

STUDII ȘI CERCETĂRI: POLITICI EDUCAȚIONALE

CZU: 37.017:1(Noica)

O URGENȚĂ A EDUCAȚIEI LA ÎNCEPUT DE SECOL

Tatiana CALLO

Consiliul Național de Acreditare și Atestare al Republicii Moldova

În articol este abordată o problemă la zi – cea a formării atitudinilor elevilor la această etapă de „îmbolnăvire” a spiritului oamenilor, sau, după cum precizează filosoful C.Noica, *de maladii ale spiritului uman, cu demonia faptelor goale*. Atitudinile, ca factor de menținere a umanității în om, sunt un imperativ al educației în timp de criză, care trebuie să ofere o consolidare spirituală a elevilor pentru a nu pierde echilibrul și speranța.

Cuvinte-cheie: *atitudine, spirit, maladie a spiritului, atitudini afective, cognitive, comportamentale, dimensiuni ale atitudinii, valoare.*

AN URGENCY OF EDUCATION AT THE BEGINNING OF THE CENTURY

This article approaches an actual problem, the one of forming the pupils' attitudes at this stage of the "decay" of people's spirit, or, as philosopher Noica states, of the diseases of the human spirit, of the demony of the bare facts. The attitudes, as a factor of keeping humanity in a man, are an imperative of education in times of crisis, which should provide a spiritual cure of the students to not lose balance and hope.

Keywords: *attitude, spirit, spirit illness, affective, cognitive, behavioral attitudes, dimensions of attitude, value.*

Introducere

În concepția lumii de astăzi, „stăpân” este individul „emancipat”, care vrea să fie cineva prin ceea ce acumulează material, dar care nu acordă multă importanță valorilor spirituale și atitudinale. În această perspectivă, omul educat numai științific poate ajunge să fie în același timp un „sălbatic” într-o civilizație modernă.

Este pusă în valoare ideea că, deoarece atitudinea exprimă o modalitate de raportare față de anumite aspecte ale realității și implică reacții afective, cognitive și comportamentale, în structura caracterului elevului se disting următoarele grupe fundamentale de atitudini: *atitudinea față de sine însuși*: modestie, orgoliu, demnitate, sentiment de inferioritate, culpabilitate etc.; *atitudinea față de ceilalți, față de societate*: umanism, patriotism, atitudini politice etc.; *atitudinea față de muncă*.

Se constată că este foarte important pentru procesul educațional faptul că atitudinea se formează datorită sistemelor relaționale în care intră elevul; în relația cu valorile care se exprimă în atitudini; în baza experienței directe deținute în legătură cu fenomenele. Pentru a alege o cale perfectă în formarea atitudinilor elevilor, este necesar a crea în procesul educațional cât mai multe situații neobișnuite. Or, atitudinile au un rol formativ determinant, deoarece specifică sensul faptelor elevilor, contribuie la organizarea și selectarea faptelor, îndeplinind mai multe funcții: de ajustare, de apărare, de expresie, de cunoaștere, de caracterizare, instrumentală etc.

Concept și metodologie

Conceptul de *urgență* apare, probabil, acum două milenii, în același timp cu apariția unui domeniu care, considerat când artă, când știință, cunoaște o evoluție extrem de controversată, cu diverse dezvoltări fenomenale și, inerent, cu declinuri la fel de spectaculoase: *educația*. Treptat, arta și știința educației se constituie într-o *techne* coerentă, având drept obiect domeniul modelării ființei umane, cercetătorii fiind încrezători

într-o incontestabilă adecvare a omului și naturii. Astfel, pedagogia se comunică permanent lumii, „încredințând-o” că intenționează o idee fundamentală de bine, care să salveze omenirea de rău și care să valideze semnificațiile mereu noi ale vieții.

În acest context, nu este nevoie de prea mare efort pentru a înțelege că urgența necesită accelerarea rezolvării unei probleme în educație, re/apărută la început de secol cu o forță uimitoare, și anume: cea a unei maladii de ordin superior, *maladia spiritului*, după cum o numește C.Noica [1, p.7]. În opinia filosofului, acestea sunt maladii ale ființei, maladii ontice și de aceea ele sunt cu adevărat constituționale omului; căci, dacă trupul și sufletul participă și ele la ființă, spiritul singur o reflectă deplin [2, p.7]. La oamenii ce nu se adâncesc în omenesc niciodată viața rămâne la această vârstă dintâi, a determinațiilor și manifestărilor libere – la distracția în toate sensurile, chiar cea de a lua în serios viața, cu demonia faptelor ei goale, în așa fel încât o viață de om poate fi o simplă desfășurare de determinații a căror petrecere reprezintă consum de viață.

Este de neimaginat, însă apare riscul ca ceea ce nu i-a îmbolnăvit pe grecii antici să ne îmbolnăvească pe noi. Exigența de rigoare a logicii și a mașinii se manifestă în toată cultura științifică, ducând nu doar la o tensiune dramatică a cunoașterii, dar și la tragicul cunoașterii suspendate – al deținerii unui general perfect *detașat de individual* [3, p.54]. Omul european este cel care a luat asupra sa *toate* maladiile spiritului. Oamenii se agită și se deplasează ca niciodată, dar nu mai călătoresc cu adevărat. Dispare din lumea noastră călătorul acela care aducea cu el nouitatea. Întocmai celui din pustie, noi stăm pe loc, cu extraordinara noastră mobilitate [4, p.97].

Astăzi, ca niciodată, avem nevoie, în educație, de un conținut bazat pe atitudine, dată „ca un rest”, pornind de la faptul că „să-ți dea restul” înseamnă tu să n-ai destul, iar celălalt să-ți dea restul. Abia aici simțim adevărul vorbeii acesteia, care este valabilă pentru întreaga cultură, unde tu nu știi destul și știința lumii îți dă restul; ba este valabilă și pentru o societate ideală, în care nimeni nu are destul, dar buna stăpânire și frățietatea oamenilor face astfel încât să i se dea restul [5, p.104].

Universul pe care l-a adus civilizația tehnică este în primul moment întocmai universului aceluia despre care vorbea un presocratic, în care mâini, picioare, trunchiuri de om, frânturi de lucruri pluteau haotic în elementul universal. Ce are omul de făcut într-o asemenea lume care nu mai are în ea adevărul generalului? Este limpede: el are de găsit siguranța prin exactitate. Ordinea în lumea imediată (în odaie, în idei, în vorbire, în societate), precizia în tot ce faci, self-controlul, demnitatea față de alții și față de sine, civilizația, *politețea și atitudinea* [6, p.148].

Dacă analizăm unele idei ale cercetătorilor [7-10 etc.], constatăm că viitorul unei națiuni este hotărât de modul în care aceasta își pregătește tineretul, după cum afirma, încă în secolul al XVII-lea, marele umanist olandez Erasmus. În ceea ce putem numi generic educația XXI, putem lua ca reper segmentul istoric temporal al începutului de secol și mileniu în care ne aflăm, mai ales având în vedere perspectiva a ceea ce va urma în deceniile viitoare. Prin calitatea educațională, anume școala reprezintă locul de păstrare și transmitere a valorilor identitare, printre care formarea și dezvoltarea unei atitudini corecte este esențială. Școala este pusă astăzi în situația de a răspunde provocărilor postmoderne, prin promovarea unor categorii de valori în rândul tinerilor. Însă, cât anume contribuie școala contemporană la dezvoltarea în elev a premiselor care vor ușura confruntarea lui cu societatea contemporană complicată constituie o problemă actuală. Dar astăzi nu putem trăi bine decât având *formate atitudini inteligente*, atitudini care pot netezi o parte din „bolovanii” răutății și dezordinii.

Cunoaștem cu toții faptul că, deși educația este, de regulă, considerată o prioritate națională, guvernarea, de obicei, nu o tratează ca pe un serviciu public cel mai important, asigurat de stat, în măsura în care învățământul general are misiunea de neînlocuit de a-i forma pe copii și adolescenți pentru viața de adult. Trebuie să conștientizăm că școala nu este un rău necesar, pe care să-l trecem cu abilitate, ci o modalitate prin care putem ieși în lume, indiferent de mediul din care provenim.

Principala rațiune în raport cu cerința educației de a-i învăța pe elevi cum să învețe constă și în faptul că școala trebuie să-i învețe pe elevi căile și mijloacele de supraviețuire și, de aici, de a face față și de a găsi posibilitatea și capacitatea de a-și împlini și realiza viața la potențialul pe care împrejurările istorice, nivelul social general, contextul îl permit. Trebuie să fim preocupați să-i învățăm nu doar să învețe, ci și cum să-și consolideze anumite însușiri specifice umane, în primul rând, prin *formarea atitudinilor corecte*. Ajustarea elevilor pentru viața în comunitate, în condițiile pe care le oferă astăzi școala, trebuie să constituie un antidot pentru lipsa de interes a tinerilor față de școală, să ajute la îndepărtarea stresului lor școlar, întrucât asigură posibilitățile unei coexistențe corecte și oferă șansele creării unui climat uman de mare valoare.

Educația în timp de criză trebuie să fie o întărire spirituală a copiilor și părinților pentru a nu pierde echilibrul și speranța. Însă, constatăm că, în concepția lumii de astăzi, unii părinți așteaptă ca școala să ofere copiilor lor o educație care să le permită să câștige cât mai mult, într-o perspectivă strict materialistă. Astfel, apare individul „emancipat”, care vrea să fie cineva prin ceea ce acumulează material, dar care nu acordă multă importanță valorilor spirituale și atitudinale. În această perspectivă, omul educat numai științific poate ajunge să fie în același timp un „sălbatic” într-o civilizație modernă.

Pedagogia contemporană acordă o mai mare atenție copilului ca existență de sine stătătoare, cu o natură și un caracter propriu. Copilăria este o excepțională calitate și binefacere a umanității noastre. În interiorul acestei idei care eliberează copilul *și-l redă sieși*, ca o primă caracteristică a naturii sale, care este un reper valoros pentru pedagogie, se poate constata o sete continuă de a face ceva, de a fi activ pe cont propriu, de a crea în sensul spiritului său, dar mai puțin cea de a lua o atitudine în ceea ce face. Însă, doar pe acest drum deschis se poate rezolva corect și productiv problema formării copilului în actul învățării și educației. Școala nouă a făcut un mare salt demn de a fi luat în considerare, însă are de făcut un salt și mai mare – acela de a forma și a dezvolta activ atitudinile copilului.

Pregătirea pentru viitor se bazează pe înțelegerea profundă a problematicii vieții contemporane, caracterizată prin complexitate, universalitate, globalitate, caracter prioritar, care generează în sfera educației o serie de imperative ce devin din ce în ce mai bine conturate, printre care se înscrie și promovarea unei noi *ordini atitudinale*. Formularea unor răspunsuri valide în soluționarea acestei complexe problematice face strict necesară identificarea unor premise epistemologice generale, solid întemeiate și clar formulate.

Azi toată lumea dorește să fie mai degrabă liberă decât să învețe. Totuși, a educa înseamnă a *îndruma, a conduce, a însoți pe cineva* în drumul său. Poate educa doar acela care *are suflet de îndrumător*, deoarece va ști cum să descopere sufletul persoanelor, să amplifice și să dezvolte valorile rămase tăcute, ascunse până atunci. Dacă ne lipsește curajul de a le scoate la suprafață, vor rămâne tăcute și ascunse de-a lungul întregii vieți. Rolul educației este acela de a face posibilă ieșirea la suprafață a calităților intrinseci ale individului. Pedagogia adevărată este aceea care trezește potențialul de a învăța: educă fără să deformeze, informează fără să mintă, trezește sufletul și forțele interioare prezente în toate ființele umane.

Din perspectivă social-culturală, educația este fenomenul de conservare și transmitere a valorilor materiale și spirituale ce asigură continuitatea și progresul culturii și civilizației, iar din perspectivă psihologică, educația este activitatea, procesul și rezultatul devenirii individului ca personalitate cu toate componentele ei: cognitivă, afectivă, volitivă, abilitară, atitudinală.

Prin educație, o ființă devine ea însăși, se construiește pe sine printr-o evoluție ontogenetică, pe baza identității biopsihice, în condiții favorabile de mediu și sub influențe educative benefice, exprimate în capacități, competențe, atitudini [11, p.9]. Și dacă *cunoștințele* asigură latura teoretică a cunoașterii, *competențele* asigură latura practică a cunoașterii, atunci *atitudinile* asigură *latura afectiv-energetică a cunoașterii*. *Atitudinile* sunt niște *cunoștințe condiționale* [12, p.133].

Dacă e să identificăm atitudinea ca fenomen educațional, atunci trebuie să menționăm că, conform specialiștilor în psihologie, atitudinea este poziția internă pe care o adoptăm față de o situație socială sau față de o persoană și ea este cea care determină modul în care vom răspunde sau acționa. Atitudinea necesită o permanentă ajustare, de aceea este bine ca în școală să *se lucreze* la ea tot timpul. Atitudinea este nu altceva decât o obișnuință a gândirii, iar obișnuința se dobândește. O acțiune repetată devine o atitudine realizată. Atitudinile manifeste devin relații, iar relațiile interiorizate, în timp, devin atitudini [13]. Atitudinea este *un filtru mintal* prin care se percepe lumea, ea determină comportamentul ființei umane ce se manifestă prin reacții adoptate față de obiectele ce se asociază și generează atitudinea. De asemenea, subliniem și faptul că atitudinile sunt componente ale personalității umane, rezultate din educație și influențe sociale, reprezentând ansamblul de reacții personale față de un fenomen determinat. Plus la aceasta, atitudinile reprezintă orientarea personală sau de grup, rezultată din combinarea de elemente cognitive, afective și conative, care exercită influențe de direcționare, motivare sau evaluare asupra comportamentului.

În acord cu cele menționate, atitudinile reprezintă o componentă socială importantă a personalității. Potrivit lui G.Allport, atitudinile reprezintă cel mai specific concept al psihologiei sociale [14]. Cercetătorii au elaborat numeroase definiții și teorii ale atitudinilor, încercând ca prin fiecare să surprindă cât mai bine sensul real al conceptului de atitudine. G.Allport definește atitudinea astfel: O atitudine este o stare mintală și psihologică de pregătire a răspunsului, organizată prin experiență de către subiect, exercitând o influență di-

namică asupra răspunsului sau față de toate obiectele și toate situațiile la care se raportează. Această definiție surprinde *dubla dimensiune a atitudinii*: este rezultatul activității psihice, dar are și un suport material.

Așadar, atitudinea este o predispoziție mintală, dobândită mai mult sau mai puțin, având un caracter durabil și este un mod de a reacționa caracteristic, favorabil sau nefavorabil față de obiecte, persoane, situații cu care individul vine în contact.

Atitudinea semnifică o așteptare, iar așteptarea acționează întotdeauna selectiv și orientativ. Un conținut puternic accentuat, situat în orizontul conștiinței, alcătuiește, uneori împreună cu alte conținuturi, o anume constelație, echivalentă cu o anume atitudine, căci un astfel de conținut al conștiinței favorizează percepția și a percepția. Atitudinea, ca atenție curentă, poate să nu fie decât un fenomen parțial, relativ neimportant sau un principiu general, care determină psihicul. Dispoziția, influența mediului, a educației, experiența generală de viață sau convingerile pot crea, de obicei, o constelație de conținuturi care determină, la rândul lor, continuu și până în cele mai mici detalii, o anumită atitudine. Cineva care resimte deosebit de profund caracterul neplăcut al vieții va avea, în mod firesc, o atitudine care așteaptă permanent ceva neplăcut. Această atitudine excesiv conștientă este compensată de o atitudine inconștientă orientată către plăcere. Cel reprimat se așteaptă întotdeauna la reprimare, el o alege în cursul experiențelor sale, o simte la tot pasul.

Deoarece atitudinea exprimă o modalitate de raportare față de anumite aspecte ale realității și implică reacții afective, cognitive și comportamentale, în structura caracterului se disting următoarele grupe fundamentale de atitudini: *atitudinea față de sine însuși*: modestie, orgoliu, demnitate, sentiment de inferioritate, culpabilitate etc.; *atitudinea față de ceilalți, față de societate*: umanism, patriotism, atitudini politice etc.; *atitudinea față de muncă*. Factorii care influențează atitudinea sunt: propriile convingeri despre sine și ceilalți; familia; mediul de desfășurare a activității; prietenii; ceea ce citim și ascultăm etc.

O caracteristică a atitudinilor este că acestea se formează în urma multiplelor experiențe. În virtutea ideii unității dintre conștiință și activitate, trebuie să considerăm cuplul atitudine-acțiune drept laturi ale aceleiași realități. Atitudinea nu doar că se dezvoltă în sistemul de relații ale individului, ci se formează grație acestuia, prin interiorizarea conținutului la subiect, ca un reziduu evaluativ, organizat și structurat al comportamentelor anterioare. Atitudinea se manifestă prin relații, conduite, comportamente, iar relațiile interiorizate în timp devin atitudini. Nu orice tip de experiență se transformă în atitudini. Unitatea dintre atitudini și relație face posibilă cunoașterea și controlul atitudinii prin intermediul activității.

Un factor nu mai puțin important, care probează necesitatea promovării și valorificării atitudinii în procesul educațional, este caracterul dinamic al acesteia, dat de faptul că ea reprezintă o structură elastică, capabilă să se adapteze presiunilor constrângătoare ale mediului, normelor, valorilor proprii, rolurilor, statuturilor pe care le are elevul. Caracterul dinamic constă și în faptul că ea are capacitatea de a se poziționa, de a se concentra în conținutul acțiunilor acestuia. Într-un anumit sens, atitudinea constituie laitmotivul relației elevului cu lumea obiectivă, o tematizare a trăirilor în funcție de experiență, un principiu unificator al actelor lui de conduită [15].

Este de relevant și faptul că preocupările pentru valorificarea formativă a atitudinilor pot înscrie și caracteristicile acesteia, consemnate de:

- a) caracterul lor *integrativ*, organizat, ca răspuns la un stimul complex sau la o situație, ca „preparare” a unei acțiuni;
- b) caracterul *directional*, intențional, în afara logicii obișnuite, exprimând o orientare selectivă, proprie subiectului. Directiva semnifică postura, poziția și se prezintă ca o conduită observabilă;
- c) intensitatea *angajării afective*, pozitive sau negative, față de obiect, situată pe o scală cu doi poli (pozitiv și negativ) și un punct zero, semnificând neutralitatea;
- d) *centralitatea*, care traduce gradul de internalizare a unei atitudini, marcat prin apartenența la un grup social, identificarea cu valorile acestuia, împărtășirea de convingeri;
- e) *accesibilitatea*, ce semnifică asocierea dintre obiectul atitudinii și evaluarea sa afectivă și se manifestă prin rapiditatea reacției la stimul sau latența răspunsului.

Un alt indiciu relevant al atitudinii îl constituie dimensiunile atitudinii. *Dimensiunea cognitivă* a atitudinii este reprezentată de cunoștințele, informațiile, convingerile și imaginile despre obiectul atitudinal și reprezintă latura conștientă a atitudinii. Atitudinea subiectului față de un fenomen poate fi construită cu ajutorul informațiilor comparative. Acestea sunt date cu caracter obiectiv, convingeri cu scop informativ în cadrul atitudinii. *Dimensiunea afectivă sau evaluativă* a atitudinii este reprezentată de emoții, sentimente, senzații de

plăcere sau neplăcere care nu au întotdeauna o bază. Oamenii au în mod frecvent poziții afective față de primul obiect de valoare. *Dimensiunea intențională/comportamentală* a atitudinii este reprezentată de dorința și voința în legătură cu obiectul atitudinal; intenția de a-l apropia, de a-l respinge, de a-l cumpăra etc. Nu reprezintă comportamentul propriu-zis, ci numai intenția. Formându-și o atitudine față de un fenomen, persoana își formează intenția. A avea o anumită atitudine față de ceva nu implică în consecință o acțiune. Intenția nu conduce întotdeauna la un anumit comportament.

Aceste trei dimensiuni sunt corelate într-un mod complex: intenția de a acționa este influențată de convingeri și de evaluări, iar probabilitatea acțiunii este influențată de atitudinea față de obiectul de referință. Comportamentul atitudinal constă în exprimarea verbală, afectivă sau prin alte mijloace de comunicare a atitudinilor. Una și aceeași atitudine se poate asocia cu mai multe comportamente posibile în funcție de contextul în care se implică persoana.

Se poate deci aprecia acceptarea formării atitudinilor reieșind din așteptările sociale și morale ale societății, argumentul forte venind din însuși specificul atitudinilor de a fi formate în baza sistemelor relaționale în care intră sau interacționează persoanele. Atitudinile manifeste devin relații, iar relațiile interiorizate se constituie în atitudini latente. Raportul relație-atitudine face ca atitudinea să fie vectorul relațiilor noastre cu lumea înconjurătoare. Ele se constituie ca o tematizare a lumii în funcție de experiențele fiecăruia. Aceasta face ca atitudinea să nu fie o simplă stare așa cum este ea definită în psihologia generală, ci o comprehensiune / motivație relativ stabilă, care prefigurează modalitatea generală în care elevul va reacționa față de oameni, valori, obiecte, stimuli.

Atitudinea poate fi activată pe câteva căi: contactul direct cu obiecte, oameni, situații și se exprimă prin selectarea relațiilor cu lumea; interacțiunea cu cei care dețin deja o atitudine; experiența socială asimilată în grupurile formale sau informale.

În acest context, valorile ocupă un loc central în configurația personalității umane și ele ghidează deopotrivă atitudinile, judecățile și acțiunile noastre; într-un anumit sens, valorile se exprimă în atitudini. Atitudinile apar astfel ca *instrumentale față de valori*. Plasate mai în centrul sistemului motivațional, valorile determină și asigură direct procesele de apărare și manifestare a eului, stima de sine. Însă, atitudinile nu sunt prin ele însele standarde / criterii ale conduitei noastre, în vreme ce valorile au prin excelență această funcție.

Formarea unei atitudini se bazează pe experiența deținută în legătură cu fenomenul, în mod normal – pe experiența directă. Elevul își construiește o imagine mentală a obiectului și își formează astfel o anumită atitudine. Așadar, primele impresii sunt importante, întrucât influențează modul de învățare ulterioară. Iată de ce dacă, în prima instanță, profesorii se comportă natural, aceasta determină formarea unor atitudini favorabile din partea elevilor.

Experiența poate fi și indirectă; recomandările și comunicarea experiențelor din partea profesorilor sunt importante atunci când elevul nu are o experiență directă în legătură cu obiectul.

