie est souvent pour eux un choix aléatoire – dans ce contexte éducationnel il est difficile de construire une formation solide.

Le fait que le français dans certaines écoles villageoises reste enseigné par les non spécialistes emmène à un autre constat – celui de l'hétérogénéité des groupes de la première année par rapport au niveau de langue étrangère acquise.

La connaissance insuffisante de la langue, représentant à peine le niveau A2 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, rend extrêmement difficile la formation linguistique et didactique. À la fin du cursus, donc au bout de trois (quatre) ans, les étudiants sont censés atteindre le niveau C2 du CECR²⁰. Le défi est donc énorme, d'autant plus que, souvent, les universités proposent la formation en deux langues, car suivant la loi actuelle les enseignants du primaire et du secondaire doivent être bivalents, c'est-à-dire capables d'enseigner deux matières scolaires. C'est aussi le cas de notre département de philologie romane qui s'est engagé construire le cursus de premier cycle en français/italien, français/espagnol, français/anglais, français/allemand.

Mis à part l'apprentissage intensif de deux langues, les futurs enseignants suivent le module didactique et pédagogique, composé de cours théoriques (psychologie, pédagogie générale, didactique du FLE) et de stages (observation de classe et animation de cours de français, d'italien ou d'espagnol dans les écoles primaires, gymnases ou lycées).

La deuxième question qui se pose aux enseignants-chercheurs en didactique des langues est celle de la coordination des objectifs et des contenus des cours de didactique du FLE et des cours de didactique de la seconde langue étrangère proposée dans le cursus. Comme le nombre d'heures est réduit, à notre avis, il faut sélectionner un certain nombre de sujets théoriques qui pourrait servir de corpus commun pour les deux langues et le matériel

²⁰Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: division des langues vivantes (cité: CECR).

qui présente des différences essentielles pourrait être acquis par les étudiants d'une manière autorégulée en formant à l'étudiant la compétence d'apprendre à apprendre ça veut dire le former à l'apprentissage autonome.

La formation initiale des enseignants de FLE dans les universités : les enjeux théoriques et les savoir-faire pratiqués abordés dans le cadre d'un cours magistral commun, alors que les savoir-faire pratiques seront acquis sous forme de travaux dirigés par le biais de simulations de classe, discussions, projets individuels ou collectifs. L'entraînement pratique aura les mêmes objectifs et se déroulera parallèlement dans les deux langues. Nous aimerions mettre l'accent sur **quatre objectifs formatifs** qui nous semblent cruciaux dans la formation initiale de futurs enseignants : **savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre**.

Formation à l'apprentissage autonome

Le double statut des étudiants en tant qu'apprenants de langues et futurs enseignants constitue un contexte favorable pour mettre en œuvre une série de modules ayant pour objectifs de développer les compétences indispensables à l'apprentissage en autonomie. Il s'agit d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire, indépendants de la langue-cible, qu'il faut acquérir préalablement pour apprendre d'une manière efficace, car «apprendre à apprendre» est le fondement de l'auto-apprentissage. Comme le souligne à juste titre Ch. Puren: «le rôle de l'école c'est bien d'aider les élèves à apprendre l'auto-apprentissage. Par exemple, lorsque les méthodes deviennent plus „sophistiquées”, le savoir – en situation d'auto-apprentissage – devient plus accessible aux plus „favorisés”, c'est-à-dire à ceux pour lesquels la sophistication ne s'oppose pas ou s'oppose moins à leurs modèles culturels» [PUREN, Christian. 1998 : 48].

Il faut que les étudiants soient davantage responsables de leur propre formation, car seuls les enseignants «autonomes» pourront, par la suite, entraîner leurs élèves à apprendre en autonomie. L'erreur fréquente des professeurs est de croire que les élèves sont naturellement ou plutôt «miraculeusement» dotés des capacités à apprendre tous seuls. Même si chacun de nous applique d'une manière intuitive ses propres stratégies et techniques d'apprentissage, l'aptitude à apprendre les langues présuppose une réflexion sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage. D'une manière générale on distingue trois secteurs dans lesquels se situent les capacités à apprendre en autonomie :

a) culture langagière: Que veut dire comprendre, parler en langue étrangère? Prise de conscience des différences entre la langue orale et écrite etc.

b) culture d'apprentissage: Apprendre n'est pas seulement imiter, mais aussi faire des hypothèses de sens à partir des connaissances linguistiques et extralinguistiques, prendre conscience de la valeur relative de l'erreur etc.

c) méthodologie d'apprentissage : Savoir déterminer les objectifs, choisir les supports d'apprentissage, planifier le déroulement des activités, enfin s'autoévaluer.

Pour atteindre ces objectifs, il faudra imaginer des activités concrètes, par exemple, la découverte de son style d'apprentissage à partir des questionnaires appropriés, la réflexion sur les stratégies d'apprentissage appropriées à l'acquisition d'une aptitude choisie (compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites, grammaire, vocabulaire etc.). Pour cela nous pouvons profiter, par exemple, des suggestions contenues dans le *Portfolio européen des langues* (la partie «Biographie langagière»).

Former des apprenants autonomes c'est aussi apprendre à se procurer des supports didactiques pertinents, faire prévoir les difficultés inhérentes à l'acquisition d'une compétence donnée (par exemple, en compréhension orale), construire des activités langagières adéquates aux objectifs préalables. En général, «aider l'apprenant à développer ses connaissances, c'est, en effet, l'aider à objectiver, puis dépasser les représentations qu'il se fait de l'apprentissage de langue» [GEMMO, 1995: 13], d'autant plus que ces représentations-là restent souvent stéréotypées: par exemple, pour comprendre il faut saisir chaque mot, la grammaire et le vocabulaire sont les plus importants, on ne peut comprendre que ce qu'on est capable d'exprimer, il faut apprendre par cœur etc.

Ainsi, l'autonomie s'acquiert-elle progressivement, grâce à un travail que l'enseignant peut effectuer systématiquement avec son groupe-classe à l'occasion des activités visant le développement de diverses compétences langagières abordées en cours. Il résulte de tout cela que pour développer le plurilinguisme en Europe, il faut que: «l'un des objectifs explicités de l'enseignement de chaque langue soit de contribuer au développement d'une aptitude générale à apprendre les langues; que l'élève soit entraîné à se servir des savoirs et savoir-faire acquis dans ses apprentissages linguistiques antérieurs, y compris celui de sa langue maternelle» [CANDELIER, Michelle: 1996].

Traditionnellement, c'est à l'enseignant qu'est confiée la tâche de mettre en place l'apprentissage: c'est à lui de définir ce qui va être acquis, de sélectionner les moyens à mettre

en œuvre, de déterminer les modalités d'utilisation de ces moyens, d'évaluer les résultats obtenus et de gérer le parcours d'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, n'a d'autre responsabilité que celle de faire les activités qui lui sont proposées: il n'intervient ni dans la définition, ni dans l'évaluation, ni dans la gestion de l'apprentissage.

C'est cette répartition des rôles qui est la caractéristique spécifique de l'apprentissage par enseignement. Elle a des avantages, parmi lesquels celui de décharger l'apprenant d'un certain nombre de tâches en les confiant à un «spécialiste» que l'on aura pu former à les assumer, mais aussi des inconvénients: elle rend l'apprentissage dépendant de l'enseignement et cet apprentissage reste nécessairement non individualisé, renseignant ne pouvant définir, évaluer et gérer des programmes individuels. Ce qu'il est important de souligner, c'est qu'une telle répartition des rôles n'est nullement obligatoire. Elle est la conséquence d'un choix pédagogique délibéré, choix qui semblait s'imposer pour les apprentissages collectifs en système scolaire, mais qui peut être remis en question dans toute nouvelle situation pédagogique.

Dans le contexte éducationnel actuel, d'autres répartitions de rôles entre enseignant et apprenant peuvent être envisagées, dans lesquelles l'apprenant ne se trouve pas dans le rôle de «consommateur» des «produits» d'apprentissage livrés par renseignant «fournisseur».

De la même manière, dans certaines formations en entreprise, les apprenants travaillent individuellement ou en petit groupe; en coopération avec l'enseignant, ils définissent leurs objectifs d'acquisition, déterminent les contenus des activités d'apprentissage, organisent leur travail et procèdent à l'évaluation des résultats; la responsabilité de la définition, de l'évaluation et de la gestion de l'apprentissage est ici prise en charge en commun par l'enseignant et par les apprenants.

En allant plus loin encore, la totalité des rôles d'apprentissage peut être assumée par les apprenants eux-mêmes, individuellement ou à plusieurs : on a alors affaire à un apprentissage autonome, totalement autodirigé, dans lequel, en somme, l'apprenant apprend en étant son propre enseignant. C'est, parmi les façons alternatives d'apprendre, celle qui se différencie le plus de l'apprentissage par enseignement, les autres, dont les deux exemples cités font partie, s'en rapprochant encore plus ou moins.

C'est cette option que choisissent, en principe, les autodidactes, qui sont, selon le dictionnaire, des «personnes qui s'instruisent seules, sans maître» [CUQ, Jean-Pierre: 2003].

Cependant, ceux d'entre eux qui se procurent et «font» une «méthode» proclamée «pour autodidacte» s'administrent, en fait, un enseignement à distance, et ne s'engagent donc pas dans un apprentissage totalement autodirigé. Les insuccès répétés enregistrés parmi les autodidactes qui s'attaquent à l'apprentissage de langue sont, de fait, généralement dus, d'une part, à leur manque de préparation à la prise en charge de leur apprentissage, ce qui les conduit à avoir recours à des «méthodes» d'enseignement à distance, et, d'autre part, à la mauvaise qualité de l'enseignement proposé par ces «méthodes».

En conclusion, apprendre sans se faire enseigner peut prendre des formes diverses, selon la nature et le degré de responsabilité de l'apprenant dans l'apprentissage. Mais c'est une façon d'apprendre fondamentalement caractérisée par une répartition différente des rôles dans la prise en charge des opérations de l'apprentissage.

Pour apprendre sans se faire enseigner, il faut savoir se définir des actes d'apprentissage (objectifs et contenus) et les évaluer, savoir aussi organiser leur accomplissement dans leur progression. De telles capacités ne sont pas innées, sont rarement, sinon jamais, systématiquement développées dans les systèmes scolaires ; elles doivent donc faire l'objet d'une formation spécifique.

Avant d'être en mesure d'apprendre une langue de manière autodirigée, il faut apprendre à apprendre, c'est-à-dire apprendre à se définir un programme d'apprentissage, à l'évaluer et à le gérer. Ce qui implique que plutôt que d'enseigner la langue cible à l'apprenant, l'enseignant va lui montrer comment l'apprendre. Selon les auteurs qui se sont prononcés à ce sujet, l'enseignant devra découvrir des procédures qui lui permettent de transformer son enseignement traditionnel en un enseignement autonomisant. La didactique des langues présente des indices sur la façon d'opérer ce changement, cependant il serait souhaitable que chaque enseignant développe ses propres stratégies à ce propos. Rogers, écrit à ce sujet: «Lorsqu'un professeur s'attache plus à faciliter l'apprentissage qu'à fonctionner comme enseignant, il organise son temps et répartit ses efforts d'une manière qui diffère beaucoup de celle du professeur traditionnel. Au lieu de consacrer de longues périodes de temps à organiser son cours et à préparer ses leçons, il s'efforce de réunir les différents moyens qui

permettront à ses étudiants de faire un apprentissage expérientiel approprié à leurs besoins» [Rogers: 1984].

Selon Holec (1983), il est important que l'enseignant fasse savoir aux élèves que leur participation est essentielle et nécessaire pour les activités d'apprentissage programmées pour la classe et qu'ils sont capables de se responsabiliser, partiellement ou totalement, par rapport au bon déroulement des activités. Il est aussi conseillé que le professeur consacre quelques minutes du cours (5 à 15 minutes) à l'acquisition de l'autonomie. Cet espace servira à expliquer aux étudiants quels sont les buts des activités proposées. De cette manière les étudiants sauront ce qu'ils font, pourquoi ils le font et pourquoi ils le font de telle ou telle autre manière. Dans la mesure où l'étudiant sera informé sur l'enseignement il saura ce qu'il faut faire pour prendre en charge son apprentissage.

Par ailleurs, il est capital que l'enseignant prenne le temps de parler en classe du fonctionnement externe des langues. Il pourrait, par exemple, expliquer en quoi consiste la compréhension orale, ou bien parler du comportement de la langue maternelle dans un cas particulier. Ces explications de la part du professeur deviennent des outils précieux pour les apprenants qui visent l'autonomie. Le professeur doit également encourager toute initiative de travail personnel en dehors des heures de cours.

Conclusion

Placer l'étudiant au centre du dispositif universitaire ne pourrait être complètement réalisé si le dispositif lui-même ne tend pas vers l'excellence et n'est pas reconnu comme tel.

Un dispositif qui tendrait vers l'excellence, est un dispositif qui développe constamment les programmes des formations exposées, c'est aussi un dispositif qui développe constamment les médias et les médiums qui médiatisent ces programmes, c'est encore développer la dimension humaine et sociale de l'apprenant à travers tout un panel d'activités qui le mettront, le plus souvent possible, en contact avec le monde extérieur, mais c'est surtout garder le contact au-delà de la période de sa scolarisation. L'établissement d'enseignement supérieur ne vend pas un produit, et même si l'enseignement est assimilé à un service, l'établissement d'enseignement supérieur n'en vend pas. Il prodigue un savoir, des connaissances et des compétences qui déterminent la vie de ceux qui lui font confiance. Le savoir et les connaissances évoluent ainsi que les compétences. Un dispositif qui tendrait vers l'excellence doit inclure la formation continuée.

Nous avons illustré les conditions nécessaires pour que l'apprenant devienne autonome, néanmoins pour qu'elles puissent exister dans un cadre académique il faut un enseignement légèrement différent. Le professeur vient donc jouer un rôle capital dans cet enseignement favorisant l'acquisition de l'autonomie. Le nouveau rôle de l'enseignant dans un apprentissage en autonomie consiste principalement à être le soutien de l'apprenant lors de son apprentissage et à l'aider à découvrir les outils nécessaires à son autonomisation.

Bibliographie

Albero, Brigitte. (2003) «*Autoformation et enseignement supérieur*», Hermès Sciences, février 2003.

Candelier Michel (ed.), Ana-Isabel Andrade et al. (1996), *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. European Centre for Modern Languages.

Carré, Philippe. (2005) *L'apprenance; vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.

Carré, Philippe. (1999) Les mythes de l'autoformation. *Les Cahiers Pédagogiques*. 1999. (370)

Guțu, Vladimir, Solcan, Angela et al.; coord. Guțu V. (2008) *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM. – 175 p.

Kant, (1803). *Traité de Pédagogie*. in *L'apprenance; vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.

Milliken, John, in *L'enseignement supérieur en Europe*, Volume XXIX, Numéro 1 2004, publié par l'UNESCO – CEPES.

Puren, Christian. (1998) Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues – cultures. *Revue ÉLA*. No. 109, Janvier-mars 1998, Paris, Didier Érudition.

Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: division des langues vivantes. (cité: CECR)

Rogers Carlos. (1984) *Educacion centrada en la persona*, site: <http://www.youtube.com/watch?v=Ndfeature=related/>

Trésor de la Langue Française informatisé, site : <http://www.les-dicos.com/>

1912. O sută de ani de la anexarea Basarabiei la Imperiul Rus: între omagiere și comemorare

Valentin Burlacu,
conf. univ., dr.,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

They were also meant to informational counterbalance the Russian action which, in order to celebrate the respective centennial, presented in a propagandistic way the „well-doing” for that province – actually activities by which Russia was trying to away the Romanian identity. The author points out a series of events which mark one hundred years that passed since the forceful annexation of Bessarabia by Russia. These events were meant as a kind of a painful „Memento”, a firm protest against the territorial rape of 1812, an opportunity or the Romanians in the country to make common cause with their brethren under the Russian.

Key-words: *annexation, anniversary, Bassarabia, colonization, Romania, Russia, russification.*

Împlinirea unui secol de la răpirea Basarabiei de către Rusia țaristă a prilejuit organizarea unor manifestații diferite, chiar diametral opuse: pe de o parte, mari festivități în capitala imperiului, dar și la Chișinău, cu ocazia a ceea ce se prezenta a fi centenarul „eliberării” Basarabiei; pe de altă parte, acțiuni antițariste neoficiale, desfășurate sub diverse forme de societatea civilă din România.

Autoritățile ruse au încercat să justifice și să glorifice veacul de dominație asupra românilor basarabeni, iar organizatorii centenarului anexării Basarabiei au urmărit să transforme evenimentul într-o mare sărbătoare. Din aceste motive, autoritățile au uzat de mult fast în cadrul ceremoniilor.

Festivitățile oficiale organizate de guvernanții de la Petersburg au început în ziua de 16 mai 1912, când se împlinea un secol de la semnarea tratatului de la București, printr-un serviciu religios în incinta Catedralei „Nașterea Domnului”, condus de episcopul Serafim, ridicat chiar în acea zi la înaltul rang bisericesc de arhiepiscop de Chișinău, asistat de numeroși preoți. Cu această ocazie, s-a citit liturgia în limba română, încercându-se astfel să se demonstreze libertatea religioasă de care se bucurau frații basarabeni. După încheierea serviciului religios, cortegiul oficial s-a îndreptat spre platoul „Râșcanovca”, unde a fost oficiat un tedeum și s-au tras, în semn de salut, 100 de salve de tun. A urmat apoi trecerea în revistă a unităților militare. În după-amiaza aceleiași zile, au avut loc festivaluri, serbări, reprezentații teatrale. În „Auditoriul” lui Pușkin s-a jucat opera „Viața pentru țar” [6, p. 52].

Tot atunci, în opt localuri publice din Chișinău au fost prezentate „lecții publice pentru popor”, în cadrul cărora au fost evocate momente din istoria Basarabiei de până la 1812, circumstanțele „eliberării” acesteia de sub jugul turcesc și „alipirii la creștina Rusie”; biografiile „eroilor din epoca eliberării” – Alexandru I, Suvorov, Kutuzov etc. [10, p. 24]

Pentru a crea o atmosferă sărbătorească, orașul Chișinău a fost împodobit cu arcuri de triumf, steaguri, scuturi cu monogramele „A. I” și „N. II” (inițialele țarilor Alexandru I, cuceritorul Basarabiei, și Nicolae al II-lea, aflat pe tron în vremea aceea). Ferestrele caselor din zona centrală a Chișinăului, locuită de reprezentanții minorităților naționale, erau împodobite cu o impresionantă cantitate de flori și ghirlande.

Cu același scop, a fost citită în orașe și la sate o proclamație, intitulată „ziua cea de prăznuire pentru Basarabia (16 mai 1812-16 mai 1912)”, care slăvea stăpânirea rusească în Basarabia. Documentul arată că în Moldova dintre Prut și Nistru „se săvârșesc rugăciuni și mulțumiri pentru acel lucru că s-au împlinit o sută de ani de când ea a fost slobozită de sub sarcina turcească și alăturată către stăpânirea Rusiei, cea drept-credincioasă”. Prezentând rolul „civilizator” al celor o sută de ani de ocupație rusească, proclamația sublinia că pentru Basarabia acest veac a însemnat ivirea „pe cerul ei negru și întunecat a zării celei mai luminoase a viitorului”. Documentul înfățișa, în final, pretinsa revigorare culturală a moldovenilor, care, în realitate, era inexistentă. Potrivit acestei relansări culturale, „Prin toată Basarabia s-au întins ca năvodul fel de fel de școli. Norodul cu îmbelșugare se îndestulează cu foarte împodobite ale lui biserici”. Proclamația denatura în mod voit realitatea istorică. Or, aceasta era cu totul alta. Românii basarabeni se aflau într-o considerabilă înapoiere economică, dar mai ales culturală [6, p. 55]. Părintele Nicolae Lașcov, membru în comitetul însărcinat de autoritățile țariste pentru pregătirea centenarului răpirii Basarabiei, a editat un volum omagial cu elogii la adresa autorităților imperiale ruse, militarilor ruși, pentru „binefacerile” făcute basarabenilor de-a lungul celor o sută de ani [10, p. 24].

La 17 mai, în toiul manifestațiilor, la Chișinău a fost pusă piatra de temelie a monumentului închinat țarului Alexandru I, care a anexat Basarabia, supranumit „Eliberatorul”. Serbările oficiale nu s-au bucurat însă de entuziasmul și participarea largă a populației moldovenești. Cu toate că autoritățile guvernamentale au făcut o propagandă deosebită acestor manifestații, numărul celor prezenți era sub așteptări. Atmosfera era de tăcere și resemnare, de pasivitate.

Publicația „Bessarabskaya jizni”, care apărea la Chișinău, prezenta adevăratele sentimente ale populației: „Poporul a tăcut și, dacă s-a dedat veseliei, apoi aceasta a făcut-o

din motive cu totul străine de ideea sărbătorii [...]. A lipsit un singur lucru, a lipsit principalul: spiritul de expansiune cetățenească. A lipsit dispozițiunea de sărbătoare”.

Atitudinea românilor basarabeni era rezultatul muncii desfășurate de fruntașii mișcării naționale. Autoritățile țariste erau nemulțumite de poziția pasivă a moldovenilor. Cei mai indignați erau reprezentanții „Ligii adevăraților ruși”, care arătau că moldovenii sunt lipsiți de patriotism, sunt sălbatici și inculți. Pasivitatea populației moldovenești era neașteptată, deoarece organele represive rusești luaseră din timp măsuri severe, inclusiv prin expulzarea din ținut a unor militanți de vază ai mișcării naționale [6, p. 57].

Modul de organizare a manifestărilor din România în ajunul și în ziua de 16 mai 1912 a fost o replică și un protest față de sărbătoarea de la Chișinău. Pentru coordonarea acțiunilor, la 22 martie 1912, la Iași, sub egida „Ligii culturale”, „s-a ales un comitet, spre a se discuta atitudinea ce va trebui să aibă România față de serbările centenarului de la răpirea Basarabiei ce se va da în luna mai în Rusia”, în care au intrat A.D. Xenopol, C. Stere și alți fruntași ai vieții publice românești. Cu această ocazie, a fost adoptat și un vast program întru comemorarea „tristei aniversări”. De la început s-a luat act de faptul că guvernul „din anumite motive nu poate sau nu trebuie să se ocupe de organizarea manifestației în toată țara”. Manifestările dedicate tristului eveniment, desfășurate în afara oricărui cadru politic, au mai avut ca instituții inițiatoare și organizatoare Universitatea din Iași, „Cercul basarabeian” al Institutului Filarmonic Național din București ș.a.

Înființat la 20 octombrie 1911, „Cercul basarabeian”, cu ocazia împlinirii a 100 de ani de la aniversarea Basarabiei, a organizat un șir de manifestații reflectate în „Programa după care organizațiunea culturală a românilor basarabeni a ținut doliu pentru dureroasa comemorare a împlinirii unui veac de la răpirea Basarabiei” [4, p. 64].

Opinia publică din România a primit cu indignare manevrele perfide ale autorităților țariste referitoare la omagierea în spirit expansionist a acestui eveniment. Presa românească, indiferent de culoare politică, centrală și locală, a luat atitudine fermă, ridicându-se contra samavolniciilor țariste, exprimând încrederea că românii basarabeni vor rezista, pledând pentru întărirea legăturilor între frații români de pe ambele maluri ale Prutului. Din comentariile mai ample, ca și din restul materialului din presă – scurte intervenții, declarații, dări de seamă, evocări, amintiri etc. –, se desprind file din istoria acestei provincii referitoare la tot ce interesează publicul cititor: cadrul natural, adevărul istoric, caracterul străvechi românesc al pământului Basarabiei, abuzul și nedreptatea istorică ale raptului teritorial din 1812, agresiunea țaristă vizând deznaționalizarea și rusificarea românilor din acest teritoriu, formele de rezistență ale populației, situația sub stăpânirea rusească, locuitorii pe structuri

sociale, starea moral-culturală, credința neșrămutată în revenirea Basarabiei la România. Nu lipsesc ideile referitoare la modul și timpul de realizare a acestui deziderat, armele de luptă destinate aceluiași scop. În sfârșit, este reliefat modul în care românii au consemnat, în 1912, grava nedreptate săvârșită în urmă cu un secol. Publicistica din 1912 abundă în acuzații și autoacuzații referitoare la lipsa de atenție acordată acestui pământ românesc. Presa preciza că, dacă peste Prut „este sărbătoarea nedreptății triumfătoare, aici e sărbătoarea durerii a unui neam nedreptățit”. De asemenea, presa românească a evidențiat trecutul glorios al acestei părți, ruptă samavolnic în 1812 din trupul Moldovei [1, pp. 120-121].

Pe tot întinsul regatului, în ziua de 16 mai a fost doliu național. Au avut loc adunări comemorative, s-au organizat tedeumuri religioase. Comemorarea anexării Basarabiei a atras după sine organizarea unor conferințe publice cu tematică corespunzătoare în mai multe orașe din România.

Marii istorici români A.D. Xenopol și N. Iorga au dat întreaga măsură științifică momentului aniversat. Alături de articolele din ziarele și revistele epocii, lucrări mai ample, publicate în 1912, vin să evoce semnificația evenimentului. N. Iorga a publicat la tipografia sa de la Vălenii de Munte o scurtă istorie a ținutului dinspre Prut și Nistru, intitulată „Basarabia, scrisă după o sută de ani de la răpirea ei de ruși”, în care a evidențiat apartenența acestui teritoriu la Români, condamnând opresiunea la care au fost supuși românii de aici din partea autorităților țariste. El mai publică în același an „Basarabia noastră”, „Pagini despre Basarabia de azi”, „Neamul românesc din Basarabia” etc. [1, pp. 119-128].

D.C. Moruzzi publică romanul „Pribegi în țara răpită”. Desfășurarea manifestărilor din ziua de 16 mai, în București, Iași și în toată țara, este sintetizată perfect într-o relatare din ziarul „Adevărul”: „Protestarea contra răpirii Basarabiei de către Rusia a luat proporții grandioase. În toate orașele țării, populațiunea întreagă s-a asociat cu toată tragerea de inimă comemorării acestei protestări. Au fost întâlniri și festivități în Capitală și în toate capitalele de județ. Ba chiar și în localități mici, în comune izolate, în sate ziua de 16 mai a fost comemorată așa cum se cuvine” [1, pp. 122-123].

Evident că unii patrioți basarabeni refugiați în România au folosit din plin ocazia pentru a denunța primejdia expansionismului rus, precum și pentru a consemna despre necesitatea eliberării fraților de peste Prut. Printre aceștia, s-a remarcat în mod deosebit, printr-o serie de scrieri, Constantin Stere, devenit atunci rector al Universității din Iași și deputat în parlamentul României. Deosebit de importantă a fost suita de analize publicată în „Viața românească” – una dintre puținele reviste românești care ilustra în mod elocvent stările de dincolo de Prut [5, p. 90].

Românii bucovineni au organizat și ei numeroase întruniri de protest. Una dintre ele s-a desfășurat în sala filarmonicii din Cernăuți, la 13 mai 1912. Cu acest prilej, a vorbit președintele „Junimii bucovinene”, Aurel Ștefanelli, care a deplâns soarta fraților basarabeni și și-a exprimat încrederea într-un viitor național fericit [6, p. 58] .

Printre actele de factură internațională se poate aminti telegrama adresată, din inițiativa avocatului și publicistului, deputatului Take Policrat, președintelui Dumei rusești de la Petrograd, semnată de peste 200 de persoane. Telegrama a fost trimisă și unor publicații și personalități din Rusia și Franța. Documentul afirmă că Centenarul pierderii Basarabiei oferă prilejul României să ridice din nou „eterna și istorica sa protestare contra nedreptății politice care desparte pe fiii aceluiași popor, aceleiași națiuni în interesul politic al celui mai puternic” [6, p. 59; 1, p. 123].

Eforturile pentru asigurarea unei spiritualități românești unitară și veșnic trează nu lasă la o parte niciuna dintre componentele acestei arme fundamentale: manifestările culturale, presa, publicistica științifică și literară, formele culturii populare.

Nu se știe cât de justificată a fost absența totală a structurilor politico-statale centrale și locale la aceste manifestări, care s-a circumscris unei tăceri totale. Parlamentul, guvernul, casa regală n-au manifestat niciun fel de atitudine. Un lucru însă rămâne cert – că în popor s-a făcut pe deplin simțită unitatea, fraternitatea cu românii de la est de Prut.

Acțiunile desfășurate în România erau urmărite cu atenție de autoritățile țariste, care au luat măsuri severe de securitate. Au fost întărite posturile de frontieră și au fost alertate unitățile din garnizoanele militare basarabene. În principalele orașe din România au fost trimiși agenți secreți, pentru a se afla ce fel de discursuri s-au ținut. Acești agenți au expediat superiorilor rapoartele, în care precizau că „idealul românilor ar fi să intre în posesia Basarabiei”.

Împlinirea în mai 1912 a o sută de ani de la răpirea Basarabiei de către Rusia țaristă a fost un nou prilej de reafirmare a solidarității românilor de pretutindeni. Acțiunile hotărâte, organizate de poporul roman, au făcut ca manifestările inițiate cu fast de autoritățile țariste să nu-și atingă scopul. Pentru români, centenarul anexării Moldovei dintre Prut și Nistru a fost un moment comemorativ-dureros, dar, în același timp, un nou prilej de reafirmare a dorinței unanime de înfăptuire a reîntregirii naționale.

Bibliografie

1. Rusu, Dumitru, „Solidari cu Basarabia: România, 1912”, în *Patrimoniul*, nr. 3, 1991, pp. 118-126.
2. Mischevca, Vlad, „Problema basarabească – 190 de ani”, în *Republica Moldova și România – un deceniu de relații complexe*, Pontos, Chișinău, 2002, pp. 37-41
3. Negru, Gheorghe, „Anul 1812. Timpuri noi – aprecieri vechi”, în *Cugetul*, nr. 2, 1992, pp. 6-9.
4. Idem, „Cercul Basarabean” al Institutului Filarmonic Național din București”, în *Destin Românesc*, nr. 3, 1994, pp. 69-77.
5. Zgherea, Gheorghe, „Regatul României și chestiunea basarabească în anii 1912-1916. Unele aspecte și considerații”, în *Unitatea națională a românilor între ideal și realitate*, Tipografia „Reclama”, Chișinău, 2001, pp. 86-94.
6. Stan, Constantin I., „Centenarul răpirii Basarabiei (16 mai 1812-16 mai 1912)”, în *Destin Românesc*, nr. 2, 1997, pp. 52-63.
7. Iorga, Nicole, *Neamul românesc în Basarabia*, vol. I-II, București, 1995, 1997.
8. Oprea, I.M., *România și Imperiul Rus*, vol. I, 1900-1924, București, 1998.
9. Stere, Constantin, *Singur împotriva tuturor*, Chișinău, 1997.
10. Varta, Ion, „Rusia țaristă a sărbătorit cu focuri de artificii. 100 de ani de la anexarea Basarabiei”, în *Timpul*, 17, 24 februarie 2012.

Factorii reușitei profesionale a tinerilor

Maria Pleșca, conf. univ., dr.,
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The education sector should focus on identifying new skills of the youth required by employers for determining the professional success factors of young people. The article mentions that young people adapt to the new labour market involves not only the acquisition of theoretical dynamic knowledge, which is able to reach after technological developments or multidisciplinary specializations, but also to learn psychological qualities as quick adaptation to news, self motivation to work in a particular field, ability to work in teams and ability to manage conflicts.

Key-words: *factor, competence, achievement, labour market, performance, profession.*

Psihologii au încercat să definească și să exploreze premisele reușitei profesionale a tinerilor pe o piață a muncii aflată în continuă schimbare. Adaptarea tinerilor la noile condiții presupune nu doar cunoștințe din ce în ce mai complexe, ci și un „echipament” de competențe psihologice care favorizează integrarea și performanța la locul de muncă. Demersurile de cercetare în această direcție pot fi subsumate unui model al factorilor reușitei în carieră.

Modul în care se pregătesc astăzi tinerii, atât din punct de vedere profesional, cât și psihologic, pentru o lume a muncii care evoluează rapid este examinat de F. Perret și Anne-Nelly Perret-Clermont (2001). Autorii se întreabă dacă sistemul de formare actual este

suficient de flexibil pentru a satisface noile necesități, dacă el deține conduitele de adaptare potrivite pentru un context industrial care se schimbă și dacă responsabilii de educație pot înțelege aspirațiile cognitive, relaționale și identitare ale formării profesionale de tip nou. Știința educației, în opinia autorilor menționați, poate înlesni adaptarea, formarea noilor competențe cognitive și sociale doar în condițiile în care sistemul formativ nu ignoră cele două niveluri de analiză: competențele existente și competențele cerute de profesie. Noile competențe – de comunicare, de înțelegere a lumii cifrelor și a calculelor, de tratament al textelor și imaginilor, ca și competențele grafice și de utilizare a computerelor – au devenit absolut necesare. Computerele, care în prezent sunt folosite în toate întreprinderile, reclamă, de exemplu, calificări-cheie, deoarece cunoștințele se învechesc ușor și cad în desuetudine.

În această realitate pedagogică foarte complexă, actorii sociali – profesorii și elevii – trebuie să posede o înțelegere comună a ceea ce urmează să se învețe. Înțelegerea este posibilă însă numai în cadrul contactului nemijlocit cu meseriile; grație acestui contact, pot fi aprofundate procedeele de producție, pot fi dobândite competențele cognitive și sociale menționate de F. Perret și Anne-Nelly Perret-Clermont (2001, p. 135), fără a neglija însă aspectele socioemotive care solicită frecvent lucrătorul.

M. Golu (1993) subliniază rolul decisiv al sistemului educațional în orientarea și formarea profesională. O bună formare profesională nu trebuie înțeleasă ca o uniformizare a structurilor de personalitate, ci ca o așezare diferențiată și ierarhizată a fiecărui tânăr pe postul cel mai potrivit, în ordinea complexității solicitărilor și a capacităților sale reale. Cu alte cuvinte, sarcina sistemului educațional este de a veni, pe cât este posibil, mai mult și mai direct în întâmpinarea principiului „omul potrivit la locul potrivit”, astfel încât relația profesională a individului să fie cât mai adecvată și mai saturată în performanțe apropiate nivelului de aspirație. Autorul susține că uneori lucrurile se complică prin faptul că, după ieșirea dintr-un sistem de orientare și formare profesională – chiar dacă acesta este realist la nivelul optimizării individului –, candidatul, la obținerea unui job, va fi supus solicitărilor pieței muncii. Pentru a avea succes în carieră, pe o piață a muncii în continuă schimbare, tânărul trebuie să accepte, interior, raportul dintre dorințe, aspirații și posibilități.

Din punct de vedere psihologic, corespunderea adecvată a fiecărui individ cu profesia sa reprezintă o condiție esențială a satisfacerii motivelor realizării de sine și a dezvoltării conștiinței integrării valorice în viața socială. Starea de confort psihologic a individului la locul de muncă depinde nu numai de realizarea corectă a sarcinilor, ci și de profilul său personologic. Relația profesională apare, în acest context, drept „cea mai importantă din punct

de vedere al tendințelor personalității umane de a-și satisface motivația de autorealizare, de evidențiere și de impunere a potențialului aptitudinal-creator” (M. Golu,1993).

Variabilele de personalitate joacă un rol important și în intențiile de alegere a carierei, evidențiază H. Zhao și S. E. Seibert (2006). Autorii aprofundează rolul personalității în psihologia aplicată, incluzând impactul diferitor trăsături asupra performanțelor și satisfacției în job, și arată că scorurile la chestionare diferă în funcție de locul de muncă al subiecților. Există însă anumite trăsături care pot prezice performanța într-un mare număr de profesii, precum: impulsivitatea scăzută (persoane calme, încredute în ele însele, temperate și relaxate; la polul opus se situează persoanele anxioase, ostile și nevrotice), extraversia (oameni asertivi, dominanți, energici, activi, entuziaști, cu spirit întreprinzător), deschiderea către experiență (denotă curiozitatea intelectuală, spiritul inovativ, imaginativ, netradițional; ea corelează pozitiv cu inteligența și creativitatea); agreabilitatea și spiritul altruist (preferința pentru relațiile interpersonale); conștiinciozitatea (un indicator al voinței și al abilităților pentru munca grea, care reflectă organizarea, deliberarea și spiritul metodic).

Eforturile cercetătorilor se îndreaptă astăzi spre construirea unor astfel de modele explicative ale personalității profesionale, cu înaltă valoare predictivă.

Marcela Luca remarcă faptul că psihologia personalității și psihologia muncii s-au ignorat reciproc o perioadă destul de îndelungată; în timp ce prima a evidențiat particularitățile indivizilor și tipologiile într-o manieră centrată pe diferențe/asemănări individuale și mai puțin pe raporturile cu activitatea profesională, cea de-a doua s-a centrat pe factorii determinanți ai performanței, ai adaptării la muncă (2003, p. 16).

H. Pitariu arată, la rândul său, că totuși „foarte puține cercetări au avut ca obiect efectele diferitor însușiri psihologice ale persoanei evaluate asupra notării sale în ceea ce privește valoarea profesională” (1994, p. 95). În prezent, se înregistrează însă un efort comun al cercetătorilor din cele două subdomenii ale psihologiei. Armonizarea perspectivelor (diferențială și a psihologiei muncii) s-a produs recent, în cadrul unor cercetări care au revalorizat raporturile personalității, în ansamblul ei, cu munca. P.-A. Touzé (2005) nominalizează, printre predictorii performanței profesionale, longevitatea în muncă, deschiderea individului, stabilitatea emoțională, conștiinciozitatea și extraversia.

Direcțiile aplicative ale acestor demersuri comune vizează: utilizarea dimensiunilor personalității în selecția de personal, măsurarea trăsăturilor profilului în situații concrete de muncă, definirea unor trăsături ale personalităților organizaționale, predicția comportamentului angajaților etc. Vom trece în revistă și noi, în rândurile care urmează, câteva dintre rezultatele semnificative ale eforturilor menționate.

Unii autori pledează pentru elaborarea unor itemi contextuali specifici pentru măsurarea și înțelegerea personalității, atrăgând atenția asupra faptului că măsurarea trăsăturilor de personalitate în general, noncontextuală, antrenează o limitare, întrucât ceea ce rezultă înfățișează un construct global de personalitate, o personalitate transsituațională (M.N. Bing, J.C. Whanger, H.K. Davison, J. Van Hooek, 2004). Din această perspectivă, măsurarea noncontextualizată a personalității poate crea probleme în selecția de personal, deoarece chestionarele se referă la comportament în general, și nu la comportamentul în diferite contexte.

Alte cercetări s-au axat pe studierea personalității didactice. J.E. Slaughter, M.J. Zickar, S. Highhouse și D.C. Mohr (2004) au folosit o metodă inductivă, pentru a identifica trăsăturile utilizate frecvent pentru descrierea personalității didactice și a factorilor generali de personalitate cărora li se subsumează aceste trăsături. Ei au colectat 248 de adjective din studiile despre personalitate și au elaborat structura factorială a cadrului didactic, descriind cinci factori care acoperă 55% din varianță: 1. disponibilitate (onestitate, atenție sporită acordată discipolilor și familiilor acestora); 2. inovație (originalitate, creativitate); 3. dominanță; 4. zgârcenie, economicitate (modestie) și 5. stil personal.

Tot în domeniul cercetărilor de psihologie aplicată, K.R. Murphy, B.E. Cronin și Anita P. Tam (2003) arată că aplicarea testelor de abilități cognitive la cadrele didactice este o problemă controversată, atât din punct de vedere al consecințelor sociale și legale ale administrării respectivelor teste, cât și prin prisma puterii lor predictive. Autorii recurg la un sondaj în rândul psihologilor americani și evidențiază că 90% dintre subiecți agreează ideea că abilitățile cognitive se dovedesc a fi necesare pentru a aprecia natura multidimensională a performanțelor umane, dar nu sunt suficiente și pentru a înțelege „lanțurile” comportamentale implicate în performanța în activitatea didactică.

Psihologii au demonstrat că două dimensiuni – conștiinciozitatea și stabilitatea emotivă – sunt predictorii ai performanței în muncă pentru toate domeniile și criteriile. Totodată, extraversia și agreabilitatea sau sociabilitatea (care presupun flexibilitate și cooperare) pot prezice performanța în muncă în domeniile care implică factori interpersonalii (J. Greenberg și R.A. Baron, p. 197).

Resorturile interne ale individului de a stabili relații armonioase cu membrii grupului de muncă, ce asigură o adaptare performanțială la activitate, sunt examinate și de M. Golu (1993, p. 16). Mai precis, o situație conflictuală la locul de muncă se asociază întotdeauna cu o stare de anxietate a lucrătorului, de insecuritate afectivă, precum și cu o criză de orgoliu și de prestigiu, care pot dezorganiza complet mecanismul de autoreglare și de apărare al eului.

Integrarea profesională depinde nu numai de performanțele și succesele propriu-zise în îndeplinirea sarcinilor de muncă, de capacitatea de autoreglare eficientă a comportamentului, ci și, într-o mare măsură, de simpatia și de acceptarea reciprocă a membrilor grupului.

În plan profesional, este deci necesară și o „baterie” de competențe sociale necesare integrării performanțiale în grupul de muncă. Valorile și interesele individuale joacă și ele roluri importante în adaptarea performanțială la locul de muncă. De multe ori, aplicarea inventarelor de interese le oferă tinerilor o asistență vocațională care îi ajută să-și formuleze deciziile în carieră.

În ultimul deceniu, cercetătorii au încercat să elaboreze liste de trăsături și competențe necesare care să îi orienteze pe elevi în alegerea și formarea carierei. Unele dintre aceste cercetări au fost inventariate de Perret și Perret-Clermont (idem, pp. 154-165). Autorii prezintă patru caracteristici necesare oricărei profesii și șase factori ai reușitei în carieră.

Cele patru caracteristici sunt:

1. caracteristicile instrumentale, care includ spiritul logic, autonomia, spiritul de inițiativă, autoritatea, siguranța de sine și puterea de a lua decizii;
2. caracteristicile expresive – intuiția, seriozitatea, meticulozitatea, capacitatea de a se pune în aceeași situație cu alții, de a se prezenta etc.;
3. caracteristicile școlare – cunoștințe solide (inclusiv de limbi străine, de matematică), rezultate școlare bune, abilități de a desena și de a ști să se exprime;
4. caracteristicile profesionale – spiritul practic, capacitatea de a executa rapid sarcinile, de a înțelege rapid, atenția la detalii, abilitățile manuale, punctualitatea, adaptarea rapidă la noile cunoștințe, responsabilitatea, ambiția, ordinea, spiritul metodic și perseverența în caz de eșec.

Prin analiza factorială a componentelor acestor caracteristici, au fost desprinși șase factori care explică 67,4% din varianța totală a reușitei profesionale:

- un factor de natură personală, care reunește dimensiuni precum responsabilitatea, perseverența, buna capacitate de expresie, spiritul logic, facultatea personală de a decide;
- un factor care rezumă caracteristicile școlare;
- un al doilea factor de natură personală, care vizează acțiunea individuală, intuiția, autonomia, adaptarea rapidă și spiritul practic;
- un factor care include caracteristici atașate calității și rapidității în execuția sarcinilor, precum și trăsături cum ar fi ordinea și meticulozitatea;
- un factor mixt, de natură personală, de cunoștințe și abilități, în compoziția căruia se regăsesc ambiția, abilitățile manuale, punctualitatea și cunoștințele bune de matematică;

– un factor de abilități gestuale – să știe să deseneze și să aibă abilități manuale. În componența acestui factor regăsim și condiția psihică bună.

Rezumând, viitoarele competențe profesionale ale tinerilor sunt legate de calitatea execuției sarcinilor și de trăsăturile de personalitate, iar instruirea ar trebui să pună pe primul loc formarea unor astfel de competențe, care îi furnizează candidatului, la angajare, un „echipament” potrivit pentru piața muncii.

Concluzii. Sectorul educațional trebuie să se orienteze spre identificarea noilor competențe profesionale solicitate tinerilor de către angajatori. Adaptarea tinerilor la noile condiții ale pieței muncii implică nu numai dobândirea unor cunoștințe teoretice dinamice, capabile să țină pasul cu dezvoltarea tehnologică sau a unor specializări pluridisciplinare, ci și educarea unor calități psihologice precum sunt adaptarea rapidă la nou, motivația intrinsecă de a lucra într-un anumit domeniu, capacitatea de a munci în echipă sau abilitatea de a gestiona conflictele.

Multe dintre aceste competențe se învață, după care se dezvoltă, sub influența factorilor modelatori ai profesiei. La rândul lor, calitățile psihologice se pot optimiza. Totul este ca sistemul de învățământ să cunoască precis locul unde se află în prezent și obiectivele pe care vrea să le atingă. Tendința europeană este de a revaloriza învățământul tinerilor, în sensul obținerii unei maturități profesionale satisfăcătoare, care să permită rapid inserarea lor pe piața muncii și obținerea performanței.

Bibliografie

1. Dumitru, I., *Personalitate – atitudini și valori*, Timișoara, Editura de Vest, 2004.
2. Golu, M., *Dinamica personalității*, București, Geneze, 1993.
3. Heintz, M., *Etica muncii la românii de azi*, București, Curtea Veche Publishing, 2005.
4. Luca, M., *Personalitate și succes profesional*, Brașov, Editura Universității Transilvania, 2003.
5. Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N., *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*, Suisse, Editions Universitaires Fribourg, 2001.
6. Zhao, H., Seibert, S.E., *The Big Five Personality Dimensions and Entrepreneurial Status: A Meta-Analytical Review*, Journal of Applied Psychology, 91, 2, martie 2006, p. 259-271.
7. Zlate, M., *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, vol. I, Iași, Polirom, 2004.

**Particularități structurale ale termenilor tehnici
(domeniul referențial al telecomunicațiilor)**

Svetlana Caterenciuc,
doctorandă, UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The derivational process of the technical terminology includes both traditional affixes (prefixes and suffixes) and prefixoids which have been included in the affixational process in the situation when combined with independent bases of conceptual words.

Key-words: *derived term, etymology, prefix, suffix, prefixoid.*

În vederea evidențierii unor tendințe structurale în terminologia tehnica engleză, sunt aplicate atât metode lingvistice tradiționale, cât și metode împrumutate din diverse științe conexe: metoda distributivă, metoda analizei derivaționale, metoda analizei componentiale, metoda grafică, metoda statistică și metoda de sinteză.

Putem remarca că unitățile terminologice tehnice pot fi constituite din elemente formative greco-latine, care, ca rezultat al fenomenului de lexicalizare semantică, pot exista independent (*phone, radio, audio, telly*). Având în vedere vecinătatea elementului formativ (posibilitatea combinatorie a acestuia), observăm că ele intră în combinație cu alte elemente greco-latine, cu afixe sau cuvinte autonome din limbă.

Altfel spus, în terminologia tehnică observăm că afixoidele sunt elemente de compunere livrescă, ceea ce denotă faptul că sunt capabile să intre în relații derivaționale cu baze derivate libere în sincronie. În funcție de cele enunțate, realizăm următoarea clasificare a termenilor tehnici, în funcție de modelele structurale:

1. Termeni tehnici compuși:

A. Compuse savante propriu-zise:

- *combinările a două elemente de compunere (sau prezența unui radixoid):*
microphonic, ondoscope, radiostat etc.

- *combinările a trei elemente greco-latine: radiogonioscope, radiomicrometer etc.*

B. Compuse savante prefixate: *interferrometer, recordogram etc.*

2. Termeni tehnici derivați:

A. Derivate prefixate:

- *prefixoid + lexem din vocabularul general: microcomputer, microcircuit, midfrequency, microprocessor, multiline, multiprocessing etc.*

- *prefixoid* + *unitate lexicală autonomă (în sincronie)*:
radioteletypewriter, teleautograph, telephotography, telephone, telegraph, telegram etc.

B. Derivate sufixate:

- *unitate lexicală autonomă (în sincronie)* + *sufix*: *microphonic, microphonism, monochromatic, telegraphic, telegraphist, telegrapher* etc.

Noutatea structurală în limbă, intervenită în ultima jumătate de secol, constă în formarea unor compuse din trei sau patru teme greco-latine (în domeniul telecomunicațiilor, asistăm doar la prezența termenilor în componența cărora intră trei elemente formative). Organizarea internă a acestora e în trepte, după cum s-a afirmat, dar la altele, potrivit definiției, mecanismul care le generează se aseamănă mai degrabă cu o încrucișare lexicală (*microtelephone* < *micro(phone)* + *tele-phone*). În supracompunere, se pleacă de la structuri binare existente, cărora li se alătură noi elemente formative, pentru a realiza denominarea referenților și a completa un câmp noțional.

Ternari sunt termeni ca *microoscillograph, microtelephone, microphotometer* etc.

Clasificarea structurală care are la bază numărul de elemente de compunere ar putea fi ilustrată de termenii pluriradicali:

a) binari: *otophone, micrograph* etc.

b) ternari: *oscillosynchroscope, pantelephone, radiotechnology* etc.

O problemă însă rămâne a fi denumirea adecvată a afixoidelor plasate în interiorul cuvântului, în situația în care un cuvânt este format prin combinarea directă a mai multor elemente formative: *radioautograph, telecinematography* etc.

În general, vocabularul specializat se îmbogățește urmând tiparele general-valabile la nivelul lexicului comun, derivarea fiind destul de productivă.

În terminologia tehnică engleză, sunt înregistrați termeni formați prin derivare afixală cu ajutorul prefixelor *ac-, anti-, co-, de-, dis-, extra-, inter-, mis-, non-, over-, re-, super-, un-, under-* etc.: *accumulator, antinoise, decoder, discharge, intercommunicator, misconnection, noncontact, rebroadcast, retransmit, superconductivity, uncharged, underloaded* etc.

Sufixele caracteristice terminologiei tehnice sunt: *-ability, -age, -al, -ance, -tion, -ed, -er, -ic, -ing, -ity, -ive, -ize, -ment, -ness, -or* etc.: *resetability, linkage, circuital, reflectance, antireaction, disconnected, programmer, microphonic, conducting, transmissivity, conductive, digitalize, equipment, brightness, processor, rejector* etc.

Pe lângă derivarea cu prefixe și sufixe, terminologiei tehnice îi mai este caracteristică și derivarea cu prefixoide, care a fost inclusă de către noi în derivarea prefixală. În limbajul tehnic englez, sunt frecvente următoarele prefixoide: *auto-, bi-, crypto-, electro-, ferro-,*

macro-, micro-, mono-, multi-, photo-, radio-, tele-, thermo- etc.: *autocode, biphone, cryptocommunication, electroconductibility, ferroresistant, macrocircuit, microcomputer, monophone, multiprocessor, multiaddress, phototelephony, radiotechnology, radioresistance, telecommunication, teleman, thermobattery, etc.*

Majoritatea prefixelor utilizate în procesul de derivare a termenilor sunt de **origine latină** (de exemplu, *extra-, dis-, infra-, inter-, non-, pre-, re-, sub-, super-, trans-, ultra-* etc.), numărul celor cu **etimologie greacă** (de exemplu, *anti-, apo-, di-dia-, hyper-, hypo-* etc.) și **germană** (de exemplu, *in-, mis-, out-, over-, semi-* etc.) fiind de aproximativ două ori mai mic decât al celor de origine latină (din latină – 18, din greacă – 8, din germană – 7).

În continuare, vom prezenta aspectul cantitativ al sufixelor folosite la derivarea termenilor tehnici. Și în acest caz, ca și în situația prefixelor, se observă că predomină numărul sufixelor cu **etimologie latină** (din latină – 17: *-ability, -able, -al, -ary, -ary, -escence, -or, -ory, -ure* etc.). Sufixe de **proveniență greacă** sunt în număr de nouă (de exemplu, *-ic, -ics, -ism, -ist, -ite* etc.), iar grupurile sufixelor de **etimologie franceză** (de exemplu, *-ation, -ify, -ize, -ment* etc.) și **engleză** (de exemplu, *-ed, -en, -ing, -less, -ness, -ry, -y*) sunt formate din șase și, respectiv, șapte sufixe.

Analizând etimologia prefixoidelor utilizate la derivarea termenilor tehnici, am ajuns la următoarea concluzie: inventarul prefixoidal este dominat de prefixoide de origine elenă (în comparație cu numărul de prefixe și sufixe de origine latină); de exemplu, prefixoide cu **etimologie greacă**: *aero-, auto-, electro-, iono-, macro-, mega-, micro-, photo-, poly-, tele-, thermo-, tribo-, tropo-* etc.). Prefixoidele de **proveniență latină** sunt 11 la număr (de exemplu, *audio-, bi-, ferro-, milli-, mini-, multi-, omni-, radio-, uni-* etc.) și doar câte un prefixoid este de **origine engleză** (*mid-*) și cu **etimologie necunoscută** (*magneto-*).

În urma analizei cantitative a afixelor întrebuițate la formarea termenilor tehnici derivați, am ajuns la următoarele concluzii: 1. sistemul derivațional prefixal este mai numeros (33 de prefixe și 39 de prefixoide) decât cel sufixal; ca urmare a includerii de către noi a prefixoidelor în sistemul afixal, în situația combinării acestora cu lexemele autonome în sincronie, au loc tendințe de renovare a inventarului afixal; 2. sistemul derivațional sufixal este constituit din 39 de sufixe.

Bibliografie

1. Cuciuc, N., „Afixoidarea în terminologia medicală”, în *Revista de Lingvistică și Știință Literară*, Chișinău, 1997, nr. 1, pp. 80-84.
2. Dimitrescu, F., „Trăsăturile specifice ale compunerii în limba română actuală”, în *Studii și cercetări de lingvistică*, anul XXI, București, Editura Academiei Române, 1970, vol. IV, pp. 325-334.
3. Dumbrăveanu, I., „Controverse privind statutul unor entități glotice”, în *Analele științifice ale USM*, 2006, pp. 284-287.

Критерии готовности будущих учителей музыки к инновационной деятельности

Е.В. Завалко, докторант НПУ
им. „М.П. Драгоманова” (Киев, Украина)

Abstract

The article discusses the features of readiness for innovation, defined components and criteria of readiness to innovative activity for the future music teachers. Readiness to innovative activity of students is analyzed based on the proposed criteria.

Key-words: *innovative activity, a music teacher, a readiness to innovative activity.*

В процессах модернизации, происходящих в Украине, играет большую роль национальная система образования. В связи с этим происходит совершенствование различных направлений учебной практики и переход системы образования на качественно новый уровень функционирования. Современная школа и общество все более явно нуждаются в учителе, готовом работать в инновационном режиме, методологически и технологически подготовленном к реализации педагогических инноваций. Поэтому в последнее время в педагогических исследованиях все больше внимания уделяется изучению учителя как субъекта инновационной деятельности, его методологической, технологической и личностной готовности к работе в инновационном режиме.

Инновационная деятельность учителя музыки является составной частью инновационных процессов в общеобразовательных учреждениях, сущность которых заключается в обновлении педагогического процесса, внесении новообразований в традиционную систему и предусматривает высокий уровень педагогического творчества. Инновационная деятельность учителя музыки относится к самому высокому уровню творчества, а творчество, в свою очередь – это всегда создание нового.

В последние годы возросло количество исследований посвященных подготовке учителей к инновационной деятельности, развитию их инновационного, творческого потенциала, формированию готовности к проектированию инновационных педагогических систем и технологий, управлению инновационными процессами (И. Богданова, И. Гавриш, Л. Даниленко, И. Дичкивська, Т. Демьянчук, М. Кларин, Д. Мазоха, В. Слатьонин, Г. Селевко, Л. Подымова, А. Шапран).

Вместе с тем, анализ литературы [1, 2, 6, 7, 8] показал, что в психолого-педагогических исследованиях вопросы особенностей инновационной деятельности учителя музыки, выявление факторов, влияющих на ее результативность освещены недостаточно. Неоднозначность, сложность, многогранность проблемы подготовки к инновационной деятельности учителя музыки требует новых подходов к ее решению, выявление тех характеристик, учет которых позволит повысить эффективность реализации музыкально-педагогических инноваций в учебных заведениях.

Целью статьи является анализ структуры готовности будущего учителя музыки к инновационной деятельности, определение уровней готовности на основе разработки критериев и показателей.

В ряде научных исследований готовность рассматривается как интегральное личностное образование. В научной литературе она имеет разные названия: *общая* (А. Деркач, А. Исаев, Е. Романова); *долговременная готовность* (М. Дьяченко, Л. Кандыбович, М. Левитов); *подготовленность* (В. Крутецкий, Н. Левченко, С. Максименко, А. Мороз, Т. Щербань и др.). Существует несколько основных направлений в решении вопроса готовности к профессиональной деятельности:

- изучение содержательной характеристики понятия „общая готовность к труду” (Г. Асмолов, С. Максименко, К. Платонов, С. Рубинштейн и др.);

- разработка структуры готовности (Ф. Гоноболин, Е. Климов, В. Крутецкий, Н. Кузьмина, М. Левченко, А. Маркова и др.);

- анализ структурных компонентов и показателей готовности к профессиональной деятельности (А. Деркач, В. Семиченко, В. Слатьонин);

- поиски уровней сформированности психологической готовности (М. Боришевский, А. Ганюшкин, М. Дьяченко, Е. Калинин, Л. Кандыбович, Л. Кондрашова, А. Коропецкого, Л. Орбан и др.);

- поиск критериев готовности и разработка на их основе психологической модели профессионала (Е. Иванова, Е. Чугунова и др.).

В нашем исследовании мы понимаем готовность будущего учителя музыки к инновационной деятельности учителя в контексте личностного направления, т.е. будем рассматривать ее как устойчивую характеристику личности, интегральное личностное образование, состоящее из совокупности взаимосвязанных свойств. Готовность будущего учителя музыки к инновационной деятельности напрямую коррелирует с концептуальной моделью учителя музыки-инноватора, которая является целостной системой проявления черт личности, способствующих инновационной деятельности в микропространстве (внутренние личностные качества), мезопространстве (на уровне урока), макропространстве (в рамках школы) и мегапространстве (в мировом образовательном пространстве). Мы выделяем определенные компоненты, характеризующие будущего учителя музыки в пределах каждого пространства:

1. Аксиологический компонент – усвоение и принятие педагогом ценностей педагогического труда.

2. Мотивационный – отношение будущего учителя к инновационной деятельности в определенном социальном пространстве, стремление учителя музыки к совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

3. Познавательный – осведомленность учителя музыки относительно сущности, особенностей инновационной деятельности в определенном социальном пространстве.

4. Деятельностный – активное проявление инновационной деятельности в различных социальных сферах музыкально-педагогической деятельности.

5. Личностный – наличие личностных свойств, способствующих инновационной деятельности учителя музыки.

6. Эвристический компонент – подчеркивает творческую природу инновационной деятельности, возможности целостного педагогического процесса в индивидуально-творческом развитии учителя и детей; сочетании приемов алгоритмизации и творческого построения учебной деятельности, способность к созданию и внедрению педагогических инноваций.

Остановимся более подробно на перечисленных компонентах готовности будущего учителя музыки к инновационной деятельности. Так, *аксиологический* компонент отражает систему ценностей будущего учителя музыки: общечеловеческие, национальные, гражданские, личностные, педагогические ценности.

В процессе формирования готовности к инновационной деятельности будущий педагог-музыкант должен осознать, что в стратегию и тактику современной системы образования закладывается приоритет общечеловеческих ценностей, среди которых

вера, надежда, любовь, достоинство, добросовестность, правдивость, совершенство, честность, милосердие, справедливость и т.п.

Национальные ценности проявляются в уважении к языку, истории своего народа, его культурным традициям и т.д. и обеспечивают как духовное единство поколений так и процесс формирования национального самосознания [3]. Среди них национальная идея, государственная независимость, чувство национального достоинства, историческая память, любовь к родной культуре, языку, традициям, содействие расцвету духовной жизни своего народа.

Формирование гражданских ценностей связано с воспитанием у студентов глубокого чувства любви к Родине, ее народу, формированием качеств гражданина-патриота, формированием высокой правовой культуры. Среди ведущих гражданских ценностей выделим свободу, уважение к закону, свободу слова, права человека, суверенитет личности, толерантное отношение, уважение труда и т.д.

К педагогическим ценностям относятся: человек, его жизнь, физическое и психическое здоровье (такие ценности проявляются в уважительном отношении к ученику); ценности знания (систематическое пополнение и совершенствование профессиональных знаний как необходимого условия профессионального роста); ценностно-мотивационная установка на развитие творческого потенциала, возможностей (стремление к самореализации и саморазвитию); ценности-отношения (отношение педагога к себе как к субъекту деятельности).

Мотивационный компонент отражает отношение будущего учителя к инновационной деятельности в конкретном социальном пространстве и определяет стремление студента к совершенствованию учебно-воспитательного процесса. Мотивационная готовность к инновационной деятельности предполагает формирование у будущего учителя музыки внутренней потребности к этой деятельности и установки на ее эффективность. Таким образом, мотивационный компонент отражает отношение студента к инновационной деятельности и выражается в целевых установках. К его основным составляющим целесообразно отнести: интерес к музыке как искусству и инновационным методам музыкального воспитания личности; установку на совершенствование музыкально-педагогического процесса; сформированность собственной инновационной позиции как педагога и музыканта.

Познавательный компонент обеспечивает эффективность внутреннего плана действий будущего учителя музыки в контексте инновационной деятельности и повышает их осмысленность, целеустремленность. Его главными элементами

выступают: инновационные музыкально-педагогические знания и метакогнитивная осведомленность.

Основательная теоретическая подготовка будущего учителя музыки является методологической основой, которая обеспечивает формирование готовности к инновационной деятельности и высокий профессионализм педагогической деятельности. По нашему мнению, знания будущего учителя музыки по инновационной деятельности должны быть ориентированы на формирование представлений о современных процессах музыкально-педагогической деятельности и включают знания:

- концепций, законов и закономерностей развития музыкально-педагогического процесса в рамках инновационной теории;
- инновационных музыкально-педагогических теорий;
- методики музыкального обучения и воспитания в общеобразовательной школе.

Качественной особенностью этих знаний должна быть их комплексность, что предполагает умение учителя музыки синтезировать полученные сведения и творчески применять их на практике.

Также данный компонент предполагает сформированность у будущего учителя музыки метакогнитивной осведомленности как особой формы ментального опыта, характеризующий уровень и тип интроспективных представлений человека о собственных индивидуальных интеллектуальных ресурсах [9, с. 132]. Метакогнитивная осведомленность учителя музыки предусматривает:

- знание собственных индивидуальных интеллектуальных качеств и особенностей собственной интеллектуальной деятельности;
- умение оценивать свои индивидуальные качества;
- готовность использовать приемы стимулирования и настройки работы собственного интеллекта.

Личностный компонент отражает наличие личностных свойств, способствующих овладению инновационной деятельностью учителя музыки. Мы согласны с мнением Н. Кузьминой [4], которая рассматривает педагогические способности как набор качеств личности, отвечающий требованиям педагогической деятельности и обеспечивающих личностное освоение этой деятельности и достижения в ней высоких показателей.

Личностный компонент готовности к инновационной деятельности включает в свою структуру способности, качества и свойства педагога, обеспечивающие

успешность инновационной деятельности в различных социальных пространствах: микропространство – позитивная Я-концепция, активность, адаптивность, креативность; мезопространство – педагогические и музыкальные способности, коммуникабельность; макропространство – лидерские и организаторские качества; мегапространство – способность ориентироваться в информационном пространстве.

Деятельностный компонент готовности в инновационной деятельности выражается в овладении инновационными способами деятельности, в умении применять инновационные формы и методы учебно-воспитательного процесса. Так, готовность к инновационной деятельности предусматривает овладение навыками адаптации, внедрения и создания инноваций.

Содержание данного компонента также по-разному проявляется в зависимости от социального пространства инновационной деятельности: микропространство – владение рефлексией и саморегуляцией; мезопространство – владение инновационными методами и технологиями в учебно-воспитательной и музыкально-творческой деятельности; макропространство – владение просветительской и организационно-воспитательной деятельностью; мегапространство – владение научно-методической деятельностью.

Эвристический компонент предусматривает развитие креативности будущего учителя музыки, овладение методами творческой деятельности, музыкально-педагогическим творчеством, научным творчеством и музыкально-исполнительской творчеством.