Atitudinea comportă și o componentă perceptivă [16]. Modul în care este perceput obiectul este influențat de către caracteristicile stabile ale elevului (personalitate, inteligență, experiență anterioară, cultură, concepție etc.) și de caracteristicile comune (starea sufletească, starea fiziologică etc.). De exemplu, cu o anumită probabilitate, profesorul presupune cum va reacționa un elev în caz de eșec sau succes, dacă el va rezista la o anumită tentație sau, într-un moment de repaus, va prefera să citească o carte sau să se joace la calculator. O bună cunoaștere psihologică trece dincolo de comportamente direct observabile, de aceea, pentru a cunoaște caracterul cuiva, profesorul trebuie să se întrebe în legătură cu motivele, cu valorile ce fundamentează comportamentele manifeste ale elevului. Caracterul este acea structură care exprimă ierarhia motivelor esențiale ale unei persoane, precum și posibilitatea de a traduce în fapt hotărârile luate în conformitate cu ele, subliniindu-se două dimensiuni fundamentale ale caracterului – una axiologică, orientativ-valorică, alta executivă, voluntară. Pentru definirea caracterului avem în vedere atitudinile stabile și generalizate, proprii pentru persoana în cauză, și care se întemeiază pe convingeri puternice. Atitudinea exprimă o modalitate de raportare la anumite aspecte ale realității și implică *reacții afective, comportamentale și cognitive*. Raportarea tridimensională a atitudinii are și o valoare euristică, deoarece poate orienta demersul educativ de formare și schimbare a atitudinilor prin metode și tehnici ce vizează *atitudini afective, cognitive și comportamentale* ale atitudinii-țintă.

Adolescența este perioada în care încep să se cristalizeze principalele trăsături de caracter. De aceea, cu greu pot fi făcute afirmații categorice privind personalitatea unui elev, în special a celui de vârstă mică. *Doar situațiile neobișnuite pot provoca reacții care ne pot ajuta să diferențiem* între atitudinile circumstanțiale,

reacțiile convenționale și cele care exprimă „nucleul” stabil și autentic al personalității în formare. Având în vedere plasticitatea deosebită a „substanței” psihologice ce constituie personalitatea viitorului adult, școala trebuie să-și asume într-o manieră sistematică responsabilități formative. Profesorii trebuie să creeze situații în care elevii să-și cunoască nu doar limitele, care sunt firești și trebuie privite ca atare și nu ca eșecuri ce implică responsabilități personale, ci și, mai ales, resursele. Conștientizarea limitelor și resurselor conduce la formarea unei imagini de sine armonioase, a demnității și a respectului de sine și față de ceilalți. Astfel, se ajunge la recunoașterea diferențelor dintre oameni, la sporirea spiritului de toleranță și la ocolirea etichetărilor globale care pot împinge unii elevi spre periferia grupului școlar, cu efecte negative asupra personalității acestora.

Atenția acordată formării atitudinilor este apreciată ca o știință de pregătire sau de fundamentare a opțiunii pentru inițierea și manifestarea unui comportament. Din afirmațiile și sugestiile de până acum se pot contura câteva premise și modalități de acțiune educativă fertile în domeniul atitudinilor. A-i învăța pe elevi anumite norme de conduită specifice nu înseamnă că ei și-au însușit și principii generale în comportamentul profesional, familial și, în general, de zi cu zi. Aici se impune o subliniere importantă, anume: că a forma persoane valoroase înseamnă nu doar dobândirea de competențe, ci, poate mai important, asimilarea și practicarea unui cod atitudinal. E adevărat că sfera noțiunii de competență este azi mult extinsă, dar o datorie a sistemului educațional organizat, în speță a școlii, este de a promova activ și atitudinile.

Atitudinile îndeplinesc multiple funcții: de cunoaștere, de adaptare, expresivă, de apărare. De aceea, numeroși autori au stăruit asupra funcțiilor lor. Atitudinile, odată formate:

- *determină sensul faptelor* (unul și același fapt este interpretat diferit, favorabil sau nefavorabil, tocmai în funcție de conținutul și specificul atitudinii);
- *contribuie la organizarea faptelor* (introduce în conținutul lor date pe care în mod obiectiv nu le conțin, justifică faptele);
- *selectează faptele* (le reține pe cele care sunt în acord cu ele).

K. Harrell [17] se referă la câteva din funcțiile importante ale atitudinii, cum ar fi:

- *funcția de ajustare* – prin atitudinile și opiniile de care dispunem ne punem în acord cu cele ale altora, ele exprimă nu doar un proces de integrare și diferențiere personală, ci și o luare în considerare a opiniilor altora;
- *funcția de apărare* – atitudinile constituie pentru persoană sau grup adevărate mecanisme de protecție, prin care aceștia se apară de ei înșiși sau de alții, în sensul că prin atitudini pot să-și justifice propriile slăbiciuni, pot ignora sau deforma realitatea, pentru a se apăra de alții;
- *funcția de expresie* – prin ea elevul se exprimă, se exteriorizează, își face cunoscute valorile, ceea ce-i aduce satisfacții;
- *funcția de cunoaștere și de caracterizare* – elevul cunoaște nu direct, ci prin intermediul atitudinilor, fapt ce facilitează înțelegerea lumii, introducerea unor distincții, precizări, clarificări. Iată de ce atitudinile sunt cea mai importantă valoare reglatoare în raport cu propriul comportament individual, interpersonal sau de grup. Însă, nu întotdeauna atitudinile sunt corespunzătoare, pozitive, tonifiante, facilitatoare și susținătoare a comportamentului. Există suficient de multe ocazii și suficient de mulți factori care contribuie la formarea și consolidarea unor atitudini negative, nefavorabile, cu rol de frână și dezorganizator al vieții. Odată manifestate, acestea sădesc neîncredere, suspiciuni, orientează elevii spre comportamente nonconformiste, chiar reprobabile din punct de vedere social.

Așadar, una dintre principalele funcții este cea de evaluare a obiectelor și fenomenelor. O altă funcție este de adaptare, deoarece elevii tind să exprime atitudini datorită cărora să fie aprobați într-un cadru social, evitând astfel dezaprobarea. Funcția expresivă se referă la exteriorizarea valorilor, credințelor, iar funcția instrumentală se referă la elaborarea atitudinilor favorabile față de obiectele utile și evitarea celor care produc sancțiuni negative. Atitudinea îndeplinește și funcția de apărare a eului prin protejarea stimei de sine și funcția de cunoaștere prin faptul că servește drept cadru de referință pentru evaluările obiectelor [18].

Dacă e ceva care face ca lucrurile să se lege, aceea e atitudinea. În acest sens, trebuie să fim conștienți de faptul că atitudinea determină perspectiva; atitudinea reflectă precedente relaționale; atitudinea dezvăluie credințele interioare; atitudinea îi atrage pe cei care ne seamănă; atitudinea afectează realitatea.

Potrivit ideilor mai sus enunțate, atitudinile specifice dau naștere unor comportamente, acționând în combinație cu alți factori. Uneori atitudinile sunt mai influente decât ceilalți factori, alteleori nu. În mare măsură,

rolul exercitat de o atitudine depinde de importanța sau *forța* ei. Fiecare dintre noi avem anumite opinii, credințe și simpatii la care ținem mai mult decât la altele. Unii oameni se atașează de un anumit sport, de o anumită echipă sau vedetă de film etc. În fiecare caz, o astfel de atitudine se susține cu mare tărie și este greu de schimbat. Atitudinile pe care oamenii le apără cu cea mai mare îndârjire se referă la chestiuni care le afectează direct interesele personale; sunt legate de valorile lor filosofice, politice sau religioase cele mai profunde; îi preocupă intens pe amicii lor apropiați, pe membrii familiilor și grupurilor din care fac parte.

Omul este supus, întreaga viață, unui bombardament informațional, în vederea schimbării atitudinilor sale. Mesajele trimise de către mass-media, de către persoane sau grupuri au un caracter persuasiv, năzuind să schimbe atitudinile noastre. Aceste oferte de asistență psihologică și educațională rectifică deficiențele de formare inițială, oferă „arme” intelectuale, morale, afective, cu care elevul poate face față noilor solicitări și pentru a obține, în sfârșit, satisfacții și succes instrucțional și social. Schimbarea este o consecință a primirii unor informații, a receptării și prelucrării unor mesaje. Contează deci cine comunică, ce mesaj transmite, cum o face, scopurile urmărite, contextul psihosocial în care sunt antrenați receptorii (nivelul lor de instrucție, intensitatea așteptărilor exprimate de aceștia, sistemul lor de relații interpersonale etc.).

Oamenii sunt dispuși să-și schimbe atitudinile numai atunci când argumentele sunt garanții ale unui „beneficiu”, ale unei achiziții (în plan intelectual, comportamental), care va conduce la dobândirea unor „avantaje” (creșterea valorii personale, un status social mai înalt, confort psihic superior). Dacă elevul nu acordă credit sursei de informații, el își organizează o strategie de „rezistență” la persuasiunea profesorului. Pare deci logic ca profesorul să acorde atenție la ceea ce vorbește, scrie, comunică, transmite. Credibilitatea sau puterea de convingere a unei surse de mesaj este un determinant important în schimbarea atitudinală. Dacă este „verosimilă”, sursa are mai mare valoare stimulatorie. Aprecierea acestei calități este legată de autoritatea profesorului, de oferta sa comportamentală, de calitatea contactelor stabilite între profesor și elev. Oricât de mare este discrepanța dintre mesajul profesorului și atitudinea actuală, elevul este dispus să se schimbe dacă profesorul este „credibil”, dacă are prestigiu, poziție socială neștirbită, calități personale probate. Elevul trebuie să vadă în profesor o persoană care își menține verticalitatea, care nu face compromisuri, care își păstrează ținuta morală credibilă.

Concluzii

Logica raționamentelor expuse mai sus ne-au condus spre formularea următoarelor concluzii:

1. Pornind de la ideea noicaniană a maladiilor spirituale ale oamenilor care nu se adâncesc în omenesc prea mult, reieșind din calitatea educațională a școlii, care azi trebuie să răspundă provocărilor postmoderne, s-a ajuns la a formula una dintre problemele de urgență ale educației de azi, și anume: necesitatea stringentă de formare a atitudinilor inteligente, corecte și a unei ordini atitudinale în sfera educației.
2. Specificând atitudinea din diverse perspective: ca un filtru mental prin care se percepe lumea, ca un ansamblu de reacții personale față de un fenomen determinat, ca o componentă socială a personalității etc., au fost identificate reperele pentru procesul de formare a atitudinilor în școală: grupele fundamentale de atitudini (atitudinea față de sine însuși, atitudinea față de ceilalți, atitudinea față de muncă); specificul atitudinii de a se forma grație sistemului de relații ale individului; caracterul dinamic al atitudinii constituind laitmotivul relației elevului cu lumea; caracteristicile atitudinilor (integralitatea, intenționalitatea, centralitatea etc.); dimensiunile atitudinilor: cognitivă, afectivă, comportamentală sau intențională.
3. Este foarte important pentru procesul educațional faptul că atitudinea se formează datorită sistemelor relaționale în care intră elevul; în relația cu valorile care se exprimă în atitudini; în baza experienței directe deținute în legătură cu fenomenul/obiectul. Atitudinea exprimă o modalitate de raportare la anumite aspecte ale realității și implică reacții afective, comportamentale, cognitive. Pentru a alege o cale perfectă în formarea atitudinilor la elevi, în procesul educațional trebuie create cât mai multe situații neobișnuite.
4. Atitudinile au și un rol formativ determinant, deoarece specifică sensul faptelor elevilor, contribuie la organizarea și selectarea faptelor, îndeplinind mai multe funcții: de ajustare, de apărare, de expresie, de cunoaștere, de caracterizare, instrumentală etc. Schimbarea atitudinilor se produce destul de greu, în acest caz contează sursa de informație. Din aceste considerente, profesorul trebuie să acorde o atenție sporită faptului cum vorbește, scrie, comunică, transmite.

Referințe:

1. NOICA, C. *Șase maladii ale spiritului contemporan*. București: Humanitas, 2012.
2. Ibidem.
3. Ibidem.
4. Ibidem.
5. Ibidem.
6. Ibidem.
7. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1996.
8. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000.
9. DIMITRIU-TIRON, E. *Dimensiunile educației contemporane*. Iași: Institutul European, 2005.
10. ILUȚ, P. *Valori, atitudini și comportamente sociale*. Iași: Polirom, 2004.
11. MACAVEI, E. *Tratat de pedagogie*. București: Aramis, 2007.
12. FRUMOS, E. *Didactica. Fundamentări și dezvoltări cognitive*. Iași: Polirom, 2008.
13. CHELCEA, S. Atitudini sociale. În: Chelcea S. *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații*. Iași: Polirom, 2008, p.299-312.
14. ALLPORT, G.W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
15. NECULAU, A. *Manual de psihologie socială*. Iași: Polirom, 2003.
16. HARRELL, K. *Atitudinea este totul. 10 pași pentru transformarea atitudinii în acțiune*. București: Businessstech, 2011.
17. HARRELL, K. *Op.cit.*
18. NECULAU, A. *Op.cit.*

Prezentat la 20.11.2016

STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CZU: 378:159.953.5

CUMULATIVE SYSTEM OF STUDENTS' COMPETENCIES ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

Vladimir GUȚU

Moldova State University

This article is dedicated to the problem of competencies assessment, which is a new reference framework of educational outcomes. It proposes a systemic and contextual approach to this process focusing on the following issues: understanding the multifunctional phenomenon of competencies, gradual manifestation of competencies in different contexts, diversified range of assessment forms and techniques determined by the contexts and peculiarities of competence's manifestation, accumulation of points during learning-assessment process, determination of ranking concerning the level of competencies possession.

Keywords: *competencies, competencies assessment, ranking, competencies taxonomy, methodology of competencies assessment, level of competencies development, learning unit, gradualness and polyfunctionality of competencies.*

SISTEMUL CUMULATIV DE EVALUARE A COMPETENȚELOR LA STUDENȚI ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

Articolul este dedicat problemei privind evaluarea competențelor – un nou cadru de referință al finalităților educaționale. Se propune o abordare sistemică și contextuală a acestui proces axată pe: înțelegerea fenomenului polifuncțional al competențelor, manifestarea graduală a competențelor în diferite contexte, ansamblu diversificat de forme și tehnici de evaluare determinate de contexte și particularitățile de manifestare a competenței, acumularea de punctaj pe parcursul procesului de învățare-evaluare, stabilirea clasamentului privind nivelul de posedare a competențelor.

Cuvinte-cheie: *competențe, evaluarea competențelor, clasament, taxonomia competențelor, metodologia evaluării competențelor, nivelul de formare a competențelor, unitate de învățare, gradualitatea și polifuncționalitatea competențelor.*

Introduction

Designing approaches concerning the competencies assessment in educational framework is at the initial/incipient stage.

The complexity of the problem is determined by objective complexity of the process of assessing the learning outcomes, because the competencies represent polyfunctional acquisitions, are transdisciplinary, characterize the quality of student's personality and are a product of learning act.

Competencies assessment represents the central component of educational process (along with teaching-learning), but also the decisive component of didactic system's functionality.

Assessment is a basic means of achieving feedback that provides information necessary for making decisions of adjusting/developing the education system.

Therefore, assessment represents a complex psycho-pedagogical act which establishes the relevance and value of academic results, manifested in the form of competencies, by relating them to a system of pre-established indicators.

To evaluate the competencies, it is necessary to orient to their real manifestations: outcomes, the ability to perform an activity in a real or modeled context. Indicators, forms, methods and techniques of assessment in their integrity must allow/assure diagnosing the level of competencies development in action/activity/context.

At present stage there are more ways to assess knowledge, capabilities/skills, but also the level of the competencies developed.

However, they do not represent a well-grounded system and do not provide full information about the real level and dynamics of competencies development during the learning process and at the end of this process.

The competencies development is performed in stages and gradually through interconnection of studying different academic disciplines both in theoretical and practical plane. Diagnosis/assessment of competencies can be carried out during the learning act and at the final stage: BA, MA, PhD.

In this situation there appears the problem of substantiating a system of competencies assessment during the process and at the end of training.

Competencies and concept of competencies assessment

▪ *Competencies as object of assessment*

In this article is accepted:

1) *Definition of competency*, formulated within TUNING project: "Competencies represent a dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, demonstration of knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, as well as, ethical values. Competencies are developed in all subjects and are assessed at different stages of the study program. Some competencies are specific to a particular field of study, but others are generic (common to any study program). Usually, development of competencies takes place in an integrated and cyclical way throughout the whole program".

2) *Definition* developed by X. Roegiers – "an integrated set of knowledge, skills, attitudes, practiced spontaneously, which allows performing in a convenient way a role, a function or an activity" [1].

These definitions are coherent with the basic characteristics of competency formulated by J.Henry and V.Cormier [2]:

- *it is complex* - integrates the knowledge, strategies, skills, attitudes in a complex process of manifestations; mobilizes cyclically and repeatedly, in increasingly complex contexts, a process which requires simultaneously all its components, thus, is developed gradually;

- *it is relative* - though it is an educational outcome, a competency does not ever get a final formulation, being developed continuously throughout life;

- *it is potential* - unlike a performance that can be measured or ascertained and refers to past or present, a competency can be designed and assessed, the possibility of its mobilization generates different performances in future, in different contexts of independent learning;

- *it is carried out in a particular situation* – is developed gradually through changing educational situations;

- *it is transferable* – is applied to new situations (changing means or improving procedures);

- *it is acknowledged and linked to needs and intentions* - includes the idea of outcome and can be managed by the one who possesses it, thus, advancing in metacognition (knowledge-of-itself, the Socratic one).

In the context of competency's definitions and its basic characteristics, we can draw/deduce the following terminological embodiments: A *competency*, in its different forms of manifestation and complexity, represents an *finality* which can be measured/assessed by the corresponding descriptors.

The teleological approach to educational outcomes constitute axiological, psychological and pedagogical foundation for classification of competencies in relation to different concepts, criteria and indicators.

The problem of competencies classification is a difficult and contradictory one. In most cases, disagreements, opposing interpretations of the phenomenon derive either from the confusing substance of competency (on

psychological, pedagogical or teleological plane), or from the interpretation of competency in a given context from the perspective of different classification criteria/indicators.

Generalizing different approaches to taxonomy of competencies and taking into account the suggestions launched in the European Qualifications Framework and the National Qualifications Framework, we propose the following classifications of competencies for higher education:

1. on the dimension of generalization degree:

- generic;
- specific.

2. on the dimension of specification and ranking degree:

- generic

a) key competencies/transversal/transdisciplinary - transferable between different fields of study;

b) professional competencies for a wide domain of activity, group of professions and specialties – transferable within the corresponding profile: cognitive and functional-actional.

- specific

a) professional-specific to a specialization/double specialization: cognitive and functional-actional;

b) study disciplines:

- general for the given discipline;
- specific for learning unit [3].

To elaborate a system of competencies assessment, it is important to determine the structure of competencies, what allows to identify the indicators of assessing the constituent competencies throughout the learning process, as well as the competencies in their manifestation at the end of the learning act.

The structure of competency can be established in relation to one or another definition/ approach to this phenomenon, but also to the complexity degree and manifestation forms.

Thus, from the definition of competency as "integration of knowledge, skills, attitudes ..." we can deduce the triadic structure of competency: knowledge, skills/abilities, attitudes/values/ competencies in their integrity.

Basing on the manifestation mode of competency as outcome, it may include the following components:

- action/activity represented by a verb;
- indicator of the outcome time (knowing-comprehension, application-operation, integration-transfer);
- conditional aspect of the outcome (domain, discipline, subject);
- general indicator of the level of action's or product's realization in the given learning context.

Table 1

Structure of competency according to outcome [4]

Nr. crt.	Verb: action/activity	Domain/discipline/ Subject	Level/mode/ norm	Context
1.	Didactic projecting	from perspective of curricular theory	in modules/units of learning for discipline "X"	related to corresponding framework of qualifications and to students' level of training
2.	Research of	educational phenomena	by interconnected application of theoretical and experimental methods	comparison of obtained results in dynamics, making conclusions and submitting corresponding methodological recommendations

▪ ***The concept of competencies assessment***

In the framework of determining the concept of competencies assessment it should be taken into consideration the existence of some problems and dysfunctions in the current system of assessing students' academic results, and namely:

- lack of understanding the connections/interconnections in establishment of the competencies development levels (of gradual hierarchy);

- lack of an accepted common/general approach concerning the competencies taxonomy included in the evaluative framework;
- lack of some standardized tools for competencies assessment;
- existence of a gap between the methodological guidelines for competencies training as outcomes and the real list of competencies submitted to assessment.

In other words, the learning outcomes should be assessable and be in compliance with didactic strategies, but the assessment indicators should be related to the outcomes achieved in the learning process.

The concept of competencies assessment presents a strategy/system which is based on the following provisions:

- The matter is organized in complex learning units/or modules.
- During and at the end of studying each learning unit, the assessment is performed of all learning activities and the results achieved - units of competencies in points.
- Measuring the quality of learning act is carried out through different forms: test, case study, colloquium, etc.
- Competencies assessment within the learning unit is measured in points and represent a basis for determining student's ranking.
- Competencies assessment within the learning unit represents, on one hand, assessment of competencies constituencies on a higher level, and, on the other hand, represents assessment of the manifestation of competency at the given stage and in a particular context. In fact, competencies assessment in this case is an interim phase in the process of assessing academic results.

Substantiation of a system of competencies assessment can be done in three aspects/ modalities: application of information/communication technologies (elaboration of some special programs for standard evaluation), reconceptualization of traditional mechanisms for assessing academic results, combination of both approaches in the evaluative framework.

In this context, we formulate a set of recommendations:

- ✓ *The assessment system must be efficient and mobile for application in the study of different disciplines.*
- ✓ *The assessment system should be polyleveled/polygradual, capable to offer different variants of items with various complexity degrees. The total number of points can be obtained in different ways.*
- ✓ *The system of competencies assessment must be designed so that the results measured in points or percentages could be converted into grades.*
- ✓ *The system of competencies assessment must ensure the maximum objectivity.*
- ✓ *The system of competencies assessment must be oriented at student/student-focused. The student must see/know how the level of competencies is modified/increased in the learning process. The student must know precisely concerning each item which competency or competency unit will be assessed.*

Thus, competencies assessment system has several levels: transdisciplinary, disciplinary, interdisciplinary, polydisciplinary (in various curricular areas). As a rule, these assessment levels fall into two aspects: *evaluation within studying a discipline* and *trans-inter-disciplinary evaluation*.

In the first case, discipline specific competencies are assessed, if the second one, assessing transversal/professional competencies are assessed through tests including the standardized ones. Assessment is carried out on a cyclical basis and is subject to monitoring which aims to establish the dynamics of changes in the quality of standards in the university framework. The monitoring will be focused on:

- studying the level of students' competencies in a discipline or/and more disciplines during the semester, academic year;
- analysing the results and quality of the trained competencies obtained during the semester, academic year;
- complex analysing the level of students' training during a time period (semester, academic year, more years of education).

Therefore, competencies assessment system represents a complex construct with more elements that are in permanent interconnection (Figure 1).

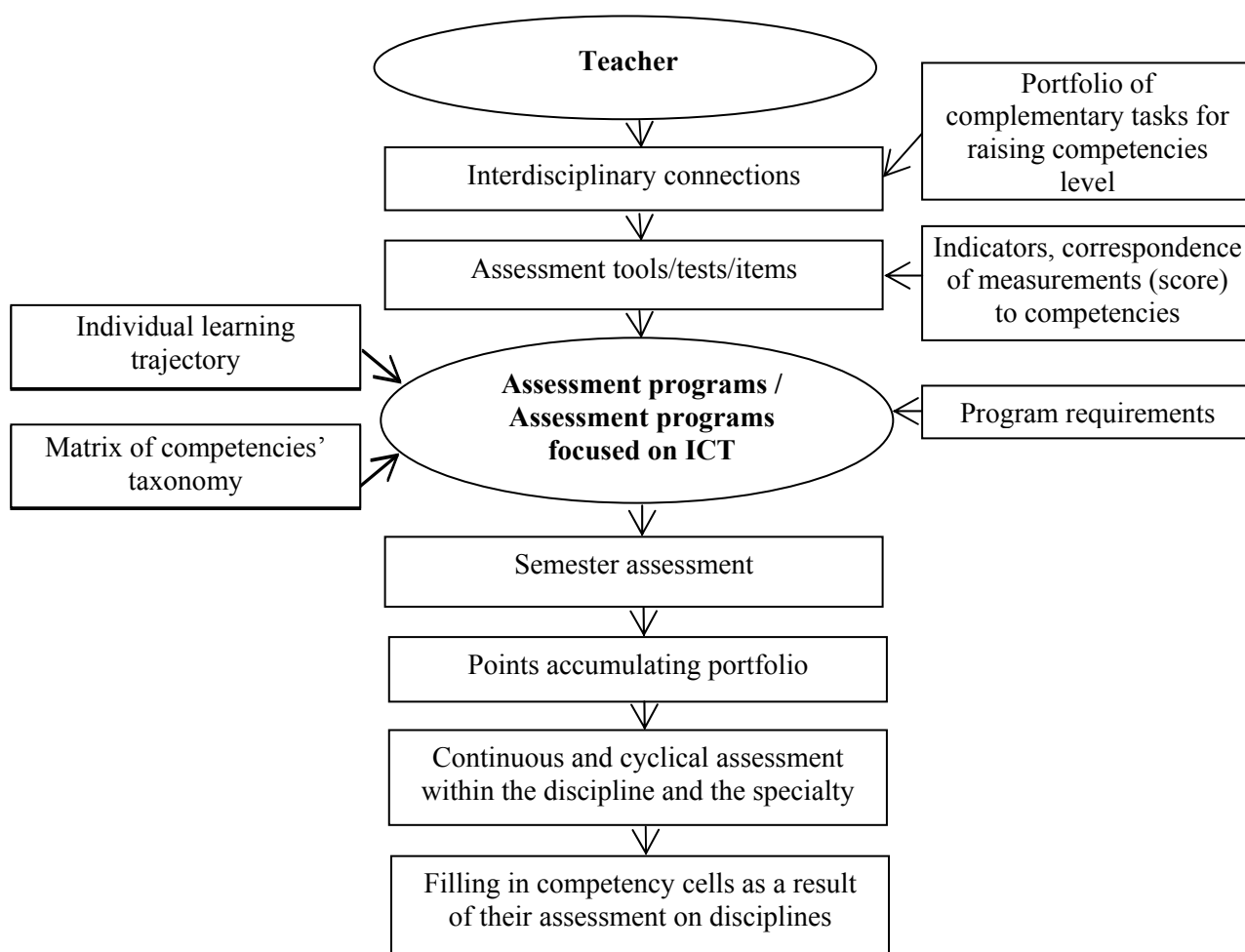


Fig.1. Competencies assessment system [5].

Methodology of competencies assessment in the university framework

Methodology of competencies assessment as an integral part of academic results' assessment system focuses on the following indicators:

- amount and depth of knowledge of the matter studied by students;
- ability to apply knowledge in different situations (known, problematized);
- ability to integrate knowledge and skills in different situations (more complex, non-standard).

Within each indicator we identify four levels:

- *level zero* – corresponds to grades 1-4 (less than 55 points);
- *level one* – corresponds to grades 5-6 (55-65 points);
- *level two* – corresponds to grades 7-8 (66-75 points);
- *level three* – corresponds to grades 9-10 (76-100 points).

Each level corresponds to a letter: level three – **A**, level two – **B**, level one – **C**, level zero – **F**.

Further we present the criteria of competencies assessment in order to determine the students' ranking in the process of studying an academic discipline. If all criteria are in compliance with level three - then the student obtains the maximum ranking. If all criteria correspond to the level one - then the student's ranking is minimal.

Table 2

Indicators, levels of assessing learning outcomes within an academic discipline

Nr. crt.	Indicators	Levels			
		0	1	2	3
1.	Amount and depth of knowledge and understanding the matter studied.	Not able to argue/ explain/ describe	Simple argumentation, explanation, description	Advanced argumentation, explanation, description	Argumentation, explanation, description focused on general regularities and transdisciplinary knowledge
2.	Ability to apply knowledge in different situations/ ability to operate with knowledge entities	Can not accomplish elementary tasks and operations	Accomplishes simple tasks and applies some knowledge in simple/familiar situations	Accomplishes all assigned tasks, applies knowledge in familiar situations and also in those with problems. Can explain and illustrate his/her activities	Accomplishes tasks proposed in a creative way; applies knowledge to complex situations that require integration knowledge and transdisciplinary skills
3.	Ability to integrate knowledge and skills in different situations: complex, non-standard (related, firstly, to the professional profile)	Can not perform integration activities (integration products)	Accomplishes integration activities, learning products at a simplistic level, without argumentation	Accomplishes integration activities, learning products, which are logically structured, supported by arguments, applying transdisciplinary knowledge	Accomplishes integration activities, learning products at a creative level, focusing on research and transdisciplinary skills
	Appreciation <i>Appreciation in ranking points</i> <i>Appreciation by letter</i>	1-4 55 points F	5-6 56-65 points C	7-8 66-75 points B	9-10 76-100 points A

Putting into operation these indicators is a very complicated process which is difficult to achieve by a single teacher. Therefore, it is necessary to involve in this process structures/ departments having as responsibility conceptualization and monitoring the assessment of students' academic results. Hence, two approaches can be promoted:

1) The concept proposed in the present article is redimensioning the traditional system of assessment in light of competencies assessment with corresponding modifications of the whole toolset according to one or another concept in the given case.

2) The elaboration of special programs for competencies assessment based on information/ communications technologies.

Competencies are formed in stages and gradually, thus, their training level can be measured from how the disciplines from the Educational curriculum are studied. In the formation of a particular competency different disciplines have different impacts: one or more subjects can be the basic/dominant and others - complementary.

In this regard, there is developed the matrix of competencies within which are established connections between different competencies and other elements of study program, that are involved in the training and assessment process, first of all, it refers to academic subjects, internships, and research traineeships.

Elaborating the matrix of competencies, it is necessary to take into account the following:

1. The structure of competencies, which consists of overall outcomes from the disciplines' curriculum and those typical for the specialty (professional profile) and the National Qualifications Framework for the given specialty.

2. The standardized taxonomy of competencies which has a dual function:
- guides the design of academic disciplines' outcomes within the study program;
 - guides the design of toolset for assessing competencies trained within the study of academic disciplines (competencies taxonomy, *see* Table 3).

Table 3

Competencies taxonomy [6]

Nr. crt.	Categories of competencies specific for an academic discipline	Units of competencies specific for a study unit/ operational concepts
Domain: knowledge and comprehension		
1.	<i>Reception and interiorization</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifying notions, phenomena, processes, relationships; • defining certain concepts; • observing phenomena; • enumerating facts, phenomena, processes, etc.; • reproducing definitions, texts, etc.; • collecting data, information, etc.; • describing facts, phenomena, processes, etc.; • highlighting facts, phenomena, processes, etc.
Domain: Application-operation with knowledge entities		
2.	<i>Capacity: Primary processing of data/information, observations</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Analysis and synthesis; • comparison and contrasting; • establishing relationships; • categorization and classification; • induction, deduction; • investigation; • exploration; • experimentation; • resolving simple examples.
3.	<i>Capacity: modeling and algorithmization</i>	<ul style="list-style-type: none"> • building schemes, patterns; • applying schemes, models algorithms; • solving problems through modeling and algorithmization; • anticipation of results; • representation of data; • structuring; • modeling; • transposition.
4.	<i>Capacity: Expression and argumentation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • description of processes, phenomena and systems; • generating ideas, concepts, solutions; • argumentation of some statements; • demonstration; • interpretation; • illustration; • narration; • explanation.
5.	<i>Capacity: secondary processing of results, data, observations</i>	<ul style="list-style-type: none"> • drawing conclusions; • evaluating results; • systemic analysis of data, phenomena, processes; • developing strategies; • linking between different kinds of representations; • generation of new ideas; • extrapolation; • extension; • abstractization; • appreciation; • realization.

<i>Domain: integration and transfer</i>		
6.	<i>Capacity: Integration</i>	<ul style="list-style-type: none"> • generalization and customization; • optimization; • transposition; • transferring; • adaptation and adequacy to contexts; • planning / design; • managing; • individual and group research; • conceptualization; • resolving case studies, problem situations; • decision-making; • efficient communication.

▪ ***Specificity of applying taxonomy in the design of competencies on academic disciplines***

Development of competencies in the disciplines is achieved from three perspectives (focusing on three sources):

• *The first source* deals with the general/transversal, professional competencies from the National Qualifications Framework.

In this sense, the competencies specific to academic disciplines represent constituents/units of competencies, which through their entirety with other units of competencies in disciplines lead to the final competences training.

• *The second perspective* deals with the dominant competency or competencies specific to the given discipline, determined by the substance and training valences of the academic discipline. For example, the discipline "Educational Counseling" through its valences and opportunities has as its dominant - competency in educational counseling. The discipline "Didactic Communication" has as its dominant competency of didactic communication, and the discipline "General Pedagogy" has as its dominant competencies the following: training competency, developing competency, assessment competency, communication competency, etc.

In this regard, some academic disciplines have greater significance in professional competencies training (for example, training theory) and others have lower significance (for example, educational counseling), (specialty, teacher of subject).

• *A third perspective*, deals with the development of specific competencies related to the discipline in relation to competencies taxonomy.

In this context, three approaches can be applied:

1) the dominant competence for the given discipline is formulated (for example, didactic communication/ educational counseling) and the competency units related to competency categories and operational concepts from the competencies taxonomy.

2) there are formulated competencies according to categories and competency area: knowledge-comprehension; application-operation; integration-transfer.

In this case, the competencies will be formulated at levels: level of reception and interiorization, initial data processing, modeling and algorithmization, argumentation, secondary data processing and transfer (5-6 competencies).

3) there are formulated competencies integrated in dominant actions/activities specific to the given discipline.

Usually these competencies are related to level/integration field of competencies taxonomy. For example, the discipline "Curriculum Management" has as its dominant activities and, hence, competencies of *diagnosing, conceptualization, designing, implementation, monitoring, realization of inverse connection*.

In the framework of this methodology, it is important to efficiently use the benchmarks and priority toolset, to formulate clearly the competency and competencies units, constituents of general competence, at the higher manifestation level.

Thus, in competency matrix the columns correlate/correspond to competencies, and rows – to academic disciplines and internships. In the cells at the intersection between columns and rows should be placed significance indicators of academic disciplines and internships – K_d : 1 – the discipline is not significant in forming the given competency; 2 – less significant; 3 – significant; 4 – the most significant (see Table 4).

Table 4

General competencies matrix on disciplines

Nr. crt.	Competencies Disciplines	C ₁	Significance K _d	C ₂	Significance K _d	C ₃	Significance K _d	C ₄	Significance K _d
1.	Discipline 1	×	3	×	3		1	×	3
2.	Discipline 2	×	3		2	×	3	×	3
3.	Discipline 3	×	3		2	×	3	×	3
4.	...								

Thus, to assess students' competencies $O_{(st)}$ the following descriptors are proposed:

- significant descriptor (discipline share) for each discipline in forming the competency – K_d ;
- significance for each assessment activity related to the level at which this activity can assess the corresponding competency – K_{dm} ;
- assesment-ranking of discipline's outcomes, concrete student's assesment in an assesment period for a given subject – O_{dm} ;

For each student the amount is calculated by the formula:

$$O_{(st)} = K_d \cdot K_{dm} \cdot O_{dm}$$

Level of competencies' training for a student – $N_{(st)}$ is established as the following relationship:

$$N_{(st)} = (O_{(st)} \cdot D_1 + O_{(st)} \cdot D_2 + O_{(st)} \cdot D_3 + \dots + O_{(st)} \cdot D_n) / n,$$

where $O_{(st)} \cdot D_1$ is the student's assesment within the discipline studied, and n - the number of disciplines studied in a given period.

While assesing competencies various forms and strategies/tools can be applied. The application of one assesment toolbox or another depends on the assesment stage - during the competency's training or at the end of it, on the type and significance of the discipline in training the given competency; on the assesment purpose: assesment at the level of knowledge, at the level of implementation or integration.

Taking into account the practice and opportunities for application of different competencies assesment tools, there can be recommended various schemes/combination of assesment methods related to one or more competencies (group of competencies).

Table 5

Forms and methods of competencies assesment in relation to level and types of competencies

Level of competencies manifestation		
Knowledge-comprehension	Application-operation	Integration-transfer
1. Testing 2. Questionnaire 3. Colloquium 4. Queezes 5. Seminar 6.	1. Seminar 2. Report 3. Testing 4. Case study 5. Individual work with research elements 6. Exercise 7. Problem-solving situations 8. ...	1. Project 2. Bachelor thesis, Master's degree thesis 3. Case study 4. Professional situations modeling 5. Internships 6. Scientific conferences 7....

Table 6

Methods of assesing students' competencies during the study of academic disciplines

Student's Name _____

Nr. crt.	Levels/indicators Study units	Levels	Indicators/dimensions			Average score
			knowledge and comprehension	application-operation	integration (transfer) creativity	
1.	Study unit 1	0				
		1	58 points	58 points	56 points	57 points
		2				
		3				

2.	Study unit 2	0				
		1			64 points	65 points
		2	67 points	66 points		
		3				
3.	Study unit 3	0	43 points			
		1		57 points	55 points	51 points
		2				
		3				
...						
Total/average score			56 points	60 points	58 points	57 points

Suggestions regarding filling-in the given table and interpreting the results of each student separately are the following:

1. In studying each content unit there are assessed the competency units (constituents of competencies) to each student.

2. Assessment methods can be different:

- during the study of content unit the assessments can be made on the following dimensions: *knowledge and comprehension*, *application-operation*, using different methods: test, questionnaire;
- upon completion of studying the content unity, as a rule, assessments are carried out on the dimension of "*integration*" (*transfer/creativity*), the methods applied are: case study, problem-solving situations, reports, micro-research, etc.

3. In accordance with each indicator/dimension the student can obtain from 0 to 100 points, and the results can be placed/distributed in three levels.

4. The average score of final results for each learning unit are gathered, and the average data of learning outcomes for the discipline is calculated, and it represents namely the manifesting appreciation of competencies specific for the given discipline. At the same time, this average score represents the criterion for assessing transversal, transdisciplinary competencies, taking into consideration the training significance of each discipline separately.

5. In this case, according to the results scored in the table, the student has obtained average of 57 points, studying all learning units, and is placed in the category of students with training level 1 or has minimal ranking.

Table 7

Methods of assessing students' competencies at transdisciplinary level

Student's Name _____

Nr. crt.	Levels/indicators, Significance Study discipline	Discipline's significance	Indicators/dimensions			
			<i>knowledge and comprehension</i>	<i>application-operation</i>	<i>integration/transfer/creativity</i>	<i>Average score</i>
1.	Teaching Theory	4	56 points	60 points	58 points	58 points
2.	Education Theory	4	58 points	62 points	58 points	59 points
3.	Educational Counseling	3	60 points	64 points	62 points	62 points
4.	Educational Policies	2	68 points	66 points	64 points	66 points
5.	Sociology	1	71 points	70 points	69 points	70 points
Dimension average score			62 points	64 points	62 points	63 points

Suggestions regarding filling-in the given table and interpreting the results of each student separately are the following:

1. The table is filled-in basing on the final assessment results on disciplines.

2. The average scores of final results on disciplines are added-up applying the corresponding formula.

3. The total result obtained by applying the above-mentioned formula represents namely the real level of transdisciplinary competencies developed in the framework of professional training program. In the given case the student with 63 points gets minimal ranking.

Conclusions

The systemic approach in order to build a paradigm of competencies assessment in higher education creates opportunities to assess the level of students competencies in the process of learning act.

Valences of this approach fall within the following set of requirements:

- Competencies assessment correlates with the stages and degree of competencies manifestation and focuses on accumulation of points during the training and competencies assessment.
- Competencies assessment focuses on three interconnected aspects: competencies assessment/competencies constituents within the learning units and academic disciplines, competencies assessment in its integrity at the end of studying the academic discipline and assessment of transversal/transdisciplinary competencies specific to the specialty or a given professional profile.
- The development and implementation of methodology and a toolset for students competencies assessment imply an additional effort from teachers and special training in this regard. Without involvement of assessment specialists, scientific researchers and metodologists, it will be complicated to implement a system of competencies assessment in higher education.

The proposed system does not claim an exhaustive approach and needs development and improvement. At the same time, this system opens real prospects to promote a new approach to the assessment of academic results.

References:

1. ROEGIERS, X. La pédagogie de l'intégration. En: *Bref. Mars*, 2006.
2. HENRY, J., CORMIER V. Qu'est-ce qu'une compétence? In: *Les archives de DISCAS*, 2006.
3. GUȚU, VI. (coord.), BÎRNAZ, N., DANDARA, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., HANDRABURA, L., MURARU, E., PALADI, F., ȘEVCIUC, M., VELIȘCO, N. *Cadrul de referință al curriculumului universitar*. Chișinău: CEP USM, 2015, 104 p.
4. Ibidem.
5. КАНИНА, Н.П. Предложения по внедрению комплексного подхода к оцениванию компетенций. В: *Alma Mater*, 2014, №1, с.65-69.
6. GUȚU, VI. (coord.), BÎRNAZ, N., DANDARA, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., HANDRABURA, L., MURARU, E., PALADI, F., ȘEVCIUC, M., VELIȘCO, N. *Op.cit.*

Notă: *Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional 15.817.06.23F „Concepția și metodologia de realizare a conexiunii și continuității între și intra cicluri de învățământ superior din perspectiva cadrului calificărilor și clasificarului de ocupații”.*

Prezentat la 10.12.2016

CZU: 374.7

FACTORI CARE SUSȚIN ÎNVĂȚAREA TRANSFORMATIVĂ INTERGENERAȚIONALĂ LA PĂRINȚI

Laurențiu ȘOITU, Liliana - Camelia PAVEL

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (România)

Schimbările majore privind rolurile familiei în societatea actuală determină nevoia, din ce în ce mai stringentă, de educație și autoeducație a părinților pentru exercitarea rolului parental. Autorii pornesc de la ipoteza că învățarea transformativă – sintagmă datorată lui Mezirow – poate explica, într-o mare măsură, alegerile părintelui în acțiunile de parenting, prin procesul de reflecție critică care presupune descoperirea și depășirea limitelor pe care individul le are în gândire și în modul de a acționa. Verificarea ipotezei se va realiza printr-un studiu, care constă în interviuarea a 15 familii, fiecare cu trei generații de părinți în interiorul ei (G1 – bunicii, G2 – părinții, G3 – copiii care au un copil la rândul lor), însumând astfel 45 de participanți. Scopul a fost o mai bună înțelegere a învățării transformative prin identificarea factorilor care îi sprijină pe părinți în renunțarea la comportamentele considerate disfuncționale în relația cu copilul. Instrumentul care a stat la baza cercetării a fost un interviu de tip narativ prin care părinții au relatat diferențe și asemănări în stilul de parenting raportându-se la propriii părinți, strategii care i-au ajutat în depășirea obstacolelor pentru îndeplinirea cu succes a rolului parental și au evaluat impactul experimentării violenței în familie în devenirea lor ca părinți. Rezultatele arată că printre factorii care i-au determinat pe părinți să aibă o gândire transformativă regăsim: suportul social (dialogul cu partenerul romantic, dialogul cu alte persoane – rude, familie, specialiști), reflecția critică asupra experiențelor personale, contextul, nivelul de educație și motivația părintelui.

Cuvinte-cheie: *învățare transformativă, relația părinte-copil, gândire critică, discontinuitate intergenerațională în parenting, continuitate în parenting, violență în familie.*

FACTORS THAT SUPPORT INTERGENERATIONAL TRANSFORMATIVE LEARNING AMONG PARENTS

The major changes regarding the roles of family in the current society determine the more and more stringent need of parents to be educated or to self-educate in order to exercise their parental role. The article starts from the hypothesis that transformative learning – a phrase coined by Mezirow – can explain to a great extent the parent's choices in parenting actions, through the critical reflection process, which involves discovering and overcoming the limits of the individual's thought and action. The hypothesis will be assessed through a study, which consists in the interviewing of 15 families, each comprising three generations of parents (G1 – grandparents, G2 – parents, G3 – children who have a child, in their turn), with a total of 45 participants. The purpose was a better understanding of transformative learning by pointing out the factors supporting parents to give up on the behaviours considered dysfunctional in their relationship with the child. The instrument on which the research was based was a narrative interview, through which parents narrated differences and similarities in their parenting style, strategies that helped them overcome the obstacles in order to fulfil successfully their parental role. In addition, they assessed the impact of experimenting family violence in their becoming as parents. Outcomes show several factors that determined the parents to acquire a transformative thinking: social support (dialogue with the couple partner, dialogue with other persons – relatives, family and specialists), critical reflection on their personal experience, context, education level and parent's motivation.