Отметим, что разработанная модель готовности будущего учителя музыки к инновационной деятельности – это авторская схема описания инновационной деятельности в единстве деятельностных и личностных сторон, представленная системой интегративных характеристик аксиологического, мотивационного, познавательного, личностного, деятельностного и эвристического компонентов. Интегративные компоненты готовности к инновационной деятельности охватывают наиболее существенные взаимосвязи ведущих признаков инновационности личности будущего учителя музыки в различных социальных пространствах, детерминирующих ее развитие, а также могут выступать объектом формирования и совершенствования.

Эффективность формирования готовности будущего учителя музыки к инновационной деятельности в значительной мере зависит от определения ее уровневых характеристик. Уровень сформированности того или иного образования устанавливаются (по определенным критериям) как условную меру, что позволяет понять

явление и на этом основании дать ему оценку. Критерий – признак, благодаря которому происходит оценка, определение или классификация явления или процесса [5]. Проблему определения критериев и показателей в педагогическом исследовании прорабатывали такие известные педагоги, как: Ю. Бабанский, А. Барабанщиков, В. Ягупов.

Для построения критериального аппарата был выбран путь применения от общих к частным критериям, основанным на содержании компонентной структуры готовности будущего учителя музыки к инновационной деятельности. Подчеркнем, что несмотря на некоторую условность, критерии являются идеальным образцом для сравнения с реальными явлениями, с их помощью можно установить степень соответствия, приближения к заданной модели сформированности того или иного педагогического явления. Критерии дают возможность выяснить, каким образом и с какими затратами можно достичь результата педагогического воздействия, в нашем случае – сформировать готовность будущего учителя к инновационной деятельности.

Обобщенные критерии и показатели готовности будущего учителя музыки к инновационной деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Обобщенные критерии и показатели готовности будущего учителя музыки к инновационной деятельности

| Компонент | Критерий | Показатели критерия |
|-------------------------------|--|---|
| <i>Аксиологический</i> | <i>Мера осознания общечеловеческих, национальных, гражданских, личностных и педагогических ценностей</i> | - степень сформированности общечеловеческих ценностей; - степень осознания национальных идей; - характер педагогических ценностей |
| <i>Мотивационный</i> | <i>Стремление будущего учителя музыки к инновационной деятельности и творческой самореализации</i> | - степень сформированности интереса к музыке и средствам музыкального воспитания; - степень сформированности установки на усовершенствование музыкально-педагогического процесса; - степень сформированности собственной позиции как педагога и музыканта |
| <i>Познавательный</i> | <i>Понимание сущности, особенностей и</i> | - мера сформированности метакогнитивной осведомленности; - степень осознания сущности инновационной |

| | | |
|-----------------------|---|--|
| | <i>требований, которые инновационная деятельность выдвигает к личности педагога</i> | деятельности; - мера сформированности обобщенных и инновационных знаний музыкально-педагогической деятельности |
| Личностный | <i>Сформированность личностных качеств и позитивной Я-концепции</i> | - сформированность позитивной Я-концепции; - мера сформированности музыкальных и педагогических способностей; - мера сформированности лидерских и организаторских качеств; - степень сформированности способности ориентироваться в информационном пространстве |
| Деятельностный | <i>Способность внедрять и адаптировать инновации музыкально-педагогической деятельности</i> | - уровень владения саморегуляцией и рефлексией; - уровень владения учебно-воспитательной и музыкально-творческой деятельностью; - уровень владения просветительской и организационно-воспитательной деятельностью; - уровень владения научно-методической деятельностью |
| Эвристический | <i>Степень сформированности творческого компонента инновационной деятельности</i> | - мера развития креативности личности; - степень владения творческими видами деятельности; - степень владения методиками разработки педагогических инноваций |

Выделенные критерии и их показатели позволяют определить три уровня готовности будущего учителя музыки к инновационной деятельности:

- пассивный – характеризуется низкой мотивацией к овладению инновационной деятельностью и творческой самореализации; элементарной теоретической подготовкой; неспособностью внедрять инновации в музыкально-педагогическую деятельность, низким уровнем сформированности личностных качеств и способностей, которые необходимы для инновационной деятельности; несформированностью позитивной Я-концепции;

- осознанный – характеризуется сознательностью побудительных мотивов к овладению инновационной деятельностью и творческой самореализации, достаточной теоретической подготовкой; частичной способностью внедрять инновации в

музыкально-педагогическую деятельность; достаточным уровнем сформированности качеств и способностей для инновационной деятельности; частичной сформированности позитивной Я-концепции;

- продуктивный – характеризуется осознанной и аргументированной мотивацией к овладению инновационной деятельностью и творческой самореализации; основательной теоретической подготовкой; способностью внедрять и создавать инновации в музыкально-педагогическую деятельность; высоким уровнем сформированности личностных качеств и способностей для инновационной деятельности; сформированностью позитивной Я-концепции.

Выделенные критерии готовности к инновационной деятельности позволили диагностировать уровни готовности у 58 будущих учителей музыки Института искусств Национального Педагогического Университета им. М.П. Драгоманова (Киев, Украина) (табл. 2).

Диагностирование готовности будущих учителей музыки к инновационной деятельности свидетельствует, что на этапе констатации продуктивный уровень готовности не выявлен, большинство студентов (36 чел.) находятся на осознанном уровне, а также достаточно много студентов (22 чел.) на пассивном уровне.

Таблица 2.

Распределение студентов за уровнями готовности к инновационной деятельности

| Критерии | Уровни проявления критериев | | | | | |
|---|-----------------------------|-------|--------------|-------|--------------|------|
| | Пассивный | | Осознанный | | Продуктивный | |
| | Кол-во. чел. | % | Кол-во. чел. | % | Кол-во. чел. | % |
| Мера осознания общечеловеческих, национальных, гражданских, личностных и педагогических ценностей | 9 | 15,48 | 47 | 80,84 | 2 | 3,44 |
| Стремление будущего учителя музыки к инновационной деятельности и творческой самореализации | 32 | 56,17 | 23 | 39,66 | 3 | 5,17 |

| | | | | | | |
|---|-----------|--------------|-----------|--------------|----------|----------|
| Понимание сущности, особенностей и требований, которые инновационная деятельность выдвигает к личности педагога | 28 | 48,28 | 29 | 50,00 | 1 | 1,72 |
| Сформированность личностных качеств и позитивной Я-концепции | 8 | 13,79 | 49 | 84,48 | 1 | 1,72 |
| Способность внедрять и адаптировать инновации в музыкально-педагогической деятельности | 27 | 46,55 | 31 | 53,45 | 0 | 0 |
| Степень сформированности творческого компонента инновационной деятельности | 28 | 48,16 | 29 | 34,22 | 1 | 1,72 |
| Общий уровень готовности к инновационной деятельности | 22 | 37,93 | 36 | 62,07 | 0 | 0 |

Таким образом, готовность будущего учителя музыки к инновационной деятельности учителя необходимо рассматривать в контексте личностного направления, как устойчивую характеристику личности, интегральное личностное образование, состоящее из совокупности взаимосвязанных свойств. Разработанная структура готовности будущего учителя музыки к инновационной деятельности является единством шести компонентов – аксиологического, мотивационного, познавательного, личностного, деятельностного и эвристического. Выделенные на их основе критерии позволили диагностировать уровни готовности будущих учителей музыки к инновационной деятельности (пассивный, осознанный и продуктивный) и констатировать низкую общую готовность, что свидетельствует о необходимости разработки методики формирования готовности к инновационной деятельности у студентов.

Литература

1. Берестова Т.Ф. Инновации и инновационная деятельность: пределы понятий/Т.Ф. Берестова//Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2008/3 (15) – С.70-76.
2. Герасимов Г.И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы/Г.И. Герасимов, Л.В. Илюхина. – Ростов на Дону, 1999. – 136 с.

3. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум/В. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 575 с.
4. Кузьмина Н.В. *Способности, одаренность, талант учителя: в помощь лектору/Н.В. Кузьмина.* – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
5. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации/Д.А. Леонтьев//Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1/под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М., 2002. – С. 56-65.
6. Непомнящий А.В. Инновационное образование: достижения и перспективы/А.В. Непомнящий, В.И. Писаренко//Высш. образование сегодня. – 2007. – № 7. – С. 14-19.
7. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность/В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
8. Яголковский С.Р. Психология креативности и инноваций/С.Р. Яголковский. Москва: Изд. дом ГУ – ВШЭ, 2007. – 157 с.
9. Seidler-de Alwis, R. and Hartmann, E. The use of tacit knowledge within innovative companies: knowledge management in innovative enterprises//Journal of Knowledge Management, 2008, vol. 12, №. 1, pp. 133-147.

Профессиональный путь руководителя детско-юношеской спортивной школы (дюсш) к «акме» и практические рекомендации их достижения

Т.В. Холостенко, главный специалист по физической культуре и спорту Одесского городского совета (г. Одесса), соискатель учен. степени канд. пед. наук, магистр гос. управления, магистр управления учебными заведениями

Abstract

The article highlights the features of entry into the profession of the head of children's sports school on the way to the top of the „acme” and practical advice to achieve top of the „acme”.

Key-words: *professionalism, competitiveness, the head of children's sports school, „acme” vertices.*

Постановка проблемы

Политические, социально-экономические и морально-этические изменения, которые происходят в независимой Украине, влияют на усиление требований к подготовке руководителей образовательных учреждений. Это отражается в том, что руководители этих учреждений должны обладать не только набором профессиональных знаний, умений и навыков, но и определенными качествами личностной конкурентоспособности.

Конкурентоспособность личности как значимая характеристика является предметом изучения различных областей наук: философии, экономики, социологии, психологии и др.

Анализ научных работ свидетельствует о том, что личности свойственно стремление к самосовершенствованию, поиску себя, смысла своего существования и своего места в мире. Постоянное совершенствование себя как личности, как профессионала высокого уровня – основа конкурентоспособности. На этом пути человек, достигая жизненного успеха, должен руководствоваться моральными принципами, быть ответственным за свою деятельность и способствовать совершенствованию и развитию не только себя, но и своего окружения (Э. Фромм, К. Роджерс, Е. Евплова, В. Бессонов и др.).

Поэтому, достигая определенной профессиональной вершины («акме»), личность приобретает профессиональный и жизненный опыт, формирует свое мышление, глубже осознает самого себя, пытается улучшить отношения с окружающей средой и изменить окружающую среду к лучшему, становится при этом более конкурентоспособной.

Анализ последних исследований и публикаций. Ученые утверждают, что человек через самоактуализацию стремится стать тем, кем он может стать.

К. Роджерс отмечает, что человеку присуща тенденция развивать все свои способности; для самосохранения и саморазвития человек сам меняет свою личность.

Дж. Грейсон считает, что развитая потребность в достижении успеха, уверенность в своих силах, осознание собственных способностей и возможностей – это характеристика конкурентоспособности. В своих трудах он четко формулирует управленческие рецепты повышения качества конкурентоспособности.

Э. Фромм видит потребность человека в активном творческом созидании собственной жизни. Дело творения позволяет людям подняться над случайностью и пассивностью существования и достичь ощущения свободы и собственной значимости.

Г. Олпорт раскрывает конкурентоспособность личности через анализ феномена зрелой личности. При этом он отмечает, что созревание человека – процесс становления как профессионала – протекает непрерывно и продолжается в течение всей его жизни.

Таким образом, основоположники проблемы формирования личностной конкурентоспособности видят человека профессионалом высокого уровня, активным

творцом собственной жизни, обладающим свободой выбора и проектирующего индивидуальный стиль жизни.

С середины 90-х годов прошлого века проблема формирования профессионалов-творцов вызвали интерес у многих украинских и российских ученых. Термины *профессионализм* и *конкурентоспособность* стали встречаться в научной литературе как синонимы.

А. Шмелев отмечает, что конкуренция в различных своих видах действует во всех сферах жизни общества: материально-производственной (экономической), социальной, политической и духовной и приобретает различные формы, имея различные свойства. Термины *конкуренция* и *конкурентоспособность* до сих пор не вызывают у российских и украинских граждан положительных ассоциаций, в связи со сложившимися социальными стереотипами, часть которых сформировалась в советское время.

В своих исследованиях А. Ангеловский рассматривает проблему формирования конкурентоспособности студентов в вузе, факторы, способствующие и препятствующие ее совершенствованию, выявлению степени роста профессиональных качеств личности специалиста и процесса его становления в ходе профессиональной подготовки с помощью системного и личностно-деятельностного подходов. Ученые подчеркивают неоспоримую, на сегодняшний день, актуальность формирования конкурентоспособности у современного специалиста.

Так, Л. Митина считает, что цель образования сегодня заключается в том, чтобы подготовить конкурентоспособную личность, востребованную на рынке труда

Л. Митина, Ю. Кореляков, Г. Шавирова и другие обнаружили, что для реализации себя личностно, профессионально, социально, морально необходимы особые способности конкурентоспособной личности, которые позволяют максимально расширить собственные возможности и достичь профессиональных вершин.

Многие ученые (Л. Гребенкина, Е. Бондаревская, В. Горовая, В. Кричевский, Т. Лаухина, Н. Лукина, Л. Митина и другие) исследовали вопрос закономерностей, принципов, форм и методов профессионального образования, вопросы профессиональной квалификации и профессионального развития руководителей внешкольных образовательных учреждений на пути достижения «акме» (вершин). Но указанные вопросы рассматривались в рамках подготовки и повышения квалификации школьного учителя или преподавателя вуза.

Вопросы профессиональной подготовки руководителей ДЮСШ, повышения квалификации, особенностей системы их профессионального саморазвития и самосовершенствования не исследовались учеными.

Изложение основного материала

Если путь профессионального саморазвития и самосовершенствования руководителя общеобразовательного, высшего (I-IV уровней аккредитации) учебного заведения начинается в высшем учебном заведении и продолжается в течение всей жизни, то профессиональный путь руководителя ДЮСШ имеет свои особенности, которые заложены в путях вхождения в профессию.

Наши исследования выявили 3 пути вхождения в профессию руководителя ДЮСШ:

1. «Традиционный» – путь получения высшего образования в высшем учебном заведении и начало собственного профессионального пути. Этот путь руководитель ДЮСШ начинает в 17-18 лет, не всегда осознавая правильность своего выбора.

2. «По призванию» (рис. 1) – это путь человека, который получил любое образование по другой специальности (не физкультурной) и понял, что не сможет реализоваться как профессионал в той области, которую избрал в начале своего профессионального становления.

Человек осознает, что работа в ДЮСШ, учебно-тренировочный процесс с детьми и подростками – это тот единственный путь, который зовет, приносит радость и удовлетворение от проделанной работы, дает возможность развить у детей задатки будущих олимпийцев, а, возможно, и тренеров.

Тогда человек получает дополнительное физкультурное образование, учится в специализированном ВУЗе, занимается самообразованием и саморазвитием, стремится поскорее реализовать на новом профессиональном пути.



Рис. 1. Путь вхождения в профессию «По призванию»

Как правило, этот путь выбирают руководители ДЮСШ, которые занимались в подростковом возрасте спортом, любили его и продолжают любить, но по каким-то

причинам не стали спортсменами высокого уровня. Человек на определенном этапе жизни ушел из спорта на время. Позже, когда человек осознает, что без спорта не представляет своей профессиональной жизни, возвращается в спорт на новом более осознанном уровне.

По нашим наблюдениям, человек, прошедший именно этот профессиональный путь, может достичь высоких профессиональных вершин («акме»). Такой путь человек выбирает по внутреннему убеждению, с учетом своих личных способностей и возможностей.

На этом пути встречаются профессионалы, которые являются более уверенными в себе, творческие специалисты, способные отстаивать интересы развития профессии, обогащать ее и вызвать интерес общества к профессии руководителя ДЮСШ. Этим профессионалам нравится собственная профессия, они считают ее частью самих себя, посвящают профессиональной деятельности всю свою жизнь, передают окружающим их людям свою любовь к спорту.

3. Наиболее интересным и особенным является третий путь – «Спортсмен-руководитель ДЮСШ» (рис. 2.).

Это путь развития человека от спортсмена до руководителя ДЮСШ высокого профессионального уровня. Его можно считать самым продолжительным, наиболее трудным, хотя, на наш взгляд, наиболее совершенным и глубоким. Именно этот путь является особым путем развития профессионала – руководителя ДЮСШ. Трудно привести пример другой профессии, которая бы имела такой путь развития.

На таком пути одной из важнейших особенностей можно считать то, что на первую ступень своего профессионального развития руководитель ДЮСШ может встать, не осознавая, что уже начал свой профессиональный путь.

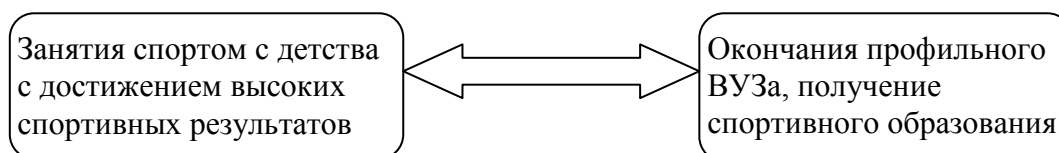


Рис. 2. Путь вхождения в профессию «Спортсмен-руководитель ДЮСШ»

Ребенок начинает свой профессиональный путь под влиянием желания и настойчивости родителей, которые смогли предвидеть или рассмотреть в ребенке будущего спортсмена-руководителя ДЮСШ.

Первой ступенью этого профессионального пути могут считаться систематические занятия спортом с очень раннего возраста (4-10 лет) в зависимости от вида спорта. Если человек выбирает этот путь, он приобретает профессиональный опыт постепенно, шаг за шагом, изучая профессию с самых нижних профессиональных ступенек.

Нами были проанализированы тарификационные списки коммунальных внешкольных учебных заведений «Детско-юношеская спортивная школа» города Одессы по состоянию на 01.01.2012 г. Установлено, что 40% руководителей этих учреждений (директоров и заместителей директоров по учебно-тренировочной работе) имеют спортивные звания «Кандидат в мастера спорта», «Мастер спорта Украины», «Мастер спорта Украины Международного класса» или «Заслуженный мастер спорта Украины».

Существует еще одна особенность путей профессионального саморазвития, самосовершенствования и достижения вершин («акме») руководителя ДЮСШ. Она исходит из законодательных требований.

Руководителем ДЮСШ может стать только лицо, являющееся гражданином Украины, имеющее высшее физкультурное образование квалификационного уровня „специалист” или „магистр” и стаж работы в учреждениях и организациях физкультурно-спортивной направленности не менее трех лет, а так же прошел подготовку и аттестацию в установленном порядке.

В Украине готовят «специалистов» или «магистров» по физическому воспитанию с квалификацией «Учитель физического воспитания», «тренер-преподаватель по видам спорта», но ни один ВУЗ Украины не готовит директоров ДЮСШ.

Таким образом, тренер-преподаватель, отработав в учреждениях и организациях физкультурно-спортивной направленности не менее трех лет, может стать руководителем ДЮСШ. Но профессия руководителя ДЮСШ предусматривает другие требования и критерии для эффективного выполнения возложенных обязанностей. И очень часто тренер-суперпрофессионал становится непрофессиональным руководителем ДЮСШ.

Учитывая особенности профессионализации руководителя ДЮСШ на пути «Спортсмен-руководитель ДЮСШ» можно проследить возможные вершины («акме»), этапы вхождения в профессию (рис. 3).

Спортивное звание «Заслуженный мастер спорта Украины» (ЗМСУ) присваивается спортсменам, гражданам Украины, в индивидуальных или командных видах программы с целью отметить их личные заслуги. Другие спортивные звания и спортивные разряды присваиваются после выполнения ими квалификационных норм и требований.

Спортивное звание «Заслуженный тренер Украины» (ЗТУ) присваивается тренерам, гражданам Украины за высокие особые заслуги в подготовке высококвалифицированных спортсменов в индивидуальных или командных видах программы. Несмотря на пути вхождения в профессию руководителя ДЮСШ, существует еще один путь достижения «акме» – путь получения квалификационной категории. Этот путь основан на особенностях работы, поэтому является невозможным в других внешкольных учреждениях.

Квалификационная категория назначается за достижение воспитанниками спортивных школ спортивных результатов.



Рис. 3. Методы достижения «акме» на пути «Спортсмен-руководитель ДЮСШ»

Все вышеуказанные точки «акме» предусмотрены организационно-педагогическими условиями государственного уровня. Каждая вышеуказанная точка «акме» отмечается государственными законодательными актами, предусматривает экономическое поощрение за их достижение.

Это профессиональные «акме» разной степени общественной и личностной значимости. Общественно и объективно значимые профессиональные «акме» – это высокий уровень профессиональных достижений конкретного человека, которые являются общепризнанными, значительно превышают нормативный уровень.

Но, на наш взгляд, не менее значимыми могут считаться вершины («акме»), которые не учтены государственными организационно-педагогическими условиями, а отражены в организационно-педагогических условиях более низких уровней, а именно – внутришкольным и личностным.

Это субъективно-значимые, личностные профессиональные «акме», которые так же подтверждают высокий уровень профессиональных достижений конкретного человека и могут существенно превышать его предварительные личные показатели.

Данные «акме» не очень заметны профессиональному окружению и, возможно, не признаны ими, но осознаются и оцениваются самим человеком как максимально возможные для него на данном отрезке времени.

Личностные, субъективно-значимые профессиональные «акме» подтверждают мобилизацию усилий человека, победу над собой, превышение человеком своих предыдущих профессиональных результатов. Это – достижения нового уровня профессионализма, способность человека придать своему профессиональному развитию восходящий прогрессивный характер.

Хотя субъективно-значимое «акме» не всегда признается другими профессионалами и не так важно для профессии, но для конкретного человека это новый этап профессионального развития на пути к вершинам совершенства и достижения намеченных целей.

Учитывая результаты исследования, используя акмеологические методы, дающие хорошее представление о стартовых возможностях и потенциале руководителя ДЮСШ, нами были разработаны практические рекомендации и Программа профессионального самосовершенствования руководителя ДЮСШ.

Программа представляет собой алгоритм профессионального самосовершенствования руководителя ДЮСШ. В ходе реализации данной Программы

участники познакомились с комплексом новых теоретических и практических разработок в направлении личностного самосовершенствования.

Мы пришли к выводу, что для достижения руководителем ДЮСШ профессиональных вершин («акме») необходимо создавать индивидуальную, эффективную систему самосовершенствования, которая бы способствовала: личностному развитию; развитию интуиции; раскрытию творческого потенциала; улучшению памяти, работе мозга, оздоровлению; раскрытию скрытых резервов организма; открытию феноменальных личных способностей; познанию окружающей жизни и изменениям ее к лучшему.

Valorificarea metodelor interactive în perspectiva asigurării calității comunicării pedagogice

Eugenia Jianu, România,
doctorandă, UPSC „Ion Creangă”

Abstract

This article treats a new vision on quality of communication in terms of capitalization of the interactive methods which results from experimental findings on representations of students and teachers about the impact student-centered teaching methodology on the effectiveness of communication. Theoretical synthesis allowed the determination of optimal pedagogical communication indicators, development of communication principles oriented to use interactive methods, to formulate the evaluation criteria / to design the interactive teaching methodology for the communication feedback amplification.

Key-words: *teaching communication, interactive methods, interactive pedagogy.*

Valorificarea potențialului formativ al noilor tehnologii educaționale, în scopul asigurării calității comunicării pedagogice, constituie dimensiunea prioritară a actului educațional, având în vedere faptul că finalitatea acestui proces, competențele de comunicare sunt, mai mult ca niciodată, parte a calificărilor de bază necesare pentru inserția într-o societate informatizată, a cunoașterii și a comunicării globale [3]. În această ordine de idei, cert este faptul că profesorul contemporan trebuie să demonstreze competență de comunicare didactică și competență tehnologică bine formate, pentru a face posibilă aplicarea profesională a metodologiei didactice și conștientizarea problemelor de interacțiune comunicativă în contextul educațional pentru interpretarea științifică a acestora. Aplicarea metodelor

interactive de învățământ pentru eficientizarea comunicării pedagogice constituie o problemă metodologică a didacticii generale, dar și a didacticii particulare, care poate fi soluționată în învățământul preuniversitar prin formarea continuă a cadrelor didactice pe direcția studierii și valorificării optime a metodelor interactive prin resursele comunicării pedagogice, percepută ca principiu axiomatic al educației [4]. Oportunitatea valorizării metodelor de învățământ pentru sporirea calității comunicării rezultă din **contradicțiile** dintre:

- *cunoașterea insuficientă de către profesori a metodelor interactive de instruire și **exigențele actuale privind modernizarea învățământului;***
- *aplicarea incompetentă/parțială a metodelor de instruire centrate pe cel ce învață și **orientarea instruirii spre valorificarea integrală a personalității elevilor;***
- *preocuparea insuficientă a profesorilor școlari pentru extinderea repertoriului comun al comunicării pedagogice prin diversificarea metodelor de învățământ și principiile pedagogiei competențelor și **paradigma actuală a educației bazată pe pedagogia comunicării interactive;***
- *nevoia creării premiselor învățării prin asigurarea unor condiții optime de instruire și responsabilitatea insuficientă a cadrelor didactice pentru sporirea potențialului formativ al mediului comunicării pedagogice prin metode interactive;*
- *oportunitatea formării culturii învățării elevilor și strategiile de comunicare pedagogică slab orientate spre abordarea sistemică a tehnologiilor educaționale pentru activizarea maximă a elevilor în contextul comunicării.*

Contradicțiile relevate permit formularea **problemei cercetării**, ce constă în dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice pentru sporirea calității comunicării pedagogice prin valorificarea optimă a metodelor de învățământ. Determinarea premiselor epistemologice ale comunicării pedagogice și elaborarea metodologiei de asigurare a calității comunicării pedagogice prin eficientizarea metodelor interactive constituie **scopul cercetării**. Rezumând teoretic asupra particularităților contextului educațional în care se produce comunicarea pedagogică, formulăm următoarea **ipoteză a cercetării**: calitatea comunicării pedagogice poate fi asigurată prin intermediul metodelor interactive de învățământ, dacă: (a) va fi reconsiderată esența științifică a comunicării pedagogice prin elaborarea unui nou model teoretic al CPMI; (b) vor fi determinați indicatorii comunicării pedagogice optime prin valorizarea metodelor interactive constituite din elemente tradiționale și moderne; (c) vor fi

elaborate principiile comunicării pedagogice orientate spre valorificarea metodelor interactive; (d) vor fi formulate criteriile de evaluare/proiectare a metodologiei didactice interactive pentru amplificarea retroacțiunii comunicării.

În această ordine de idei, examinarea premiselor epistemologice ale comunicării pedagogice și ale metodologiei didactice a demonstrat necesitatea reconsiderării teoretice a conceptului de „comunicare pedagogică” prin metode interactive (CPMI) în perspectiva asigurării calității educației pentru comunicare a elevilor. **Definim comunicarea pedagogică optimal eficientă prin valorificarea metodelor interactive (CPMI)** ca o paradigmă a interacțiunii comunicative fundamentată epistemologic de teoriile, principiile și modelele comunicării, utilizând factorii de eficientizare a comunicării relevanți pentru formarea stilului de comunicare centrat pe elev, prin care **profesorul** concepe/proiectează, transpune didactic (pedagogic), motivează și monitorizează grupul de elevi prin aplicarea metodelor interactive de comunicare intra- și interpersonală bazată pe cultură emoțională, iar **elevii prezintă o conduită interactivă în comunicare** prin receptarea obiectivă, înțelegerea, implicarea, interacțiunea comunicativă și dezvoltarea mesajului pedagogic, demonstrând valori ale culturii învățării. Actualizând definiția formulată de S. Cristea – „**comunicarea pedagogică este un principiu axiomatic al activității de educație** care presupune un mesaj educațional elaborat de subiect (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (*preșcolarului, elevului, studentului etc.*), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă și internă” [4, p. 47] –, **deducem necesitatea derivării principiilor CPMI**, care ar putea deveni ulterior indicatori ai calității nu doar a comunicării pedagogice, ci și a acțiunii educaționale, per ansamblu.

Pentru fundamentarea epistemologică a modelului comunicării pedagogice prin valorificarea metodelor interactive (modelul CPMI), au fost stabilite: 1. **principiile comunicării pedagogice:** (a) *principiilor comunicării pedagogice prin construcția mesajului pedagogic asigurând convergența mijloacelor comunicării (verbale, para- și nonverbale);* (b) *principiul stimulării continue a motivației pentru comunicare pedagogică;* (c) *principiul managementului relațiilor de comunicare;* (d) *principiul transpunerii didactice;* (e) *principiul comunicării explicite a atitudinilor în raport cu elevii;* (f) *principiul comunicării pedagogice prin explorarea valorilor elevilor;* (g) *principiul cooperării comunicative între profesor și elevi;* (k) *principiul comunicării intrapersonale continue pentru validarea mesajelor pedagogice;* (l) *principiul creării rețelelor comunicative funcționale în grup;* (m) *principiul realizării funcțiilor comunicării și ale limbajului;* 2. **indicatorii calității comunicării pedagogice:** (a) *valorificarea complexă în comunicarea pedagogică, asigurând*

convergența mijloacelor verbale, para- și nonverbale; decodificarea adecvată a mesajelor pedagogice la nivelul tuturor semnalelor comunicative; (b) stimularea motivației elevilor pentru implicarea activă în comunicare; (c) exprimarea interesului pentru implicarea în comunicare; monitorizarea raporturilor interpersonale în câmpul comunicării; (d) exprimarea interesului pentru implicarea în comunicare; (e) transpunerea didactică a mesajelor pedagogice; (f) descifrarea cu ușurință a semnificației mesajelor pedagogice; (g) transmiterea explicită a atitudinilor; explorarea diverselor categorii de valori în comunicarea pedagogică, inclusiv valorile individuale ale elevilor; (k) evidența structurii și funcționalității rețelelor de comunicare cu elevii; tendința realizării tuturor funcțiilor comunicării și limbajului pedagogic; (l) cooperarea activă dintre elevi și profesori prin aplicarea tehnologiilor didactice interactive; (m) comunicarea cu sine a profesorului/elevilor; **3. criteriile de evaluare a calității CPMI** pentru asigurarea corelației funcționale la nivelul valorilor comunicative evocate de profesor și elevi: (a) structurează mesaje pedagogice profesionale în sensul aplicării resurselor CV, CPV și CNV; (b) insistă asupra strategiilor de provocare/menținere a interesului elevilor pentru activitate; (c) gestionează cu succes relațiile de comunicare; transpune didactic conținuturile informaționale asigurând accesibilitatea acestora; (d) comunică clar emoțiile și atitudinile în raport cu elevii; utilizează în discursurile pedagogice multitudinea și diversitatea valorilor; (e) inclusiv cele individuale ale elevilor; cooperează cu elevii; (f) comunică eficient cu sine prin mijloacele reflecției pedagogice; (g) urmărește, în comunicarea cu elevii, funcționalitatea rețelelor de interacțiune cu elevii; (k) insistă în realizarea funcțiilor comunicării.

Corespondența înregistrată reliefează o viziune sistemică nouă procesual-instrumentală asupra comunicării pedagogice, care permite a concluziona despre relevanța valorică a metodelor interactive de predare – învățare – evaluare. În concluzie, respectarea cadrului normativ al CPMI la nivelul principiilor specifice, al indicatorilor, criteriilor și valorilor scontate ca finalități ale comunicării presupune un spor de claritate și economie de timp, favorizând randamentul comunicării pedagogice.

La această etapă a cercetării, ne-a interesat evaluarea calității comunicării educaționale din perspectiva valorificării metodelor activ-participative în învățământul preuniversitar din România și R. Moldova, reflectată în reprezentările elevilor. Experimentul de constatare s-a realizat prin anchetarea subiecților cercetării, în vederea aprecierii gradului de influență a metodelor interactive asupra calității comunicării pedagogice. Ca instrument de cercetare a

fost utilizat chestionarul, aplicat pe un eșantion de 160 de elevi din Republica Moldova și România și care a vizat evaluarea *nivelului de implicare a elevilor în comunicarea didactică și reprezentările profesorilor școlari despre optimizarea comunicării pedagogice prin valorificarea metodelor interactive în învățământul preuniversitar.*

Răspunsurile elevilor au permis constatări cu privire la motivația elevilor pentru învățare și participare la toate etapele lecției, inclusiv determinarea importanței competenței de comunicare didactică în referențialul profesional al cadrelor didactice. Rolul instituțional al cadrelor didactice presupune competențe profesionale de o complexitate deosebită, printre care și competența de a stabili și întreține relații adecvate cu elevii. În acest sens, competența de comunicare didactică este abordată ca o dimensiune interpersonală cu multiple fațete relaționale: cognitive, funcționale, comunicaționale, motivaționale, operaționale, pentru care este apreciată de elevi.