Keywords: *transformative learning, parent-child relationship, critical thinking, intergenerational discontinuity in parenting, continuity in parenting, family violence.*

Introducere

Pregătirea pentru rolul parental se realizează, în special, pentru părinții cu nou-născut în familie, prin intermediul medicilor și asistentelor. De obicei, părinții acționează în acord cu instinctele, intuiția sau bazându-se pe propriile experiențe din copilărie. Pe măsură ce copiii cresc, nevoile parentale se modifică profund și apar contradicții majore între așteptările pe care le are părintele față de rol și ceea ce se întâmplă în realitate. În acest caz, un număr mic de părinți beneficiază de sprijin de specialitate pentru a depăși obstacolele impuse de rol, mai ales din cauza resurselor insuficiente.

Ipoteza de la care am pornit în realizarea studiului este că deși numărul părinților care participă la programe de educație parentală este redus, mare parte dintre adulții cu acest rol (parental) își ajustează experiențele astfel, încât rolul să fie îndeplinit conform așteptărilor individuale și sociale. Una dintre explicațiile acestei ajustări a adulților rezidă în conceptul de învățare transformativă.

Responsabili de dezvoltarea acestei teorii sunt Jack Mezirow și Paulo Freire. Cei doi văd învățarea transformativă prin lentile diferite: pentru Mezirow, procesul este unul rațional, iar pentru Freire – unul emancipator. Sensurile pe care părinții și le asumă reprezintă filtre prin care este interpretată experiența. Educatorii care lucrează cu această categorie de adulți trebuie să atingă în egală măsură dezvoltarea personală și schimbarea socială. Învățarea este puternic ancorată în înțelegerea a ceea ce se întâmplă în viața adulților și are la bază exemple din viața reală.

Mezirow explică procesul învățării ca pe o succesiune ciclică de secvențe: experiența, incapacitatea de a mai face față cu succes rolurilor sociale de îndeplinit, reformularea, reconstrucția propriei concepții asupra realității și a locului său în această lume, reintegrarea în societate dintr-o nouă perspectivă [1, p.52]. P.Cranton afirmă că învățarea transformativă include ideea că oamenii schimbă modul în care își interpretează experiențele și interacțiunea cu lumea: „Individul devine conștient de faptul că are o viziune limitată sau distorsionată. Dacă individul poate examina critic această viziune, este deschis la alternative și își schimbă frecvent viziunea asupra lucrurilor, atunci și-a transformat unele elemente despre cum va acorda sens lumii” [2, 23]. După cum putem vedea, concepția lui Cranton este apropiată de cea a lui J.Mezirow [3–7], ambele punând accentul pe rolul predominant al cogniției în învățarea transformativă. În definițiile ulterioare, Cranton [8] a fost influențată de ideile lui J.Dirckx [9,10] și a abordat învățarea transformativă ținând cont și de rolul emoțiilor și al spiritualității în apariția acesteia.

Învățarea între generațiile de părinți cu privire la practicile parentale poate fi continuă sau discontinuă. În opinia lui Van Ijzendoorn [11], continuitatea intergenerațională în practicile de parenting reprezintă procesul prin care o generație, în mod intenționat sau nu, influențează valorile și comportamentele de parenting ale generației următoare prin intermediul socializării și geneticii, dar și cu ajutorul altor mecanisme (de exemplu, cultură, nivel de educație etc.). Deși este larg acceptat faptul că parentingul este determinat de factori individuali, de factori care țin de copil, precum și de factori contextuali [12], încă este valabilă ipoteza conform căreia felul în care părinții au fost tratați când erau copii modelează felul în care ei se vor raporta la propriul copil [13]. Continuitatea în parenting poate fi stimulată prin afișarea aceluiași gene între generații, dar și prin împărtășirea aceluiași circumstanțe fizice și sociale. De cealaltă parte, transmiterea familială nu este absolută. Studiile relevă o transmitere diferențiată în funcție de numeroși factori: categoria socioeconomică, nivelul studiilor, traiectoria socială și aspirațiile părintelui; sexul, rangul nașterii, vârsta, gradul de receptivitate/rezistență a copilului; tipul de coeziune familială etc. [14, p.208]. Una dintre explicațiile pentru apariția discontinuității intergeneraționale este legată de modul în care părinții percep conținuturile pe care le-ar putea transmite (modelul familial, de exemplu). Dacă acestea sunt văzute ca inutile sau piedici în dezvoltarea și integrarea socială a copilului, părinții renunță să le mai transmită copiilor și le modifică. În momentul în care există continuitate și discontinuitate între generații în familie, înseamnă că există variabile din afara familiei care modifică valorile și comportamentul membrilor familiei.

Discontinuitatea parentingului între generații poate fi analizată în baza unor motive obiective ale individului, dar și subiective. Când spunem motive obiective, ne referim la evoluția societății, respectiv a tehnologiei, pe când motivele subiective se referă la faptul că fiecare generație știe mai mult decât cea din urmă. În opinia prof. L.Șoitu [15], învățarea sensurilor experiențelor de la o generație la alta implică o serie de stadii ale învățării, precum: conștientizarea problemei; trezirea interesului pentru informare suplimentară asupra problemei; schimbarea atitudinii; schimbarea comportamentului ca urmare a modificării atitudinii și fixarea unui comportament nou prin valorificarea a ceea ce a fost învățat și asumat de către adult.

Metodologia

Lotul de participanți a fost constituit din 45 de părinți, respectiv 15 familii alcătuite fiecare din 3 generații de părinți. Prescurtările G1, G2 și G3 care apar în prezentul studiu reprezintă cele trei generații de părinți. G1 este prima generație sau generația bunicii (N= 15), G2 este a doua sau generația părinților (N= 15), iar G3 este a treia generație (N= 15), nepotul/nepoata lui G1. G3 este părinte la rândul său. Principalul criteriu de selecție a celor 15 familii a fost existența celor trei generații de părinți în fiecare familie. Participanții au fost selectați atât din mediul rural, cât și din mediul urban, cu vârste diferite și au participat voluntar la studiu, după ce li s-au explicat condițiile de confidențialitate a datelor oferite.

Zona geografică din care au fost selectați participanții este Moldova, mai exact județele: Vrancea (4 familii), Bacău (4 familii), Iași (4 familii) și Suceava (3 familii). În privința confesiunii religioase, 80% din participanți au declarat că sunt ortodocși și 20% catolici.

Instrumentul de cercetare a fost interviul semistrukturat cu 15 întrebări (cu răspuns închis și deschis). În descrierea rezultatelor, vor fi prezentate doar o parte din datele analizate, cele care au legătură cu scopul enunțat mai sus. Interviuurile au fost înregistrate și apoi transcrise, după ce în prealabil participanții au răspuns individual la întrebările adresate pentru a se evita contaminarea rezultatelor.

Rezultate obținute

În privința continuității intergeneraționale a practicilor de parenting, rezultatele scot în evidență faptul că doar practicile de parenting pozitive au fost transmise de la o generație la alta de părinți. Răspunsurile părinților arată că o relație maritală pozitivă în cuplu implică omogenitatea în atitudini a partenerilor conjugal, ceea ce duce la o transmitere mai intensă a unei atitudini în context intergenerațional. Dintre respondenți, 4 părinți din G1 au declarat că au preluat fie modelul parental, fie anumite comportamente fără a le numi. Majoritatea răspunsurilor de similaritate cu familia de origine au vizat grija și dragostea față de copil, apropierea copilului de divinitate, dragostea față de carte, atitudinea față de muncă și comportamentele de răbdare și îngăduință. Această continuitate între generații poate fi tradusă prin învățarea de tip transmisiv în care părinții doar au preluat comportamentele preferate de parenting fără a le pune sub semnul întrebării în relația cu propriul copil. Cel mult, le-au adaptat, însă nu le-au transformat.

În privința discontinuității intergeneraționale în practicile de parenting, experimentarea violenței fizice sau verbale în familia de origine a avut un impact major în renunțarea la anumite practici și comportamente de la o generație la alta de părinți. 56% din părinții care au participat la acest studiu au declarat că au fost expuși sau implicați în familia de origine la certuri violente, bătăi între părinți sau agresiuni asupra lor (a copiilor). Cauza majorității evenimentelor negative a fost consumul de alcool al tatălui. Dintre cei 25 de părinți care au declarat existența evenimentelor negative în familie, 6 au subliniat că evenimentele au fost minore în sens de certuri între părinți, fără violență fizică.

Principalele comportamente pe care părinții le-au lăsat în urmă de la o generație la alta sunt: evitarea pedepselor corporale, renunțarea la comportamentul agresiv al unuia dintre părinți, renunțarea la acordare de libertate copilului și impunerea unei severități mai mari din teama de a nu apărea comportamente indezirabile. Alți părinți din G2 și G3 au adoptat o atitudine mai puțin autoritară față de copil, în timp ce alții au pus accentul pe dimensiunea educațională și au făcut tot posibilul pentru a-și trimite copiii la școală.

Factorii care au stat la baza învățării de tip transformativ a părinților de la o generație la alta sunt analizați mai jos, aceștia fiind identificați în răspunsurile date de participanți.

1. *Spportul social* (dialogul cu ceilalți)

În acord cu teoriile constructiviste, cei care sunt implicați în procesul de învățare își împărtășesc experiențele și resursele cu ceilalți pentru a crea noi cunoștințe. Practic, oamenii își construiesc sau își dezvoltă semnificații personale din propriile experiențe și le validează prin intermediul interacțiunii și comunicării. După cum spune și J.Mezirow, împărtășirea experienței cu ceilalți este o componentă necesară a învățării transformative.

În cadrul suportului social, în baza interviurilor, au fost identificate următoarele surse de suport: partenerul romantic, părinții/socrii, prietenii, preoții, medicii, asistentele din spital și alte rude.

a) *Partenerul romantic*

Un prim subfactor, care este valabil și în discontinuitatea intergenerațională a comportamentelor dure de parenting, este influența partenerului romantic. Relația părinte-copil este una complexă și necesită a fi studiată mai ales în contextul relației dintre părinți. Comunicarea caldă și pozitivă din partea partenerului reduce probabilitatea ca celălalt partener să afișeze comportamente de parenting abuziv chiar și atunci când acesta din urmă are un trecut în care a fost tratat abuziv de părinți (în calitate de copil sau adolescent). În privința evenimentelor problematice din familie, majoritatea părinților au evaluat ca fiind foarte importantă înțelegerea cu partenerul și faptul de a ști că vor fi sprijiniți de partener la nevoie.

Exemple de răspunsuri din interviuri:

„...am încercat să-mi implic soțul în misiunea de părinte. Copilul a avut doi părinți care interveneau în educarea lui (a copilului), nu doar unul cum făcea mama” (mamă G2, interviu nr. 2).

„Am avut sprijin enorm din partea familiei și a unei prietene. Partenerul a fost, de asemenea, un umăr pe care am putut plânge” (mamă G3, interviu nr. 3).

b) *Dialogul cu alte persoane (familie, alte rude, specialiști etc.)*

După cum sugerează și literatura de specialitate, suportul social poate fi de mai multe tipuri: emoțional, instrumental, informațional și apreciativ. Suportul emoțional se referă la exprimarea emoțiilor de empatie, dragoste, încredere și cel mai adesea vine din partea prietenilor apropiați și a familiei. Întrebați dacă au resimțit sprijinul unor persoane importante în depășirea situațiilor problematice, majoritatea respondenților au declarat că familia și prietenii ocupă primul loc. În fond, pe lângă suportul emoțional, familia și prietenii sunt furnizori și de sprijin informațional, instrumental și apreciativ sau care vizează autoevaluarea persoanei aflate la nevoie.

Exemple de răspunsuri din interviuri:

„Am avut ajutor din partea părinților mei și a socrilor” (mamă G1, interviu nr. 7).

„De ajutor mi-a fost mama mea, nașa de botez, dar și faptul că mă rugam des la biserică” (mamă G1, interviu nr. 10).

„Aveam prietene cu care vorbeam, mă mai plângeam, dar ele știau ce se întâmplă, mă mai sfătuiau, mă încurajau, și mama mă mai ajuta așa cum putea” (mamă G2, interviu nr. 5).

2. *Reflecția critică asupra experiențelor personale*

Când vorbim despre învățare transformativă, reflecția critică însumează două elemente: primul se referă la a fi critic cu tine însuși și al doilea la capacitatea de a analiza critic fiecare eveniment care este problematic pentru relația părinte-copil. Reflecția critică, alături de dilema dezorientării, poate fi și ea un eveniment care activează învățarea transformativă.

Reflecția critică poate fi stimulată prin aflarea unor noi informații, a unor noi moduri de abordare sau perspective care vin în contradicție cu premisele și convingerile anterioare ale părintelui cu privire la relația părinte-copil. Cu alte cuvinte, părintele își pune următoarele întrebări: „De ce am încadrat problema astfel? Există alte moduri prin care pot conceptualiza problema?”.

Religia și relația pe care un părinte o stabilește cu un reprezentat religios poate fi, de asemenea, o sursă care să îndemne părintele la a reflecta critic și a-și pune sub semnul întrebării unele comportamente din relația părinte-copil. Mulți părinți au declarat în interviuri că rugăciunea și discuțiile cu preotul prezintă o mare însemnătate pentru ei, dar și un sprijin real atunci când se regăsesc în situații dificile, ca părinți.

Exemple de răspunsuri din interviuri:

„Discuțiile cu alte mămică, lecturarea unor cărți despre creșterea copilului și dorința mea de a nu face aceleași greșeli ca ale părinților mei” (mamă G2, interviu nr. 1).

„Cu siguranță, faptul că ne-am informat și am avut ocazia să participăm la acel curs de parenting unde am și putut să împărtășim experiențele proprii cu alți părinți și să învățăm unii din greșelile altora” (mama G3, interviu nr. 3).

„Exemplul negativ din familie m-a determinat să vreau mai mult de la mine ca părinte” (mamă G3, interviu nr. 5).

3. *Contextul*

Răspunsurile părinților au indicat importanța contextului (economic, social și politic) în dezvoltarea lor. La nivelul primei generații de părinți, temele centrale legate de context sunt sărăcia și implicarea sistemului politic în devenirea lor de părinți. Din fericire, imaginea familiei de atunci este reprezentată ca cea în care tatăl era, de cele mai multe ori, unic întreținător al familiei, iar mama avea în grijă treburile casnice, respectiv creșterea și educarea copiilor. Începând cu generația a doua, lucrurile încep să se schimbe, în sensul în care ambii părinți sunt nevoiți să muncească și petrec, inevitabil, un timp mai scurt cu propriii copii.

Generația a treia de părinți este cea mai afectată de context. Părinții muncesc din ce în ce mai mult pentru a le asigura copiilor un trai bun, dar și pentru împlinirea în plan profesional. O mămică chiar a declarat că se simte norocoasă pentru că nu are un loc de muncă și poate petrece un timp mai mare alături de copilul ei. Valorile societății s-au schimbat atât de mult de la prima generație de părinți (vârsta de 70-80 ani), încât actualul context în care ne aflăm este perceput de părinți ca fiind confuz și instabil. Pe de altă parte, în unele domenii, ca cel al educației, contextul oferă mai mult decât în trecut, însă nu suficient pentru provocările lumii actuale.

Exemple de răspunsuri din interviuri:

„Contextul m-a influențat mult. Dacă aveam o situație materială mai bună, poate aș fi putut să-mi salvez soțul ca apoi să întreținem noi casa, nu doar eu și fata” (mamă G1, interviu nr. 10).

„Cred că am fost influențată din plin. Am fost nevoită să renunț la serviciu, apoi m-am integrat foarte greu pe piața muncii, dar nu a fost în zadar. Reușita copilului mi-a adus fericire în familie” (mamă G2, interviu nr. 10).

4. Nivelul de educație

Acest factor, educația, poate fi decisiv, întrucât stabilește nivelul până la care părintele poate merge în interpretarea și reinterpretarea propriilor comportamente și experiențe. Din analiza interviurilor se poate observa că în unele familii, pe măsură ce a crescut nivelul de educație, s-au îmbunătățit și practicile parentale și părinții au conștientizat cu o mai mare ușurință ce atitudini, practici și comportamente au necesitat rafinare sau înlocuire.

5. Motivația părintelui

Din răspunsurile părinților la interviuri se poate observa că motivația lor a fost decisivă în reflectarea asupra unui comportament (în legătură cu copilul) și modificarea acestuia. În mare parte, motivația lor pentru învățare este intrinsecă. Consecințele acestui tip de motivație sunt bine cunoscute în literatura de specialitate. În momentul în care părintele adult decide să învețe noi informații care să-l ajute în depășirea nevoilor personale, avantajele sunt următoarele: reține și aplică pe termen lung ceea ce a învățat, este interesat și mulțumit chiar dacă procesul este greu și se percepe pe sine ca fiind mai competent în rolul pe care îl are (de părinte, în cazul de față). Motivația adultului pentru a învăța diferă în funcție de propria sa experiență, de atitudinile și aptitudinile pe care le deține.

În momentul în care adultul nu este pregătit să se implice în procesul de învățare transformativă, acest lucru poate fi cauzat de anumite bariere ca factori demografici, condiții socioeconomice și care țin de educație și determinanți culturali.

Exemple de răspunsuri din interviuri la întrebarea: În cazul identificării diferențelor între propriile practici parentale și cele din familia de origine, care credeți că este determinantul acestor schimbări? –

„Nu am vrut să mai repet suferințele prin care am trecut eu dar și soțul. Și am avut și mulți oameni care m-au sfătuit de bine în relația cu copiii (preotul, mai ales)” (mamă G2, interviu nr. 3).

„...Dorințele mele proprii și poate schimbările rapide din societate și cerințele ei...” (mamă G3, interviu nr. 10).

Concluzii

Învățarea transformativă se instalează din momentul în care adultul devine conștient de concepțiile și ideile care îl constrâng în a-și împlini rolul parental conform propriilor expectanțe sau a celor sociale și începe (de unul singur sau sprijinit din mediul extern) să identifice modalități alternative de a răspunde situațiilor cu care se confruntă, asumându-și astfel riscuri diverse (de exemplu, riscul de a greși, de a fi criticat de ceilalți etc.). Învățarea transformativă nu este un proces imediat. Nu putem vorbi de învățare care transformă în contextul unor schimbări circumstanțiale și care, de cele mai multe ori, nu sunt alegerile indivizilor, ci, mai degrabă, presiuni exercitate de diverși agenți.

Originea schimbărilor în practicile parentale pornește de la nevoile resimțite de părinți în calitate de copii. Aceste nevoi au fost conștientizate și, mai apoi, transformate în acțiuni care să îmbunătățească diada părinte-copil. Inevitabil, conștientizarea problemelor, a necesității de a accepta schimbarea și de a căuta noi moduri acționare îi determină pe părinți să-și pună sub semnul întrebării modul în care gândesc și să-și identifice limitele pe care le au în interpretarea experiențelor de orice fel. Practic, deși există și alți factori care contribuie la apariția discontinuității intergeneraționale în comportamentele de parenting (cu precădere, cele dure sau ineficiente), este necesar să luăm în calcul și motivația părinților de a se implica într-un proces de învățare (transformativă), în care ei dețin controlul și gestionează modul în care se schimbă, dar și momentul propice în care își doresc schimbarea.

Rezultatele studiului pot fi utilizate de specialiștii care lucrează direct sau indirect cu părinții, implicit de adulții care îndeplinesc acest rol în vederea armonizării solicitărilor de rol cu trăirile lor interioare. Totodată, pot fi un punct de pornire în realizarea unor programe de sprijin pentru părinți cu scopul de a îmbunătăți practicile parentale și comunicarea părinte-copil-terțe persoane.

Referințe:

1. SAVA, S. Educația adulților – identitate, problematică. În: *Educația adulților, baze teoretice și repere practice* / Palos R., Sava S., Ungureanu D. (coord.). Iași: Polirom, 2007, p.15-47.

2. CRANTON, P. Individual differences and transformative learning. In: J.J. Mezirow & Associates (Eds.). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
3. MEZIROW, J. *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Teacher's College, Columbia University, 1978a, p.1-59.
4. MEZIROW, J. Perspective transformation. In: *Adult Education*, 1978b, no.28, p.100-110.
5. MEZIROW, J. A critical theory of self-directed learning. In: S.Brookfield (Ed.). *Self-directed learning: From theory to practice (New Directions for Continuing Education, 25)*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985, p.17-25.
6. MEZIROW, J. *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
7. MEZIROW, J. *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
8. MEZIROW, J. Understanding transformation theory. In: *Adult Education Quarterly*, 1994, no.44(4), p.222-232.
9. DIRKX, J.M. Images, transformative learning and the work of soul. In: *Adult Learning*, 2001, no.12(3), p.15-16.
10. DIRKX, J. Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. In: E.W. Taylor (Ed.). *Teaching for change: Fostering transformative learning in the classroom. New Directions for Continuing and Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006, no.109, p.15-26.
11. VAN IJZENDOORN, M.H. Intergenerational transmission of parenting: A review of studies in non-clinical populations [Electronic version]. In: *Developmental Review*, 1992, no.12, p.76-99.
12. BELSKY, J., JAFFEE, S. The Multiple Determinants of Parenting. In: Cicchetti D., Cohen D. (Eds) *Developmental Psychopathology*, 2nd (ed.). Vol.3: *Risk, Disorder and Adaptation*. New York, Wiley, 2006, p.38-85.
13. SERBIN, L., KARP, J. Intergenerational studies of parenting and the transfer of risk from parent to child. In: *Current Directions in Psychological Science*, 2003, no.12, p.138-142.
14. STĂNCIULESCU, E. *Sociologia educației familiale (vol.I). Strategii educative ale familiilor contemporane*. Iași: Polirom, 1997, p.208.
15. ȘOITU, L. *Educația adulților: Curs*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2003.

Prezentat la 07.12.2016

CZU: 378:001.8

MEDIUL ACADEMIC CA FACTOR DE ASIGURARE A CONTINUITĂȚII ȘI INTERCONEXIUNII DINTRE CICLURILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

Maia ȘEVCIUC, Carolina ȚURCANU

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată problema privind mediul academic ca factor de asigurare a continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior. În acest sens sunt analizate diferite concepte cu referire la mediul academic, sunt deduse principiile de concepere a unui mediu academic eficient, dar și modalități de realizare a continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior. Sunt propuse sugestii de asigurare a continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior.

Cuvinte-cheie: mediu academic, cicluri de învățământ superior, licență, masterat, doctorat, continuitate și interconexiune, cadrul calificărilor, cadrul ocupațional.

ACADEMIC ENVIRONMENT AS A FACTOR IN ENSURING CONTINUITY AND INTERCONNECTION BETWEEN CYCLES OF HIGHER EDUCATION

The article addressed academics as a factor of continuity and interconnection between cycles of higher education. In this sense analyzed different concepts with reference to academia, they are deducted design principles of an academic environment effectively, but also ways of continuity and interconnection between cycles of higher education, are proposed suggestions to ensure continuity and interconnection between cycles of higher education.