Tabelul 1. Reprezentările elevilor despre calitatea comunicării profesorului

| Apreciez cel mai mult la profesori: | | | | | | |
|--|----|------------------------------------|----|---|----|-------|
| <i>A . cunoașterea materiei de studiu</i> | | <i>B. stilul de comunicare</i> | | <i>C. strategiile de predare – evaluare</i> | | |
| subiecți | % | subiecți | % | subiecți | % | |
| RO | 25 | 31,25 | 25 | 31,25 | 30 | 37,5 |
| MD | 19 | 23,75 | 28 | 35 | 33 | 41,25 |
| Cea mai importantă competență a profesorului școlar este: | | | | | | |
| <i>A . competența managerială</i> | | <i>B. competența de comunicare</i> | | <i>C. competența de a selecta și îmbina reușit metodele de învățământ</i> | | |
| subiecți | % | subiecți | % | subiecți | % | |
| RO | 20 | 25 | 27 | 33,75 | 33 | 41,25 |
| MD | 22 | 27,5 | 26 | 32,5 | 32 | 40 |

Rezultatele indicate în tabelul 1 reflectă părerile elevilor despre calitatea activității profesorului pe dimensiunile *cunoașterea materiei de studiu, stilul de comunicare și strategiile de predare – evaluare.* În încercarea de a opta în preferințe, elevii, în general, au înregistrat rezultate apropiate: pentru *strategiile de predare – învățare*, a optat cel mai mare număr de subiecți (37,5% elevi din România și 41,25% elevi din R. Moldova). 23,75% dintre respondenții din România și 31,25% dintre respondenții din R. Moldova apreciază cel mai mult la profesori *cunoașterea materiei de studiu.* În același timp, elevii din R. Moldova

apreciază la profesorii școlari *stilul de comunicare* (35%), această dimensiune înregistrând un rezultat procentual de 31,25% la elevii din România.

Puși în situația de a ierarhiza după criteriul importanței trei competențe pedagogice, elevii din ambele eșantioane au avut răspunsuri asemănătoare, considerând că cea mai importantă competență a profesorului școlar este *competența de a activa elevul prin metodele interactive* (41,25% – elevii Colegiului Economic „Maria Teiuleanu” și ai Liceului de Arte „Dinu Lipati” din Pitești și 40% – elevii liceului „G. Ghimpu”). Mai puțin a fost apreciată ca importantă competența managerială (25% și 27,5% din subiecți), aceasta fiind aproape ca semnificație de competența de comunicare și de competența de a activa elevul prin metode interactive.

Elevii din ambele eșantioane au fost rugați să spună dacă nivelul de cultură profesională a cadrelor didactice trebuie apreciat după calitatea competenței de comunicare didactică. De această părere sunt 33,8% din elevii din eșantionul de subiecți ai R. Moldova și 30% din subiecții din România. Se inversează valorile pentru alegerea elevilor care optează în acest răspuns pentru o intensitate medie de corelație dintre nivelul de cultură profesională a cadrelor didactice și calitatea competenței de comunicare didactică (33,8% elevi din Romania și 31% elevi din R. Moldova). În figura 1 sunt prezentate răspunsurile la această întrebare și pot fi examinate opțiunile elevilor pentru dorința de a participa la toate etapele lecției și în ceea ce privește dacă în timpul activității motivația de a învăța este susținută de comunicarea cu profesorul.

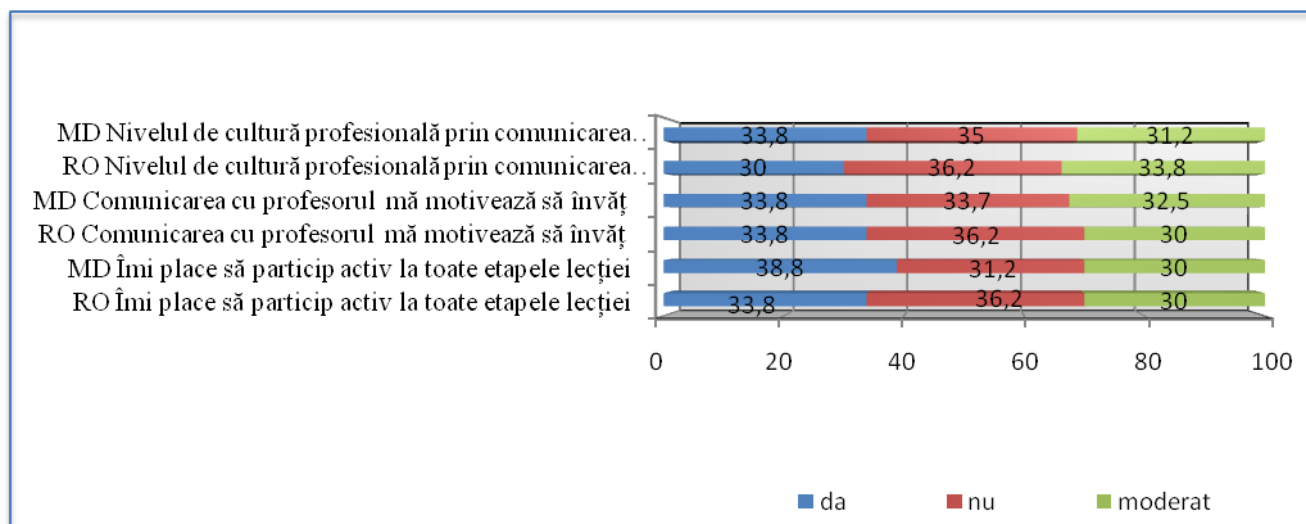


Figura 1. Reprezentările elevilor cu privire la calitatea activității profesorului

Comunicarea cu profesorul în timpul lecției îi motivează să învețe pe 33,8% de elevi din eșantionul de cercetare, aproape fiind rezultatele indicate de 32,5% elevi RO și 30% elevi MD, care cred că aceasta îi influențează moderat motivația învățării, iar pe 33,7% EMD și 36,2% nu-i influențează absolut deloc. Aproape identice cu răspunsurile la afirmația anterioară sunt susținute opiniile despre dorința de a participa activ la toate etapele lecției. Cu mirare, au fost analizate răspunsurile a 36,2% de subiecți din școala din România și 31,2% elevi din R. Moldova, care au afirmat că nu le place să participe la toate etapele lecției și 30% din subiecții chestionați sunt indeciși în ceea ce privește dacă le place sau nu să participe la toate etapele lecției. Afirmațiile elevilor demonstrează caracterul sporadic al aplicării de către profesori a metodelor interactive.

În contextul acestei rețele complexe și dinamice, a fost propusă profesorilor o ***anchetă privind proiectarea didactică orientată spre valorificarea metodelor interactive***. Itemii sunt concepuți pentru a măsura eficiența lecției prin aportul implicit și explicit al cadrului didactic în raport cu obiectivele proiectate, calitatea conținuturilor sau prevederile curriculumului disciplinar. Din tabelul ce urmează, se observă o preocupare sporită a profesorilor din ambele țări pentru *calitatea conținuturilor în proiectarea didactică*: 60% și 66,7% subiecți din eșantionul experimental (EE) și 56,7% și 66,7% din cel de control (EC).

Tabelul 2. Date experimentale vizând proiectarea didactică orientată spre valorificarea metodelor interactive de către profesorii din Republica Moldova (etapa de constatare)

| | 1. În proiectarea didactică, vă preocupă preponderent | | | | | | | | | | | |
|------------|---|----|------|------|--|----|------|------|--|----|------|------|
| | <i>A. formularea obiectivelor.</i> | | | | <i>B. calitatea conținuturilor.</i> | | | | <i>C. strategiile didactice interactive.</i> | | | |
| | subiecți | | % | | subiecți | | % | | subiecți | | % | |
| | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC |
| PMD | 6 | 7 | 20,0 | 23,3 | 18 | 17 | 60,0 | 56,7 | 6 | 6 | 20,0 | 20,0 |
| PRO | 4 | 5 | 13,3 | 16,6 | 20 | 20 | 66,7 | 66,7 | 6 | 5 | 20,0 | 16,7 |
| | 2. Pentru buna desfășurare a lecției, proiectați comunicarea cu elevii prin elaborarea | | | | | | | | | | | |
| | <i>A. subiectelor pentru discuție.</i> | | | | <i>B. etapelor și mijloacelor la fiecare metodă de învățământ.</i> | | | | <i>C. sarcinilor didactice: de grup, individuale și pentru întreaga clasă.</i> | | | |
| | subiecți | | % | | subiecți | | % | | subiecți | | % | |
| | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC |
| PMD | 19 | 19 | 63,3 | 63,3 | 7 | 6 | 23,4 | 20,0 | 4 | 5 | 13,3 | 16,7 |

| | | | | | | | | | | | | |
|------------|--|----|------|------|---|----|------|------|--|----|------|------|
| PRO | 18 | 16 | 60,0 | 53,4 | 9 | 10 | 30,0 | 33,3 | 3 | 4 | 10,0 | 13,3 |
| | 3. La sfârșitul fiecărei activități didactice, evaluați dacă: | | | | | | | | | | | |
| | <i>A. ați predat elevilor întreg conținutul</i> | | | | <i>B. ați realizat obiectivele proiectate</i> | | | | <i>C. au participat la lecție toți elevii</i> | | | |
| | subiecți | | % | | subiecți | | % | | subiecți | | % | |
| | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC |
| PMD | 21 | 20 | 70,0 | 66,7 | 3 | 4 | 10,0 | 13,3 | 6 | 6 | 20,0 | 20,0 |
| PRO | 22 | 22 | 73,4 | 73,3 | 4 | 5 | 13,3 | 16,7 | 4 | 3 | 13,3 | 10,0 |
| | 4. Considerați eficientă lecția în care ați reușit: | | | | | | | | | | | |
| | <i>A. să respectați prevederile curriculumului disciplinar.</i> | | | | <i>B. să comunicați cu toți elevii pentru a monitoriza învățarea fiecăruia.</i> | | | | <i>C. să obțineți rezultate bune ale elevilor.</i> | | | |
| | subiecți | | % | | subiecți | | % | | subiecți | | % | |
| | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC |
| PMD | 19 | 19 | 63,3 | 63,3 | 6 | 5 | 20,0 | 16,7 | 5 | 6 | 16,7 | 20,0 |
| PRO | 20 | 21 | 66,6 | 70,0 | 6 | 6 | 20,0 | 20,0 | 4 | 3 | 13,3 | 10,0 |
| | 5. În proiectarea activității, vă preocupă mai mult: | | | | | | | | | | | |
| | <i>A. discursul pedagogic.</i> | | | | <i>B. relațiile de comunicare cu elevii.</i> | | | | <i>C. implicarea în activitate a tuturor elevilor.</i> | | | |
| | subiecți | | % | | subiecți | | % | | subiecți | | % | |
| | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC | EE | EC |
| PRO | 21 | 21 | 70,0 | 70,0 | 3 | 4 | 10,0 | 13,3 | 6 | 5 | 20,0 | 16,7 |
| PMD | 21 | 20 | 70,0 | 66,7 | 4 | 4 | 13,3 | 13,3 | 5 | 6 | 16,7 | 20,0 |

În proiectarea didactică, un rol mai puțin important este acordat *formulării obiectivelor și strategiilor didactice interactive* (o valoare medie pe intervalul de la 13,6% la 23,3%).

O altă dimensiune a chestionarului privind proiectarea didactică orientată spre valorificarea metodelor interactive a vizat componenta comunicării. Itemul 5 a măsurat preocuparea cadrelor didactice în proiectarea activității pentru *discursul pedagogic, relațiile de comunicare cu elevii și implicarea în activitate a tuturor elevilor*. În succesiunea acestor opțiuni, cadrele didactice au considerat mai importantă proiectarea discursului pedagogic (70% din subiecți) și foarte puțini preferă proiectarea relațiilor de comunicare (10% din profesorii eșantionului experimental din România și câte 13,3% din ceilalți intervievați).

Pentru buna desfășurare a lecției, cei mai mulți dintre respondenți *proiectează comunicarea cu elevii prin elaborarea subiectelor pentru discuție* (53,4% – PRO EC, 60,0% PRO EE și câte 63,3% – profesorii din R. Moldova). Doar 10% din subiecții chestionați din eșantionul experimental din România au menționat că pentru realizarea eficientă a lecției

proiectează comunicarea cu elevii prin elaborarea *sarcinilor didactice de grup, individuale și pentru întreaga clasă*. La acest subiect, 16,7% profesori din R. Moldova consideră importantă proiectarea acestei dimensiuni și 20% PMD EC, 23,4 % PMD EE valorifică în proiectare *etapele și mijloacele la fiecare metodă de învățământ*.

Coparticiparea elevului în actul de comunicare didactică este un fenomen indispensabil procesului de comunicare, în vederea asigurării conexiunii inverse. Dacă profesorul nu descifrează la timp reacțiile elevilor săi și nu-și reglează conduita comunicațională, întreaga activitate educațională poate fi compromisă. În identificarea strategiilor de optimizare a comunicării didactice, este necesar să luăm în considerare atât personalitatea profesorului, cât și pe cea a elevului.

Formarea/dezvoltarea culturii învățării, deziderat al educației postmoderniste, presupune comunicarea interactivă și creativă în adoptarea unor strategii de instruire/educație, solicitând implicarea metacognitivă și interesul de perfecționare continuă.

În conformitate cu aceste afirmații, cercetătorii din domeniul pedagogiei comunicării (L. Ezechil, L. Șoitu, L. Sadovei ș.a.) susțin ideea autoformării și autoeducației cadrului didactic, orientată spre dezvoltarea competenței de comunicare didactică a profesorului și a capacităților de comunicare ale elevilor, orientând procesul de comunicare pe dimensiunea formării culturii comunicării și a învățării. Modelul formării competențelor comunicative elaborat de T. Callo pune în valoare feedbackul dobândit prin conjugarea eforturilor profesor/elevi, care are menirea de a echilibra structurile, de a armoniza și a compatibiliza manifestările interlocutorilor (profesori și școlari) astfel încât comunicarea pedagogică să fie fluentă și eficientă [1]. Astfel, comunicarea pedagogică scoate în evidență conduite de reușită sau nereușită școlară, de succese sau eșec posibil de diagnosticat prin retroacțiune continuă. Valorificarea principiilor, indicatorilor și valorilor CPMI în proiectarea activității didactice depinde de măiestria pedagogică a profesorului, considerată nivel superior de dezvoltare a culturii pedagogice.

Noile orientări postmoderniste în educație postulează ideea privind extinderea sferei de aplicabilitate a dezideratelor pedagogiei interactive rezultate din valorizarea metodelor interactive de învățământ, în sensul corelării funcționale a acestora cu alte componente ale curriculumului: finalități, realizabile printr-o strânsă corelare cu formele educației pentru stimularea și dezvoltarea capacităților cognitive complexe ale elevilor (gândirea divergentă, gândirea critică, controlul gândirii); conținuturi, strategii specifice și valori ale comunicării pedagogice interactive; dezvoltarea inteligențelor multiple (dezvoltarea inteligenței intrapersonale, prin autoaprecierea corectă a propriilor sentimente, motivații). Preferința

cadrelor didactice pentru aplicarea sporită a strategiilor comunicative de predare – învățare creează contextul favorabil pentru asigurarea calității comunicării pedagogice bazate pe cultură emoțională [2].

În finalul acestui articol, formulăm următoarele **concluzii**:

1. Proiectarea comunicării pedagogice interactive presupune articularea optimă a componentelor procesului de învățământ pentru stimularea activismului și favorizarea unui mediu de învățare interactiv, incitator și dinamic, valorificând maximal resursele și condițiile educației în învățământul preuniversitar.
2. Comunicarea pedagogică prin metode interactive asigură dezvoltarea unui câmp de relații optime manifestării creatoare și active a elevului în clasă și întreține motivația gnoseologică, internă, favorizând implicarea activă a elevilor în activitatea educațională prin contribuții creative.
3. Conduita comunicativă creativă a cadrului didactic asigură dezvoltarea potențialului creativ al elevilor prin organizarea spațiului și activității elevilor, cadrele didactice participând la structurarea cunoștințelor; servind drept model în raporturile comunicative interpersonale și încurajând interacțiunile cooperante dintre elevi, îndrumând utilizarea rațională a timpului școlar, a spațiului, a echipamentului și materialelor; urmând să ajute individul sau grupul să extragă din experiențe informațiile necesare, valorile și să le interpreteze și evalueze.

Bibliografie

1. Callo, T., *O pedagogie a integralității: Teorie și practică*, Chișinău, CEP USM, 2007.
2. Cojocaru-Borozan, M., *Teoria culturii emoționale*, Chișinău, Tipografia UPSC „Ion Creangă”, 2010.
3. Cojocariu, V.M., *Educație pentru schimbare și creativitate*, București, EDP, 2003.
4. Cristea, S., *Fundamentele Pedagogiei*, Iași, Polirom, 2010.
5. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2001.

Efectivele militare din Țara Moldovei în secolele XV-XVII

Tudor Movileanu, *doctorand,*
UPSC „Ion Creangă”

Résumé

Prenant pur point de départ un ample matériel documentaire, le présent article aborde une thème moins étudié par la littérature historique roumaine, où prédomine l'idée soutenue particulièrement par le général R. Rosetti, à savoir que l'effectif des armées moldaves aurait marqué, à partir de la seconde moitié du XVI^e siècle une diminution progressive allant jusqu'à la disparition de celles-ci au cours du siècle suivant. Présentant – à partir d'un

véritable inventaire des données touchant l'effectif des armées moldaves- le nombre des soldats participant aux combats et celui indiqué par différentes sources pour le temps de paix, l'auteur souligne dès le début que dans le second cas l'on a affaire à des effectifs potentiels qu'on ne pouvait pas toujours mettre en campagne. Bien que l'effectifs des armées moldaves paraisse élevé si on le compare à celui enregistré dans l'Europe Centrale et Occidentale, jusqu'on y crée des armées permanentes, il est cependant inférieur à l'effectif militaire de l'Empire Ottoman.

Au début du XVI^e siècle, on assiste à la diminution des effectifs militaires, les luttes livrées entre les prétendants au trône contribuant à fragmenter les armées de Moldavie . Pendant le premier quart du siècle, le nombre total des militaires de Moldavie se montait à 15.000 hommes. Ce nombre s'accroît d'environ 20.000 soldats sous les règnes plus stables et dans le même temps guerriers, notamment ceux de Vasile Lupu, lorsque, à côté des armées de mercenaires, on compte à nouveau 30.000-35.000 hommes. Le nombre des cavaliers dépasse celui des fantassins, phénomène constaté par ailleurs dans toute l'Europe pendant la Guerre de 30 ans et la période suivante. Dans la Moldavie ce phénomène était déterminé aussi par les combats permanents livrés contre les Tartars, de sorte que la plupart des catégories militaires étaient des troupes de cavalerie. Vers la fin du XVI^e siècle, leur effectif atteint à nouveau celui enregistré au début du même siècle (soit 15.000-20.000 soldats) et, bien que maintes catégories militaires aient diminué le nombre de leurs soldats, dont une partie sont venus s'ajouter aux paysans non privilégiés, on voit créer d'autres catégories à titre de compensation (scutelnici, saragele, talpoși, martalogi, etc.) alors que mercenaires étrangers sont en général remplacés par des soldats moldaviens, qui gardent seulement le nom des anciennes unités.

Les mots-clés: *l'effectif des armées, l'armée de mercenaires étrangers, les troupes de cavalerie, l'Empire Ottoman, l'Europe Centrale et Occidentale.*

Factorul uman este, alături de alți factori (tehnic, economic, fizico-geografic etc.) unul dintre elementele constitutive ale condiționărilor principale ale configurației războiului medieval. Chiar de la bun început, se poate sublinia că specificul organizării militare medievale românești este în strânsă corelație cu specificul cristalizării statelor românești. Doar așa se explică coexistența – pe parcursul unei perioade îndelungate de timp – a două formule distincte de construcție a forțelor armate: oastea domnească (oastea mică), formată din curteni și cetele boierești, și oastea cea mare, formată din totalitatea locuitorilor cu obligații militare²¹.

Problema organizării militare medievale românești și a tipologiilor structurilor constitutive ale acestora a făcut obiectul mai multor cercetări. Cu toate că în prezentarea diferitor bătălii sau companii au fost înregistrate date asupra efectivelor oștilor beligerante înfățișate de diferite izvoare, cu toate că uneori s-au remarcat exagerările, într-un sens sau

²¹ Dinu C. Giurecu, *Țara Românească în secolele XIV-XVI*, București, Editura Științifică, 1973, pp. 326-328.

altul, ale acestora, o cercetare de ansamblu asupra efectivelor oștilor din Țara Moldovei pentru secolele XV-XVII n-a fost întreprinsă.

Menționăm însă că unele informații, provenind mai ales de la observatorii străini, vizează posibilitățile maxime de recrutare și că, prin urmare, obiectivele indicate reprezintă o cifră care nu s-a transformat întotdeauna în realitate. De asemenea, ținem să subliniem că în acest articol nu ne ocupăm în mod special de pierderile suferite de oștile Țării Moldovei în diferite bătălii.

Trebuie menționat că ponderea mare a proprietarilor sau posesorilor funciari – desemnați prin sintagma *boieri, adică oameni liberi*²² –, cărora le revin sarcini militare – dania sau confirmarea domnească având, inițial, caracteristicile beneficiului –, va avea o serie de consecințe și asupra configurației războiului. În aceste condiții, se poate, într-adevăr, vorbi despre o participare masivă a populației la acțiunile militare, fără a se face concesii teoriei „războiul întregului popor”, care a fost îndelung vehiculată de o parte a istoriografiei tradiționale din deceniile opt-nouă ale secolului XX. În ultima instanță, acesta este motivul pentru care, în confruntările militare din secolele XV-XVII, Țara Moldovei a mobilizat efective comparabile, dacă nu mai mari, cu cele ale statelor învecinate.

În același timp, această abordare nu exclude existența unor elemente profesionale – autohtoni ori alogeni –, desigur, nu foarte numeroase, dar bine înarmate și instruite. Creșterea ponderii luptătorilor profesioniști în cadrul structurilor militare ale Țării Moldovei este conexă atât procesului utilizării armelor de foc, cât și profundelor mutații produse în societatea românească prin formarea marelui domeniu și, implicit, reducerea considerabilă a numărului micilor stăpâni cu rosturi militare.

Informații despre efectivele oștii pentru secolele XV-XVII apar în legătură cu mobilizarea generală a oastei Țării Moldovei. Mobilizarea se făcea prin strigarea în târguri și sate a poruncii domnești de concentrare a luptătorilor într-o zonă determinată de situația politico-strategică în momentul respectiv. La această „chemare sub steag”, trebuia să se supună întreaga populație aptă de a purta arme.

Răspunsul țării la chemarea sub steag a fost întotdeauna prompt și eficient. Unitățile militare se concentrau zonal, deplasându-se apoi cu rapiditate la locul de adunare ordonat de domn. Desele chemări sub arme ale oastei țării se făceau nu numai în timp de pericol extrem,

²² DRH, B, vol. XI, pp. 191-192.

ci și în perioadă de pace, este vorba despre așa-numitele „căutări” ale domnului, care s-au tradus în rapiditatea execuției acestora în timpul și locul hotărâte de comandantul suprem²³.

Informații despre obligația locuitorilor de a participa la oaste și despre efectivele militare apar în documente pentru Moldova mai târziu decât în Țara Românească, dar este sigur faptul că erau mult mai vechi. Astfel, când, la 1 august 1444, Ștefan acorda scutiri de dări și slujbe satului Horodnic, între acestea, domnul includea și obligația de a merge la oaste sau la jold²⁴. Un document de la începutul domniei lui Ștefan cel Mare relevă clar obligativitatea țăranilor de a se prezenta la oaste, când comandantul suprem va ordona întrunirea întregului potențial ostășesc al țării. La 31 august 1458 domnul a acordat o scutire de dări satului Borhinești, al mănăstirii Moldovița, care specifică: „iar la oaste să trimiteti acești oameni când se va întâmpla domniei mele însumi să meargă”²⁵.

Izvoarele istorice relevă faptul că domnia lui Ștefan cel Mare a coincis cu o etapă nouă în organizarea oastei moldovene. Domnul a apelat pe larg la mobilizarea întregii populații obligate și capabile să poarte arme, ale cărei vitejie și jertfă i-au asigurat victorii strălucite.

Prima informație despre efectivele oștii lui Ștefan cel Mare apare în legătură cu conflictul militar moldo-ungar din 1467. După Antonio Bonfini, oastea lui Ștefan număra 12.000 de oameni, dintre care 7.000 au căzut în luptă. Despre 7.000 de morți, dar în tabăra ungurească, scria și Ștefan cel Mare, la 1 ianuarie 1468²⁶. O informație amplă despre organizarea armată o avem în 1473. Conform cronicii moldo-germane, luni, 8 noiembrie 1473, „a împărțit Ștefan Voievod oastei sale steaguri la Milcov”, pentru compania în Țara Românească. Împărțită în 12 cete, fiecare câte patru steaguri, oastea a pornit „împotriva lui Radul voievod”²⁷, supus fidel sultanului. Avem deci o informație despre organizarea oștirii moldovene în steaguri și cete. Un steag era egal cu 250 de oșteni, iar o ceată avea 1000 de oameni. Adică Ștefan a ridicat pentru această companie 12.000 de oșteni.

Compania din 1473 în Țara Românească a pus începutul războiului greu antiotoman, care va dura 13 ani (1473-1486). Pentru a-l pedepsi pe Ștefan cel Mare, sultanul a concentrat

²³ *Istoria militară a poporului român*, vol. II, București, Editura militară, 1986, pp. 38-41.

²⁴ *Istoria românilor*, vol. IV, București, Editura Enciclopedică, 2001, p. 232.

²⁵ DRH, A, vol. II, p.108.

²⁶ Ștefan S. Gorovei, Maria Magdalena Szekely, *Princeps omni laude maior. O istorie a lui Ștefan cel Mare*, Suceava, Mușatinii, 2005, p. 66.

²⁷ *Cronica moldo-germană*//Cronicele slavo-române din sec. XV- XVI, publicate de Ion Bogdan și completate de P.P. Panaitescu, București, 1959, p. 50, 63.

în toamna anului 1474 sub comanda beylerbeului din Rumelia, Suleyman Hadâmbuc, după informațiile din trei scrisori (două străine și una moldovenească), 120.000 de oameni, dintre care 20.000 ar fi fost „țărani”, dotați cu unelte (securi, cazmale etc.) necesare pentru deschiderea drumurilor²⁸. Ștefan avea sub steagurile sale între 40.000 și 50.000 de oșteni. Din Ardeal – cu ai cărui voievozi era în relații prietenești – veniseră 5.000 de secui și 1.800 de unguri²⁹.

Gândirea militară a lui Ștefan cel Mare a pus în valoare forțele umane și le-a ușurat misiunea oștilor moldovene, în condițiile unui raport numeric defavorabil. În rezultat, în bătălia din Valea Îngustă de la Vaslui, din 10 ianuarie 1475, oastea otomană suferă o înfrângere totală, pierzând pe câmpul de luptă, după unele socoteli, circa 40.000 de oameni, din care 4.000 de prizonieri³⁰.

O știre din același an menționează că puterea Moldovei se compunea din 20.000 de pedestrași și 12.000 de călăreți³¹. În vara anului 1476, după slobozirea pedestrimii pentru 15 zile, ca să se întoarcă la oaste cu merinde, Ștefan va participa la bătălia de la Valea Albă (26 iulie) cu numai 10.000 sau 12.000 de călăreți³² contra a 150.000 de oșteni ai sultanului. Dar și de data aceasta, deși au avut izbândă la Valea Albă, otomanii sunt nevoiți să părăsească Moldova. Afară de călărime, după aceleași informații ale vremii, domnul putea ridica încă 20.000 de pedestrași³³.

În 1477, când Veneția i-a oferit regelui Matias Corvin 200.000 de florini ca ajutor pentru cruciada pe care o anunțase, se știe în senatul venețian că Ungaria poate să ridice 69.000 de oameni la oaste, în timp ce numai de la Ștefan cel Mare se așteptau 80.000 de oameni, bietul

²⁸ Ștefan S. Gorovei, Maria Magdalena Szekely, *op. cit.*, p. 111.

²⁹ *Ce spun cronicarii străini despre Ștefan cel Mare*, traduceri de N. Orghidan, Craiova, 1915, p. 16.

³⁰ N. Iorga, *Acte și fragmente cu privire la istoria românilor*, vol. III, București, 1897, pp. 84-94.

³¹ N. Iorga, *Studii și documente cu privire la istoria românilor*, vol. XVI, București, pp. 118-119.

³² Andeas Veress, *Acta et epistolae*, vol. I, p. 34.

Ștefan S. Gorovei, Maria Magdalena Szekely, *op. cit.*, pp. 141-142.

³³ Andeas Veress, *Acta et epistolae*, vol. I, p. 34.

Vlad Țepeș, proaspăt restaurat (toamna anului 1476) nemaiavând putere să aducă decât 4.000 de oameni³⁴.

Cifrele vorbesc de la sine ce putea să însemne efortul românesc de cruciadă. Apariția în această perioadă a apelativului „Cealaltă Valahie”³⁵ – folosit de Ștefan, dar și de venețieni, ceea ce însemna o circulație europeană a formulei și o înțelegere europeană a realității pe care ea o desemna – nu poate să nu fie în legătură cu aprecierea valahilor la cruciadă.

Moartea subită a lui Mehmed al II-lea, la 3 mai 1481, a aprins flacăra speranței eliberării de sub otomani între creștinii din sudul Dunării. Îndemnul înflăcărate ale Papei Sixt al IV-lea de a se organiza o nouă cruciadă n-a reușit: niciunul dintre puternicii Europei nu l-au ascultat. Un singur răspuns a venit și tot de la Ștefan cel Mare.

Domnul a intervenit în vara anului 1481 din nou în Țara Românească, ca în 1473, când a declanșat războiul cu Imperiul Otoman. După cum ne informează trei scrisori, dintre care una a regelui Matias Corvin către Papa Sixt, din 7 august 1481, și două adresate de regina ungară Beatrice surorii sale, Eleonora, și cumnatului său, Ercole d'Este, ducele Ferrarei, Ștefan a adunat o mare oaste, la care a adăugat trupe din Transilvania, sub comanda unor căpitani regali, în total vreo 60.000 de oameni călare și pedestrași, și a intrat în Țara Românească³⁶. În rezultat, Ștefan l-a lăsat să domnească peste Țara Românească pe Vlad Voievod Călugărul, în locul lui Basarab cel Tânăr (Țepeluș)³⁷.

Într-un ultim efort de a stabiliza situația din Țara Românească, domnul Moldovei a trimis un corp de oaste în primăvara anului 1482. După aceste evenimente, interesul politic al lui Ștefan cel Mare în Țara Românească se stinge.

În vara anului 1484, sultanul, în fruntea oastei de uscat ale căror efective ajungeau, după unele calcule, la 60.000 de oameni, și o flotă uriașă de circa 200 de nave se îndreptă asupra Cetății Albe și Chilia³⁸. S-a alăturat alaiului sultanul și domnul Țării Românești, Vlad

³⁴ N. Iorga, *Acte și fragmente cu privire la istoria românilor*, vol. III, București, 1897, p. 101.

³⁵ I. Bogdan, *Documentele lui Ștefan cel Mare*, vol. II, București, 1913, pp. 343 -347.

³⁶ Andeas Veress, *Acta et epistolae*, vol. I, pp. 34-35; 37-38.

Monumenta Hungarica Historica. Acta Extera, II, pp. 436-438.

³⁷ *Cronicile slavo-române din sec. XIV- XVI*, p. 19, 34, 51, 64.

³⁸ Ovidiu Cristea, *Compania din 1484 în lumina unor noi izvoare venețiene*//Ștefan cel Mare și Sfânt. Aliat al credinței creștine, Putna, 2001, p. 195, 236.

Nicoară Băldiceanu, *La campagne otomane de 1484: ses preparatifs militaires et cronologie*//Revue des Etudes Roumaines, V-VI, 1960, p. 72.

Călugărul, cu oastea sa, după unele estimări, de circa 20.000 de oameni³⁹, precum și hanul crâmlean, cu vreo 50.000 de călăreți. Asediul Chilieii pe uscat și pe apă a durat zece zile (5-14 iulie), iar asediul Cetății Albe – 15 zile, cetatea fiind ocupată la 7-8 august 1484. O săptămână mai târziu, oastea mare a sultanului și a vasalilor săi – domnul muntean și hanul tătar – a pornit pe drumul de întoarcere. Marea neagră devenise un simplu lac turcesc⁴⁰.

Pentru tot acest răstimp (mai-august 1484), nu există nicio informație cu privire la Ștefan cel Mare. Aceeași tăcere s-a instaurat și în anii următori (mai 1484 – septembrie 1486) și oglindește cumpăna grea în care s-a aflat Țara Moldovei, dar și zbuciumul și încordarea trăite atunci de domnul ei. Încercările lui Ștefan cel Mare de a elibera cetățile n-au reușit, în pofida jurământului personal de la Colomeea în fața regelui polonez.

Ultima mare confruntare militară a Moldovei epocii lui Ștefan cel Mare are loc în 1497. În august-octombrie 1497, regele polon Ioan Albert, în fruntea unei oști enorme de circa 120.000 de oameni (80.000 de combatanți și 40.000 de auxiliari), întreprinde o companie contra Moldovei, folosind lozinca chemării la cruciadă contra otomanilor⁴¹. Ștefan cel Mare, având informații despre scopurile reale ale regelui polon, mobilizează oastea în număr de 40.000 de oameni, având promise ajutoare de la regele ungar Vladislav în număr de 12.000 de ostași, în frunte cu voievodul Transilvaniei, Bartolomeu Dragffz, care însă n-au ajuns în Moldova⁴².

După informațiile avute, pierderile armatei polone au fost uriașe: au murit câteva mii de oameni: după un izvor, 11.000, după altul, 40.000⁴³. Bătălia din Codrii Cosminului a garantat Moldovei, în anii următori, locul cuvenit în planurile politicii europene de la Dunărea de Jos.

Astfel, în epoca lui Ștefan cel Mare oștirea Țării Moldovei a atins, în caz de mare primejdie, un efectiv de peste 40.000 de oameni și această cifră este repetată cel mai adesea de izvoarele istorice. Ba mai mult decât atât, unele izvoare consemnează o sporire a

³⁹ Aurel Decei, *Istoria Imperiului Otoman*, București, 1978, p. 138.

⁴⁰ Ștefan S. Gorovei, Maria Magdalena Szekely, *op. cit.*, pp. 218-219.

⁴¹ Rezechevici, Dan Căpățină, *Campania lui Ștefan cel Mare din 1497 împotriva regelui Ioan Albert. Bătălia din Codrul Cosminului*//File din istoria militară a poporului român, 3, București, 1975, pp. 16-17.

⁴² *Ce spun cronicarii străini despre Ștefan cel Mare*, p. 48.

Cronicele slavo-române din sec. XV-XVI, pp. 20-65.

⁴³ Gheorghe Duzinchevici, *Războiul moldo-polon din anul 1497. Critica izvoarelor*//Studii și materiale de istorie medie, vol. VIII, 1975, p. 57.

efectivelor militare în ultima perioadă a domniei. Potrivit informației furnizate de Matteo Muriano, medicul venețian al lui Ștefan cel Mare, Moldova putea ridica o oaste de circa 60.000 de oameni⁴⁴.

În timpul urmașilor lui Ștefan cel Mare, până la mijlocul secolului al XVI-lea, efectivul de peste 40.000 de oșteni se păstrează. La 1514, polonezul J. Laski relatează despre oastea moldoveană că este alcătuită din circa 40.000 de oameni⁴⁵. Referindu-se la domnia lui Petru Rareș în prima domnie, diplomatul său din Transilvania G. Reicherstorffer susține că, prin mobilizarea generală, domnul putea aduna până la 60.000 de oșteni călări și pedestrași⁴⁶.

Anton Verancsics susține și el că, la 1538, în fața primejdiei otomane, Petru Rareș a strâns 60.000-70.000 de oșteni⁴⁷. Însuși Petru Rareș declara că, în cazul unei expediții generale împotriva Porții, Moldova ar putea ridica până la 45.000 de oșteni⁴⁸.

Din aceste date rezultă că, în cazul unei mari primejdii, Moldova putea ridica la arme, prin mobilizare generală, efective ce depășeau 40.000 de oameni.

De la mijlocul secolului al XVI-lea, chemarea oastei cea mare de circa 40.000 de oameni a fost mai puțin frecventă decât în perioada anterioară. În condițiile instruirii suzeranității otomane în Țările Române, Poarta a fost direct interesată să împiedice mobilizarea întregului potențial uman, pentru a lipsi astfel de rezultate eficiente încercările românești de schimbare a statutului politic. Pe de altă parte, schimbările care au avut loc pe plan european, în înzestrarea și organizarea militară, ar fi necesitat înzestrarea cu armament de foc a unor mari mase de oameni, ceea ce era imposibil în Moldova.

O încercare reușită în această perioadă de a mobiliza efective mari se realizează de către Ioan Vodă, în scurta lui domnie (1572-1574). Pentru a-l alunga pe Bogdan Lăpușneanu din scaunul domnesc, după cum ne arată autorul anonim al *Cronicii Moldovei* de la Cracovia, Ioan Vodă „adună un corp de 20.000 de oameni”⁴⁹. După cum atestă izvoarele, oastea moldovenească mobilizată de Ioan Vodă în vara anului 1574 număra circa 35.000 de oameni.

⁴⁴ *Călători străini despre Țările Române*, vol. I, București, 1968, p. 149.

⁴⁵ N. Iorga, *Dovezi despre conștiința originii românilor*//*Analele Academiei Române*, Memoriile secțiunii Istorice, supl. III, tom. XVII, București, 1935-1936, pp. 261-262.

⁴⁶ *Călători străini despre Țările Române*, vol. I, p. 199.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Istoria militară a poporului român*, vol. II, București, 1986, p. 40.

⁴⁹ *Cronica Moldovei de la Cracovia. Secolul XII – începutul secolului XVII*. Ediția de Constantin Rezachevici, București, 2006, p. 118, 152.

La efectivele moldovenești se adaugă circa 2.000 de oșteni cazaci, conduși de I. Swierczowcki și Pocotilo⁵⁰. Mărturiile de epocă ne atestă în Moldova în ultimul deceniu al secolului al XVI-lea efective militare de 25.000-30.000 de oșteni⁵¹. În secolul XVII, în Moldova călăria devine mai numeroasă decât pedestrima. În vremea luptelor pentru domnia Țării Românești purtate de Simion Movilă – cu Radu Șerban și boieri munteni –, oștile care se înfruntă au un efectiv redus: 2.000-4.000 de pedestrași și tot același număr de călăreți.

În timpul luptelor din Moldova din 1611 dintre Ștefan Tomșa, susținut de turci și tătari, cu Movileștii, sprijiniți de cetele nobilimii polone de la hotare, oastea din ambele tabere depășea cifra de 15.000 de oameni⁵². Câțiva ani mai târziu, Constantin Movilă dispunea de 10.000-12.000 de oșteni, iar Gaspar Grațiani avea, la 1619, 10.000 de călăreți. Un număr de 10.000 de arcași îl indică o relatare din 1620.

În perioada domniei lui Vasile Lupu, efectivele oștii sporesc. În toamna anului 1637, Vasile Lupu pătrunde în Țara Românească cu peste 30.000 de oșteni. În 1640 italianul Angelo Petricca, care a petrecut mai mulți ani în Moldova, afirmă că Vasile Lupu poate ridica „la primul sunet de goarnă 25.000 de oșteni”⁵³. Faptul că doar la Iași în 1644-1645 se afla un număr mare de oșteni, de circa 10.000-12.000⁵⁴, denotă faptul că efectivele Moldovei în această perioadă erau destul de mari. La finele domniei, Vasile Lupu trimite aliatului său Bogdan Hmelnițki o oaste de circa 20.000 de oșteni⁵⁵. O altă relatare de la sfârșitul domniei lui Vasile Lupu arată că în vreme de pace oastea moldoveană număra, de obicei, 20.000 de

⁵⁰ Hurmuzaki, vol. II, partea I, p. 692, 706.

Al. Ciorănescu, *Știri noi din domnia lui Ion Vodă cel Cumplit*//Revista istorică, vol. XX, 1934, nr. 4-6, pp. 171-176.

Arta militară a moldovenilor în perioada domniei lui Ion Vodă cel Cumplit, București, 1959, pp. 29-38, pp. 81-102.

C. Rezachevici, *Efectivele oștilor din Țara Românească și Moldova în veacul al XVII-lea*//Studii și materiale de muzeografie și istorie militară, nr. 6, 1973, pp. 99-100.

⁵¹ *Istoria militară a poporului român*, vol. III, București, 1987, p. 61.

⁵² *Ibidem*, pp. 101-102.

⁵³ L.C. Filitti, *Din arhivele Vaticanului*, I, București, 1913, p. 98.

⁵⁴ C. Rezachevici, *op. cit.*, p. 105.

⁵⁵ I. Eremia, *Relațiile externe ale lui Vasile Lupu (1634-1653)*, Chișinău, 1999, p. 229.

oameni, din care 5.000 de mercenari străini, 5.000 – oastea curtenilor și 10.000-12.000 de slujitori.⁵⁶

După Vasile Lupu, efectivele oștii moldovene își păstrează valorile mari. La 1657, un raport olandez la Istanbul arată că oștile moldovene numără 20.000 de oameni. În 1662, la Poartă se aprecia că oastea Țării Moldovei urcă la circa 20.000 de oameni⁵⁷.

În ultimul sfert al veacului al XVII-lea, numărul oștenilor din Moldova era mai mare decât s-a crezut până acum. La 1673, în vremea lui Ștefan Petricaicu, Moldova putea ridica la luptă 25.000 de călăreți, după relatarea lui Pignatelli, nunțiul apostolic în Polonia⁵⁸. Doi ani mai târziu, oastea moldovenească în vreme de pace era apreciată la aproximativ 17.000 de oameni, din care 12.000 de călăreți și 5.000 de pedestrași⁵⁹.

Așadar, și în secolul al XVII-lea efectivele Țării Moldovei se ridică la 30.000-40.000 de oameni. Numărul călăreților, în această perioadă, îl depășește pe cel al pedestrașilor, fenomen care se constată și în restul Europei. Faptul că efectivele oștii din Țara Moldovei sunt relativ mari, în comparație cu cele ale altor țări europene, se explică nu numai prin tradiții organizatorice și tactice, ci mai cu seamă prin aceea că oștenii erau plătiți prin lefuri într-o măsură mai mică, bucurându-se, în schimb, de unele scutiri, care nu afectau mult visteria statului.

⁵⁶ N. Iorga, *Călători, ambasadori și misioneri în țările noastre și asupra țărilor noastre*//Buletinul Societății Geografice, vol. II, 1898, pp. 72-74.

⁵⁷ Hurmuzaki, *Suplimentul I*, vol. I, p. 243.

⁵⁸ N. Iorga, *Studii și documente*, vol. XX, p. 216.

⁵⁹ C. Rezachevici, *op. cit*, p. 113.

Аспекты модернизации литературного образования в контексте формирования межкультурной компетенции: к постановке проблемы

«XXI век будет веком гуманитарных наук
или его не будет.»
(К. Леви-Стросс)

Ирина Цвик, старший преподаватель,
КГПУ им. „Ион Крянгэ”

Abstract

Article «Aspects of modernization of literary education in a context of formation of intercultural competence: to problem statement» shines need of reorganization of literary education for aspect of formation of intercultural competence that will promote successful intercultural communication.

The author pays close attention to the main psikhologo-pedagogical conditions of realization of demanded ethnopedagogical factors of an intercultural approach in literary education.

In article it is specified that updating of conceptual bases of the content of literary education should be based on base values – the personality – the nation – mankind – those main concepts

Key-words: *literary education, modernization, intercultural competence, ethnopedagogics, national values.*

Современное общество характеризуется стремительным изменением темпов жизни, огромным ростом информации, усложнением труда и социальной деятельности, в то же время современное общество озабочено насущной проблемой мирного проживания и общего выживания в поликультурном, полиэтническом мире. Люди, принадлежащие к *разным культурам* и осознающие тот факт, что каждый из них является «другим», должны вступать в процесс общения и как-то договариваться между собой. Они вовлекаются, сами часто того не зная, в *межкультурную коммуникацию*, которая и есть взаимодействие разных культур. Процесс глобализации, протекающий в современном мире, делает межкультурное (межнациональное) взаимодействие необходимым условием развития личности, общества и самой культуры.

Людам действительно часто крайне трудно не только сосуществовать, но даже общаться с представителями иных национальных миров, однако, если мы хотим быть понятыми и принятыми людьми другой культуры, нам необходимо пройти определённый путь познания. Одной из основных проблем, которые затрудняют

коммуникацию между носителями разных культурных традиций, становится *низкий уровень знаний* о другой культуре (т.е. низкий порог *межкультурной компетенции* или вообще её отсутствие): жизненных привычек, нравов, обычаев, установок национально-культурных традиций, системы ценностно-этических норм, принятых в ином культурном сообществе. В то же время без понимания иной культуры рефлексия на собственную культуру и её развитие также окажется затруднительной. Диалог между культурами, взаимодействие культурных смыслов в ходе которого, собственно, и происходит познание и чужой, и собственной культур, окажется в таком случае невозможным, а это приведёт (и уже приводит) к обострению глобальных проблем, межнациональным, межконфессиональным конфликтам. Сегодня мир наиболее остро столкнулся с такой ситуацией.

Все эти проблемы и явления *бросают вызов педагогике*, потому что образование, ориентированное на простую передачу знаний, не справляется со своими задачами в современных условиях. Сегодня совершенно недостаточно ставить цель формирование знаний, умений и навыков. Ведущую тенденцию развития современного образования можно определить как поиск новых подходов и целевых ориентиров.

Задача современного образования состоит в том, чтобы *трансформировать* знания, умения и навыки в определённые *эффективные способности*, которые потребуются личности в её жизни и деятельности. Таким образом, профессиональная деятельность для обозначения ожидаемых результатов традиционно оперирует понятием *компетенции*, что имеет в виду подход «*знаю как* решить практически проблему». Достоинством *компетентного* обучения является и то, что у участника образовательной деятельности проявляется возможность быть независимым от множества второстепенных ожиданий и претензий своего окружения. Компетентный выпускник способен контролировать свои действия на основе собственных чувств, мыслей и ценностно-смысловых ориентаций, действовать самостоятельно, иметь личностно-ответственную позицию [1]. Именно поэтому ЮНЕСКО заявляет о том, что главной целью образования должно стать формирование *жизнеспособной* личности, т.е. личности имеющей определённые *компетенции*, среди которых *межкультурная* нередко *выступает на первый план* ввиду постоянных межкультурных (межнациональных) проблем. Жизнеспособной можно считать личность, которая обладает, в том числе, такими качествами, как: владение минимально необходимым объемом знаний, обеспечивающим адаптацию к среде и успешную реализацию личностных целей; сформированные навыки, позволяющие самостоятельно и

ответственно принимать решения в ситуациях личностного, социального, гражданского выбора; владение основными способами деятельности, необходимыми для позитивного общения. Среди основополагающих целей образовательного процесса в таком случае можно считать формирование мышления, позволяющего личности эффективно использовать знания для решения своих жизненных проблем; формирование способности и готовности к позитивной коммуникации не только на межличностном, но что особенно важно на *межкультурном уровне*.

Достаточно долго в обществах царило убеждение, что *знание иностранного языка* – лучший способ избегания конфликтов и успешной межкультурной коммуникации. Однако, «как показывает опыт, чтобы эффективно поддерживать разнообразные и многоуровневые контакты и формы общения, необходимо не только знание соответствующего языка, но и знание норм, правил, традиций, обычаев и т.д. другой культуры. Каждый участник международных контактов быстро осознает, что одного владения иностранным языком оказывается недостаточно для полноценного межкультурного взаимопонимания, что требуется знание всего комплекса форм поведения, психологии, культуры, истории своих партнеров по общению» [10].

Мы уверены, что литературное образование в целом и обучение всемирной литературе в частности является *одним из способов решения задач понимания и сопричастности* людей друг другу, жизненно важных для выживания человека, т.к. коммуникативная сущность искусства как нельзя лучше учит умению общаться людей разных культур. *Художественному слову дана власть смягчать нравы и пестовать души*. И культурное пространство художественного текста произведений всемирной литературы – прекрасная база для налаживания и развития межкультурного диалога, а в целом – межкультурной коммуникации. Это так, *во-первых*, потому, что каждый народ хочет быть услышан потомками, а это возможно через литературу. *Во-вторых*, художнику дана власть выражать словом «национальный космос» и одновременно творить его, создавая идеал и, наоборот, антипод национального идеала. Писатель как бы задаёт ориентиры соплеменникам и потомкам, утверждая гуманистические ценности. *В-третьих*, автор национального творения помогает иноплеменникам лучше познать свой народ, внушить к нему уважение и расположение. *В-четвёртых*, в литературе национальное живёт яркой, колоритной, «концентрированной» жизнью, она даёт возможность увидеть индивидуальное и универсальное в национальном характере. *В-пятых*, в процессе литературного образования может быть сформирована межкультурная компетенция, которая даст возможность использовать приобретенные

знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни, что будет способствовать успешной межкультурной коммуникации и даст возможность успешной социализации. Сегодня большинство методистов, как теоретиков, так и практиков обращается к *культурологическому* подходу к литературе. «В соответствии с культурологическим подходом художественный текст можно рассматривать как культурный универсум, культурный космос, который представляет собой обобщенную модель мира. Он являет собой обобщенную модель мира, весь комплекс миропредставлений писателя, его философские, эстетические, религиозные и нравственные взгляды и их выражение при помощи системы знаков, кодов, мотивов, мифологем, символов и т.д. В каждом конкретном случае можно говорить о национальном культурном универсуме» [4]. Л.А. Крылова также убеждена, что «внедрение культурологического аспекта преподавания литературы способствует плодотворному вхождению учащихся в контекст культуры через реализацию основных его направлений – аксиологического, этнокультурного» [7]. Однако мы считаем, что данный важный подход следует *расширить* до *межкультурного*, т.к. только он в полной мере способствует истинному пониманию *иной* национально-культурной парадигмы мышления, готовит к участию в межкультурной коммуникации, формируя межкультурную компетенцию.

Межкультурный подход как основа межкультурной коммуникации предполагает сравнение культурно-ценностных доминант различных национальных сообществ, он делает возможным *обновление содержания литературного образования* в целом. Национальный художественный текст – основа литературного обучения – обладает потенциальными дидактическими возможностями как средство развития межкультурной компетенции студентов, что способствует в конечном итоге успешной межкультурной коммуникации. Литературный художественный текст можно рассматривать как системообразующее ядро модели формирования межкультурной компетенции студентов ввиду сосредоточения в нём основных национально-культурных показателей: национальных концептов, архетипов, ментальных представлений и психологических оснований. И сегодня уже многим становится очевидным, что «специфика иноязычного художественного текста заключается в том, что он раскрывает национально-специфическую картину мира и дает представление о соответствующем контексте эпохи, социуме, ценностях, поскольку его автор является выразителем иных взглядов, представлений и ценностных ориентаций, отражающих специфику мировосприятия и миропонимания иной лингвокультурной общности» [11].

По признанию мастеров слова, черты национального характера в наибольшей мере проявляют себя в литературе, в образах художественных произведений. Поэтому высокий статус художественного слова в познании и фиксации черт национально-ментального мира определяются двумя факторами: *во-первых*, наглядностью, доступностью восприятия и эмоциональным эстетическим воздействием; *во-вторых*, высокой степенью типизации, воплощённой в образах героев произведения. И там, где научные теории и концепции испытывают сложность в объяснении и изучении психологических особенностей этносов, на помощь может прийти *этнолитературное* исследование художественного произведения. Тот факт, что продукт такого исследования существует не в форме научной теории, не в системе научных понятий, а в художественных образах, т.е. свойственной литературе форме отражения действительности, делает это исследование не менее важным, а, наоборот, более ценным и общедоступным.

Изучение литературы с позиций национально-культурного своеобразия лучше поможет нам познать процесс формирования и развития нации, увидев его отражения в произведении, даст возможность не только прикоснуться к национальным корням, но *понять, как* рождается сам этот исток. Отражение художественных моделей национального мира в литературе показывает, что созданные писателями миры рассматриваются и как *аналоги национальных проблем*, и как *средоточие проблем человечества, происходит как универсализация содержания и восстановления единства бытия*, так и кристаллизация национального вектора жизнедействия и национальной парадигмы существования. *Всемирная литература в целом и есть тот помощник и проводник, которому доступно адаптировать сознание и открыть сердце иному миру через высокое слово национальной художественной литературы. Человек, узнавший иной мир через произведение, иначе отнесётся к людям этого мира, сможет лучше понять их, литература поможет снять барьеры в общении людей.*

Именно литературное образование может явиться действенным способом налаживания межкультурной коммуникации посредством *формирования межкультурной компетенции*. Мы полностью согласны, что художественный текст в целом может рассматриваться «одним из самых приемлемых и эффективных средств формирования межкультурной компетенции. В отличие от страноведческой или культуроведческой компетенций личности межкультурная компетенция базируется на сопоставлении двух и более культур и принятии чужой культуры, что является абсолютным требованием к современной межкультурной коммуникации» [6]. В силу вышесказанного основу

реорганизации *содержания* литературного образования с точки зрения межкультурного подхода в рамках межкультурной коммуникации и для формирования межкультурной компетенции составляет, по нашему мнению, такой подход, когда явственно выделяется изучение *соотношений* мировой и этнической культуры, при этом присутствует неразрывность двух компонентов – регионально-национального (национальная культура) и мирового. Национальный компонент удовлетворяет потребности всех этносов в сохранении, развитии и передаче своей культуры. Мировой компонент помогает человеку интегрироваться в общемировое культурное пространство.

Основными психолого-педагогическими *условиями* реализации востребованных в наше время *этнопедагогических* факторов межкультурного подхода в литературном образовании можно считать:

- ◆ обеспечение качества всех элементов литературного образовательного процесса, имеющих отношение к этносфере;
- ◆ построение культурно-образовательного пространства в диалектическом единстве национального и универсального, в их взаимодействии и взаимообогащении и на диалоге культур;
- ◆ формирование межкультурной компетенции как основы межкультурной коммуникации через словесное художественное творчество национальной и мировой культуры.

Литературное образование должно быть нацелено на стремление понять национальную аксиологию, гносеологию, национальную художественную логику, т.е. какой «сеткой координат» данный народ улавливает мир, какой миропорядок выстраивается перед его глазами», как точно и образно определил Г. Гачев [2], увидеть, как мир отражается в сознании народа, что диктует ему ту или иную модель поведения, исторически апробированную веками. Если мы научимся вставить на иную точку зрения, обзора и, следовательно, понимания, если нам удастся уяснить, **как именно** по-разному чувствуют и живут народы и особенно – почему, то, уйдя от враждебного недоверия, нам удастся сделать рывок по направлению к взаимопониманию.

Нельзя забывать, что литература – социокультурный феномен, занимающий специфическое место в жизни нации и человечества, т.к., с *одной стороны*, она способствует укреплению собственной национальной идентичности личности, а с *другой*, именно литературному обучению и образованию принадлежит одна из ведущих

ролей в адаптации в поликультурное общество, в выработке у молодого поколения способности к жизни и общению в межкультурной среде, что возможно *через* сформированную межкультурную компетенцию. Таким образом, грамотно выстроенное литературное образование способствует в одно и то же время формированию и национального, и универсального мировоззрения, миропонимания и мироотношения. Лучшие литературные произведения показывают, как общечеловеческая мотивация поведения реализуется в конкретную национальную реакцию и поступок как таковой. Таким образом, мы уверены, необходимо посмотреть на явления изучаемой художественной литературы через призму национально-ценностных представлений об этических категориях, константах и доминантах: о добре и зле, правде и лжи, справедливости и жестокости, жизни и смерти, свободе и неволе и т.д. Такой подход, с одной стороны, помогает укреплению национальной самоидентичности, с другой, помогает осознать многополярность культурных миров. Национальный характер, отражённый в литературе, учит внимательного читателя ещё и умению *прогнозировать поступки* не столько конкретного героя, сколько его реальных соплеменников в определённых исторических условиях.

Таким образом, обобщая наши размышления и рекомендации современных исследователей, в частности, В.А. Доманского, Г.Н. Ионина, Е.С. Роговера, Л.А. Крыловой, Н.П. Терентьевой и др. об обновлении стратегии литературного образования в целом и преподавания литературы в частности, можно считать, что подходы к литературному образованию в аспекте его модернизации должны быть следующими:

- ◆ межкультурный подход к выстраиванию концепции преподавания литературы;
- ◆ культурологический подход к литературному произведению;
- ◆ аксиологический подхода к литературному образованию;
- ◆ герменевтический подход к преподаванию литературы;
- ◆ коммуникативно-деятельностный подход к литературному образованию.

В существующих исследованиях о роли национальной словесности как средства сохранения и развития этнической идентичности, авторы методик сами подбирают произведения, которые «могут обеспечить представленные ядра макротем» [9] и выявлять функционирование национального концепта. Мы же исходим из убеждения, что надо работать с любыми предложенными в программах литературными текстами для выявления национально-культурных доминант, морально-этической парадигмы поведения и системы этнических ценностей.

Часто мы замечаем, как общечеловеческие побуждения надевают национальные «одежды» поступков, поэтому нам так близки замечательные герои иноязычных литератур: они учат нас жизни, пробуждают отклик духовной близостью и одновременно увлекают в свой неповторимый национальный мир. Для понимания иной этнокультурной общности лучше исследовать литературных героев, в их натурах типизированы многие существенные черты нации, отражается дух времени и дыхание вечности, чаяния поколения и душа народа. Это непреложно и в том случае, если даже иметь в виду, что автор произведения субъективен, а герой – плод воображения, потому что любой вымысел писателя произрастает из его родной национальной почвы, герой ходит по своей земле и откликается на вызовы своего времени.

Литература собирает, аккумулирует и осмысляет, если использовать слова И. Друцэ из повести «Одиночество пастыря», «народную память, народный здравый смысл, которые питаются страданиями отдельных героических судеб» [5]. Именно поэтому так велики место и роль литературы в судьбе нации и в дни мира, и в дни испытаний. Настоящий писатель всегда умеет увидеть и раскрыть в человеческих судьбах и проявление общих законов, управляющих историей, и отражение национальных закономерностей, в которых выражается менталитет народа. Люди других национально-культурных миров, соприкасаясь с произведениями незнакомых для себя литератур, узнают новый мир и, одновременно, через отличное, непохожее, познают самих себя, приобщаются к пониманию сокровенных тайн и всечеловеческой мудрости. В то же время, истинное творчество, национальное по истокам и форме, гуманистическое по сути, никогда не отделяет себя от мирового культурного полилога. Художественная литература – ключ к познанию и национальной особенности, и человека, и человеческой общности. Знакомство с национальной культурой другого народа есть единственный, никогда не разводящийся мост, по которому можно прийти навстречу друг другу.

Обновление концептуальных основ *содержания* литературного образования основывается на базовых ценностях – это личность – нация – человечество – те основные понятия и начала, которые определяют структуру культуры как единой культуры человечества. Общечеловеческое начало – фундамент творчества. Своеобычность национальной культуры – основа многообразия и богатства мировой культуры. Исходя из этого, *также выделяются*:

◆ гуманистический потенциал искусства слова;

- ◆ диалогическая основа – *внутрикультурный и межкультурный диалог* – формирование читательской компетентности: умение вступать в диалог «автор – читатель», погружаться в переживания героев; понимать специфику иного национального эмоционально-чувственного мира;
- ◆ аксиологическое основание – *ценностное (универсальное и национальное) знание*, воплощенное в литературном произведении;
- ◆ *этнокультурный аспект* художественных произведений;
- ◆ историко-культурный контекст – изучение произведений с обязательным привлечением соответствующего *национального историко-культурного материала*;
- ◆ информативность – получение информации о *национально-культурном своеобразии* родной литературы и неродной словесности – *формирование национального самосознания и межкультурной компетенции*;
- ◆ толерантность – доброжелательное приобщение к иному национально-культурному миру.

Модернизированные цели и задачи литературного образования должны соответствовать возникновению ряда существенных проблем, важнейшими из которых являются глобализм и поиск нового видения культурно-национальных образовательных парадигм, их сохранение и функционирование в современных условиях. Поэтому обновлённое содержание литературного образования должно способствовать как сохранению национальной идентичности, так и формированию умений к межкультурной коммуникации, т.е. должна формировать межкультурную компетенцию. Именно поэтому нельзя недооценивать роль литературы, участвующей в аккумуляции национально-культурного опыта народа, его сохранении и трансляции, в обогащении им новых поколений, а значит и всего человечества.

Литература

1. Аксёнова Э.А. Компетентностный подход к допрофессиональной подготовке школьников ФРГ/Э. А. Аксёнова//Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 60.
2. Гачев Г. Национальные образы мира. Москва. 1988. С. 44.
3. Гогоберидзе Г.М. Этнокультурный аспект литературного образования в национальной школе. Дисс. докт. пед. наук. Москва, 1997 <http://www.dissercat.com/content/etnokulturnyi-aspekt-literaturnogo-obrazovaniya-v-natsionalnoi-shkole>
4. Доманский В.А. Культурологический подход к изучению литературы. Санкт-Петербург. <http://www.loiro.ru/index.php?module=users&action=view&id=932>
5. Друцэ И. «Одиночество пастыря».

6. Ибрагимова А.Н. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе интерпретации иноязычного художественного текста. Дисс. канд. пед. Наук. Казань. 2008.
7. Крылова Л.А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе. Дисс. доктор педагогических наук. Пет-ск. 2001.
8. Леви-Стросс К. Путь масок. Москва. 2000. С. 157.
9. Рацеева Е. Проблема сохранения этнической идентичности подрастающего поколения болгар республики Молдова на современном этапе. Автореферат дисс. докт. Истории. Кишинёв. 2010. С. 18.
10. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятия, структура, пути формирования. Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Том X. № 1. С. 126-127.
11. Третьякова И.В. Межкультурный подход к интерпретации художественного текста в обучении иностранным языкам (Немецкий язык, языковой вуз). Дис. канд. пед. наук. 2005.

Unele aspecte despre zestre în Pravila lui Vasile Lupu

Tatiana Țiganu, *doctorandă, UPSC „Ion Creangă”*

Abstract

Until the year of 1646, when by Vasile Lupu's care, it was issued a „Law Cade”, an analysis on the dowry didn't exist. But the Romanian of Knowledge didn't accord too much space regarding the dowry problems/questions, too.

In the new created family, the one who was coming with the dowry was the wife. The dowry had a huge significance for the woman, because it belonged exclusively to her, but she could lose it in such cases as the dissolution/separation of the couple was from her fault, but she could keep it, when the guilty was the husband's. Vasile Lupu's Lawes speak very detailed on the conditions that allowed the estranging or the dowry keeping.

Key-words: *dowry, law, family, divorce, parents, heritage, widow adultery.*

Până în anul 1646, când prin grija lui Vasile Lupu este elaborat un cod de legi, o analiză asupra zestrei nu exista. Nu acordă prea mult spațiu problemei în cauză nici *Cartea Românească de Învățătură*. Chiar dacă nu au existat legi scrise care să reglementeze diferite aspecte legate de zestre, acestea și-au găsit elucidarea în practică, fie făcându-se apel la „obiceiul pământului”, fie prin transformarea precedentelor în practică cu putere de lege.

„Părinții nu-și căsătoreau niciodată fiicele, indiferent la ce clasă aparțin, fără a le aloca o zestre, în proporțiile puterilor lor și în defavoarea băieților din familie, care însuși, găsindu-se fără avere asigurată, consideră căsătoria drept un mijloc de a acumula o avere și drept

consecință făcând din aceasta un mijloc de speculație. Ei nu se ocupau nici de atașare, nici de stimă pe care pot să o inspire soției doar de banii care trebuie să le aducă”⁶⁰.