Keywords: academic environment, higher education cycles, bachelor, master, doctoral, continuity and interconnection framework of qualifications, the occupational.

Introducere

Mediul academic reprezintă un sistem constituit dintr-un număr de componente în interconexiune și interdependență. În acest sens, ciclurile învățământului superior – licență, masterat, doctorat – pot fi privite ca subsisteme, alături de finalitățile, conținutul, procesul de învățământ, resursele umane și materiale etc.

Analiza diferitelor abordări cu privire la factorul mediului academic în realizarea continuității dintre ciclurile învățământului superior ne permite să identificăm existența problemei privind mediul academic v.s. continuitatea și interconexiunea dintre subsistemele acestuia.

În vederea soluționării acestei probleme înaintăm următoarea ipoteză: *Asigurarea eficientă a continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior* depinde în mare parte de nivelul de integralitate a mediului academic. Așadar, scopul propus în acest articol este de a stabili influența mediului academic asupra eficienței realizării continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior și de a fundamenta unele abordări privind asigurarea eficienței acestui proces.

I. Poziționări teoretice și metodologice

Pentru a determina poziționările teoretice și metodologice care ar asigura realizarea continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior este nevoie de a aborda problema „mediului academic” și rolul acestuia în rezolvarea problemei date.

În acest context, este de menționat că pe parcursul său istoric fenomenul „mediul academic” a fost analizat în cadrul diferitelor abordări: sistemic, sinergic, antropologic, axiologic, hermeneutic etc.

Analiza abordărilor teoretice cu referire la acest aspect ne permite să afirmăm că mediul academic poate fi conceput conform următoarelor principii:

- *principiul uniformității* (domină conexiunile și relațiile administrative);
- *principiul diversității* (interconexiunile și relațiile poartă un caracter de concurență);
- *principiul varietății ca unitate a diversității* (conexiunile și relațiile au un caracter de cooperare, colaborare, indicator de integralitate ce se aproprie de cel optim) [1].

Un grup de autori [2, 3] clasifică mediul academic conform următoarelor criterii:

- conform stilului de interacțiune în interiorul mediului (concurrent-cooperant, umanist-tehnocrat etc.);
- conform atitudinii față de experiențele sociale și modalitățile de transfer al acestora (tradițional-inovativ, național-universal);
- conform activismului creativ (creativ-reglator);

- conform conexiunii cu mediul extern (deschis-închis) [4].

A.I. Artiuhina prezintă următoarea clasificare a mediului academic:

- conform funcțiilor pedagogice (didactic, educativ, formativ, dezvoltativ, formativ-dezvoltativ);
- conform profilului academic (universitar);
- conform structurilor organizaționale (mediul departamentului, mediul facultății, mediul universității);
- conform comunității de studenți (mediul grupului, mediul cursului, mediul grupului de proiect etc.) [5].

Mediul academic întotdeauna presupune interconexiunea cu personalitatea care, de regulă, se realizează în cadrul a patru componente:

- componenta subiecților procesului academic;
- componenta socială a mediului;
- componenta spațială și materială;
- componenta tehnologică (psihopedagogică).

Una dintre cele mai importante caracteristici ale mediului academic ține de interconexiunea și interacțiunea dintre un șir de elemente/componente. Această tendință generează procese de integrare a elementelor și asigură o mai bună funcționalitate a sistemului academic.

Așadar, mediul academic este unul formativ-dezvoltativ și are la bază următoarele principii:

- *principiul orientării umanistice* (presupune plasarea studentului în funcție de subiect al dezvoltării proprii, axarea pe student în actul de învățare);
- *principiul axiologic* (presupune crearea condițiilor pentru socializarea studenților în baza valorilor general umane și naționale);
- *principiul eficienței interacțiunii sociale* (presupune extinderea oportunităților de comunicare, autodefinirii, autorealizării, manifestării toleranței, acceptării diferitelor puncte de vedere);
- *principiul orientării învățământului la formarea de competențe transversale și profesionale* [6].

Pentru a asigura continuitatea și interconexiunea dintre subsistemele mediului academic este nevoie ca acest mediu să corespundă următoarelor caracteristici:

- ✓ *integritate*, determinată prin strategii educaționale, corelate cu:
 - logica procesului de cunoaștere;
 - logica organizării procesului de învățământ;
 - logica conceperii cadrului curricular;
- ✓ *integritate*, determinată prin competențe transversale, interdisciplinare, care asigură formarea generală și profesională a studenților;
- ✓ *poliaspectualitate*, presupune studierea diferitelor fenomene, abordări din diferite puncte de vedere;
- ✓ *universalitate*, formarea la studenți a competențelor universale, care le permit să construiască noi cunoștințe și experiențe, să deducă legități ale diferitelor fenomene și procese etc.;
- ✓ *deschidere*, presupune oportunități de extindere în dependență de necesitățile sociale, profesionale și individuale.

Totodată, trebuie de constatat faptul că mediul academic este un sistem deschis cu o multitudine de particularități:

- existența unui număr determinat de componente;
- conexiunea dintre aceste componente se realizează prin diferite structuri organizaționale;
- influența componentelor sistemului asupra altor reprezintă și rezultatul interconexiunii dintre ele și mediul extern;
- apariția, drept consecință a interconexiunii componentelor constituente, a proceselor inovatoare, a produselor de altă calitate;
- existența unui mediu extern (care nu face parte din mediul academic) care influențează activ mediul academic;
- caracterul conceptual al mediului academic (forma și structura acestora reflectă valorile socioprofesionale și individuale).

Deci, structura mediului academic reprezintă arealul următoarelor componente: componenta curriculară, componenta procesuală/metodologică, componenta comunicativ-informațională, componenta materială.

Componenta curriculară include:

- standardele profesionale;
- planurile de învățământ;

- curricula pe discipline;
- manuale academice;
- ghiduri metodologice;
- proiecte investigaționale.

Componenta procesuală/metodologică include:

- activitatea de predare-învățare-evaluare;
- activitatea de cercetare;
- activitatea extracurriculară;
- forme, strategii didactice, metode și tehnici de învățare.

Componenta comunicativ-informațională include:

- forme de interacțiune între participanții la procesul academic;
- forme și strategii manageriale;
- tehnologii informaționale și comunicaționale;
- comunități și organizații studențești etc.

Componenta materială include:

- resurse materiale, umane, financiare, curriculare;
- mijloace tehnice, designul etc. [7].

Această structură este una dinamică, a cărei esență constă în stabilirea conexiunilor dintre obiectivele fiecărei componente într-un moment dat și fixarea continuității în dezvoltarea și funcționarea lor.

Demersul-cheie și mecanismul de realizare a acestui proces constituie cadrul integrativ/abordare integrativă. Esența procesului de integrare – schimbări calitative în interiorul fiecărui element al sistemului academic, dar și amplificarea interconexiunilor tuturor elementelor mediului academic în scopul asigurării unicității sistemului.

Abordarea integralistă presupune interconexiunea tuturor componentelor mediului academic și reprezintă demersul dominant în elaborarea/proiectarea cadrului curricular academic.

În calitate de purtători ai demersului integrativ pot fi toate elementele constituente ale mediului academic. În acest sens, putem identifica diferite tipuri și dimensiuni de integrare în cadrul mediului academic:

1. Tipuri de integrare:

- *intrinsecă*;
- *extrinsecă*.

2. Dimensiuni de integrare și realizare a continuității și interconexiunii în cadrul mediului academic (între cicluri de învățământ superior):

Nr. crt.	Dimensiuni ale integrării	Descriptori ai integrării	Oportunități de realizare a continuității și interconexiunii
1.	Curriculară: implică integrarea la nivel de finalități, conținut, calificări	1. Integrarea interdisciplinară. 2. Proiectarea cursurilor, curricula, proiectelor integrate. 3. Integrarea la nivelul ariilor curriculare, profilurilor. 4. Integrarea diferitelor tipuri de finalități: de cultură generală, axiologice, sociale, profesionale etc. 5. Integrarea la nivel de calificări.	1. Se realizează în cadrul ciclului universitar, dar și între cicluri. 2. Se realizează în cadrul unui ciclu universitar. 3. Se realizează în cadrul ciclului universitar, dar și între cicluri. 4. Se realizează în cadrul ciclului universitar, dar și între cicluri. 5. Se realizează între ciclurile învățământului superior.
2.	Organizațional-tehnologică (procesuală): implică integrarea diferitelor forme, metode	6. Aplicarea formelor integrate de învățare: curs integrat, seminar integrat, examen integrat. 7. Constituirea formelor integrate ale învățământului (centre, incubatoare etc.).	6. Se realizează în cadrul ciclului universitar, dar și între cicluri. 7. Se realizează între ciclurile învățământului superior.

		8. Integrarea învățământului formal și nonformal. 9. Aplicarea tehnologiilor didactice integrative: învățarea problematizată, euristică, axată pe probleme etc.	8. Se realizează în cadrul ciclului universitar, dar și între cicluri. 9. Se realizează în cadrul ciclului universitar, dar și între ciclurile învățământului superior.
3.	Instituțională: stabilirea conexiunilor cu structurile instituționale și noninstituționale	10. Integrarea conexiunilor intrainstituționale educaționale și manageriale. 11. Integrarea conexiunilor extrainstituționale: cu alte instituții, facultăți, departamente.	10. Se realizează în cadrul ciclului și între ciclurile învățământului superior. 11. Se realizează între ciclurile învățământului superior.
4.	Umană: presupune apropierea planurilor/activităților individuale ale participanților în procesul educațional	12. Aproximarea planurilor individuale ale activității educaționale.	12. Poate fi realizată.
5.	Social-pedagogică	13. Armonizarea relațiilor individului/studentului/cadrului didactic cu mediul extern în vederea dezvoltării condițiilor privind creșterea profesională și personală. 14. Integrarea interpersonală în baza stabilirii unor principii de interacțiune.	13. Valabilă pentru toate ciclurile învățământului superior. 14. Valabilă pentru toate ciclurile învățământului superior.

În contextul acestor dimensiuni și direcții de realizare a continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior identificăm un cadru conținutal al procesului dat, specific unui sau altui program de formare profesională.

Astfel, continuitatea între ciclurile învățământului superior poate fi realizată la nivel de:

1. *Calificări:*

- licențiat în științe ale educației;
- master în științe ale educației;
- doctor în științe ale educației.

2. *Planuri de învățământ, raportate la calificări*

Disciplinele de studiu asigură formarea graduală și pe etape a competențelor la nivelul ciclului unu-doi-trei în raport cu calificarea respectivă, dar și cu cadrul ocupațional.

3. *Finalități:*

- competențe specifice ciclului unu;
- competențe specifice ciclului doi;
- competențe specifice ciclului trei.

În acest caz competențele se prezintă în diferite grade de manifestare în cadrul aceleiași calificări obținute prin parcurgerea a trei cicluri ale învățământului superior.

4. *Strategii didactice*

La toate cele trei cicluri ale învățământului superior pot fi aplicate aceleași strategii didactice, însă în diferite combinații dictate de specificul finalităților pentru fiecare ciclu sau disciplină academică. Totuși, pot fi identificate strategii didactice dominante pentru fiecare ciclu. De exemplu, strategiile didactice investigative sunt mai mult specifice ciclurilor doi și trei, iar strategiile didactice expositive sunt mai mult specifice ciclului unu [8].

Totodată, putem identifica și realizarea unei continuități parțiale/secvențiale între ciclurile învățământului superior sau a unei continuități numai între Ciclul I și Ciclul II sau Ciclul II și Ciclul III. În acest sens putem aduce exemplu cu referire la formarea cadrelor didactice în educația civică, care se realizează la Ciclul I – licență, și nu are continuitate la Ciclul II. Astfel, continuitatea se realizează numai parțial la studii de masterat prin specialitatea „*Psihopedagogia comportamentului deviant*”.

Această situație vine în contradicție cu conceptul formării profesionale în trei cicluri, deoarece în instituțiile de învățământ vom avea cadre didactice numai cu studii de licență. Exemplul dat nu este unic. În acest context, trebuie de menționat că problema ține nu doar de proiectarea pregătirii specialiștilor în trei cicluri, dar și de cadrul ocupațional pe piața muncii, care nu este clar stabilit pentru specialitățile cu profil pedagogic.

Context academic și situația actuală

Structurarea învățământului superior în trei cicluri (2005 – Aderarea la Procesul Bologna) a provocat apariția mai multor probleme, dintre care identificarea oportunităților și mecanismelor de realizare a continuității și conexiunii dintre ele [9].

În acest sens, fiecare universitate din Republica Moldova a propus conceptul și metodologia proprie de rezolvare a acestei probleme.

În unele cazuri, facultățile din cadrul universităților, planurile de învățământ prevăzute pentru 4-5 ani de formare profesională inițială au fost restructurate în planuri de învățământ pentru Ciclul I (3-4 ani) și planuri de învățământ pentru Ciclul II (1,5-2 ani), păstrând practic aceleași discipline academice.

În alte cazuri, universitățile (facultățile) au încercat să reprojeteze finalitățile pentru Ciclul I și Ciclul II, corelând acestea cu posibilele funcții ocupaționale pe piața muncii, astfel elaborând planuri de învățământ noi, specifice funcțiilor ciclului respectiv al învățământului superior.

În primii ani de funcționare a trei cicluri ale învățământului superior au fost constatate multe cazuri când aceeași disciplină s-a predat și la Ciclul I și la Ciclul II (poate cu schimbarea denumirii acesteia). Sondajele au arătat că până la 60-70% din masteranzi de la diferite programe indicau acest lucru. În ultimii ani această situație în mare parte s-a diminuat ca rezultat al elaborării Cadrului Național al Calificărilor, care stabilește clar finalitățile pentru toate trei cicluri ale învățământului superior.

În același timp, rezultatele chestionării studenților/masteranzilor/doctoranzilor de la toate trei cicluri ale învățământului superior demonstrează existența mai multor probleme ce țin de problematica corelării mediului academic v.s. realizarea continuității și conexiunii dintre ciclurile învățământului superior:

- 40% din respondenți au menționat că *nu simt că sunt parte a unui mediu academic care să-i motiveze spre succes/performanță*;
- 65% din studenți *nu văd cum ar influența mediul academic realizarea continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior*; în același timp, majoritatea respondenților au constatat că *ar vrea să fie parte a unui mediu academic eficient (ca și în alte universități din Europa), și acest mediu să-i favorizeze/motiveze pentru învățare eficientă*;
- 70% din studenți au menționat că *nu văd mari deosebiri între tehnologiile didactice aplicate la Ciclul I și la Ciclul II*; deși unii au remarcat că *tehnologiile didactice aplicate la Ciclul II sunt mai diversificate, orientate spre formarea unor competențe concrete*; mai mare pondere au activitățile de cercetare și lucrul individual;
- 62% din studenți au menționat că *nu văd mari deosebiri între finalitățile Ciclului I și finalitățile Ciclului II și conexiunea acestora cu posibilele funcții ocupaționale pe piața muncii*; în continuare, studenții apelează mai mult la activitățile practice de învățare și mai puțin la cele teoretice;
- 48% din respondenți au menționat că *sunt foarte puține activități comune în care ar fi implicați studenți, masteranzi, doctoranzi* (au evidențiat conferințele științifice comune).

O situație mai specifică ține de percepția de către studenți/masteranzi, dar și de către cadrele didactice a statutului Ciclului III – studii superioare de doctorat. Majoritatea studenților nu văd raționalitatea continuării studiilor la Ciclul III, iar majoritatea profesorilor confundă statutul actual al studiilor superioare de doctorat (formarea graduală a specialiștilor pentru economia națională, inclusiv, dar și prioritar pentru cercetare și învățământul superior) cu al studiilor doctorale postuniversitare (pregătirea pentru activitatea de cercetare și activitatea didactică universitară).

În acest sens, *principiul gradualității* în formarea profesională a specialiștilor devine un reper în realizarea continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior.

Alt *principiu care influențează* realizarea continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior ține de cadrul ocupațional, oferit de către piața muncii: de exemplu, profesor de matematică în gimnaziu, cu studii superioare de licență; profesor de matematică în liceu, colegiu, cu studii superioare de masterat; profesor de matematică în învățământul superior, cu studii superioare de doctorat.

Încă un *principiu ține de Cadrul Național al Calificărilor*, care ghidează elaborarea planurilor de învățământ, a curriculei pe discipline pentru ciclurile învățământului superior.

Promovarea politicilor manageriale comune dar și specifice fiecărui ciclu de învățământ superior poate fi privită ca *principiu de asigurare a continuității și interconexiunii dintre acestea*.

Nu mai puțin important este *principiul valoric/axiologic al mediului academic* în realizarea continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior.

Deși acest aspect nu ține de scopul propus în acest articol, menționăm că anume cadrul valoric este factorul ce determină calitatea mediului academic, dar și realizarea continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior.

Concluzii și întrebări pentru discuții

1. Dezvoltarea mediului academic reprezintă un factor, dar și o strategie care asigură realizarea continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior. Și invers, realizarea continuității și interconexiunii dintre ciclurile învățământului superior reprezintă o condiție de creare a unui mediu academic favorabil privind formarea generală și profesională a specialiștilor.
2. Dezvoltarea mediului academic din perspectiva realizării continuității și interacțiunii dintre ciclurile învățământului superior poate fi proiectată și reflectată în planuri strategice și în politici educaționale instituționale.
3. Constituirea și dezvoltarea mediului academic axat pe valori asigură, în mare parte, rezistența în condițiile concurenței și crizelor socioeconomice.
4. Desigur, articolul dat nu epuizează problematica mediului academic în realizarea continuității dintre ciclurile învățământului superior, ci inițiază discuții cu revenire la următoarele întrebări:
 - ✓ Care este rolul și statutul studentului mai puțin motivat pentru învățare în crearea mediului academic concurențial?
 - ✓ Cum poate fi asigurată continuitatea în formarea profesională la nivel de trei cicluri fără a avea foarte clar stabilit cadrul ocupațional?
 - ✓ Cum poate fi dezvoltat un mediu academic concurențial în condițiile crizei demografice, financiare, valorice etc.?

Referințe:

1. СЛОБОДЧИКОВ, В. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. В: *Экологическая психология: Сборник тезисов 2-й Всероссийской конференции*. Москва: Экопси-центр РОСС, 2000.
2. КРЕЧЕТНИКОВ, К. *Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе*. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Владивосток, 2003.
3. АРТЮХИНА, А. *Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета)*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Волгоград, 2007.
4. КРЕЧЕТНИКОВ, К. *Op.cit.*
5. АРТЮХИНА, А. *Op.cit.*
6. ЕНИ, В. Теоретические и практические аспекты проектирования формирующе-развивающей среды вуза. В: *Развитие профессиональных компетенций педагогов в условиях перехода на новые стандарты системы образования: Материалы Международной научно-практической конференции*, 5 февраля 2015. Тирасполь: ПГИРО, 2015, с.481-484.
7. Ibidem.
8. GUȚU, V. (coord.), BÎRNAZ, N., DANDARA, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., HANDRABURA, L., MURARU, E., PALADI, F., ȘEVCIUC, M., VELIȘCO, N. *Cadrul de referință al Curriculumului Universitar*. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2015.
9. Acordul de aderare la procesul de la Bologna, 2005.

Notă: *Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional 15.817.06.23F „Concepția și metodologia de realizare a conexiunii și continuității între și intra cicluri de învățământ superior din perspectiva cadrului calificărilor și clasificatorului de ocupații”.*

Prezentat la 27.10.2016

CZU: 378.147.111

ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ A STUDENTULUI PRIN PRISMA EVALUĂRII FORMATIVE

Valeria SPÎNU, Nina BÎRNAZ

Universitatea de Stat din Moldova

Obiectivul principal al acestui studiu constă în identificarea și analiza esenței și specificului activității independente a studentului (AIS) prin prisma evaluării formative în învățământul universitar. Activitatea independentă a studentului contribuie la realizarea eficientă a finalităților educaționale și la formarea competențelor lui profesionale, în condițiile unei planificări eficiente din partea profesorului și a studentului. Evaluarea formativă vizează îmbunătățirea activității independente a studentului, în cazul în care profesorul și studentul interacționează între ei, în baza unui feedback formativ oportun și suportiv. Evaluarea formativă permite reglarea interactivă a AIS; astfel, studentul poate să automonitorizeze activitatea independentă, iar profesorul – să adapteze strategia de predare. Eficiența AIS depinde de colaborarea actorilor educaționali – profesorul și studentul, fiecare având rolul său specific în activitatea independentă a studentului. Îmbunătățirea formării profesionale și eliminarea cauzelor care blochează acest proces constă în utilizarea în mod eficient, de către cadrele didactice și studenți, a strategiei activității independente a studentului prin prisma profesorului și a studentului. Ameliorarea AIS este posibilă prin îmbunătățirea evaluării formative în învățământul universitar.

Cuvinte-cheie: *activitate independentă a studentului, evaluare formativă, feedback, monitorizare, evaluare, autoevaluare.*

STUDENT INDEPENDENT WORK THROUGH THE FORMATIVE ASSESSMENT

The main objective of this study is to identify and analyze the essence and specifics of student independent work through the formative assessment in higher education. SIW contribute to the effective realization of educational outcomes and to the formation of professional skills of students in conditions of effective planning by the teacher and the student. Formative assessment aims the improvement of student independent work, if teacher and student interact with each other, based on a timely and supportive formative feedback. Formative assessment allows interactive regulation of SIW, so the student can to self-monitoring the independent work and the teacher – to adapt the teaching strategy. The efficiency of SIW depends on collaboration of educational actors – teacher and student, where each has its specific role in SIW. Improving training and eliminate the causes that block this process is effectively used by teachers and students, the strategy Student Independent Work through the prism of teacher and student. Improving SIW it is possible by improving the quality of formative assessment in higher education.

Keywords: *student independent work, formative assessment, feedback, monitoring, assessment, self-assessment.*

Introducere

Interesul din ultimii ani pentru activitatea independentă a studenților (AIS) reiese din factorul dominant al societății – schimbarea continuă și inevitabilă. Acest specific evidențiază faptul că arsenalul de cunoștințe acumulat azi nu este suficient pentru viitorul specialist. Astfel, apare necesitatea de implicare a studentului într-un proces complex de activități independente, prin care acesta să-și alimenteze propria cunoaștere, să se autoeduce.

La etapa actuală a reformei în învățământul superior, AIS devine unul dintre factorii principali în formarea inițială. AIS reprezintă o interacțiune dintre profesor și student, iar o parte esențială și semnificativă a acestei activități comune este monitorizarea și evaluarea rezultatelor activității studenților. În acest sens, evaluarea formativă este un cadru esențial de reglementare a interacțiunii dintre profesor și student, ambii fiind implicați în planificarea, organizarea, monitorizarea și evaluarea AIS. Feedback-ul oferit în procesul de evaluare formativă (EF) este important atât pentru profesor, cât și pentru student, în vederea ajustării pe parcurs a activității independente. AIS vizează formarea competenței de a învăța să înveți – una dintre competențele-cheie ale studentului necesară pentru învățarea continuă eficientă și pentru formarea ca specialist competent în ulterioara activitate profesională.