Pravila lui Vasile Lupu nu oferă zestrei o „glavă” aparte, dar o prezintă în mai multe „glave”. Astfel, rezultă că zestrea este parte din averea părintească pe care o fată o primește în momentul căsătoriei, însă aici nu se stipulează algoritmul de realizare a foii de zestre pentru a ușura redobândirea acesteia în cazul destrămării cuplului.

Conținutul zestrei depinde mult de statutul social al familiei, de posibilitățile fiecărei familii, fiind nici prea mică pentru o fiică de boier, nici prea mare pentru o fiică de țăran. Valoarea zestrei nu este fixată de lege, aceasta depinzând în mare măsură de stăruința părinților. Pravila ne spune că „oricine-ș va omorî muiarea, îș va piiarde tot venitul ce va fi având den *ocinele ei* [...]”⁶¹. Deseori, zestrea se prezintă sub forma unei parcele de pământ ca unica avere care poate fi cedată.

Zestrea reprezenta partea din patrimoniul patern care îi revine fiicei odată cu căsătoria. Acesta oferea, după posibilități, fiicei sale, câte puțin din averea sa. De altfel, în baza celor notate în *Pravilă*, deducem că alcătuirea unei zestre face parte din obligațiile tatălui: „de va fi viu tatăl muierii [...] carele i-au dat dzeastrele”⁶²; în cazul în care părinții fetei „ce-ș vor horti featele sale [...] dentăi – și piiarde puterea cea părințească ce au avut spre fie-sa”, dar nu întâi de „să-i dea toate dzeastrele ce i să vor veni de la tată-său”⁶³. Astfel, alcătuirea unei foi de zestre constituie o obligație morală foarte importantă, de care fiecare tată încearcă să se achite în orice condiții⁶⁴.

Măritarea unei fete constituie o sarcină dificilă pentru întreaga familie, indiferent de rangul și averea lor. În cazul în care capul familiei, tatăl, murea, *Cartea Românească de Învățătură* nu ne spune pe umerii cui cade toată greutatea înzestrării fiicei sale. Cunoaștem doar din izvoare că, atunci când tatăl nu lasă nici testament, nici avere necesară pentru a

⁶⁰Cazacu, M., „La famille et le statut de la femme en Moldavie (XIV-XIX siecles)”, în *În Revistă de istorie socială*, II-III, 1999, p. 8.

⁶¹ *Carte românească de învățătură 1646*, București, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1961, gl. 8 (25).

⁶² *Ibidem*, gl. 16 (22).

⁶³ *Ibidem*, gl. 30 (1)

⁶⁴ Țigiliu, I., *Societate și mentalitatea în Țara Românească și Moldova în secolul XV-XVII*, București, 1997, p. 135.

înzestra fetele, sarcina trecea asupra tuturor fraților, care aveau obligația de a-și înzestra surorile chiar din propria avere și, totodată, de a se ocupa de măritișul ei.

Documentele lasă să se înțeleagă că și mama era cea care se ocupa de asigurarea zestrei. Chiar și în cele mai vitrege condiții, ea făcea tot posibilul să îndeplinească această obligație. De exemplu, un document din 17 octombrie 1677 ne relatează că Tofana Androniceasa, pentru a putea asigura fata cu zestre, vinde niște case cu pivnițe de piatră⁶⁵.

În cazul în care fata a fost siluită sau răpită, obligația înzestrării revenea agresorului sau răpitorului. „Răpitoriul iaste datoriu să îndzeastreadze pre muiarea ce au răpit, după puterea lui și după puterea și destoinicia muerii”⁶⁶. Deci zestrea niciodată nu va fi inferioară sau superioară rangului familiei.

Chiar când a fost silită să se curvească, femeia oricum este înzestrată: „oricare muiare, după ce o va sili cineva, să va învăța de să va împreuna de multe ori cu acela, aceasta nu să cheamă fără de cinste nice rușinată [...]; drept aceia poate să vie la giudeț să-și ceae dzeastrele”⁶⁷.

Atunci când femeia a început să curvească în urma unui viol, ea nu va putea fi înzestrată: „muiarea ce i să va face silă și dup-acea de va face curvă, nu va putea să-ș ceară dzeastrele de la cela ce i-au făcut silă”⁶⁸.

Zestrea este un important indicator economic. Datorită conținutului ei, cu ușurință, putem încadra familia într-o categorie socială sau alta. Ea mai oferă informații utile privind viața socială a societății românești: portul, tradițiile mesei.

În cazul căsătoriei „consumate” o dată, zestrea este pusă la dispoziția soțului și acesta o administrează după bunul lui plac.

Dacă *Pravila lui Vasile Lupu* păstrează tăcerea, când vorbim despre elaborarea și structura zestrei, atunci, cu lux de amănunte, ne prezintă condițiile în care femeia sau bărbatul păstrează/moștenesc sau pierd zestrea.

În cazul în care familia se destramă, **zestrea poate rămâne în proprietatea femeii** numai dacă: *Soțul preacurvește* „când va face bărbatul preacurve, atunci îl va despărți muiarea și-ș va lua toate dzestrelle [...]”⁶⁹.

⁶⁵ *Documente privitoare la istoria orașului Iași*, vol. II, acte interne (1661-1690), Iași 2000, p. 435.

⁶⁶ Carte românească de învățătură 1646, gl. 32 (23), gl. 36 (13), gl. 36 (17).

⁶⁷ Ibidem, gl. 36 (21).

⁶⁸ Ibidem, gl. 36 (20).

Ambii soți preacurvesc, „când va pârî bărbatul pre muiare la giudeț, că face preacurvie, [...] poate și ea să-l pârască pre dâns cum face preacurvie și atunci nu-ș va pîiarde dzeastrele [...]”⁷⁰.

Văduva va respecta anul de doliu, „muiarea văduvă [...] după ce-i va trece anul, de-are face și preacurvie nu-ș va pîiarde dzeastrele [...]”⁷¹.

Când se va desface nunta care la bază a avut sila fetei, „de să va prileji să să împartă nunta ce s-au făcut cu fata ce i-au făcut silă, atunce dzeastrele ce i-au fost dat, cându i-au făcut silă, nu să vor mai întoarce la dânsa [...]”⁷².

Va exista o înțelegere prealabilă între soți, „de va giurui bărbatul cu giurământ muerii sale, cum de o va prinde făcând preacurvie, nu o va duce la giudeț, ce numai ce-i va lua dzeastrele și o va lăsa; iară muiarea, de va face acel lucru, atunce această tocmeală să stea adevărată, că nu-i va lua dzeastrele, ce o va da pre mâna giudețului de o va certa ca pre o preacurvă, iară dzeastia să nu-i ia”⁷³.

Bărbatul se va căsători conștient cu o femeie desfrânată, „cela ce să va cununa cu o muiare rea, de pururea rușinată și curvă; dup-acea, de va face această muiare și preacurvie, atunce nu va putea bărbatul să-i ia dzeastrele”⁷⁴.

Nu va fi dovedită curvia femeii, „Nu-ș va pîiarde muiarea dzeastrele sale, de vreme ce nu vor arăta la vedere curvia ei deplin să vadză toți [...]”⁷⁵.

Când soțul va alunga soția de acasă fără niciun temei, „Cela ce-ș va goni muiarea den casă, fără de vină, acela să va certa după voia giudețului și-i va da toate dzeastrele și ce va fi dobânda dzeastrelor”⁷⁶.

Zestrea se bucură de un statut aparte în epocă. Ea nu poate fi vândută de către soț, deoarece în cazul desfacerii căsătoriei ea trebuie întoarsă familiei soției. De obicei, discuțiile între cele două părți se fac pe baza foii de zestre. Ea trebuie păstrată cu grijă, pentru că reprezintă proba cea mai importantă în asemenea situații.

⁶⁹ Ibidem, gl. 16 (7).

⁷⁰ Ibidem, gl. 16 (10).

⁷¹ Ibidem, gl. 16 (11).

⁷² Ibidem, gl. 37 (6).

⁷³ Ibidem, gl. 16 (18).

⁷⁴ Ibidem, gl. 16 (25).

⁷⁵ Ibidem, gl. 16 (26).

⁷⁶ Ibidem, gl. 25 (4).

Carte Românească de Învățătură prezintă printr-o „glavă” aparte condițiile pentru care **femeia nu-și primește zestrea**. Acestea sunt: *Când soția va omorî soțul*, „muiarea ce-ș va omorî bărbatul, nu numai ce-ș va piiarde veniturile ceale ce va fi avut de la bărbat, ce încă și dzeastrele sale toate le va piiarde [...]”⁷⁷.

Când femeia preacurvește, „nu-ș va piiarde numai dzeastrele muiarea ceaia ce va fi făcut preacurvie, ce încă-și va piiarde și darurile câte i-au fost dăruit bărbatul și acealea toate le va lua înapoi”⁷⁸.

Când femeia va ponegri soțul pentru a ascunde preacurvia, „ muiarea ce va face preacurvie și de va vrea să șuvăiască să dzică cum bărbatul ei n-au făcut datoriia deplin ce-au fost să facă [...] sau de va dzice c-au fost năsilnic de o au fost bătând fără de rând, sau va dzice cum au făcut de sărăcie, sau că nu o hrănește: nu-i va folosi nice una de aceaste, ce-ș va piiarde dzeastrele toate și le va lua bărbatul, dacă o va lăsa”⁷⁹.

Când nu sunt cununați și a fost găsită curvind: „când să va afla să nu fie cununați muiarea cu bărbatul, ce vor lăcui așa fără leage și vor putea să să despartă fie când și de o va prinde bărbatul făcând preacurvie și ea va vrea să șuvăiască să dzică cum au curvit, iară n-au făcut preacurvie, fiind fără lege și necununați cu bărbatul, iară cu aceasta cu toate giudețul va giudeca să-ș piiardeză muiarea toate dzeastrele ce va fi având”⁸⁰.

Când văduva nu va respecta anul de doliu: „muiarea văduvă, cum se va împreuna cu vreun bărbat trupește, piiarde-ș-va dzeastrele toate și le vor lua pristavii, pre carii au lăsat bărbatul să fie socotitorii casie-ș; și aceasta va fi mainta di ce să va împlea anul de cându-i va fi murit bărbatul”⁸¹.

În familia nou-creată soția venea cu zestre. Aceasta avea o semnificație deosebită pentru femeie, deoarece îi aparținea în exclusivitate, dar ea putea să o piardă în cazul în care desfacerea cuplului se făcea din vina ei.

⁷⁷ Ibidem, gl. 8 (26).

⁷⁸ Ibidem, gl. 16 (1).

⁷⁹ Ibidem, gl. 16 (2).

⁸⁰ Ibidem, gl. 16 (3).

⁸¹ Ibidem, gl. 16 (11).

Bibliografie

1. *Carte românească de învățătură 1646*, București, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1961.
2. Cazacu, M., „La famille et le statut de la femme en Moldavie (XIV-XIX-siec-les)”, în *Revistă de istorie socială*, II-III, 1999, pp. 8-12.
3. *Documente privitoare la istoria orașului Iași*, vol. II, *Acte interne (1661-1690)*, Iași, Editura Dodofti, 2000.
4. Ghițulescu, C., „Zestrea între normă și practică. Țara Românească în secolul al XVII-lea (I)”, în *Studii și materiale de istoria medie*, vol. 18, 2000, pp. 213-222.
5. Idem, *În șalvari și cu ișlic:biserică, sexualitate, căsătorie și divorț în Țara Românească a secolului al XVIII-lea*, București, Humanitas, 2004.
6. Solcan, Ș., *Femeile din Moldova, Transilvania și Țara Românească în Evul Mediu*, București, Editura Universității din București, 2005.
7. Țigiliu, I., *Societate și mentalitatea în Țara Românească și Moldova în secolul XV-XVII*, București, Paideia, 1997.

Лексикографическая реализация концепта *юродивый*

Вячеслав Геннадиевич Долгов,
Бельцкий государственный университет имени А. Руссо

Abstract

This article overlooks the conceptual principles of the concept Holy Fool. The article takes into consideration the most actual principles in modern dictionaries. The autor shows the difference of functional significance of the concept Holy Fool in popular and church sphere.

Key-words: *the concept Holy Fool, the actual principles in modern dictionaries, the difference of functional significance of the concept Holy Fool.*

Анализ лексического значения номинанта концепта *юродивый* позволяет рассмотреть его содержание, раскрыть понятийные признаки в структуре концепта. Значение слова, как верно заметил Н.Н. Болдырев, выполняет «функцию общей репрезентации концепта в системе языка за счет описания его наиболее характерных, существенных признаков, т.е. определенной, наиболее репрезентативной части концепта» [1; 13].

Современная трактовка лексического значения базируется на представлении о нем как сложной многокомпонентной структуре, состоящей из более мелких, чем само значение, единиц, называемых *семантическими компонентами* (семами). Такого понимания структуры значения придерживались Л.В. Щерба, В.Г. Гак, Ю.Д. Апресян, И.А. Мельчук, А.К. Жолковский и др. Изучение понятийных признаков вслед за З.Д. Поповой, И.А. Стерниным проводится через вычленение и описание сем, находящиеся

в составе семем. Анализ от семантики слова к содержанию концепта позволяет через изучение сем вычленить концептуальные признаки, образующие содержание концепта. Понятийный компонент концепта – это признаковая структура, которая выявляется путем компонентного анализа значений слова *юродивый*.

Согласно классификации В.А. Масловой, концепт «юродивый» относится к группе «представления о человеке». Обратимся к лексикографическим данным, толкующим лексему *юродивый*. Практика лексикографических описаний показывает, что толковые словари исходят из имеющихся на сегодняшний день и зафиксированных контекстов употребления слова. Для анализа структуры значения привлекается словарная статья «Словаря русского языка» [4; сс. 775-776] под редакцией А.П. Евгеньевой как одного из наиболее авторитетных и современных изданий, а также данные «Толкового словаря русского языка» Д.Н. Ушакова [6; 1448] (ТСРЯ) и академического 17-томного издания «Словарь современного русского литературного языка» [5; 2003-2004] (ССРЛЯ). В словаре под редакцией А.П. Евгеньевой *юродивый* толкуется так:

1. Психически ненормальный (*Нельзя было назвать его совершенным идиотом или юродивым, но он был до того наивен, что иногда действительно его можно было считать дурачком.* Ф. Достоевский, „Село Степанчиково”), с пометой «устаревшее»; (ССРЛЯ – „психически больной, помешанный, сумасшедший”; в переносном значении – „о непрактичном, неприспособленном к жизни человеке, чудаке, фантазере”).
2. Блаженный, аскет-безумец или принявший вид безумца, обладающий, по мнению религиозных людей, даром прорицания. (*Он с пятнадцатого года стал известен как юродивый, который зиму и лето ходит босиком, посещает монастыри, дарит образочки тем, кого полюбит, и говорит загадочные слова, которые некоторыми принимаются за предсказания.* Л. Толстой, „Детство”); (ТСРЯ – „христианский аскет-безумец или принявший вид безумца и обладающий, по мнению верующих, даром прорицания”); (ССРЛЯ – „блаженный; аскет-безумец или принявший вид безумца, обладающий, по мнению религиозных людей, даром прорицания”).

Список признаков номинанта исследуемого концепта может быть дополнен на основе абстрактно-собирающего деривата *юродство* и глагола *юродствовать*. В ССРЛЯ *юродство* трактуется как:

1. Состояние невменяемости, умопомешательство (*[В Новгороде] толпа детей на улицах стала ругаться над его юродством, бросая в него камни.* А. Муравьев, „Путешествие по святым местам”).

2. Бессмысленный, нелепый поступок; безумное поведение (*Удушливая пустота и немота русской жизни, странным образом соединенная с живостью и даже бурностью характера, особенно развивает в нас всякие юродства*. А. Герцен, „Былое и думы”).

3. Нарочито ненормальное, неестественное поведение, вызванное чаще всего религиозными мотивами (*В некоторых из этих униженных судьбою скитальцев, ваших шутов и юродивых, самолюбие не только не приходит от унижения, но даже еще более распаляется именно от этого же самого унижения, от юродства*. Ф. Достоевский, „Братья Карамазовы”).

Юродствовать определяется в ССРЛЯ как:

1. Быть юродивым (во 2 значении), вести себя как юродивый (– *Как веруети? – прокричал отец Ферапонт, юродствуя*. Ф. Достоевский, „Братья Карамазовы”).

2. Совершать бессмысленные, нелепые, глупые поступки; чудить (*Коли ты холостой, на тебя и суда нет, юродствуй, как знаешь. Пожалуй, хоть и жалованья не бери*. А. Островский, „Доходное место”).

Таким образом, значение слова *юродивый*, по данным толковых словарей современного русского языка, составляют следующие семантические компоненты: «лицо» (*блаженный, аскет*), «состояние невменяемости» (*психически ненормальный, помешанный, сумасшедший*), «прозорливость» (*обладает даром прорицания*), «изображающий безумца» (*принявший вид безумца*), «непрактичный».

Нельзя сказать, что словообразовательное гнездо исследуемого номинанта концепта имеет сложную, многоуровневую структуру. В его составе, по данным «Словообразовательного словаря русского языка» А.П. Тихонова, представлено всего 14 лексем. Данные дериваты репрезентируют структуру концепта «юродивый», а также его наиболее значимые понятийные компоненты. Вследствие чего семы, которые в условиях вербализации представлены концептуальными признаками, получают отдельную языковую номинацию.

Следует отметить, что история функционирования данного концепта в русской языковой картине мира привела к крайней мобильности ядерных и периферийных признаков. По установившейся традиции, первыми в лексикографических описаниях даются наиболее актуальные значения. Описания слов *юродивый* и *юродство* свидетельствуют о том, что признаки, определяющие сущность данного религиозного феномена, в обыденном сознании переместились на второй план (см. *юродивый* 2 значение, *юродство* 3 значение). Очевидно, в связи с известными культурно-

историческими событиями последних веков, несколько ослабло влияние религиозной картины мира в рамках наивной картины мира. Для рядовых носителей русского языка, если судить по лексикографическим описаниям номинанта концепта наиболее актуальным к настоящему времени оказался ключевой признак юродивого – поступки или поведение, не согласующиеся с местом, временем и обстоятельствами, т.е. больше напоминающие действия сумасшедшего, что также косвенно доказывается словообразовательными потенциями. Из 14 производных слова *юрод* более трети составляют признаковые слова: имена прилагательные – *юродивый, юродливый, юродный, юродский, юродствующий* – и наречие – *по-юродивому*. Еще одним косвенным подтверждением различий мирского и религиозно-церковного восприятий данного концепта, оформившихся к настоящему времени, можно считать наличие культурного маркера «неодобрительное» в словаре С.И. Ожегова, сопровождающего статью *юродствовать*, т.е. вести себя подобно юродивому (в значении «психически ненормальному»).

Вербализуемый в рамках религиозной картины мира концепт «юродивый» сохраняет свою изначальную смысловую определенность. Обратимся к словарям и справочникам церковно-религиозной лексики, на основании которых список понятийных признаков исследуемого концепта может быть дополнен.

В словаре агиографических терминов В.М. Живов дает следующую дефиницию: «Юродивый (гр. [греч] *σαλός*), разряд святых подвижников, избравших особый подвиг – юродство – , т.е. облик безумия, принимаемый ради „поругания миру”, радикального отвержения ценностей мирской жизни и служения Христу через свидетельство о внеположности Христова пути мирской мудрости и мирскому величию» [2; 106]. «Юродивые, люди, принимавшие на себя из любви к Богу и ближним один из подвигов христианского благочестия – юродство о Христе» [7; 286] –, так начинается статья о самом парадоксальном чине святости в трёхтомном энциклопедическом словаре «Христианство». В энциклопедическом справочнике «Мир православной культуры» дается определение слова *юродивый* через синонимическое обозначение: «Блаженные – особый разряд подвижников и подвижниц, иначе называемых юродивыми. Этот вид подвижничества состоит в том, что избравший его отказывается от общепринятого образа жизни, делается скитальцем и нищим и добровольно принимает вид человека, лишённого здравого рассудка» [3; 598]. На основании данных религиозно-церковных определений, к составленному списку семантических компонентов номинанта концепта

можем добавить еще один важный – «особую мотивированность действий» (*ради «поругания миру», христоцентричность*).

Ядро исследуемого концепта в рамках религиозной картины мира составляют следующие семантические компоненты: «лицо» (*блаженный, аскет*), «изображающий безумца» (*принявший вид безумца*), «прозорливость» (*обладает даром прорицания*), «особая мотивированность действий» (*ради «поругания миру», христоцентричность*). Понятийные признаки «в состоянии невменяемости» (*психически ненормальный, помешанный, сумасшедший*), «глупый» и «непрактичный» относятся к ближайшей периферии. Однако следует учитывать, что если ядро концепта составляют наиболее актуальные ассоциации, а периферию – менее значимые, то, например, при изменении сферы общения, основное и периферийное значения могут меняться местами. Границы между ядерными и периферийными признаками исследуемого концепта четко обозначены в рамках религиозной картины мира. Рядовой же носитель русского языка, ставший свидетелем факта юродства, попадает в очевидную ситуацию неопределенности (святой перед ним или безумец?), что обуславливает двойственность отношения и делает проницаемыми границы ядра и периферии исследуемого концепта, и при его вербализации периферийное значение становится ядерным.

Библиография

1. Болдырев, Н.Н., *Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии*, Тамбов, 2000.
2. Живов, В.М., *Святость. Краткий словарь агиографических терминов*, Москва, Гнозис, 1994.
3. *Мир русской культуры. Энциклопедический справочник*, Москва, 1997.
4. *Словарь русского языка: В 4-х т./РАН, Ин-т лингвистич. исследований*. Под ред. А.П. Евгеньевой, 4-е изд., Москва, Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999, том 4.
5. *Словарь современного русского литературного языка: В 17 т.*, Москва – Ленинград, Наука, 1965, том 17.
6. *Толковый словарь русского языка: В 4 т.* Под ред. Д.Н. Ушакова, Москва, Сов. энцикл., ОГИЗ, 1935-1940, том 4.
7. *Христианство. Энциклопедический словарь: В 3 т.*, Москва, 1995.

Orientări paradigmatică în evoluția conceptului de „comunicare pedagogică optimă” prin metode interactive

Eugenia Jianu, *doctorandă,*
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

Generally, this article presents the evolution of the pedagogical communication concept and certain paradigmatic guidelines that explain phenomena of communication, particularly it also offers a methodological support to optimize pedagogical communication.

Key-words: *the pedagogical communication concept, paradigmatic guidelines, pedagogical communication.*

Umanizarea învățământului implică o nouă abordare a calității educației în vederea acționării pentru dobândirea culturii interacțiunii prin comunicare [14, pp. 43-45; 19, p.11].

Problemele comunicării sunt studiate încă în Grecia Antică, fapt semnalat de Bernard Miège în lucrarea „*Gândirea comunicațională*” (1998). Cuvântul *comunicare*, ca termen științific, derivă de la cuvintele latine *communicatio*, *communis*, semnificând „încercarea de a stabili o comunitate cu cineva, de a pune în comun idei și atitudini, de a le asocia, raporta sau de a stabili legături între ele”. Termenul *comunicare* a început să fie folosit în secolul XIV, având înțelesul de „a împărtăși”, „a împărți mai multora”. În secolul XVI, el capătă o nouă semnificație: „*a transmite*”, iar secolul XIX a consolidat această semnificație, ea devenind esențială datorită apariției și dezvoltării unor tehnici moderne de comunicații. În secolul XX semnificația conceptului este marcată de influența noilor media: *radioul, cinematograful, televiziunea*, mai adecvată fiind cea de „comunicare-difuzare” și obține o nouă semnificație – „de a stabili relații prin anumite strategii” –, ce-și păstrează vitalitatea până la ora actuală, fiind, de fapt, de origine latină. Din punct de vedere sociologic, comunicarea este privită ca „un ansamblu de strategii – rețele de transmisie, echipamente individuale și autonome ce permit punerea la dispoziția unui public larg a unui conținut de idei prin variate mesaje” [7, p. 211].

Pentru cercetarea noastră, sunt utile accepțiunile *comunicării* înregistrate în sociologie și în psihologia socială: (a) *proces în care se observă stimuli și se reacționează în raport cu aceștia*; (b) *mecanism esențial în dezvoltarea relațiilor umane*; (c) *totalitatea simbolurilor gândirii și a mijloacelor prin care ele se difuzează și se conservă*; (d) *comunicare socială ca expresie generală, pentru toate formele de relații sociale* [8].

Referindu-se la comunicarea umană ca proces activ de identificare, stabilire și întreținere de contacte sociale, O. Ciobanu afirmă că în învățământ aceasta se exprimă ca formă particulară și personalizată a instruirii, fiind numită *comunicare didactică*; iar dintre **caracteristicile definitorii ale comunicării didactice** menționăm: (a) caracterul pronunțat explicativ (*se acordă mare importanță înțelegerii de către elevi a mesajului*); (b) structurarea conform logicii pedagogice a științei predate; (c) rolul activ al profesorului, ca emițător și receptor, în selectarea informațiilor, accesibilizându-le, organizându-le și, mai ales, personalizându-le în funcție de destinatar și de cadrul în care se transmit; (d) dominarea comunicării verbale inițiată și susținută de profesori (60-70%), precum și tutelarea de către profesori a actului de comunicare; (e) funcțiile evaluativă și autoevaluativă, în egală măsură pentru educat și educator, ținând atingerea finalităților propuse, acoperirea nevoilor și intereselor elevilor [3, pp. 18-19].

Dicționarul de termeni pedagogici prezintă **definiția comunicării pedagogice** ca „un principiu axiomatic al educației ce presupune un mesaj educațional, elaborat de subiect (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (preșcolarului, elevului, studentului etc.), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă și internă” [5, p. 47].

Analiza experiențelor de comunicare pedagogică impune următoarele constatări: (a) *competența de comunicare didactică a profesorilor este slab dezvoltată*; (b) *demersurile discursive în comunicarea pedagogică, cu regret, comportă caracter nestructurat*; (c) *motivația cadrelor didactice pentru dezvoltarea competențelor de comunicare este insuficient orientată spre valorificarea eficientă a resurselor mediului educațional*.

În aceste condiții, este necesar a înțelege nucleul epistemic al comunicării pedagogice, deoarece **comunicarea pedagogică** este premisa, sursa, mijlocul și efectul educației” [18]. C. Cucuș prezintă comunicarea didactică drept „un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale al informației între două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan și succesiv rolurile de emițători și receptori semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ” [6]. L. Iacob propune o **posibilă definiție a comunicării didactice**, conform căreia *aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare* [12, p.2 34]. De un real folos pentru **demersul științific în evoluția comunicării și identificarea principiilor, criteriilor, indicatorilor comunicării pedagogice eficiente** este examinarea paradigmelor comunicării, întrucât apariția și dezvoltarea diferitor puncte de vedere asupra problemei vizate, complicată și contradictorie, se concretizează în

literatura de specialitate în așa-numitele „orientări paradigmatică”, care explică fenomenele comunicării în general, oferind, totodată, un sprijin metodologic pentru optimizarea comunicării.

Înainte de a analiza **paradigmele comunicării**, considerăm necesar a preciza semnificația conceptului de „**paradigmă pedagogică**”, provenit din greacă (*model, pildă, învățătură*), prin care se înțelegea *tabloul general al învățământului, propus ca model pentru acțiuni pedagogice*.

D. Patrașcu constată că, cu regret, „în cercetările pedagogice contemporane ideile fundamentale ale paradigmei deseori se ignorează, în cel mai bun caz, se fac declarații fără sintetizarea teoriilor fundamentale, cu scopul rezolvării problemelor concrete ale educației” [15, p. 214]. Caracterul sistemic al comunicării, rezultat din conexiunile intrapsihice dintre gândire și limbaj, implică analiza **paradigmei sistemice** (B. Carrrol, S. Cristea, M. Drăgănescu), care explică fenomenele reglajelor și interinfluențelor în ordonarea și coerența elementelor comunicării [10, p.15]. **Paradigma informațională** demonstrează că procesul de comunicare se reduce la calitatea informației înregistrată la nivelul codării, transmiterii și decodării mesajului.

Cercetările din domeniul pedagogiei comunicării pornesc de la **paradigma semiotică**, ce propune să fie analizat procesul permanent de semnificare în emiterea/receptarea unui mesaj conferit nu doar de mijloacele de *exprimare lingvistică*, ci și de *mijloacele comunicării nonverbale și ale paralimbajului*, înțelesurile create de interlocutori fiind de *natură denotativă* (obiective, descriptive de dicționar al termenilor) și *conotativă* (interacțiunea mesajelor cu gândurile, emoțiile, atitudinile interlocutorilor). Procesul de comunicare didactică în ipostaza de „practică semnificantă” reprezintă „*semioza didactică*”, menționează I. Petru [16, p. 78] și poate fi realizată, în opinia lui M. Zlate, prin *mijloace lingvistice* (exprimare vocală), *paralingvistice* (tonul vocii și gesturi), *extralingvistice* (calitățile vocale și nonvocale ce furnizează informații biologice, psihologice sau sociale despre locutor) [20, p. 200].

Construind **teoria comunicării** ca teorie a înțelegerii între indivizi, J. Habermas, prin intermediul unor acte de vorbire, ridică *pretenții de validitate*, dintre care una este *pretenția cognitivă*, alta este *pretenția lingvistică*, iar celelalte se referă la *autoprezentarea vorbitorului și la normele interacțiunii sale cu ascultătorul*. În funcție de pretențiile de validitate, teoreticianul distinge *două aspecte principale ale comunicării*: (a) acțiunea *comunicativă* (interacțiunea), pe de o parte, și (b) *discursul*, pe de altă parte. În discursuri căutăm să restabilim, prin întemeiere, un acord care a fost problematizat și care a existat în acțiunea comunicativă [11]. Înțelegerea este în strânsă legătură cu efectele afective transmise prin atitudini comunicative. În situații de interacțiune, *comunicarea*, ca act tranzacțional (V. Birkenbihl, 1998; R. Rășcanu, 2003), devine

fundamentală pentru viața socială și personală a individului. În acest context, abordând problema comunicării emoțiilor în mediul educațional, M. Cojocaru-Borozan utilizează sintagma terminologică *comunicare didactică bazată pe cultură emoțională, prin care înțelege comunicarea specifică procesului educațional dezvăluită cu scopul de a formula în obiective didactice și a dezvolta potențialul afectiv al agenților educației (al profesorilor și elevilor), exprimat în valori emoționale concretizate într-un stil de comunicare charismatic* [4, p. 10]. Dezbaterile științifice despre comunicarea pedagogică fac necesară abordarea **paradigmei psihosociale** (P. Golu, T. Slama-Cazacu), care reflectă procesele de comunicare din perspectiva interacțiunii. Comunicarea ca fapt social, așadar, îndeplinește funcții adresative, prin care omul comunică nu doar cu semenii, ci și cu sine însuși; altfel spus, comunicarea interpersonală începe la nivel intrapersonal. Această paradigmă prezintă argumente în favoarea faptului că relația de comunicare se manifestă inițial aproape instinctual, ca să evolueze către trebuința de relaționare și integrare în grup. Din aceste rațiuni, A. Dragu, S. Cristea afirmă că, de fapt, comunicarea pedagogică este de tip social, profesorul transmițând grupului de elevi mesajul pedagogic sub formă de informație, prezentat ca un ansamblu de date și indicatori ce modifică starea internă a receptorilor, provocând un răspuns în funcție de particularitățile individuale ale emițătorului. Informația didactică deci capătă semnificație prin aportul de cunoștințe, dar și prin sistemele de autoreglaj și de autoorganizare [9, p. 153].

Relevantă pentru comunicarea pedagogică este **paradigma psihologică** (P. Golu, S. Marcus, N. Mitrofan, P. Popescu-Neveanu), ce oferă cele mai multe modele pentru o comunicare eficientă datorită abordării *trebuințelor psihologice ale individului (integrare în mediu, nevoia de a fi apreciat, de a se autocunoaște și de a se face cunoscut altora, de adaptare la situațiile noi etc.)*. Atenția sporită a psihologiei față de studierea comunicării pedagogice se datorează faptului că acest fenomen este inseparabil de oricare latură a evoluției personalității.