Abordări conceptuale referitoare la activitatea independentă a studentului în contextul evaluării formative

Conceptul de *activitate independentă* rezidă din concepția învățării autonome (learner autonomy) și a învățării autoreglate (self – directed learning). Din punct de vedere psihologic, independența este o caracteristică a nivelului înalt de dezvoltare personală, bazată pe formarea cognițiilor, trăsăturilor de personalitate și abilităților, inclusiv de evaluare.

În abordarea conceptului de activitate independentă a studentului s-au conturat mai multe fațete.

Activitatea independentă a studentului se referă la complexul de activități independente, realizate în cadrul intra- sau extracurricular, în prezența sau în absența profesorului [1]. Anume AIS formează la studenți disponibilitatea către autoeducație, condiționează formarea continuă, oportunitatea de a-și îmbunătăți abilitățile de calificare și recalificare.

AIS (*student's independent work (SIW)*) se realizează prin procesele de autocunoaștere (*self-knowledge*), autocontrol (*self-control*), autorefecție (*self-reflection*), autoapreciere (*self-esteem*), autorealizare (*self-realization*) [2]. Aceste procese stau la baza formării competențelor profesionale. Concluzie ce confirmă importanța și utilitatea AIS.

Activitatea independentă a studentului este concepută pentru a forma la studenți competențe profesionale, fiind condiționată de specificul viitoarei activități profesionale. Creativitatea, motivația, stilul individual de învățare și de cercetare, autoactualizarea, autocontrolul, automanagementul, autodezvoltarea și alte calități ale viitorului specialist pot fi stimulate în cadrul activității independente [3]. AIS se inițiază în cadrul orelor audioriale și se consolidează în afara lor. În afara orelor audioriale AIS este decisivă, deoarece contribuie la consolidarea competenței de a învăța să înveți, studentul fiind cel care ia decizii responsabile, stabilește obiective de învățare și metode individuale pentru a atinge obiectivele.

Afinitatea definițiilor conceptului de AIS reliefează faptul că aceasta se caracterizează prin automanagementul studentului asupra activităților sale independente, astfel încât studentul conștientizează motivele învățării, formulează obiective, dezvoltă și implementează un plan de acțiuni, monitorizează rezultatele activităților sale. De asemenea, considerăm că AIS implică interacțiunea celor doi actori educaționali – studentul și profesorul. Astfel, profesorul se implică în AIS cu scopul de a depista apariția unor eventuale greșeli, iar studentul își autoreglează activitatea independentă, în absența cadrului didactic în procesul de formare.

În acest sens, susținem că AIS este considerată, pe de o parte, ca o formă de activitate, de stimulare și motivare spre îmbunătățirea abilităților studenților, iar, pe de altă parte, ca un sistem de cerințe pedagogice care asigură gestionarea eficientă a activității independente. Deci, definim AIS ca fiind *un proces activ și constructiv de formare personală și profesională, orientat spre un scop, automotivat intern, structurat și autoreglat de către student, în baza mecanismului de monitorizare a realizării activității de către cadrul didactic.*

a) Rolul evaluării formative în activitatea independentă a studentului

Evaluarea formativă este un proces planificat, în care rezultatele obținute la un moment dat de instruire sunt utile profesorului pentru a ajusta procesul de predare, iar studentului pentru a adapta tacticile de învățare. EF vizează interacțiunea dintre profesor și student, prin oferirea feedback-ului optim în vederea ameliorării și îmbunătățirii rezultatelor activității studentului. În procesul de EF studentul are posibilitatea să se deplaseze pe o traiectorie individuală de învățare, să formuleze obiective de învățare, să-și aleagă metodele eficiente pentru atingerea rezultatelor și să ajusteze activitățile pe parcurs. EF este baza realizării eficiente a activității independente a studentului. Evaluarea este formativă atunci când este realizată în mod continuu, semnalizând nivelul și conținutul realizărilor activităților independente ale studenților.

EF asigură reglarea interactivă a activității independente a studentului, permițându-i să-și analizeze și monitorizeze activitatea independentă, raportându-se la obiectivele urmărite, iar profesorului îi permite să modeleze și să adapteze strategia de predare. În acest context, EF este un cadru eficient de reglare a activității independente de către profesor și student. În cazul reglării de către profesor, EF ajută a ajusta modul de predare în sensul îmbunătățirii realizării AIS, cu condiția că instrumentele de evaluare sunt bine construite. În acest sens, un exemplu de instrument de evaluare pentru reglarea AIS este grila și criteriile de evaluare a rezultatelor. În cazul reglării de către student, EF permite studentului să revadă activitatea sa independentă, să solicite ajutor din partea profesorului sau colegilor, să decidă în privința tacticilor de învățare și efectuare a sarcinilor propuse. Oferirea criteriilor de evaluare a activității independente asigură utilizarea eficientă a autoevaluării și, prin urmare, o mai bună reglare a învățării.

AIS este un proces ce necesită implicarea efortului volitiv și motivațional din partea studentului pentru realizarea activităților. Astfel, EF permite studentului să-și asume responsabilitatea și motivația internă pentru a realiza activitățile independente, îl ajută să-și creeze un context de învățare mai eficient, devenind autonom și capabil să autoregleze și să autoevalueze activitatea sa independentă.

Fiind un proces sistematic și continuu, EF reprezintă un cadru eficient de îmbunătățire a AIS, în cazul în care profesorul și studentul interacționează permanent, prin oferirea în mod regulat a feedback-ului optim, oportun, descriptiv și suportiv. Feedback-ul individualizat oferit de către profesor ajută studentul să revadă obiectivele de învățare, să revadă traseul de realizare a activităților și să corecteze erorile.

EF nu este valorificată doar ca instrument de control al AIS, ci și ca instrument de formare inițială, prin care studentul își urmărește propriile obiective de învățare și formare. Fiind exersată în mod sistematic, EF condiționează autoevaluarea, iar aceasta, la rândul ei, reglează AIS.

De asemenea, EF este orientată spre formarea la studenți a unui set de competențe profesionale, acest lucru fiind mult mai eficient realizabil în activitatea independentă. Fiind axată pe cerințele viitoarei activități profesionale, AIS permite formarea și dezvoltarea unor competențe necesare unei inserții socioprofesionale optime.

b) Rolul cadrului didactic în activitatea independentă a studentului

Cadrul didactic are un rol decisiv în AIS, pe parcursul întregului ciclu: *planificarea, organizarea, monitorizarea și evaluarea AIS*.

Proiectarea AIS în curriculumul disciplinei este inevitabilă și constă nu doar în fixarea activităților, dar și în formularea obiectivelor, stabilirea modalităților de realizare a activităților, a termenelor de realizare și a criteriilor de evaluare a activităților prevăzute. Astfel, cadrul didactic are rolul de a proiecta AIS în concordanță cu cerințele curriculare, stabilind produsele preconizate ale AIS, modalitățile de realizare, durata de realizare a fiecărei activități independente și criteriile de evaluare a acestora.

Menționăm că este importantă selectarea tematicii pentru AIS. Conținutul trebuie să reflecte cerințele pieței muncii, dar și interesele, așteptările, stilurile de învățare ale studenților. Fiind proiectată în concordanță cu cerințele mediului profesional, AIS plasează studentul în centrul formării și dezvoltării sale profesionale. De asemenea, cadrul didactic trebuie să armonizeze AIS cu activități de cercetare; or, cercetarea în învățământul superior constituie un pilon al societății bazate pe cunoaștere.

AIS este organizată cu succes în cazul stabilirii unui sistem de condiții educaționale. Acestea includ și motivarea studenților la activitatea independentă autoghidată [4]. Astfel, cadrul didactic se implică activ în organizarea AIS: stimulează motivația studenților în raport cu cerințele viitoarei activități profesionale; oferă criterii clare de evaluare a activităților stabilite; informează studenții privind modalitățile de realizare a sarcinilor și termenul preconizat pentru efectuarea lor; implică studenții în activități de cercetare, de formare, de rezolvare de probleme; asigură creșterea volumului și eficienței activității independente;

AIS vizează implicarea cadrului didactic în *monitorizarea activității*. *Monitorizarea este procesul care precede evaluarea și care oferă informații relevante profesorului referitoare la calitatea realizării activității independente de către studenți, pe tot parcursul acesteia, și presupune luarea deciziilor de remediere ulterioară a activității independente a studentului*. Astfel, cadrul didactic intervine regulat în cursul procesului de realizare a activităților independente ale studentului, propunând sugestii de remediere în legătură cu performanțele studentului. În termenii EF, cadrul didactic intervine imediat, în mod continuu și permanent în AIS, interacționând cu studentul. Prin monitorizarea AIS profesorul identifică dificultăți, greșeli, confuzii, intervenind imediat pentru ameliorarea situației.

Monitorizarea AIS de către cadrul didactic se realizează prin intermediul feedback-ului, care are o funcție reglatorie. Un rol important în monitorizarea AIS are feedback-ul sistematic oferit de către profesor (observații, îndrumări, sugestii, indicații etc.). *Feedback-ul formativ* eficient conține două tipuri de informații: 1) verificare și 2) elaborare [5, p.158]. În contextul monitorizării AIS, verificarea presupune emiterea unei judecăți din partea cadrului didactic privind corectitudinea realizării AIS, iar elaborarea este aspectul informațional al feedback-ului, care furnizează indicații pentru ghidarea studentului în realizarea corectă a AIS. Deci, un feedback eficient, orientat spre reglarea AIS, este unul cu caracter formativ, care îmbină armonios informații de tip verificare și elaborare.

Enumerăm câteva sugestii pentru oferirea feedback-ului în vederea monitorizării AIS:

- focusarea feedback-ului pe activitate, și nu pe student;
- oferirea feedback-ului suportiv, de îndrumare;
- oferirea feedback-ului clar și specific, pentru un anumit comportament al studentului;
- feedback-ul trebuie să fie imparțial, obiectiv;
- feedback-ul oferit trebuie să conțină repere/modalități de îmbunătățire a activității studentului.

Un rol decisiv al profesorului în AIS constă în evaluarea acesteia. *Evaluarea AIS* prevede răspunsuri din partea profesorului la următoarele întrebări: Cum voi ști dacă AIS a fost bine realizată? Cum voi ști dacă produsul obținut este bun? Răspunsul la aceste întrebări se rezumă în relația „obiective de evaluare – criterii de evaluare”. Evaluarea AIS este jalonată de doi piloni importanți – obiectivele și criteriile de evaluare, care orientează profesorul în evaluarea rezultatelor activității independente.

Fiecare activitate independentă trebuie evaluată atât pe parcursul realizării acesteia, cât și la final. La final, cadrul didactic poate implica studentul în autoevaluarea activității sale independente sau în evaluarea activității colegilor săi. În cadrul evaluării profesorul are rolul să indice acțiunile studentului care au fost eficiente și să ia decizii cu privire la comportamentele care ar trebui promovate în activitatea independentă viitoare, precum și cu privire la acelea care trebuie modificate.

Evaluarea AIS de către cadrul didactic presupune două dimensiuni: 1) evaluarea procesului și 2) evaluarea produsului. În primul caz, profesorul evaluează procesul propriu-zis de realizare a sarcinilor propuse, apreciază factorii succesului/insuccesului realizării activității independente, identifică ce măsuri pot fi luate pentru a evita pe viitor aspectele nefavorabile, evidențiază punctele forte ale modului de efectuare a activității independente. În al doilea caz, profesorul evaluează produsul realizat conform criteriilor de evaluare prestabilite. Tot aici profesorul evaluează ce cunoștințe, capacități și deprinderi și-a format studentul în cadrul activității independente.

c) Rolul studentului în activitatea lui independentă

AIS presupune implicarea activă și proactivă a studentului doar în realizarea produselor preconizate în curriculum pentru AIS, dar și în realizarea altor tipuri de activități. Aceste activități constau în următoarele: studierea notelor de curs; documentarea din surse diferite referitoare la un subiect abordat; consultarea manualelor, dicționarilor, articolelor științifice; pregătirea către evaluările intermediare și finale; proiectarea și desfășurarea unor cercetări/observații etc. AIS necesită din partea studentului implicare în stabilirea obiectivelor activității, proiectarea desfășurării activității, distribuirea bugetului de timp, identificarea resurselor și materialelor necesare, monitorizarea și evaluarea activității.

Pentru realizarea cu succes a activității independente, studentul parcurge următorul ciclu:

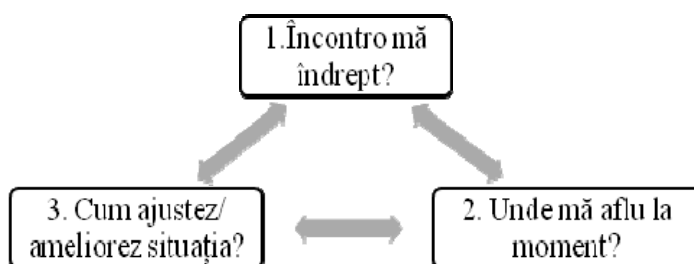


Fig.1. Etapele activității independente a studentului.

La prima etapă, studentul își proiectează activitatea independentă: fixează obiective ale activității independente sau analizează obiectivele propuse de către profesor și oferă acestora semnificație personală și/sau profesională; stabilește tacticile și modalitățile proprii de realizare a activităților; planifică timpul pentru realizarea activităților, concentrează tot efortul și motivația spre atingerea obiectivelor.

A doua etapă este etapa autorefecției și feedback-ului. Studentul se implică, în acest context, în autoevaluarea activității independente, la un moment dat, în baza criteriilor de evaluare preconizate. Astfel, autoevaluarea generează reflecții referitoare la propria activitate independentă și la realizările obținute. Feedback-ul continuu oferit de către profesor sau colegi ajută studentul să-și amelioreze activitatea independentă. În baza feedback-ului primit, studentul poate răspunde la întrebări de genul: Există și altă modalitate de a realiza această activitate? Am realizat activitatea suficient de bine? Ce ar trebui să mai ajustez/ corectez?

La a treia etapă studentul aplică metode, modalități de remediere a activității independente, în sensul reducerii diferenței dintre obiective și criterii de evaluare – rezultatele actuale ale activității. Rolul studentului la această etapă este să solicite ajutor din partea profesorului în vederea ameliorării activității, punând în aplicare sugestiile și recomandările oferite de către acesta.

Studentul încheie ciclul activității independente cu evaluarea acesteia. Autoevaluarea solicită din partea studentului abilități metacognitive. Metacogniția reprezintă înțelegerea în mod conștient a propriilor procese cognitive și a modalităților de îmbunătățire. În cadrul autoevaluării, studentul analizează cum a planificat activitatea independentă și ce acțiuni a întreprins pentru realizarea obiectivelor, analizează ce resurse a utilizat pentru realizarea activității și cum și-a autoreglat pe parcurs activitatea independentă, depășind obstacolele și problemele cu care s-a confruntat.

Demers constatativ referitor la activitatea independentă a studentului prin prisma evaluării formative

În vederea evidențierii eficienței AIS au fost solicitate opiniile a 275 de studenți la ultimul an de studiu de la Universitatea de Stat din Moldova. În acest scop studenții au răspuns la un chestionar constituit din 7 itemi. Datele analizei chestionarelor sunt prezentate în continuare.

Itemul 1. *Cum considerați, care forme de organizare sunt mai eficiente pentru formarea profesională a Dvs.?*

În baza acestui item am evaluat opiniile studenților cu referire la cele mai eficiente forme de organizare pentru formarea profesională, și anume: activitatea auditorială (curs și seminar) și activitatea independentă a studentului.

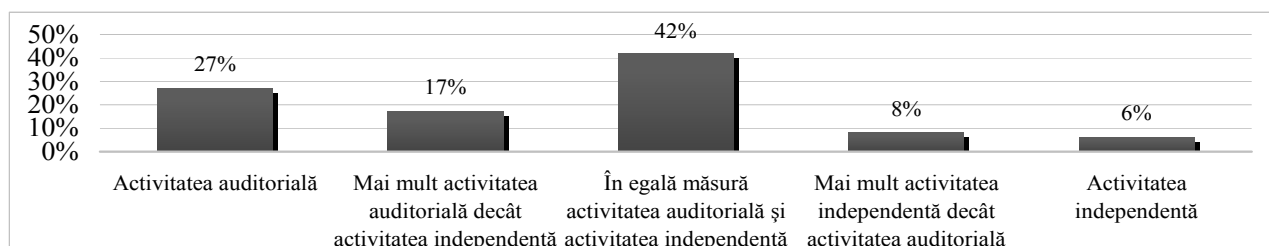


Fig.2. Forme de organizare eficiente pentru formarea profesională a studenților.

Conform opiniilor studenților, AIS și activitatea auditorială contribuie în egală măsură la formarea profesională (42%). Totuși, numai 6% din studenți susțin că doar AIS contribuie la formarea profesională și 8% consideră că AIS este mult mai eficientă decât activitatea auditorială. În baza acestor date putem afirma că AIS nu poate fi separată de activitatea auditorială, ambele forme de organizare contribuind la formarea inițială. Însă, accentuăm ideea că AIS se inițiază în cadrul orelor auditoriale și se consolidează în afara lor. AIS este determinantă în afara orelor auditoriale, deoarece contribuie la consolidarea competenței profesionale a studenților.

Itemul 2. *Ce importanță oferiți activității independente la formarea competențelor profesionale?*

În baza datelor obținute la acest item am constatat că studenții acordă o importanță foarte mare AIS. Astfel, 36% din studenți apreciază AIS ca fiind foarte importantă la formarea competențelor profesionale și 37% consideră AIS destul de importantă. Datele din figura ce urmează reflectă răspunsurile studenților chestionați.

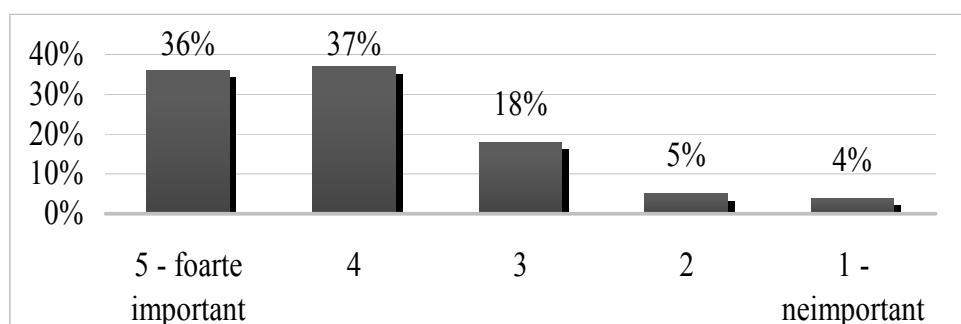


Fig.3. Importanța acordată de către studenți AIS la formarea competențelor profesionale.

Itemul 3. *Considerați că realizarea activității independente contribuie la formarea competențelor pentru viitoarea activitate profesională?*

Conform răspunsurilor oferite de către studenți, precizăm că 80% din studenți afirmă că AIS contribuie la formarea competențelor pentru viitoarea activitate profesională, iar 20% infirmă acest fapt. Observăm că majoritatea studenților sunt de acord cu faptul că realizarea AIS susține formarea lor profesională, această constatare fiind observabilă și în rezultatele itemului anterior.

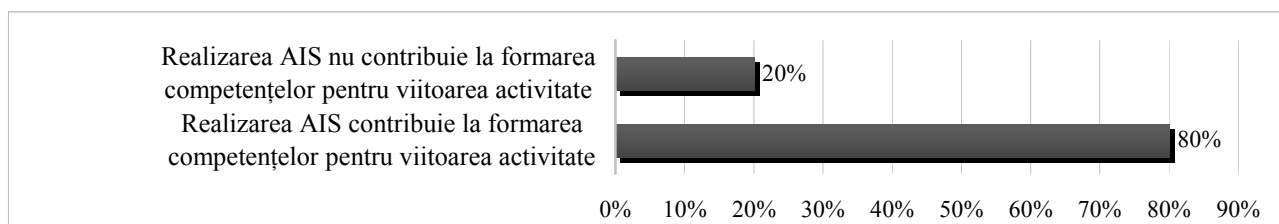


Fig.4. Opiniile studenților privind realizarea AIS și contribuția acesteia la formarea competențelor pentru viitoarea activitate profesională.

Rezultatele de la acest item fiind insuficiente pentru a evalua opiniile studenților referitoare la AIS, a fost necesară determinarea competențelor profesionale formate/dezvoltate în contextul realizării activității independente și evidențierea cauzelor principale care prezintă obstacole în formarea competențelor în contextul realizării AIS.

Itemul 3.a. Dacă considerați că activitatea independentă contribuie la formarea competențelor profesionale, notați 2 – 3 competențe pe care vi le-ați format/ dezvoltat în contextul realizării activității independente.

Constatăm atât răspunsuri ale studenților ce reflectă esența întrebării adresate, cât și răspunsuri irelevante. Răspunsurile irelevante sau neoferirea răspunsurilor semnifică lipsa de preocupare a studenților pentru problemă și pot demonstra că, de fapt, studenții nu sunt bine informați despre necesitatea realizării AIS și ce competențe își pot forma/dezvolta în contextul realizării acesteia. Răspunsurile notate de către studenți se referă la următoarele competențe: de comunicare, de proiectare/proiectivă, de cercetare, de muncă în echipă, de a învăța să înveți, specifice de specialitate, de inițiativă și decizională, de etică la locul de muncă, digitale.

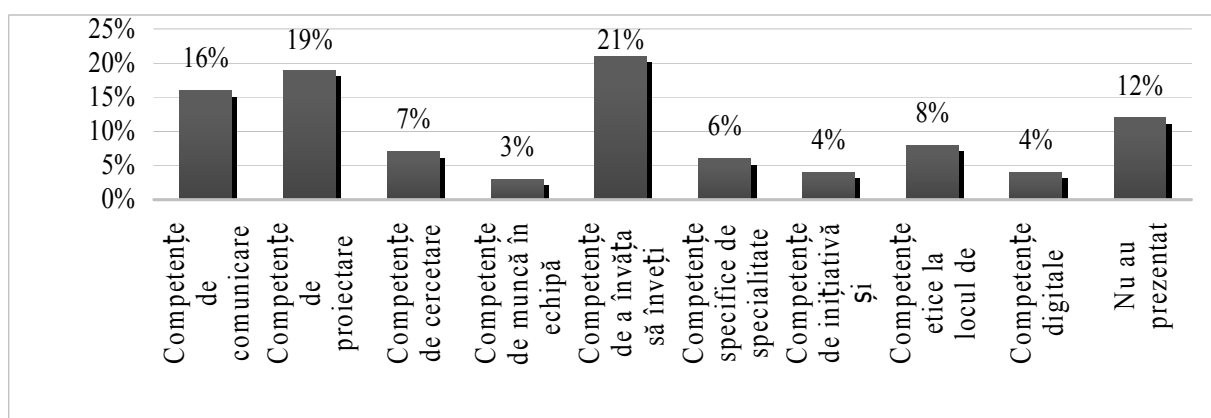


Fig.5. Competențe formate/dezvoltate în contextul realizării AIS.

Din analiza rezultatelor constatăm că AIS contribuie la formarea și dezvoltarea unei game diverse de competențe profesionale necesare viitorului specialist în activitatea profesională. Conform opiniilor studenților prezentate în figura de mai sus, AIS contribuie cel mai mult la formarea și dezvoltarea următoarelor competențe: competența de a învăța să înveți (21%); competența de proiectare/proiectivă (19%), competența de comunicare (16%).

Itemul 3.b. Dacă considerați că activitatea independentă nu contribuie la formarea competențelor profesionale, atunci notați cauzele.

În continuare prezentăm cauzele notate de către studenți, conform cărora AIS nu contribuie la formarea competențelor profesionale. Răspunsurile studenților au fost generalizate în următoarele cauze principale: necorespunderea activității independente cu domeniul profesional, ponderea sarcinilor reproductive și lipsa caracterului practic-aplicativ, irelevanța și lipsa de actualitate a temelor propuse, neoferirea feedback-ului din partea profesorului cu referire la activitatea independentă realizată, neclaritatea sarcinilor propuse, organizarea ineficientă și irațională a timpului.

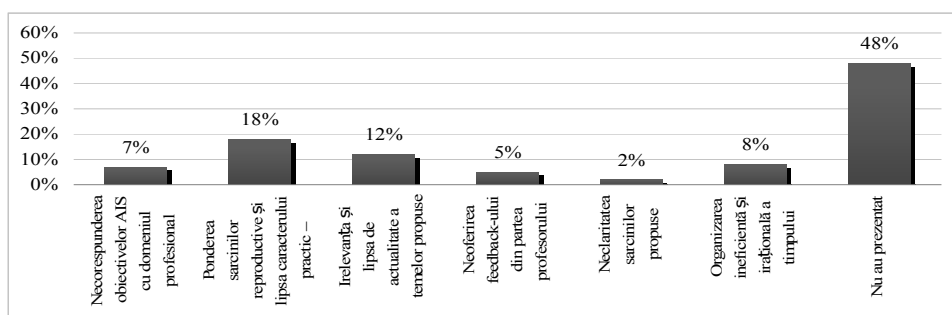


Fig.6. Cauzele conform cărora AIS nu contribuie la formarea/dezvoltarea competențelor profesionale.

Neoferirea răspunsurilor de către studenți (48%) poate indica faptul că studenții nu pot determina din ce cauză/cauze realizarea activității independente nu contribuie la formarea competențelor profesionale. Acest fapt relevă ideea că realizarea AIS necesită monitorizare și consultarea studenților în vederea diminuării obstacolelor, neînțelegerilor apărute.

Una dintre cauzele identificate se referă la ponderea sarcinilor reproductiv și lipsa caracterului practic-aplicativ (18%). În acest caz nu putem vorbi despre competență integrală formată, deoarece competența integrală (a ști să fii/ savoir être) include trei componente: a ști/savoir, a ști să faci/savoir faire și a ști să iei atitudini/savoir vivre.

O altă cauză este irelevanța și lipsa de actualitate a temelor propuse în cadrul AIS (12%). Această cauză generează lipsa de interes și de motivație a studentului pentru realizarea activității independente. Implicarea studenților în absența motivației și interesului presupune realizarea activității independente la un nivel superficial; astfel, formarea competențelor profesionale în acest context nu este posibilă.

Necorespondența obiectivelor AIS cu domeniul profesional al studenților (7%), o altă cauză identificată, de asemenea nu asigură formarea competențelor profesionale; or, AIS este eficientă în cazul în care este condiționată de conținutul viitoarei activități profesionale.

Observăm că una dintre cauze se referă la lipsa feedback-ului din partea profesorului privind rezultatele activității independente (5%). Aceasta poate indica faptul că strategiile evaluării formative nu sunt valorificate pe deplin și în mod corect de către profesori. În acest sens, accentuăm importanța utilizării feedback-ului în cadrul EF privind activitatea independentă.

O cauză ce se referă la comportamentul studentului este organizarea ineficientă și irațională a timpului (8%). Automanagementul timpului este o componentă esențială a strategiei AIS prin prisma studentului, care determină succesul realizării activității independente de către studenți.

Itemul 4. Care au fost produsele realizate de Dvs. în cadrul activității independente pe parcursul anilor de studii?

Studenții au evidențiat o gamă largă de produse ale AIS, prezentate în figura de mai jos, care reflectă și ponderea acestora. Astfel, putem determina că cel mai des solicitate de către profesori sunt referatele (13%), prezentările individuale și de grup (11%), comunicările tematice (9%), eseurile (8%), planurile de idei și rezumatele (8%), testele (8%). O pondere evident mai mică o constituie așa produse ca: analize și generalizări însoțite de argumente (6%), recenzii (6%), situații de caz (4%), training-uri (3%), investigații și experimente (3%), articole științifice (3%).

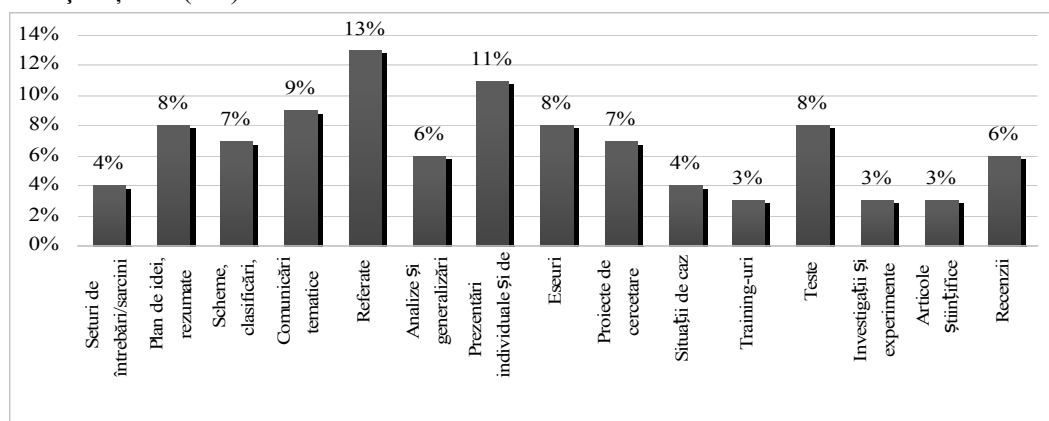


Fig.7. Produsele realizate de către studenți în cadrul activității independente.

Tocmai produsele indicate cu o pondere mică de către studenți (seturi de întrebări/sarcini didactice, situații de caz, training-uri, investigații și experimente, articole științifice) presupun implicații complexe ale studenților în procesul de formare profesională inițială. În acest context, considerăm eficientă propunerea unor astfel de produse, elaborata prin AIS, care să asigure calitatea învățării și funcționalitatea în procesul de formare profesională inițială.

Prin **itemul 5** studenții au fost solicitați să indice *în ce măsură este realizată strategia AIS prin prisma profesorului și a studentului*.

Pornind de la caracteristicile evaluării formative [6, p.8], după Gregory J. Cizek, stabilim strategia AIS, prin prisma profesorului și prin prisma studentului. În acest context, prezentăm următorul tabel care reflectă caracteristicile EF și strategia identificată a AIS, prin prisma profesorului și a studentului.

Tabel

Coresponderea strategiei AIS cu caracteristicile evaluării formative

Caracteristicile evaluării formative	Strategia activității independente a studentului	
	<i>Strategia profesorului</i>	<i>Strategia studentului</i>
Cere studenților să-și asume responsabilitatea pentru propria învățare.	1. Prin implicarea lor în procesul activității independente profesorii contribuie la dezvoltarea atitudinii conștiente și a simțului de răspundere față de obligațiile studentului în acest proces.	1. Asumarea responsabilității pentru propria activitate independentă, conceperea studiului independent ca oportunitate de dezvoltare personală și profesională.
Comunică obiective clare și specifice de învățare.	2. Profesorii enunță obiective clare și specifice de învățare referitoare la activitatea independentă a studentului.	2. Stabilirea funcționalității/ importanței practice a obiectivelor propuse în cadrul activității independente și redactarea lor în caz de necesitate.
Se concentrează pe obiective care reprezintă rezultate educaționale valoroase cu aplicabilitate dincolo de contextul învățării.	3. Produsele realizate în cadrul activității independente sunt utile studenților în viitoarea activitate profesională.	3. Oferirea valorii profesionale activității independente pe care o realizează.
Identifică competențele actuale ale studenților și pașii necesari pentru a ajunge la obiectivele prestabilite.	4. Profesorii oferă sarcini pentru activitatea independentă a studentului, ținând cont de cunoștințele, capacitățile și abilitățile anterioare ale studenților.	4. Reactualizarea în cadrul activității independente a cunoștințelor, capacităților și abilităților prealabile și stabilirea pașilor de acțiune care trebuie urmați.
Necesită elaborarea unor planuri pentru atingerea obiectivelor dorite.	5. Profesorii pun la dispoziția studenților conținuturi, surse bibliografice pentru activitatea independentă și produsele concrete de realizat, specificând volumul de lucru și timpul de realizare.	5. Implicarea în analiza sarcinilor propuse (exigențele sarcinii, obiectivele care trebuie atinse, planificarea timpului real disponibil și a ritmului de studiu, identificarea resurselor necesare) și elaborarea unui plan de acțiuni pentru realizarea acestora.
Motivează studenții pentru automonitorizarea progresului spre obiectivele de învățare.	6. Profesorii oferă studenților repere prin care identifică devieri de la realizarea sarcinilor și-i orientează spre corectarea erorilor și realizarea eficientă a activității individuale.	6. Compararea rezultatelor obținute, la un moment dat, în activitatea independentă cu criteriile de evaluare, înregistrarea în timp a reușitelor sau erorilor și identificarea modalităților de remediere a acestora.
Oferă exemple de obiective de învățare, inclusiv, dacă este cazul, criterii sau grile specifice care vor fi utilizate pentru a evalua lucrul studenților.	7. Profesorii oferă criterii/grile de evaluare a activității independente.	7. Ajustarea produselor activității independente la cerințele și criteriile concrete de evaluare.
Prevede frecvente momente de evaluare, inclusiv evaluarea reciprocă și autoevaluarea.	8. Profesorii implică studenții în autoevaluarea propriilor activități independente și în evaluarea produselor realizate de către colegi.	8. Verificarea nivelului și calității realizării produselor preconizate proprii și a colegilor raportată la criteriile de evaluare.

Include feedback non-evaluativ, specific, oportun și prevede oportunități pentru studenți să revadă și să îmbunătățească produsele muncii lor și să aprofundeze înțelegerea.	9. Profesorii consultă în mod continuu studenții despre calitatea activității independente la un moment dat, oferind sugestii de îmbunătățire.	9. Solicitarea la nevoie a sugestiilor de îmbunătățire/remediere a activității independente de la colegi și/sau profesori.
Promovează metacogniția și reflecția studenților față de lucrul lor individual.	10. Profesorii oferă repere metacognitive (posibilitatea de a alege modalități/metode de realizare a activității independente) reflexive, prin care studentul este încurajat să reflecteze la procedeele utilizate pentru îndeplinirea lucrului independent (<i>ce fac și de ce fac?</i>)	10. Utilizarea reperelor metacognitive și a întrebărilor reflexive despre realizarea activității independente (de exemplu: <i>Am învățat cum să...; Când nu voi înțelege ceva, voi...; Trebuie să mai lucrez la...; Cel mai greu lucru de făcut este...; Voi căuta informații despre...; Lucrez cel mai bine când... etc.)</i>

Figurile 8 și 9 ilustrează măsura în care profesorii și studenții utilizează strategia AIS.

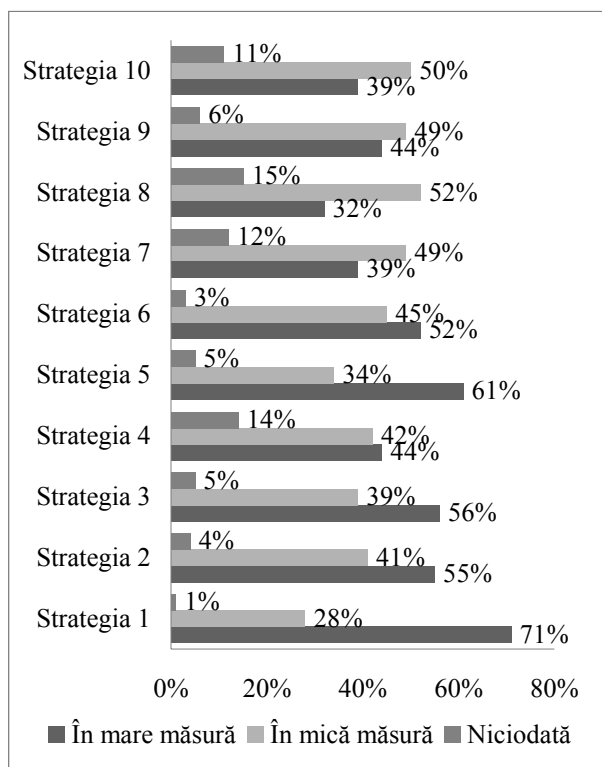


Fig.8. Strategia AIS prin prisma profesorului.

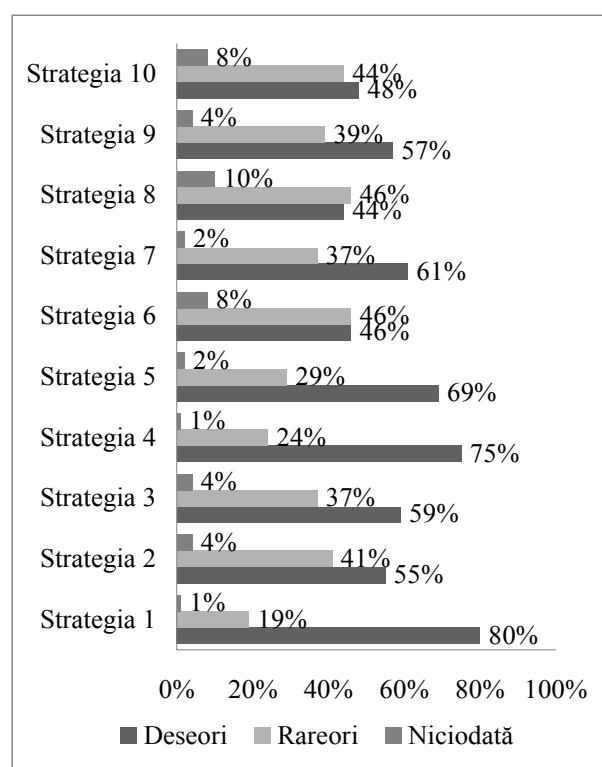


Fig.9. Strategia AIS prin prisma studentului.

Analizând Figura 8, constatăm că strategia AIS este utilizată de către profesori în măsură diferită. Astfel, observăm că sunt utilizate în mică măsură sau chiar niciodată următoarele componente ale strategiei AIS:

- oferirea sarcinilor pentru activitatea independentă a studentului, ținându-se cont de cunoștințele, capacitățile și abilitățile anterioare ale studenților;
- oferirea criteriilor/grilelor de evaluare a activității independente;
- implicarea studenților în autoevaluarea propriilor activități independente și în evaluarea produselor realizate de către colegi;
- consultarea în mod continuu a studenților despre calitatea activității independente la un moment dat, oferind sugestii de îmbunătățire;
- oferirea reperelor metacognitive.

Aceste rezultate denotă că strategia AIS prin prisma EF nu este valorificată pe deplin de către profesori. În acest sens, accentuăm necesitatea formării cadrelor didactice în vederea cunoașterii și realizării eficiente a EF și a rolului acesteia în organizarea, monitorizarea și evaluarea eficientă a AIS.

Realizarea eficientă a AIS depinde și de implicarea studentului în acest proces, de strategia utilizată de către acesta.

În baza datelor prezentate în Figura 9, constatăm că studenții utilizează în mod diferit strategia AIS. Totuși, cel mai rar sau deloc utilizate sunt următoarele strategii:

- compararea rezultatelor obținute, la un moment dat, în activitatea independentă cu criteriile de evaluare, înregistrarea în timp a reușitelor sau erorilor și identificarea modalităților de remediere a acestora;
- verificarea nivelului și calității realizării produselor preconizate proprii și ale colegilor raportată la criteriile de evaluare;
- utilizarea reperelor metacognitive și a întrebărilor reflexive despre realizarea activității independente.

Rara utilizare sau deloc a strategiei AIS de către studenți este rezultatul realizării ineficiente a EF în învățământul universitar.

Concluzii

În baza analizei diverselor abordări ale conceptului de activitate independentă a studentului și a rezultatelor în baza chestionarelor aplicate, conchidem următoarele:

- AIS este o componentă esențială în procesul de formare profesională a studenților. Doar proiectarea și organizarea calitativă a AIS contribuie la eficientizarea procesului de formare inițială a studenților.
- AIS este organizată și monitorizată de către profesor.
- Esența conceptului de activitate independentă include: independența, autoreglarea și autoactualizarea, calități valorice ale viitorului specialist. Prin urmare, eficacitatea AIS este determinată de măsura în care sunt dezvoltate aceste calități ale studentului. Pentru student, AIS presupune: conștientizarea scopului activității independente, oferirea semnificației personale și profesionale activităților, autoorganizarea și autoreglarea activității în vederea autoactualizării sociale și profesionale.
- Eficiența AIS depinde de interacțiunea dintre profesor și student, determinată, în special, de feedback-ul oportun și suportiv oferit în cadrul evaluării formative.
- Realizarea AIS contribuie la formarea competențelor de cercetare, de comunicare, de proiectare, de a învăța să înveți, de luare a deciziilor, digitale – competențe necesare în activitatea profesională.
- EF oferă cadrul necesar pentru aplicarea strategiei AIS de către profesori și studenți. Îmbunătățirea formării profesionale și eliminarea cauzelor care blochează acest proces constă în utilizarea în mod eficient, de către cadrele didactice și studenți, a strategiei AIS prin prisma profesorului și prin prisma studentului.
- Ameliorarea AIS este necesar să pornească de la un management eficient care contribuie la îmbunătățirea calității realizării EF în învățământul universitar.

Referințe:

1. SMIRNOVA, Z.V., GRUZDEVA, M.L., CHAYKINA, Z.V. et al. The Role of Students' Classroom Independent Work in Higher Educational Institutions. In: *Indian Journal of Science and Technology*, vol.9(22), June 2016. [Accesat: 03.01.2017] Disponibil: <http://www.indjst.org/index.php/indjst/article/view/95568>.
2. UALIYEVA, N.T., MURZALINOVA, A.Z., KUCHER, T.P. Competence-Oriented Independent Work of Students in Higher Education Institutions: Characteristics, Content and Organization. In: *International Review of Management and Marketing*, 2016, no6(S3), p. 146-155. ISSN: 2146-4405
3. FOMIN, N. Organization of independent work of students within the two-level system of higher professional education. In: *Innovation in Education*, 2012, no10, p.42-51.
4. GEORGE, I. Psychological and Pedagogical Conditions of Preparation Students for Independent Work. In: *Higher Education Today*, 2011, p.42-43.
5. SHUTE, V.J. Focus on formative feedback. In: *Review of Educational Research*, 2008, vol.78, no1, p.153-89.
6. CIZEK, G.J. An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. In: Andrade, H., Cizek, G. *Handbook of formative assessment*. New York: Taylor and Francis, 2010, p.3-18.

Prezentat la 21.11.2016

CZU: 37.015.3:371.132:37.04

PARTICULARITĂȚILE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE ÎNȚĂLĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI CENTRATE PE ELEV

Vladimir GUȚU, Ludmila LEFTER*

Universitatea de Stat din Moldova

*UNICEF Moldova

În articol dat este abordată problema privind formarea inițială a cadrelor didactice pentru a realiza educația centrată pe elev. În acest sens sunt analizate diferite modele de formare a cadrelor didactice din diferite țări și sunt propuse direcțiile specifice pentru instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova, și anume: formarea filosofică, formarea psihologică, formarea pedagogică, formarea etică și formarea culturală. Totodată, este propus un ansamblu de condiții în care poate fi realizat acest proces.

Cuvinte-cheie: educație centrată pe elev, formare inițială, psihopedagogie, condiții psihopedagogice, activitate didactică, abordare sistemică-sinergetică.

CHARACTERISTICS OF THE INITIAL PSIHOPEDAGOGIE TEACHERS IN THE STUDENT-CENTERED EDUCATION

In the given article dealing with the initial training of teachers to achieve student-centered education. In this sense considering different models of teacher training from different countries and propose specific directions for higher education institutions in Moldova, namely: filozofică training, psychological training, pedagogical training, ethics training and cultural training. Also proposed a set of conditions under which this process can be realized.

Keywords: student centered education, initial training, pedagogy, pedagogical conditions, teaching, systemic approach-synergistic.

Introducere

Formularea politicilor de formare profesională inițială ia în considerare întregul spectru al învățării cadrelor didactice, adică oportunitățile cadrelor didactice de a învăța de la începutul școlarizării lor proprii și în continuare pe tot parcursul carierei de cadru didactic. Această perspectivă a devenit cunoscută drept *continuum al învățării cadrelor didactice* – un cadru comprehensiv pentru a organiza și înțelege cum cadrele didactice profesioniste achiziționează și îmbunătățesc capacitatea de a preda [1,2]. Utilizarea acestui termen presupune preocuparea nu doar de pregătirea formală a cadrelor didactice, inducție și programe de dezvoltare profesională, dar și de multiplele influente informale asupra modului în care învață viitoarele cadre didactice să predea.