Cercetările reprezentative analizate în studii de psiholingvistică, sociologie, antropologie, psihologie și pedagogie arată că mecanismele corelației educație – comunicare stau la baza mișcării interacționiste contemporane. Centrul de interes al acestora este descifrarea proceselor comunicării intrapersonale și, mai ales, descoperirea factorilor de eficientizare a relaționării interpersonale, abordându-se tot mai frecvent aspecte ale comunicării globale.

În această ordine de idei, simplul fapt de a reflecta asupra impactului comunicării în educație poate aduce clarificări esențiale în modul de acțiune eficace în relațiile interpersonale din mediul educațional pentru a transmite competent, explicit și implicit nu doar conținuturi științifice, ci și conținuturi afectiv-atitudinale (*dispoziție generală*), creând astfel oportunități de a

interpreta interacțiunile comunicative în planul monitorizării profesionale a comunicării pedagogice [4].

Unul dintre indicatorii calității comunicării pedagogice poate fi preluat din **paradigma sociolingvistică** (B. Bernstein), ce abordează problematica limbajului achiziționat în context social și mijlocește procesul integrării individului în societate. Limbajul este tributار contextului cultural și/sau subcultural în care a fost asimilat (*apartenența individului*). Din aceste rațiuni, caracteristicile limbajului pedagogic al emitătorului/profesorului capătă valoare prioritară în abordarea comunicării pedagogice.

O altă perspectivă de analiză a comunicării pedagogice care susține epistemologic unul dintre rolurile de manager al actului de învățare este descrisă în **paradigma managerială** (R. Iucu, E. Joița, I. Jinga, D. Patrașcu, C. Ulrich, V. Cojocaru, S. Baciuc), care examinează comunicarea nu doar din perspectiva transmiterii mesajelor, ci și din perspectiva schimbării mentalității, reflectată în comportamentul comunicativ al managerului. **Managementul relațiilor de comunicare** se referă la ansamblul activităților de proiectare, organizare, conducere, coordonare și control al calității interacțiunilor dintre actorii educației. Asigurarea unui management al comunicării didactice eficiente, în concepția E. Joița, vizează pregătirea și utilizarea rațională de către profesor a unor elemente specifice comunicării: (a) mesajul transmis sau receptat prin intermediul informației; (b) conținutul și semnificația mesajului; (c) încărcătura informațională și psihosocială, claritatea și dozarea mesajului; (d) modalitățile de realizare a schimbului de mesaje (interacțiunea); (e) codul utilizat pentru emisie – recepție – înțelegere; (f) canalele și instrumentarul utilizat; (g) abaterile ce apar și modul cum pot fi prevenite [13, p. 116].

Orientând cercetarea spre identificarea valorilor comunicării pedagogice cu retroacțiune optimă, analizăm preceptele teoretice ale **paradigmei axiologice ale comunicării**, care elucidează problematica argumentării și prezentării discursului prin prisma valorilor și intereselor participanților (I. Andrei, C. Cucoș, L. Cuznețov, Vl. Pâslaru, N. Silistraru). În sens axiologic, a educa înseamnă a provoca un comportament pentru a lua atitudine ori de câte ori se constată o corespondență între conștiința care evaluează și ceea ce evaluăm (*proprietăți ale unor obiecte, acțiuni, relații umane, creații sau rezultate ale activității umane, situații de viață etc.*). Din această perspectivă, sunt utilizate, în acțiunea educativă, distincțiile dintre expresiile: **proces de cunoaștere a valorilor** (*pe care astăzi le avem în vedere în ariile curriculare ale învățământului*) și **proces de explorare a valorilor** (*la nivelul structurilor psihice ale obiectului educației*) prin transmiterea conținuturilor educaționale.

În contextul discursului științific de explorare în domeniul comunicării educaționale, **paradigma pedagogică** (G.de Landsheer, M. Mahmutov, P. Pidcasistfi, N. Zeaziun, T. Calo, V. Mândăcanu, Vl. Pâslaru) permite identificarea teoriilor care pot influența practicile comunicative realizate și realizabile în mediul școlar și analiza componentelor comunicării didactice. În general, paradigma comunicării pedagogice este considerată un proces complex, deoarece obiectivele educației pot fi elaborate doar în baza analizelor altor paradigme de organizare a comunicării.

În concluzie, menționăm că analiza definițiilor și paradigmelor comunicării conduce la ideea despre conexiunile și corespondențele dintre acestea, care permit anumite precizări în determinarea mecanismelor comunicării pedagogice, având în vedere rolul deosebit de important al acestora în crearea relațiilor eficiente dintre actorii câmpului educațional.

Comunicarea pedagogică scoate în evidență anumite comportamente ale elevilor, aceștia exprimând: susținere (drept construire), propunere (ca atac al opiniei altora), dezacord (ca apel la alte surse), sugestie (ca excludere), rezumare (ca dezvoltare a informației), deschidere (drept cooperare), blocare (ca absență), fiind întotdeauna determinate de contextul situațional și de starea de spirit a interlocutorilor.

În sens larg, valorile culturii emoționale ale profesorului, relevate în paradigmele comunicării, după cum relevă M. Cojocaru-Borozan (2010), vizează: *transmiterea/receptarea mesajului afectiv, dezvoltarea relațiilor interpersonale cu nivel înalt de feedback comunicațional; structurarea mesajelor afective într-un cod specific profesional; implicarea maximă în comunicarea interpersonală și valorizarea sistemelor de norme și valori; limbajul emoțional – mijloc de comunicare, disciplinare și contagiune emoțională; asigurarea corespondenței dintre oferta comunicativă și așteptările fiecărui elev; contactul emoțional cu rol de amplificare a feedbackului comunicativ; construcția discursului didactic din conținuturi informaționale și afectiv-atitude; valorificarea arsenalului de emoții constructive; adoptarea stilului charismatic de comunicare* [4].

În scopul eficientizării comunicării pedagogice, T. Bushnag (2011) propune „tehnologiile comunicative care reprezintă proiectarea optimă în scop comunicativ a metodologiei de predare – învățare – evaluare, corelată cu mijloacele de învățământ ce implică mobilizarea sistemului de competențe pedagogice necesare pentru crearea situațiilor interactive de formare profesională, orientate spre dezvoltarea competenței de comunicare [1]. Abordarea tehnologiilor comunicative ca strategie eficace de predare centrată pe elevi a provocat interesul nostru pentru stabilirea metodelor didactice interactive de valorificare a resurselor comunicării, cu scopul asigurării eficienței prestanței didactice prin optimizarea comunicării pedagogice.

Generalizând cercetările întreprinse în domeniul teoriei comunicării pedagogice, **definim comunicarea pedagogică optimal eficientă prin valorificarea metodelor interactive (CPMI)** ca o paradigmă a interacțiunii comunicative bazată pe cultura emoțională, fundamentată epistemologic de teoriile și principiile comunicării, valorificând factorii comunicării (*de emisie, de recepție și ambientali*) relevanți pentru formarea stilului de comunicare centrat pe elev prin care profesorul concepe/proiectează, transpune didactic (*pedagogic*), motivează și monitorizează grupul de elevi prin aplicarea metodelor interactive de comunicare intra- și interpersonală, iar elevii prezintă o conduită interactivă în comunicare prin receptarea obiectivă, înțelegerea, implicarea, interacțiunea comunicativă și dezvoltarea mesajului pedagogic, demonstrând valori ale culturii învățării.

Bibliografie

1. Andrițchi, V., „Comunicarea organizațională eficientă”, în *Univers pedagogic*, nr. 1, Chișinău, Editura IȘE, 2010.
2. Bushnag, T., *Tehnologii comunicative de predare în învățământul superior*, Chișinău, Tipografia UPSC, 2012.
3. Ciobanu, O., *Comunicare didactica*, ASE, București, 2003.
4. Cojocaru-Borozan, M., *Teoria culturii emoționale*, Chișinău, Tipografia UPSC „Ion Creangă”, 2010.
5. Cristea S., *Dicționar de termeni pedagogici*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
6. Cucuș, C., *Pedagogie*, Iași, Polirom, 2002.
7. Larousse, *Dicționar de sociologie*, București 1996.
8. Dobrescu, Em., *Sociologia comunicării*, București, 1998.
9. Cristea, Sorin, *Psihologie educațională*, București, EDP, 2008.
10. Ezechil, L., *Comunicarea educațională în context școlar*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
11. Habermas, J., *Cunoaștere și comunicare*, București, Editura Politică, 1983.
12. Iacob, L., „Comunicare didactică”, în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Iași, Polirom, 1998.
13. Joița, E., *Pedagogia – știință integrativă a educației*, Iași, Polirom, 1999.
14. Mucchielli, A., *Arta de a comunica*, Iași, Polirom, 2005.
15. Patrașcu, D., *Tehnologii educaționale*, Chișinău, Ed. Tipografia Centrală, 2005.
16. Petru, I., *Logică și educație*, Junimea, Iași, 1994.
17. Sadovei, L., *Competența de comunicare didactică*, Chișinău, UPSC „Ion Creangă”.
18. Șoitu, L., *Comunicarea și educația*, Iași, Polirom, 1996.
19. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2001.
20. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Iași, Polirom, 1999.

Valori ale competenței lectorale dezvoltate de liceeni prin aplicarea metodologiilor specifice educației literar-artistice

Ala Radu-Șchiopu,
doctorandă, UPSC „Ion Creangă”

Abstract

The literary reading competences constitute the goals of the literary-artistic education, that is responsible for their acquisition within the school framework.

The theory of the literary-artistic education has fundamented the field of the specific methodologies of the literary-artistic education epistemologically.

The pupils develop their reading competences efficiently as a result of the teacher's applying of the methods-procedures-techniques specific to the literary-artistic education, complemented by general interactive techniques, exploiting the literary work according to the principles of literature and art.

The reading competence developed at the high-school stage attributes to the pupil as a reader the posture of the second subject of the literary work and of the educational process.

Key-words: reading competence, literary-artistic education, methodologies specific to literary-artistic education, the cultured reader, the values of the reading competence.

În anii '80 ai sec. XX a fost elaborată teoria educației artistic-estetice (ELA), din care Vl. Pâslaru, sintetizând conceptul de „metodica predării literaturii” al lui C. Parfene [4, 5, 6] și teoria lecturii a lui P. Cornea [2, 3], a fundamentat *teoria educației literar-artistice* [7]. Conform acesteia, scopul predării – învățării literaturii în școală este formarea cititorului cult de literatură, prin atingerea unui sistem de obiective educaționale, formulate în termeni de competențe literare lectorale, explorând anumite conținuturi educaționale prin metodologii specifice ELA – toate acestea fiind întemeiate pe un sistem de principii ale ELA.

Finalitățile ELA sunt *competențele literare lectorale, comportamentele literare lectorale, trăsăturile caracteriale specifice cititorului, aptitudinile literare și talentul literar*. De formarea/dezvoltarea primei finalități – CL – este responsabilă fiecare situație și activitate de ELA din cadrul școlar.

Între timp, cercetările moderne (G. Meyer, M. Minder, I. Negreț-Dobridor, Vl. Pâslaru, A. Perreti, ș.a.) au demonstrat necesitatea reamplasării accentului de pe demersul teleologic, centrat pe obiective, pe unul în care obiectivele sunt reconsiderate în funcție de competențele deja formate ale elevilor. Această nouă deschidere epistemologică și teleologică a punctat și noi probleme de cercetare, aferente metodologiilor specifice de dezvoltare a CL, precum întrebările despre raportul dintre obiective și CL, despre cum se pot forma CL concrete în

cadrul fiecărei lecții, despre măsura în care curriculumul și manualele actuale favorizează formarea și dezvoltarea CL, precum și despre calitatea pregătirii profesionale a cadrelor didactice pentru a soluționa pe teme științifice probleme particulare ale didacticii formării cititorului de literatură.

Problema de cercetare cu privire la metodologiile specifice dezvoltării competențelor lectorale ale elevilor la orele de limba și literatura română, indicată de domeniul respectiv al teoriei educației literar-artistice – *Care sunt valorile și sistemul metodologiilor specifice ELA-teoria ELA* – a fundamentat epistemologic domeniul metodologiilor specifice ELA.

Pentru a analiza metodologiile specifice dezvoltării competențelor lectorale ale elevilor, am realizat un *experiment*, care s-a desfășurat pe trei probe, fiecare probă vizând o competență lectorală, prin aplicarea unor *instrumente* de măsurare/apreciere a acestora, precum *repere, parametri, bareme de corectare, descriptori de performanță, organizarea corectă a ideilor în scris; utilizarea limbii literare; demonstrarea aptitudinilor de analiză și de interpretare critică; respectarea normelor de ortografie; respectarea normelor de punctuație, așezarea în pagină, încadrarea în limitele de spațiu, lizibilitatea*. Evaluarea rezultatelor școlare s-a făcut prin cele patru operații ierarhice: *măsurare, apreciere, interpretare și luare de decizii*.

La proba 1, *înțelegerea și interpretarea unui text la prima vedere*, liceenii din cl. a X-a s-au prezentat în felul următor:

| <i>Activități realizate</i> | <i>Grupa exp.</i> | <i>Grupa ctr.</i> |
|---|-------------------|-------------------|
| - Au explicat corect, fără a apela la sinonime, sensul cuvintelor propuse: | 30 elevi-18% | 28elevi-15,68% |
| - Au răspuns parțial corect: | 20/12% | 18/10,08% |
| - Au răspuns greșit: | 5/3% | 10/5,6% |
| - Au alcătuit corect enunțuri cu sens denotativ și conotativ cu cuvântul dat: | 20/12% | 25/14% |
| - Au realizat sarcina parțial corect: | 40/24% | 31/17,36% |
| - Au motivat corect utilizarea semnelor de punctuație: | 25/15% | 18/10,08% |
| - Au motivat parțial corect utilizarea semnelor de punctuație: | 25/15% | 20/11,2% |
| - Au motivat greșit utilizarea semnelor de punctuație: | 10/6% | 18/10,08% |
| - Au marcat și au comentat două motive literare: | 20/12% | 25/14% |
| - Au marcat și au comentat parțial corect motivele literare: | 40/24% | 31/17,36% |
| - Au identificat corect figuri de stil și le-au încadrat în enunțuri: | 20/12% | 20/11,2% |
| - Au realizat sarcina parțial corect. | 40/24% | 36/20,16% |

La redactarea eseului, ambele grupe de elevi dețin competențe lectorale slabe: întâlnesc dificultăți în organizarea corectă a ideilor în scris și în utilizarea limbii literare (greșeli de

ortografie și punctuație); în analiza și interpretarea critică a fenomenelor literare, precum și la așezarea în pagină și lizibilitate.

La proba 2, *înțelegerea și interpretarea textului literar liric*, elevii din cl. a X-a s-au prezentat în felul următor:

| <i>Activități realizate</i> | <i>Grupa exp.</i> | <i>Grupa ctr.</i> |
|--|-------------------|-------------------|
| - Au încadrat corect autorul în timp și spațiu: | 42/70% | 37/20,72% |
| parțial corect: | 7/11,6% | 2/1,12% |
| greșit: | 11/18,3% | 2/1,12% |
| - Au încadrat corect textul în creația artistică a scriitorului, au exemplificat cu opere pe aceeași temă: | 40/24% | 30/16,8% |
| parțial corect: | 6/3,6% | 12/11,44% |
| greșit: | 12/7,2% | 10/5,6% |
| n-au realizat: | 2/1,2% | 4/2,24% |
| - Au determinat corect geneza operei: | 30/18% | 25/14% |
| parțial corect: | 18/10,8% | 14/7,84% |
| greșit: | 12/7,2% | 6/3,36% |
| - Au determinat corect genul și specia literară ale operei: | 30/18% | 26/14,56% |
| parțial corect: | 16/9,6% | 13/7,28% |
| greșit: | 11/6,6% | 13/7,28% |
| n-au realizat: | 1/0,6% | 4/2,24% |
| - Au comentat corect semnificația titlului: | 20/12% | 17/9,52% |
| parțial corect: | 14/8,4% | 11/6,16% |
| n-au realizat: | 26/15,6% | 28/15,68% |
| - Au identificat corect tema operei literare: | 36/21,6% | 23/12,88% |
| greșit: | 1/0,6% | 27/15,12% |
| n-au realizat: | 3/1,8% | 6/3,36% |
| - Au indicat corect ideea literară, motive, leitmotive ale textului poetic: | 14/8,4% | 16/8,96% |
| parțial corect: | 14/8,4% | 38/21,28% |
| n-au realizat: | 32/19,2% | 2/1,12% |
| - Au analizat corect opera pe unități artistice (prozodic, morfosintactic, stilistic, lexicul etc.): | 15/9% | 16/8,96% |
| parțial corect: | 15/9% | 23/12,88% |
| n-au realizat: | 30/18% | 17/9,52% |
| - Au indicat originalitatea poeziei, semnificația ei: | 30/18% | 35/19,6% |
| parțial corect: | 8/4,8% | 18/10% |
| n-au realizat: | 22/13,2% | 0,08% |
| - Au exprimat impresii personale în contact cu opera literară: | 34/20,4% | 32/17,92% |
| n-au exprimat impresii personale: | 26/15,6% | 24/13,44% |

La proba 3, *înțelegere/interpretare a textului literar epic*, elevii din cl. a X-a s-au prezentat în felul următor:

| <i>Activități realizate</i> | <i>Grupa exp.</i> | <i>Grupa ctr.</i> |
|---|-------------------|-------------------|
| - Au identificat tipul textului citit corect: | 28/46,6% | 24/42,8% |
| parțial corect: | 12/20% | 8/14,2% |
| greșit: | 10/16,6% | 12/21,4% |
| n-au realizat: | 10/16,6% | 12/21,4% |
| - Au determinat cronotopul operei corect: | 23/38,3% | 21/37,5% |

| | | |
|--|----------|----------|
| parțial corect: | 13/21,6% | 4/7,14% |
| greșit: | 10/16,6% | 3/5,35% |
| n-au realizat: | 14/23,3% | 28/50% |
| - Au alcătuit sistemul de personaje corect: | 39/65% | 33/58,9% |
| parțial corect: | 8/13,3% | 3/5,35% |
| greșit: | 10/16,6% | 8/14,2% |
| n-au realizat: | 3/5% | 12/21,4% |
| - Au caracterizat personaje, au indicat modalități de caracterizare corect: | 31/51,6% | 26/46,4% |
| parțial corect: | 11/18,3% | 10/17,8% |
| greșit: | 8/13,3% | 8/14,2% |
| n-au realizat: | 10/16,6% | 12/21,4% |
| - Au reliefat modalitățile de expunere corect: | 31/51,6% | 27/48,2% |
| parțial corect: | 19/31,6% | 10/17,8% |
| greșit: | 5/8,33% | 11/19,6% |
| n-au realizat: | 5/8,33% | 8/14,2% |
| - Au indicat corect modalitățile de realizare a momentelor subiectului: | 21/35% | 18/32,1% |
| parțial corect: | 23/38,3% | 7/12,5% |
| greșit: | 8/13,3% | 10/17,8% |
| n-au realizat: | 8/13,3% | 21/37,5% |
| - Au evidențiat corect compoziția, planurile narrative și originalitatea operei: | 20/33,3% | 23/41% |
| parțial corect: | 22/36,6% | 11/19,6% |
| greșit: | 10/16,6% | 10/17,8% |
| n-au realizat: | 8/13,3% | |
| - Au dedus corect semnificația titlului: | 34/56,6% | 37/66% |
| parțial corect: | 20/33,3% | 9/16% |
| n-au realizat: | 6/10% | 10/17,8% |
| - Au comentat corect impresiile personale asupra operei: | 38/63,3% | 30/53,5% |
| n-au comentat: | 22/36,6% | 26/46,4% |

Valorile CLL, demonstrate de elevi în experimentul de constatare, sunt prețioase prin ele însele, căci indică asupra unor niveluri de formare a competenței respective, de luat în vedere în acțiunile de îmbunătățire a activității de educație literar-artistică. Dar nivelurile demonstrate de formare a CL nu pot fi apreciate ca satisfăcătoare, deoarece la majoritatea parametrilor răspunsurile pozitive dau, în sumă, mai puțin de 50%. Nu sunt satisfăcătoare aceste niveluri nici fiind comparate cu nivelurile stabilite de cercetarea complexă desfășurată în anii '90 ai sec. XX de către Vl. Pâslaru, care înregistrează la elevii din aceeași clasă niveluri de dezvoltare literar-artistică mai avansate decât cele obținute de noi, majoritatea performând valori la o cotă mai mare de 50% [8]. Or, concluzia se impune de la sine: comparând rezultatele celor două cercetări, constatăm un regres semnificativ în dezvoltarea literară a liceenilor, fapt cauzat și de aplicarea inoportună a unor metodologii nespecifice ELA.

Este apreciabil însă faptul că ambele eşantioane au demonstrat aproximativ același nivel de formare a CL, ceea ce validează desfășurarea experimentului de formare.

La toate probele elevii au demonstrat niveluri de formare a valorilor CL mai avansate, față de cele preexperimentale.

La *proba 1* (Figura 1):

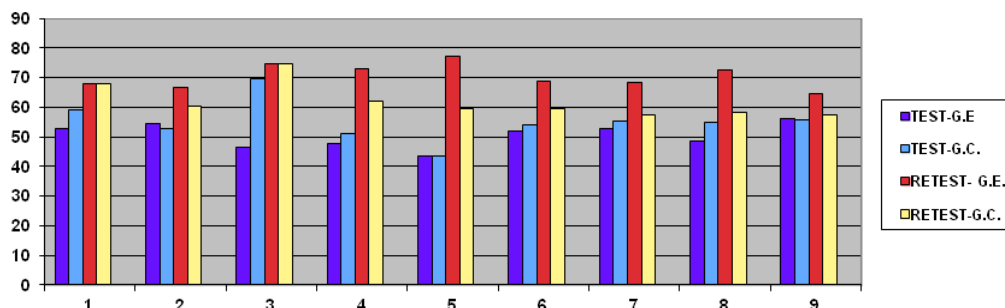


Figura 1. Rezultatele grupului experimental/de control la etapa predictivă (test) și după experimentul formativ (retest – normativ). *Proba 1*

La *proba 2* (Figura 2):

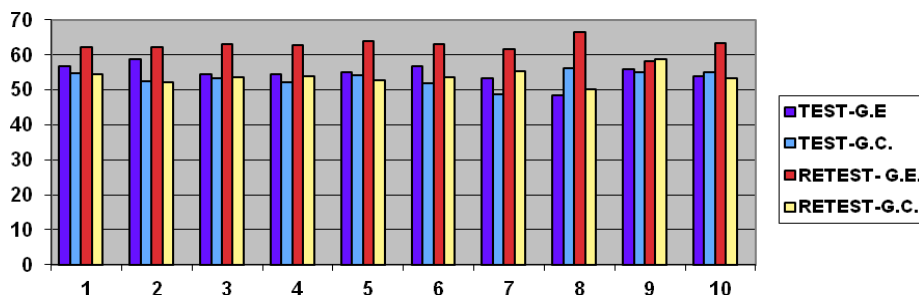


Figura 2. Rezultatele grupului experimental/control la etapa predictivă (test) și după experimentul formativ (retest – normativ). *Proba 2*

La *proba 3* (Figura 3):

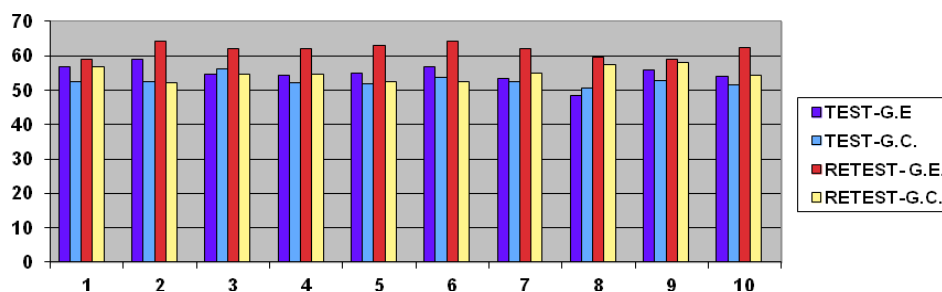


Figura 3. Rezultatele grupului experimental/de control la etapa predictivă (test) și după experimentul formativ (retest – normativ). *Proba 3*

Se poate observa că, în condițiile aplicării unui sistem metodologic specific ELA, la toate trei probe, toți indicii nivelurilor de dezvoltare a valorilor CL la liceeni sunt mai mari de 50%.

Datele experimentului de formare demonstrează că liceenii își pot dezvolta în mod eficient CL în urma aplicării de către profesor a unei metodologii specifice ELA, incluzând metode/procedee/tehnici/forme/mijloace:

- praxiologice: *lectura expresivă și artistică, recitarea, notițele, agenda, fișele de lectură;*
- analitice: *analiza literară și cercetarea literară, caracterizarea personajului literar;*
- hermeneutice: *retroacțiunea, comentarea și interpretarea fenomenelor operei literare și ale literaturii, jocul literar;*
- epistemice: *stabilirea cronotopului în opera literară, a legăturilor de cauză – efect, a interacțiunilor literare, literar-folclorice și literatură – arte, algoritmul;*
- creative: *creația literară – poezii, povești, povestiri, dezvoltarea operei literare sau experimentul imaginativ, eseuri și științifico-literară elementară – colectarea datelor despre scriitor și operă, inventarierea caracteristicilor unui fenomen al operei literare/al operei unui scriitor/al literaturii naționale;*

publicistice: *avizul la opera literară, disputa și polemica literară, lectura particulară (convorbirea, conversația, cercul literar, conferința) etc., însoțite de metodologii general-didactice moderne, preponderent activ-participative: Scrierea liberă, Clusteringul, Știu – Vreau să știu – Învăț etc. [1].*

Așadar, valorile CLL ale elevilor, formate în condițiile neaplicării/aplicării parțiale a metodologiei specifice ELA, au identificat un număr mare de subiecți cu nivel scăzut de formare a CL și un număr mic de elevi cu nivel avansat de formare a CL.

Concluzii:

- Reglementarea situației prin proiectarea și aplicarea experimentală a demonstrat eficiența selectării-combinării metodelor/procedeeleor/tehniceleor specifice ELA, complementate de procedee/tehnici didactice generale interactive.

- Aplicarea metodologiei specifice ELA a demonstrat, de asemenea, că, deoarece aceasta valorifică opera literară pe principiile literaturii și ale artei, CL dezvoltată la treapta liceală îi atribuie elevului cititor calitatea de cel de-al doilea subiect al operei literare și al procesului educațional.

- Contextul creat de aplicarea metodologiei specifice ELA îi oferă profesorului de literatură cea mai mare libertate profesională posibilă, datorită asumării conștiente a rolului de

mediator al formării pe care o oferă educaților săi valorile literaturii, receptate în conformitate cu principiile cunoașterii artistic-estetice și ale pedagogiei artelor.

• Centrarea activității de predare-mediare a profesorului pe metodologiile specifice ELA și a activității de lectură a elevilor pe structura operei literare și pe propria formare/dezvoltare literară a condus la o apropiere și colaborare sporită și eficientă a celor doi subiecți ai educației.

Bibliografie

1. Cartaleanu, T., Cosovan, O., *Atelierul de lectură în demersul educațional (Strategii de dezvoltare a gândirii critice)*, Chișinău, CE Pro Didactica, 2004.
2. Cornea, P., *Introducere în teoria lecturii*, Iași, Polirom, 1998.
3. Cornea, P., *Interpretare și raționalitate*, Iași, Polirom, 2006.
4. Parfene, C., *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Iași, Polirom, 1999.
5. Parfene, C., *Receptarea poetică*, Iași, Polirom, 1998.
6. Parfene, C., *Literatura în școală*, Iași, Editura UAIC, 1997.
7. Pâslaru, Vl., Papuc, L., Negură, I., *Construcție și dezvoltare curriculară. Partea II. Ghid metodologic*, Chișinău, Centrul de resurse curriculare „Moldova”, UPSC „Ion Creangă”, 2005.
8. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Chișinău, Museum, 2001.

Repere teoretico-metodologice ale calimetriei pedagogice

Y. Ilașcu, dr. în pedagogie, UPSC „Ion Creangă”,
M. Teșcu, doctorand, directorul Liceului
„Mircea cel Bătrân”

Abstract

Quality systems in education, that is calimetriei pedagogical allowed the description of an assembly of disturbing factories that emphasizes several categories of deficiencies, the facets of ' subjectivism ' assessment that a school manager needs to know and to eliminate them from the evaluative practice as far as possible.

Calimetria pedagogică, privită din perspectiva schimbării în educație, este definită, din punct de vedere epistemologic și documentată fundamental, din cele mai diverse puncte de vedere. Conceptualizarea calimetriei pedagogice a permis trecerea în revistă a unui ansamblu de factori perturbatori ce favorizau și puneau în evidență mai multe categorii de deficiențe, de fațete ale „subiectivismului” în evaluare, pe care un manager școlar trebuie să le cunoască și să le elimine din practica evaluativă pe cât este posibil. Metodele de estimare a calității sau

eficienței moderne cunosc o serie de caracteristici, din care amintim câteva din cele date de G.D. Doherty (1994):

- cunoașterea atitudinii elevilor față de evaluare;
- cunoașterea comportamentelor și a caracteristicilor personale;
- cunoașterea modalităților de a îmbunătăți actul evaluării.

Sunt tot atâtea motive pentru a constata locul pe care urmează să-l ocupe calimetria pedagogică și a fi mai aproape de nivelul performanței optime. În calitate de repere teoretico-metodologice de proiectare a sistemelor de monitorizare și analiză a domeniilor și indicatorilor schimbării eficiente poate fi considerată orice acțiune decizională acceptată într-o instituție școlară și raportată la măsurătorile calimetrice dintr-o altă instituție de învățământ. Calitatea și eficacitatea procesului de predare – învățare trebuie să fie luate în considerare atunci când se stabilește eficiența unei instituții de învățământ, referitor la protecția elevilor și siguranța lor, managementul financiar eficient, dezvoltarea profesională a personalului didactic, parteneriatul cu alte instituții și, desigur, cel mai important aspect este cel legat de procesul de elaborare a metodologiei de proiectare și implementare a sistemului de monitorizare a calității educației.

Scopul principal al acestor activități este de a gestiona acțiuni care să faciliteze ameliorarea calitativă a instruirii în asigurarea, menținerea și îmbunătățirea standardelor practice de măsurare a calității procesului de învățământ.

Prin desfășurarea acestor acțiuni se va efectua o evaluare reală și adecvată a personalului didactic, ce va viza următoarele:

- verificarea documentelor de proiectare didactică;
- pregătirea pentru lecție;
- evaluarea activității cadrului didactic pe parcursul activității profesionale;
- evaluarea activității elevului pe parcursul activității școlare;
- evaluarea activității cadrului didactic per ansamblu;
- autoevaluarea cadrului didactic, valorificarea mai multor strategii, materiale audiovizuale ajutătoare etc.

Un aspect important al monitorizării calității îl reprezintă elaborarea de grile manageriale de monitorizare a formării de competențe la elevi; dezvoltarea praxiologiei monitorizării în contextul conexiunilor procesului managerial-pedagogic de asigurare a calității educației prin participare la lecții, concursuri, spectacole, concerte, victorine sau olimpiade interne, naționale și internaționale etc. Prin aceste participări, calitatea și eficiența instituției de învățământ crește; în munca sa cu elevii, profesorul nu trebuie să se limiteze

dogmatic la un cerc restrâns de strategii sau metode educaționale ori didactice. Folosind aceleași principii generale de bază, metodele și sistemele de predare evoluează permanent, iar managerul școlar trebuie să țină seama de mersul ascendent al pedagogiei, al metodicii predării disciplinelor școlare, precum și al dezvoltării personalității elevului în general. De asemenea, cadrele didactice școlare vor trebui să diferențieze conținutul lecțiilor și procedeele aplicate de la elev la elev, după vârsta, aptitudinile, temperamentul, după puterile și rezistența fizică și psihică ale fiecărui elev în parte.

Managementului schimbării se bazează pe conținutul propriu-zis al problemei, care se reduce, în principal, la modele, metode și tehnici, instrumente, aptitudini și alte forme de dirijare și participă nemijlocit la practica managementului schimbării. Aceste acțiuni organizatorice sau obiective ale sistemelor de monitorizare includ, de asemenea, aspecte legate de optimizarea procesului, verificare și conformare cu prevederile normative, cum ar fi limitele admisibile ale unei acțiuni decizionale.

Elementele unor astfel de acțiuni organizatorice supuse unui anumit control sau sistem de monitorizare includeau mai multe reguli:

- planificarea calității prin stabilirea obiectivelor calității;
- controlul calității prin îndeplinirea unor cerințe referitoare la calitate;
- asigurarea calității prin furnizarea încrederii că cerințele vor fi respectate;
- îmbunătățirea calității prin dezvoltarea unui sistem care să îndeplinească cerințele calității;
- selectarea parametrilor semnificativi;
- analiza deciziilor sau, ca soluție alternativă, monitorizarea continuă.

Problematika conceptualizării calimetriei pedagogice din perspectiva schimbării în educație își are începuturile încă în Antichitate. Referindu-se la raportul dintre prestarea unei munci și responsabilitățile care intervin în acest raport, Platon și Aristotel ne-au lăsat un set întreg de prescripții, care sunt actuale și în prezent.

Conceptele de „management”, „calitate” și legătura dintre ele, realizată de calimetria pedagogică, ce stau la baza oricărei activități focalizate spre obținerea de rezultate performante, sunt valorificate în cercetările lui **Taylor Frederic**, în lucrarea „The Principles of Scientific Management”, în anul 1911; în „Administration industrielle et generale” a lui **Henri Fayol**, în anul 1916, aceste lucrări impulsionează organizarea științifică a muncii, făcând-o mai eficientă, deschizând căi de cercetare pentru o nouă pedagogie. Aceste studii au reliefat o serie de probleme ale conceptualizării calimetriei pedagogice din perspectiva schimbării în educație, de care trebuie să ținem cont și noi. Ulterior, **G. de Landsheere (1971)** distinge unele etape ale evaluării, în evoluția teoriei evaluării, acestea fiind cele ale

unei examinări critice a modalităților tradiționale de verificare, urmată de o etapă cu un puternic caracter constructivist, care-și propune ameliorarea metodelor și procedeele de măsurare, orientând evaluarea către ceea ce am definit noi drept calimetrie pedagogică. Este fundamentală conceptualizarea calimetriei pedagogice din perspectiva schimbării în educație prin cunoașterea aspectelor legate de evaluarea pe bază de competențe, evaluarea pe baza conținuturilor, evaluarea prin obiective operaționale, evaluarea pe baza tipurilor de performanță, concepte tratate de pedagogii D. Germano (1997), J. Oacland (1993).

Scopul acestui articol a fost de a prezenta și generaliza modalitățile prin care managerii școlari pot reorienta procesul didactic, pot adapta practicile didactice pentru a răspunde nevoilor educaționale ale instituției de învățământ, asigurându-se o evaluare calimetrică.

Bibliografie

1. Cojocaru, V.Gh., *Calitatea în educație, Managementul calității*, Chișinău, 2007.
2. Doherty, G.D., *Developing quality systems in education*, Londra, Routledge, 1994.
3. Germano, D., *Total Quality Education-An Overview*, www.connix.com, 1997
4. Oacland, J., *Total Quality Management*, Heinemann, Oxford, 1993.

Studierea competențelor de formare profesională ale cadrelor didactice și dezvoltarea bazei informaționale de formare continuă

Elena Țap, *lector superior, doctorand,*
UPSC „Ion Creangă”

Abstract

Continuous training of teachers is a necessity imposed by the transition to a modern economy in a knowledge based society in which every citizen must work according to his training level. Training centers are determined by the demands of society, the requirements of teachers conducting training activities and perform activities under programs – training framework.

Key-words: *professional training, continuing education, study programs, objectives, curriculum, informational system, informational base, needs analysis.*

Învățarea pe tot parcursul vieții trebuie abordată ca o necesitate obiectivă impusă de trecerea spre o economie și o societate bazate pe cunoaștere.

- Această orientare este susținută de opțiunea conform căreia o societate bazată pe cunoaștere necesită investiții și eforturi pentru dezvoltarea resurselor umane, pentru încurajarea angajaților să dobândească noi competențe și să accepte mobilitatea ocupațională.
- Este important ca, la angajare în câmpul muncii, să se promoveze calitatea, să se dezvolte strategii accesibile de învățare și de formare profesională la orice vârstă.
- Noile oportunități cer din partea fiecărei persoane un efort susținut de adaptare.

Toate aceste aserțiuni stau la baza demersului nostru pentru formarea cadrelor didactice, aflate într-o competiție continuă cu ele însele, dar și cu cei din jurul lor. Formarea profesională a cadrelor didactice are ca **obiective principale**:

- facilitarea integrării sociale a indivizilor în concordanță cu aspirațiile lor profesionale și cu necesitățile pieței muncii;
- pregătirea resurselor umane capabile să contribuie la creșterea competitivității forței de muncă;
- actualizarea cunoștințelor și perfecționarea pregătirii profesionale în ocupația de bază, precum și în ocupații înrudite;
- schimbarea calificării, determinată de restructurarea economică, de mobilitatea socială sau de modificări ale capacității de muncă;
- însușirea unor cunoștințe avansate, metode și procedee moderne necesare pentru îndeplinirea sarcinilor de serviciu.

Întreaga activitate de formare continuă trebuie să pornească de la diagnoza și analiza nevoilor educaționale și formare continuă prin **acumularea informației despre cadrul didactic din instituția de învățământ în care activează**, care include:

- analiza fișei postului și a standardului ocupațional; o proiectare calitativă a activității de formare continuă/perfecționare a cadrelor didactice și de conducere nu va fi posibilă, dacă nu va exista o informație amplă despre competențele profesionale ale cadrelor didactice;
- analize organizaționale ale nevoilor de formare, cu accent pe dificultățile pe care le întâmpină fiecare angajat în îndeplinirea sarcinilor;
- analiza informațiilor de tip cantitativ și calitativ referitoare la unitățile școlare, în vederea formării unei imagini de ansamblu asupra cadrelor didactice (aplicarea de gestionare diferită).

O importanță mare în acumularea informației despre cadrul didactic o are **portofoliul** cadrului didactic – documentul care ne prezintă date despre studii, specialitatea deținută, activitatea profesională, performanțele obținute, modalități de perfecționare. Ne întrebăm cum ar putea

ajunge aceasta informație și la noi. Crearea unui *sistem informațional* în școală, care să includă toate datele necesare și să asigure legătura strânsă a facultății cu școlile din republică, ne-ar putea facilita accesul la această informație, ca să putem elabora programe și oferi servicii care vor corespunde intereselor majorității cadrelor didactice.

Analiza de nevoi reprezintă un proces sistematic, care este urmat de alte procese ulterioare:

- colectarea datelor, care s-a realizat cu ajutorul unor metode clar definite – chestionare, interviuri;
- identificarea priorităților și stabilirea criteriilor pentru soluționarea problemelor;
- acțiuni de îmbunătățire, creare a programelor;
- stabilirea unor criterii pentru alocarea unor resurse variate (materiale, financiare, umane, de timp, condiții de trai pentru cursiști).

Analiza, studierea și promovarea Politicilor Educaționale din RM

De obicei, tot ce este legat de schimbările din învățământ nu vine de la cadrele didactice, dar de sus în jos, adică de la organele superioare de conducere, ME, Guvern, Președinte. În acest caz, se observă o opunere și o lipsă de dorință din partea cadrelor didactice în ceea ce privește implementarea și promovarea acestor idei, condiționate de anumite cauze:

- lipsa resurselor materiale și financiare necesare pentru promovarea politicilor;
- n-a fost mobilizată suficient activitatea de formare continuă la nivelul unităților de învățământ;
- dificultăți în diseminarea informației, mai ales în zona rurală.

În acest context, putem vorbi despre implementarea **curriculumului centrat pe competențe**. De la început, s-a văzut lipsa de inițiativă a unor cadre didactice, însă, pe parcurs, după petrecerea seminarelor de instruire, promovare, s-a observat o altă atitudine a cadrelor didactice, orientată spre colaborare.

Un alt exemplu, elocvent în acest context, îl prezintă Programul prezidențial „**SALT**” **de implementare a TIC în sistemul de învățământ**, care include toate treptele de învățământ și asigură instruirea copiilor cu vârsta cuprinsă între 3 și 20 de ani. Direcțiile prioritare ale implementării programului sunt: dotarea instituțiilor de învățământ cu tehnică de calcul; conectarea instituțiilor de învățământ preuniversitar la Internet; instruirea cadrelor didactice și de conducere; implementarea TIC în educație.

Dacă primele etape ale programului au vizat mai mult dotarea cu tehnologie modernă a școlilor și asigurarea accesului la internet, în următoarele două etape s-a pus accentul pe instruirea factorului uman și metodologia de integrare a TIC în activitatea didactică.

În majoritatea școlilor, intenția de realizare a programului SALT s-a soldat cu eșec. N-au fost popularizate îndeajuns tema, ideea schimbării din politicile educaționale, care este legată de marketingul educațional. Nu au fost *stabilite* nevoile și *dorințele* cadrelor didactice, mijloacele necesare pentru satisfacerea cerințelor, iar programele oferite n-au fost realizate, din lipsa tehnicii, în majoritatea școlilor.

O problemă importantă este îmbătrânirea cadrelor didactice. Pentru această categorie de profesori, este necesară o atitudine specială în activitatea profesională. Majoritatea cadrelor didactice nu au acces la tehnologiile moderne din diferite cauze:

- școala în care activează cadrul didactic nu dispune de un laborator dotat cu calculatoare;
- nu au calculatoare acasă;
- nu cunosc calculatorul;
- nu au primit instruirea necesară.

În ceea ce privește implementarea curriculumului modernizat centrat pe competențe, o bună parte din cadrele didactice au acceptat cam greu această idee din diferite motive, dar motivul principal a fost că acest lucru a fost impus și n-a fost popularizat îndeajuns. La acest capitol, a fost aplicat un mic chestionar, în lunile octombrie-decembrie 2011, cu următoarele întrebări:

| | Da | Nu |
|---|-----|-----|
| Avem nevoie de un curriculum centrat pe elev? | 142 | 98 |
| Putem implica elevii să lucreze conform modalităților cerute – colaborare, motivare, rezolvare de probleme reale? | 201 | 29 |
| Vă puteți focaliza pe nevoile elevilor? | 211 | 19 |
| Aveți surse îndeajuns ca să realizăm cerințele unui curriculum centrat pe elev? | 113 | 117 |
| <i>Total</i> | 230 | |

Analizând rezultatele chestionarului aplicat în decembrie 2012, se observă o schimbare esențială a stării de lucruri:

| | Da | Nu |
|---|-----|----|
| Avem nevoie de un curriculum centrat pe elev? | 183 | 17 |
| Putem implica elevii să lucreze conform modalităților cerute – colaborare, motivare, rezolvare de probleme reale? | 188 | 12 |
| Vă puteți focaliza pe nevoile elevilor? | 191 | 9 |
| Aveți surse îndeajuns ca să realizăm cerințele unui curriculum centrat pe elev? | 121 | 79 |
| <i>Total</i> | 200 | |

Cadrele didactice sunt orientate spre lucruri noi, au dorința de a studia, de a se implica în activități noi. În cadrul cursurilor de formare urmate, cadrele didactice și-au dezvoltat cu preponderență următoarele competențe, abilități, cunoștințe: cunoașterea unor metode și procedee noi – 50%, competențe digitale – 46%, dezvoltarea unor abilități de comunicare – 21%, competențe în aplicarea noului curriculum – 23%, competențe în medierea situațiilor conflictuale – 20%, competențe în evaluare – 20%, creativitate – 16%, dezvoltarea capacității de adaptare și schimbare la nou – 12%. Multe din activitățile realizate de către formatori au avut o influență considerabilă asupra dezvoltării profesionale a cursiștilor, care urmează să le implementeze în școală.

La activitățile prezentate în tabelul de mai sus au participat: 50 de manageri școlari, 150 de cadre didactice.

| Activitățile didactice care au avut o influență mai mare asupra dezvoltării profesionale | Număr | % |
|--|-------|-------|
| Sistemul informațional al managerului | 31 | 62,4% |
| Managementul resurselor umane | 10 | 20% |
| Elaborarea proiectului de dezvoltare instituțională | 24 | 48% |
| Teoriile motivaționale | 8 | 16% |
| Marketing educațional | 9 | 18% |
| Managementul stresului și rezolvarea conflictelor | 11 | 22% |
| <i>Manageri școlari</i> | 50 | 100% |
| Utilizarea TIC în predare – învățare – evaluare | 74 | 37% |
| Teoria curriculumului | 81 | 40,5% |
| Metode de predare | 33 | 22% |
| <i>Cadre didactice</i> | 150 | |
| Total | 200 | |

Nivelul de satisfacție resimțit de către cadrele instruite este unul foarte bun și bun, acestea fiind mulțumite și foarte mulțumite de modalitatea în care s-au desfășurat activitățile. Un anumit procent de cadre didactice ar schimba unele modalități de desfășurare a cursurilor, dorind să se pună accentul mai mult pe: *partea practică, mai multe activități în grup, mai multe ore la Tehnologiile informaționale, mai multe ore pentru studierea Legislației școlare, însușirea metodicii orelor de consiliere și orientare, mai multe vizite în școlile-pilot, parteneriat cu părinții și comunitatea, cursuri pentru diferite categorii de manageri – directori, directori-adjuncți pentru studii, organizatori, directori la grădinițe etc.*

Pentru oferirea serviciilor educaționale centrate pe cei ce învață, la elaborarea programelor-cadru, ne orientăm spre standardele de competență și spre nevoile de formare, planificând cursuri obligatorii, iar subiectele ce vizează interesele numai unor cadre didactice ar putea fi incluse în orele preconizate pentru cursurile opționale.

Fiecare cadru didactic are o formare inițială, care nu întotdeauna acoperă formarea competențelor la nivelul standardelor. Experiența de cinci ani îi permite pedagogului să consolideze competențele formate la facultate prin experiența de aplicare. Este nevoie și de acoperirea anumitor goluri din formarea inițială. O parte din servicii, în acest sens, ar putea fi incluse în: metodologie, managementul inovativ, experimentul pedagogic.

Mai multe cadre didactice au nevoie de consultații în domeniul atestării, elaborării portofoliului, raportului de autoevaluare, de recomandări pentru elaborarea lucrării metodice,

lucrării științifico-metodice. Ar fi bine ca formatorii să ofere metodologii de elaborare a acestor tipuri de lucrări prin seminare contra plată.

Am avut foarte puține posibilități de a oferi condiții de trai la un nivel bun cursiștilor noștri. Aceasta este una dintre principale probleme care vor apărea acum, când prestarea serviciilor este contra plată. Cu regret, condițiile de trai din cămin lasă mult de dorit – se cere urgent ameliorarea condițiilor de trai.

O mare importanță o are și cunoașterea informației despre celelalte centre de formare continuă din republică. Aceasta ne-ar oferi posibilitatea de a realiza:

- orientarea realizării serviciilor după cererea cadrelor didactice în comparație cu alte centre;
- prevederea, constatarea, stimularea nevoilor de formare;
- realizarea continuă a adaptării formatorilor la nevoile de formare, în scopul de a oferi servicii calitative mai înalte decât concurenții noștri;
- stabilirea costului serviciilor – lucru foarte important în prezent.

În aceste condiții, trebuie să aplicăm știința marketingului: astăzi, baza competiției între centrele care oferă servicii de formare continuă este deja pusă. Trebuie să avem și să menținem relații direct cu școala, să analizăm bine ce se spune despre noi și despre calitatea serviciilor oferite de noi, să analizăm neajunsurile și să încercăm să le lichidăm, să identificăm nevoile de formare ale cadrelor didactice, să elaborăm programe care să satisfacă aceste nevoi și să oferim servicii de calitate într-un mod profitabil.

Din discuțiile cu cadrele didactice din republică, am dedus dorința acestora de a petrece timpul liber mai activ, interesul pentru organizarea diferitor excursii, vizionarea spectacolelor, concertelor etc. Or, acesta este un lucru salutar și trebuie să fim receptivi la doleanțele cadrelor didactice care realizează formare continuă.

Pentru acordarea unor servicii de calitate în domeniul formării continue, este nevoie de oferirea condițiilor bune de studii, repararea sălilor și amenajarea lor cu mobilierul necesar, tehnică ce ar corespunde cerințelor temelor sau modulelor prezentate.

Analiza comunității de proveniență a cadrelor didactice include:

- identificarea relațiilor dintre școală și comunitate;
- stabilirea gradului de integrare a școlii în comunitate;
- constatarea aspectelor legate de contextul social, politic, economic.

Este important să cunoaștem de unde vin la noi cadrele didactice, tipul scolii, posibilitățile de susținere a cadrelor didactice de către comunitate, administrarea publică locală. De multe ori, formatorii sunt nevoiți să se deplaseze în teritoriu, pentru a oferi aici servicii educaționale.

Analiza nevoilor de formare ne-a oferit informații pentru:

- identificarea disfuncționalităților din activitatea profesorilor și identificarea nevoilor de formare;
- stabilirea schimbărilor permanente din Politicile educaționale și popularizarea lor;
- cunoașterea informației despre concurenții noștri, stabilirea punctelor noastre tari și a punctelor slabe;
- elaborarea programelor de formare continuă care să asigure calitatea în procesul educațional;
- formarea legăturilor strânse cu direcțiile de învățământ și cu școlile din republică, prin organizarea unei baze informaționale care ne-ar oferi posibilitatea de acordare a unor servicii de calitate.

Bibliografie

1. Bernat, S., *Tehnica învățării eficiente*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2004.
2. Cojocaru, V.Gh., *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*, Lumina, Chișinău, 2004.
3. Pânișoară, O., *Profesorul de succes*, Polirom, Iași, 2009.
4. www.google.ro
5. www.edu.md

R E C E N Z I E

la monografia elaborată de conf. univ. dr. Nina Petrovski, cu titlul „Învățarea pragmatică a istoriei”

Lucrarea nominalizată înglobează, pornind de la ideea de bază a autoarei, structuri teoretice și aplicative, ilustrându-se importanța abordării tehnologice a învățării pragmatice a istoriei în vederea schimbării comportamentului de învățare al elevului și în formarea competenței de învățare pragmatică a lui.

Plecând de la ideea de *a învăța pentru a cunoaște, a învăța pentru a aplica teoretic, a învăța pentru a aplica practic*, care asigură o mai bună funcționare a procesului de învățare,

autoarea conceptualizează teoretic un șir de noțiuni în științele educației, fundamentează epistemologic integralitatea în învățarea istoriei, învățarea prin experiență, elucidează actualitatea și importanța cercetării problemei enunțate în titlul lucrării.

În prima parte a lucrării, N. Petrovski analizează originea învățării ca procesualitate evolutivă, precizează condițiile învățării, analizează *notele definiții* ale învățării ca procesualitate. Un loc aparte în lucrare îl ocupă reflecțiile privind producerea cunoașterii în viziunea filosofică a lui I. Kant, M. Flonta, M. Florian, prezentată ca un proces de reflectare obiectivă a realității prin observații directe, prin deducții logice, rațiuni teoretice, argumente care trebuie confirmate de practică etc.

Pornind de la lucrările lui J. Piaget, L.S. Vîgotski, J. Delacouz, C. Sălăvăstru, Г. Крайг, Д. Бокум etc., autoarea rezervă un loc aparte analizei în plan psihologic a cunoașterii, care modifică structura intelectuală și afectivă a personalității.

În conținutul acestei părți a lucrării sunt esențializate un șir de teorii ale învățării, în cadrul a trei paradigme distincte (paradigma behavioristă; gestaltistă; constructivistă). Merită apreciat faptul că, analizând un șir de caracteristici ale învățării din perspectivă educațională, autoarea a sintetizat analitic tipurile de *învățare școlară* și *caracteristicile* acestora, lucru important, deoarece cunoașterea caracteristicilor, tipologiei învățării, evoluției ei în procesul de dezvoltare a științei pedagogice realizează o apropiere interpretativă de un nou tip de învățare, generat, în primul rând, de noile transformări socioculturale ale timpului.

În această ordine de idei, autoarea vine cu precizarea: dacă *învățarea* este procesul, activitatea și rezultatul asimilării active a informațiilor, a procesării și valorificării lor în contexte diferite, prin care ființa umană se integrează în societate și își „construiește” un comportament și atinge anumite performanțe, modificând permanent experiența de cunoaștere și acțiune, atunci ***învățarea pragmatică*** presupune *activitatea de acumulare a informației cognitive vitale și de formare a personalității umane în diversele ei aspecte prin valorificarea nemijlocită a versatilității sale acțional-experiențiale*. Versatilitatea, în acest caz, implică o schimbare operativă a acțiunii elevului, bazată pe experiența sa reflexivă, în raport cu experiența de viață.

Autoarea, cu multă implicare analitică, pune în valoare investigativă noțiunea de „integrare” în variantele ei procesuale. În conținutul acestei părți a lucrării s-au formulat idei cu privire la faptul că vizualizarea integralistă a fenomenelor educaționale aduce cu sine o abordare mai complexă asupra lumii, asupra posibilităților de investigare mai amplă și mai diversă a acestora.

Un loc aparte îl ocupă în lucrare reflecțiile autoarei privind sarcina *interpretării istorice*, aceasta fiind de a analiza fiecare fenomen istoric ca moment al unei experiențe

trecute sau prezente, relația dintre experiența elevului și fenomenele istorice devenind destul de strânsă. Au fost dezvăluite semnificațiile educaționale ale ideii că în istorie fenomenul general este întregul, iar faptele componente sunt părțile, după cum afirma Xenopol.

Autoarea prezintă interpretativ și sintetic tendințele actuale ale învățării istoriei în școală, printre care se înscriu: adoptarea atitudinii critice față de evenimentele istorice; formarea competenței de a gândi istoric, formarea unei imagini de ansamblu asupra istoriei etc.; caracteristicile învățării istoriei și deschiderile pentru învățarea pragmatică a istoriei în liceu, cum ar fi următoarele: elevii să poată trata teme mai largi, să emită judecăți de valoare, să identifice factorii care leagă evenimentele etc. În această arie de abordări, constatăm că se evidențiază un șir de tendințe relativ „modernizate” de învățare a istoriei, care caracterizează orientarea generală în domeniul învățării. Considerate repere de ordin superior, tendințele generează tehnologii și capacități în modele educaționale adoptabile, reflectând gradul de utilitate a competențelor de învățare pragmatică și influențând formarea lor.

În partea a doua a lucrării este descrisă cercetarea praxiologică a fenomenului învățării pragmatice a istoriei în liceu, pornind de la o funcție descriptiv-analitică și una referențial-ameliorativă. La acest stadiu al procesului de valorificare a învățării pragmatice la nivelul elevilor de liceu, pentru a consolida rezultatele obținute, autoarea a atribuit tehnologiei elaborate valori pozitive, expres manifestate în acțiuni de învățare concrete, orientate spre ilustrarea utilității învățării istoriei. În felul acesta, instrumentul didactic se dovedește a fi o modalitate eficientă pentru achiziționarea și procesarea unei cunoașterii real-utile. Cele mai potrivite, în acest caz, s-au dovedit a fi activitățile ce vizează „discuția” cu fenomenul istoric, vizualizarea fenomenului istoric în totalitatea sa.

Accesibilitatea, dar și complexitatea informației științifice interpretate pe parcursul lucrării, intervențiile neașteptate privind rolul și posibilitățile de învățare ale elevului; operarea cu noțiuni și concepte fundamentate teoretic, dar și aplicativ, includerea aspectului experimental în lucrare ilustrează, în persoana autoarei, o cercetătoare versată.

Gheorghe Gonța, *dr. hab.,
prof. univ., UPSC „Ion Creangă”*

Integrarea socială a persoanelor dizabiliate prin intermediul surselor mass-media

Maria Tonu, *doctorandă, USM*,
Tatiana Spătaru, *doctor habilitat, conf. univ., USM*

Abstract

Article under review the question of social integration of disabled persons through media sources.

The phenomenon of human disability is in the process of enlargement. Mass media is an effective mechanism of social integration of disabled persons.

Key-words: *social integration, persons disability, source media, sociology of mass communication.*

Integrarea socială a persoanelor dizabiliate reprezintă una dintre multiplele probleme sociale cu care se confruntă societatea moldovenească. Schimbările intervenite ca rezultat al tranziției de la o formă de proprietate la alta, transformările instituționale economice, politice și sociale au afectat în cel mai drastic mod categoriile de populație vulnerabilă, în special persoanele dizabiliate. În condițiile când statul nu dispune de suficiente surse financiare și nici de materiale pentru soluționarea problemelor persoanelor dizabiliate, este justificat efortul de a găsi noi mecanisme eficiente de conlucrare cu această categorie social-vulnerabilă, în scopul evitării procesului de totală dezintegrare socială a acestor persoane.

În argumentarea actualității abordării temei respective, cităm o statistică îngrijorătoare: 650 de milioane de locuitori ai Terrei sunt persoane afectate de dizabilități, dintre care 370 milioane locuiesc în Europa [1].

Ultimele date, preluate din *Raportul mondial al dizabilității*, publicat de Organizația Mondială a Sănătății (2011), relevă ca această cifră este deja de un miliard de suferinzi de diferite forme de dizabilitate. Numărul acestor persoane este de 176,3 în Republica Moldova [2], dintre care 49,2% sunt femei. Anual, numărul persoanelor cu dizabilități este în creștere. În anul 2009, această creștere a constituit 2,1%, în raport cu anul precedent, și 3,7% față de anul 2007. Circa 59% dintre aceste persoane locuiesc în mediul rural. În funcție de vârstă, printre persoanele cu dizabilități, prevalează cele cu vârsta între 40 și 59 de ani, acest grup constituind peste 2/3 din cazurile de invaliditate. Copiii cu dizabilități reprezintă 8,7% din numărul total al acestei categorii de persoane [3].

La nivel mondial, regional și local, necesitățile acestui grup social rămân, de-a lungul anilor, nesoluționate. Situația se agravează ca rezultat al faptului că populația Terrei este în

proces de îmbătrânire, iar riscul dizabilității crește odată cu înaintarea în vârstă. Specialiștii în domeniu estimează că în următoarele decenii lumea se va confrunta cu extinderea fenomenului.

În acest sens, sursele mass-media apar nu numai ca factor de integrare socială prin formarea imaginii despre lumea înconjurătoare la această categorie socială, dar și se constituie ca un mecanism eficient de percepție publică și de formare a opiniei publice despre respectivul segment social.

Contradicția problemei abordate constă în sociumul inadaptat pentru comoditatea conviețuirii acestui segment social; situația precară a sistemului asistențial, inclusiv medical, destinat persoanelor dizabiliate, și necesitățile acestui grup social, nesoluționate și acumulate de-a lungul anilor.

Tradițional, în spațiul legislativ și instituțional din Republica Moldova, la categoria de persoane dizabiliate sunt raportate cele cărora le este atribuit grad de invaliditate din cauza incapacității de muncă. Același principiu este aplicat de mai multe țări, inclusiv este reflectat și în bazele de date statistice internaționale și naționale. Chiar și cea mai rigidă statistică comportă un anumit grad de subiectivitate. Fenomenul dizabiliate trebuie privit și estimat statistic mult mai larg, în indici conformi și obiectivi.

Fenomenul dizabiliate, stimulat de diferiți factori: sănătate precară, mediu poluant, instabilitate politică, sărăcie, excluziune socială, se manifestă prin relația defectuoasă dintre individ și mediul său. Dizabilitatea este prezentă în societățile de toate tipurile, din toate timpurile și provoacă disensiune la nivel de sistem. Tabloul existențial al persoanelor dizabiliate din țara noastră prezintă un dezechilibru de ordin integrativ și unitar al societății. Soluționarea problemelor din domeniul dat poate fi realizată prin coparticipare și adeziune la acest grup social marginalizat.

Actualitatea și importanța abordării sociologice privind integrarea socială a persoanelor dizabiliate de către sursele mass-media este determinată de directivele Organizației Națiunilor Unite, ale Uniunii Europene, Organizației Mondiale a Sănătății, Constituției Republicii Moldova, strategiilor internaționale și naționale în domeniu. Astfel, Recomandarea nr. R (92) 6 a Consiliului European *Cu privire la o politică coerentă pentru persoanele cu handicap* prevede: „[...] inițierea și susținerea de către autoritățile competente a unui program de studii cu caracter economic, tehnic, sociologic sau psihologic, în vederea determinării, pe de o parte, a celor mai eficiente mijloace de reducere sau compensare a dezavantajelor suportate de persoanele cu handicap și, pe de altă parte, a condițiilor necesare pentru inserția

optimală a lor în societate. Cercetările trebuie să se înscrie în cadrul unei politici globale și coerente, referitoare la toate aspectele vieții umane și ale societății” [4, p. 56].

În Republica Moldova, studiile privind integrarea socială a persoanelor dizabiliate sunt efectuate sporadic, în funcție de finanțările proiectelor oferite sectorului ONG-ist din domeniu. Ulterior, problematica dată își găsește reflectare în cercetările catedrelor de profil din instituțiile de învățământ superior și din instituțiile academice, ale organelor de resort, însă, deocamdată, contribuția mass-mediei la procesul de integrare socială a persoanelor dizabiliate nu este cercetată suficient în arealul investigativ sociologic autohton.

În prezent, contradicțiile relevante dintre necesitățile acestui grup social și posibilitățile oferite de cadrul legal și instituțional se soldează cu manifestarea excluziunii sociale a acestui segment societal. Astfel, problema socială enunțată, având drept suport argumentele relatate anterior, poate fi studiată prin prisma metodologiei sociologice, care oferă posibilitatea de a găsi, elabora și aplica unele modele și mecanisme eficiente de *integrare socială cu referință la segmentul social studiat*, ca parte integrantă a socializării individului, care reflectă sentimentul de identificare cu familia, colectivul, societatea [5].

Obiectul de studiu al abordării sociologice este reprezentat de sursele de comunicare în masă ca factor de integrare socială a persoanelor dizabiliate, iar subiectul de studiu reprezintă procesul de integrare în societate a persoanelor dizabiliate prin intermediul mass-mediei, segment social deosebit de vulnerabil al societății moldovenești la etapa contemporană.

Scopul studiului va consta în relevarea procesului de integrare socială a persoanelor dizabiliate prin intermediul surselor mass-media, fiind atins prin realizarea următoarelor *obiective*: delimitarea noțională și conceptuală a fenomenului integrării sociale a persoanelor dizabiliate; sinteza literaturii științifice și a documentelor oficiale ce reflectă modul de viață al segmentului investigat; implementarea în circuitul științific a noțiunii „persoană dizabilitată” (de către societate) în locul celei de „persoană cu dizabilități”, pentru a evidenția faptul ca dizabilitatea nu este un atribut al persoanei, ci este un atribut al relației persoană – mediu; abordarea sociologică a contribuției mass-mediei la integrarea socială a persoanelor cu dizabilități; analiza statistică comparată referitoare la fenomenul dizabilitate; elaborarea și aplicarea metodologiei sociologice adecvate scopului studiului; evaluarea experienței mass-mediei occidentale privind problematica persoanelor dizabiliate; efectuarea analizei de conținut în dinamică a surselor mass-media republicane; estimarea calității accesului persoanelor dizabiliate la informație; relevarea mecanismelor de optimizare a situației persoanelor cu dizabilități; evidențierea aportului ONG-urilor la procesul de integrare socială;

elaborarea mecanismelor de eficientizare a politicilor sociale pentru persoanele dizabitate;
definitivarea concluziilor și elaborarea recomandărilor.

Bibliografie

1. *World Facts and Statistics on Disabilities and Disability Issues*. <http://www.disabled-world.com/disability/statistics> (vizitat 16.08.2012).
2. *Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități (2010-2013)*, MMPSF <http://www.moldinclud.eu> (vizitat 21.02.2011).
3. *Raportul Național de Dezvoltare Umană 2010/2011: Republica Moldova de la Excluziune Socială la o Dezvoltare Umană Incluzivă* (Dorin Vaculovschi, Maria Vremeș, Viorica Craevschi-Toartă), Chișinău, Nova-imprim SRL, 2011.
4. „Cu privire la o politică coerentă pentru persoanele handicapate. Recomandarea Nr. R (92) 6”, în Centrul de Informare și Documentare al Consiliului Europei în Moldova, Chișinău, CID CE, 2000.
5. Vasilescu, D., *Oameni asemenea. Persoanele cu handicap din România*, București, Compania, 2001.