Concept și condiții psihopedagogice

Pregătirea cadrelor didactice este un domeniu critic de politici al oricărui sistem de educație. În multe țări persistă ideea că, de fapt, calitatea predării în clasă are de suferit din cauza pregătirii neadecvate a cadrelor didactice conform cerințelor profesiei. Predarea poate fi influențată de înțelegerea insuficientă a materiei sau de deprinderile pedagogice neadecvate. O soluție evidentă a acestei probleme este îmbunătățirea calității pregătirii cadrelor didactice, fie prin consolidarea pregătirii sau prin selectarea candidaților de calificare mai înaltă. Datorită rolului semnificativ pe care îl are cadrul didactic în procesul de învățare, problema calificării și formării/pregătirii inițiale, dar și continue a cadrelor didactice are implicații dure pentru elaboratorii de politici care urmăresc îmbunătățirea calității educației.

Pregătirea și formarea cadrelor didactice dotează cadrele didactice cu instrumente esențiale care le ajută să presteze eficient cunoștințe în clasă. Dar ce ne dorim de fapt să cunoască cadrele didactice? În mod firesc, cunoașterea materiei este esențială. Cadrele didactice trebuie să aibă o înțelegere profundă a conținuturilor curriculei școlare, ceea ce le va permite să le explice în diferite moduri, să elaboreze întrebări de probă și să adreseze cu încredere întrebări elevilor.

Cadrele didactice trebuie de asemenea să aibă competențe pedagogice, astfel ca să poată preda în mod eficient, să realizeze eficient managementul clasei, să organizeze și să planifice o serie de lecții, să predea materialul în moduri variate și potrivite și să evalueze elevii.

Totodată, valorile profesionale, inclusiv valorile etice și practicile, sunt componente importante ale programelor eficiente de formare a cadrelor didactice.

În diferite țări există diverse modele de pregătire a cadrelor didactice. Modelul simultan de formare a cadrelor didactice presupune predarea materiei și a cunoștințelor pedagogice în același timp. Modelul simultan de formare presupune intrarea directă în programul de pregătire a cadrelor didactice și e mai răspândit în pregătirea cadrelor didactice pentru învățământul primar.

Modelul consecutiv de formare presupune intrarea în programul de formare a cadrelor didactice după finisarea studiilor într-un anumit domeniu academic și e utilizat mai mult pentru formarea cadrelor didactice pentru învățământul secundar. Într-un șir de țări se aplică ambele modele.

În țările cu venituri mici, foarte puține cadre didactice din învățământul primar au diplome de facultate, astfel alegerea se face de obicei între cadrele cu certificate și cele cu diplomă.

Cadrele didactice pentru învățământul secundar sunt deseori formate în facultăți destinate pregătirii cadrelor didactice și obțin diplome de facultate.

Cu toate că oficial, pe hârtie, multe țări au cerințe foarte stricte privind obținerea profesiei de cadru didactic, oferta redusă de cadre didactice împiedică multe țări să facă față acestor cerințe.

Mai mult ca atât, multe țări cu venituri mici nu sunt în stare să selecteze persoane cu calificările dorite; astfel, formarea cadrelor didactice se axează pe cunoașterea materiei mai mult decât ar fi necesar. Mecanismele de selectare deseori se bazează doar pe performanța de la examene.

Acest lucru este bun pentru asigurarea transparenței, dar mai puțin util pentru identificarea altor caracteristici care fac cadrele didactice să fie eficiente, precum calitățile personale sau motivația.

Pe de altă parte, multe sisteme de educație performante dispun de mecanisme foarte sofisticate de selecție a candidaților pentru programele de formare a cadrelor didactice. Acestea iau în considerare atât performanța academică, cât și caracteristicile personale.

În consecință, cadrul didactic devine figura-cheie, purtător al valorilor general-umane, făuritorul personalității creatoare. Schimbările complicate care au loc în societatea noastră și ambiguitatea lor îl pune pe profesor în situația de a autodetermina valorile, necesită punerea în aplicare a principiilor democratice și umaniste în activitățile didactice, având ca rezultat schimbări majore în sistemul de formare a cadrelor didactice.

Mulți oameni de știință au subliniat în studiile lor faptul că profesorul modern se confruntă cu necesitatea de a rezolva, pe lângă problemele tradiționale, o serie de sarcini psihologice și pedagogice actuale și destul de complexe, cum ar fi cele de ordin analitico-reflexiv, constructiv-pronosticare, organizațional-acțional, evaluativ-informativ, corecțional-reglator. Esența lor constă în analizarea și reflectarea asupra întregului proces pedagogic, asupra motivelor care au dus la apariția unui șir de dificultăți și depășirea lor, prognozarea rezultatelor și consecințelor care pot surveni în urma deciziilor luate, corectarea procesului pedagogic, stabilirea relațiilor de comunicare necesare, reglementarea și menținerea acestora, în ascensiune de la funcțiile pedagogice individuale la sistemul lor, de la tehnologiile pedagogice tipice la cele creative, centrate pe personalitate, care modifică poziția de superioritate a cadrului didactic și poziția subordonată a elevului într-o singură poziție de egalitate a personalităților [3].

În aceste condiții dificile s-a acutizat nevoia de a aborda cât mai subtil personalitatea elevului, necesitatea de a se întoarce cu fața spre elev, de a ajuta tânăra generație să devină subiectul propriei vieți, să le trezească tinerilor dorința și interesul pentru autodeterminare, autorealizare, autoreflexie, pentru a-și dezvolta cultura de comunicare, comportamentală, de petrecere a timpului liber, ceea ce va asigura dezvoltarea armonioasă a societății în întregime și a individului în parte.

Învățarea centrată pe elev presupune autocontrolul și autoorganizarea elevilor; prin urmare, se cere o nouă organizare a întregului proces instructiv-educativ, în care ambele părți cointeresate – și cadrul didactic, și elevul – conștientizează obligațiunile sale și modalitățile de realizare a finalităților – dezvoltarea individuală a elevului. Aceasta implică un nou sistem de cerințe față de cadrul didactic, deci, în consecință, și față de formarea acestuia.

Cercetătorii moderni au remarcat faptul că dezvoltarea profesională a cadrelor didactice tinere în timpul formării lor în cadrul instituțiilor de învățământ superior presupune, pe lângă formarea de competențe, și perfecționarea personală, intensificarea poziției de viață, cultivarea unor asemenea calități, cum ar fi abilitățile de comunicare, tactul, simțul autocritic, modestia etc. Prin urmare, formarea viitorului cadru didactic rămâne a fi principala sarcină a învățământului universitar, iar pentru realizarea ei este important să înțelegem procesul psihologic de dezvoltare a personalității la diferite etape ale ontogenezei.

E cunoscut faptul că adolescența este caracterizată printr-o dezvoltare intensă a conștiinței: tânărul se află în fața unor probleme personale și profesionale, pentru care el trebuie să găsească soluții, să se determine, iar astăzi societatea l-a pus în situația când succesul lui, competitivitatea pe piața forței de muncă depind în mare măsură de gradul lui de activism, de înțelegerea corectă a locului pe care îl are în viață.

Perioada de studenție poate fi atribuită la a doua etapă a adolescenței sau chiar la o perioadă mai târzie. Această etapă, de obicei, este definită ca timpul de însușire a unor roluri profesionale, începutul vieții independente și a incluziunii sociale. Cercetătorii menționează că o importanță deosebită pentru individ, la o asemenea vârstă, au problemele legate de sensul vieții, rostul ei, conștientizarea propriului „Eu”, de etică și morală, de psihologia autocunoașterii și autoeducației.

În acest context, relațiile ce se stabilesc între diferite condiții și cerințe menite să asigure pregătirea cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev sunt reflectate în paradigma constructivistă și umanistă a educației, care pune mai presus de toate valorile individuale, general-umane și naționale. Cu alte cuvinte, presupun integrarea abordărilor psihocentrice și sociocentrice.

În centrul procesului de învățământ trebuie să se afle personalitatea unică și integră a copilului ca o valoare în sine, o personalitate în curs de dezvoltare. „Copilul este soarele, este centrul universului nostru” (A.Wenzel) [4]. Orientarea umanistă a învățământului superior întruchipează paradigma culturologică, a educației în general și conceptul de învățământ centrat pe elev, în special.

În conformitate cu concepția culturologică a educației, formarea viitoarelor cadre didactice, capabile să realizeze sarcinile învățământului centrat pe personalitate, cuprinde următoarele componente: atitudinea față de cultură ca un sistem de valori ce contribuie la modelarea procesului instructiv-educativ; atitudinea pedagogică umanistă; valorile copilăriei, sănătatea spirituală și fizică a copiilor; specificul cultural-informațional și formativ-dezvoltativ al mediului educațional; conținutul învățământului orientat spre personalitate; grija pentru dezvoltarea individualității elevului, recunoașterea a priori a virtuților sale; încrederea în potențialul creativ al fiecărui elev; cultura comunicării dialogate; crearea de către cadrul didactic a situațiilor care să asigure succesul activităților de învățare.

Reieșind din concepția culturologică a educației, putem conchide că însușirea de către studenți a principiilor morale pedagogice drept calitate profesională a cadrului didactic este una dintre cel mai importante condiții de formare a profesionalismului cadrelor didactice.

Principiul umanismului și cooperării cu copiii reprezintă un aspect valoros al umanizării educației profesional-pedagogice, care este recunoscut de metodologia învățării centrate pe elev din paradigma educațională.

Baza teoretică a educației pedagogice complexe din perspectiva educației centrate pe elev o formează competențele profesionale. Nucleul competenței profesionale a cadrului didactic este reprezentat de cunoștințele antropologice sistematizate în cadrul unei paradigme științifice generale. În același timp, trebuie să recunoaștem că de la sine competențele profesionale nu determină cultura pedagogică a cadrului didactic. Un rol important aici îl au parametrii calitativi ai cunoștințelor, cum ar fi sistematizarea și eficacitatea.

Un nivel înalt de cultură profesional-pedagogică se caracterizează printr-o capacitate dezvoltată de a găsi soluții optime în diverse probleme pedagogice, adică, printr-o gândire și o conștiință profesională dezvoltată.

În pregătirea cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev o atenție deosebită trebuie de acordat noului mod de gândire pedagogică, care se bazează pe recunoașterea vieții umane ca valoare superioară. Gândirea critică pedagogică noi o vedem în capacitatea cadrului didactic de a gândi din numele elevului ca subiect al procesului educațional, de a se centra pe interesele lui, capacitățile, nevoile, obiectivele sale de dezvoltare spirituală și morală, de a avea sentimentul de participare, empatie și responsabilitate pentru rezultatele instruirii și educației elevului.

Fundamentele științifice ale educației pedagogice din perspectiva educației centrate pe elev se bazează pe cunoașterea faptului că organizarea și punerea în aplicare a acestui concept depinde de un număr de condiții interdependente: sociale, metodologice, culturale, psihologice, personale și profesionale.

Pregătirea studenților de la instituțiile pedagogice de profil pentru rezolvarea sarcinilor educației din perspectiva învățării centrate pe elev reprezintă un sistem complex și deschis, care trece printr-o continuă auto-dezvoltare. În centrul sistemului se află personalitatea studentului, capabilă să asimileze valorile moderne ale culturii pedagogice.

În prezent, tendință definitorie a procesului de învățământ este integrarea. Dezvoltarea procesului de integrare se bazează pe tendințele holistice de colectare a realității obiective (Niels Bohr, Albert Einstein).

Fundamentarea conceptuală a ideilor de interrelaționare a condițiilor științifico-pedagogice de asigurare a educației centrate pe elev în procesul de formare profesională a cadrelor didactice din aspectul abordării sinergetice constă în aprecierea procesului pedagogic drept un sistem deschis. Sistemul deschis reprezintă condiția necesară pentru autoorganizare, sistemul deschis complex poate fi ajutat să se stabilească în noua sa calitate, în cazul în care se acționează în funcție de structura sa internă și direcția de dezvoltare a acestuia. În acest sens, pentru dezvoltarea concepției de asigurare a educației centrate pe elev sunt relevante așa noțiuni, precum: „inițierea externă a mișcării în direcția necesară”, „împingerea sistemului”, „modalități de autoorganizare”, „mecanisme de încheiere a autoorganizării” și altele. Principiul complementarității sinergetice, cunoscut ca principiul lui Niels Bor, demonstrează că nicio cunoaștere nu poate fi suficientă și orice cunoștințe pot fi completate.

Abordarea sistemică-sinergetică oferă rezultate mult mai obiective, care poartă, în virtutea principiului subsidiarității, un caracter relativ și nu absolut.

Elaborat de pe pozițiile unei abordări sinergetice, sistemul de formare profesională este deschis pentru orice tip de contacte: sociale, profesionale, personale. Astfel, caracterul deschis al sistemului pedagogic în general și al sistemului de condiții pedagogice care asigură educația centrată pe elev, în special, se datorează acțiunii principiilor subsidiarității și subiectivității. Principiul subsidiarității permite să se ia în considerare modificările survenite în obiectivele, conținutul și metodele de organizare a sistemului. Principiul subiectivității se manifestă în fiecare student prin capacitatea individuală de autoorganizare, autoeducație, autodezvoltare și autorealizare în activitatea profesională.

Abordarea sistemică-sinergetică, aplicată la construirea modelului pedagogic de asigurare a educației centrate pe elev, creează premise de a cerceta problema dată din punctul de vedere al acțiunii condițiilor de integrare. Printre acestea, în funcție de specificul educației centrate pe elev, se evidențiază următoarele condiții: sociale, metodologice, culturologice, psihologice și individual-profesionale.

Așadar, în contextul condițiilor enumerate mai sus, direcțiile principale de formare profesională a cadrelor didactice sunt:

- ✓ *formarea filosofică.* Aceasta oferă viitoarelor cadre didactice metodologia de cunoaștere a lumii, a fenomenelor vieții sociale, abordarea dialectică a procesului de cunoaștere și de transformare a realității în baza tuturor valorilor spirituale, pe care le-a dezvoltat omenirea de-a lungul veacurilor;
- ✓ *formarea profesională specială a cadrelor didactice* are ca scop dotarea lor cu abilități și cunoștințe profunde și cuprinzătoare în domeniul specialității lor, cunoașterea conținuturilor și metodelor acelei științe, care reprezintă disciplina de bază în școală, cu deprinderi practice;
- ✓ *formarea psihopedagogică și metodologică* prevede echiparea studenților cu anumite cunoștințe teoretice de bază din pedagogie, psihologie, fiziologia de vârstă și igiena școlară, diverse metodologii particulare, care vor asigura cadrului didactic pregătirea necesară pentru desfășurarea activității de predare și de educație în școală;
- ✓ *formarea dialogică a cadrelor didactice* constă în formarea și dezvoltarea abilităților de a desfășura un dialog cu elevul, de a-l provoca la dialog, de a-l atrage pe copil la un dialog constructiv cu lumea înconjurătoare și cultura ei, precum și abilitatea de a dezvolta la copil capacitatea de a se angaja într-un dialog cu sine însuși, pentru ca să crească un subiect conștient de sine, care să se vadă parte a acestei lumi și capabil să facă alegeri libere, pentru care poate fi responsabil. Numai în dialog și prin dialog se formează poziția de viață, se conștientizează legătura dintre „Eu” și lumea înconjurătoare;
- ✓ *formarea etică a cadrelor didactice* ar trebui să devină bază pentru dezvoltarea capacității de a accepta identitatea educabilului ca „un dat”. Numai o astfel de abilitate a cadrului didactic va menține particularitățile unice, irepetabile ale personalității copilului, nu va lăsa să se șteargă caracteristicile sale originale și, totodată, nu va permite individului să se transforme într-o persoană autoritară, neechilibrată, fără simțul responsabilității. Această capacitate îi permite cadrului didactic să lucreze cu clasa întregă la fel cum ar lucra cu mai multe personalități, ca și cum ar avea în față o entitate eterogenă și nu o adunătură de obiecte;
- ✓ *formarea culturală generală* garantează dezvoltarea generală și fizică a viitoarelor cadre didactice.

Toate componentele de formare profesional-pedagogică alcătuiesc o unitate integră, care posedă același obiectiv (formarea personalității cadrului didactic), aceleași principii, aceeași organizare internă unitară, se caracterizează prin interconectarea și interdependența diferitelor elemente structurale și interacționează în mod activ cu mediul extern.

Formarea cadrelor didactice este un proces obiectiv, la baza căruia se află anumite legități:

- condiționarea sistemului pedagogic de formare a cadrelor didactice de necesitățile sociale, economice și morale ale dezvoltării societății;
- corelarea conținuturilor, formelor și metodelor de pregătire pedagogică a cadrelor didactice cu nivelul de dezvoltare a științei pedagogice și practica școlară, cu specificul și conținutul muncii pedagogice;
- unitatea procesului de formare, de educare și dezvoltare a cadrelor didactice pe parcursul formării profesionale;
- corelarea scopurilor, funcțiilor, conținuturilor și metodelor de pregătire a studenților de la instituțiile pedagogice;
- dependența directă a calității competențelor de specificul, conținutul, formele și metodele de organizare a procesului instructiv-cognitiv, a practicii de producție și a activității individuale a viitoarelor cadre didactice;
- dependența conținuturilor și a metodelor de formare profesională a cadrelor didactice de caracteristicile individuale ale studenților [5].

Activitatea pedagogică presupune o interacțiune, o comunicare dintre cadrul didactic și elevi, în timpul căroră se dezvoltă relații de afaceri și interpersonale bazate pe cooperare, încredere reciprocă, generozitate. Aceste relații sunt formate în cursul comunicării constante a cadrelor didactice cu elevii, atât în cadrul activităților academice, cât și în cadrul activităților educaționale extracurriculare. Centrarea atenției pe copii, colaborarea cu acești copii, democratizarea relațiilor cu elevii, toate acestea constituie direcția principală de restructurare a activității pedagogice la etapa contemporană.

Calitatea noilor funcții și caracteristici ale activității cadrelor didactice determină importanța socială de a perfecționa conținuturile și metodele de formare a cadrelor didactice.

Interesul sporit al școlii față de personalitatea copilului, abordarea instruirii și a educației ca un tot, depășirea intelectualismului în activitățile de învățare și organizarea lor din perspectiva elevului ca personalitate integră – toate acestea au determinat necesitatea stringentă de formare în aulele universităților a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev.

Punctul de plecare și imperativul metodologic al zilei de azi este considerată paradigma de învățare centrată pe dezvoltarea personalității, care corespunde tendințelor de dezvoltare și autorealizare a spiritului uman într-un nou context sociocultural. Ideea de dezvoltare a personalității acționează ca un moment-cheie în politica educațională actuală.

În prezent, sistemul de învățământ nu mai poate fi conceput fără a se face referire la personalitate, fără a se lua în considerare existența omului ca personalitate. Conținutul învățământului modern capătă o nouă semnificație personală, servind drept conținut și ca mediu de formare a experienței personale a individului. În asemenea condiții, educația reprezintă un sistem umanizat, cu legități specifice de funcționare și dezvoltare a personalității, pe când realitatea pedagogică este de a-l învăța pe om să descopere semnificații, nu doar să obțină cunoștințe. În calitate de reglator al cunoștințelor pedagogice poate servi imaginea holistică a ființei umane, posibilitățile de formare și dezvoltare a competențelor esențiale individuale, printre care sunt cunoașterea și transformarea lumii și pe sine însăși. Centrarea întregului proces de învățământ pe personalitate îi atribuie o nouă semnificație personală.

Profesorul este o parte integrantă a spațiului educațional. De nivelul său de pregătire pentru a face față noilor provocări într-o mare măsură depinde și realizarea cu succes a acestora. La nivelul conștiinței cadrului didactic din școală, centrarea pe personalitatea copilului este interpretată ca o comandă socială directă și obligatorie a societății moderne față de școală.

Sfera educațională nu mai poate lăsa în afara atenției sale ceea ce este special, inedit în om, dar continuă să fie preocupată predominant de formarea lui generală. De latura generală ea se ocupă de mult timp și cu succes, dar ceea ce este specific, special, cu toate că a fost declarat de un timp destul de îndelungat, rămâne a fi relativ un nou aspect al activității. Trebuie să recunoaștem și faptul că cerințele din acest domeniu sunt formulate vag, criteriile de performanță nu sunt prezentate, modelele vechi nu corespund tendințelor moderne, iar altele noi încă nu au apărut. Evident, a venit timpul să facem o generalizare teoretică a experienței acumulate în abordarea educației din perspectiva învățării centrate pe elev și implementarea acesteia în practică, în activitățile tuturor participanților la procesul de învățământ, inclusiv în universități.

Dezvoltarea intensivă a mediului informațional-educațional face posibilă crearea unor sisteme pentru a analiza rapid rezultatele obținute și a stabili, în mod argumentativ, căile de perfecționare a tehnologiilor de învățare. Cu toate acestea, în instituțiile de învățământ superior, pentru formarea profesională a cadrelor didactice există foarte puține programe relevante, cursuri și cursuri speciale, care să formeze cadrelor didactice competențe de a lucra cu personalitatea copilului, având drept scop dezvoltarea a tot ce este special, irepetabil, individual în acest copil. Acest lucru duce la faptul că promoțiile cadrelor didactice de la universitățile cu profil pedagogic nu sunt pregătite să se includă în mod eficient în procesul de învățare centrat pe elev. După cum arată practica, acest lucru va urgenta introducerea unor noi cursuri de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației centrate pe elev.

Educația centrată pe elev nu prevede înlocuirea sau eliminarea formelor tradiționale de învățare, aceasta nu este o alternativă, ci o completare a lor. Educația centrată pe elev, în anii următori, se va extinde tot mai mult în cadrul sistemului educațional, acest lucru fiind condiționat în mod obiectiv de nevoile societății moderne. Dar, modul în care această tendință se va dezvolta depinde de persoane concrete care vor realiza acest deziderat în practică.

În acest sens, rolul cadrului didactic în gestionarea procesului de învățare devine tot mai important, căci anume el creează condițiile pentru construirea sistemului individual de asimilare a competențelor. Tehnologiile de învățare centrate pe elev necesită o schimbare a stilului și activității cadrului didactic: de la un învățământ reproductiv e necesar să se treacă cât mai activ la cooperare în procesul pedagogic.

Reieșind din abordările expuse mai sus cu privire la formarea inițială a cadrelor didactice, am încercat să analizăm caracteristicile acestei activități, pentru a dezvălui specificul acelor sarcini pedagogice concrete, pe care le rezolvă în timpul activităților educaționale cadrul didactic și care stimulează nevoia lui de cunoștințe psihologice și pedagogice. Aceste caracteristici sunt:

1. *Caracterul creativ al activității cadrului didactic.* În procesul de devenire a cadrului didactic ca subiect al activității pedagogice el începe să contribuie individual, prin propriile forțe, nu doar la realizarea activității educaționale, dar și la îmbunătățirea și dezvoltarea acesteia.

Activitatea practică a cadrului didactic este arta de a învăța și a educa. Caracterul creativ al profesiei pedagogice este determinat, în primul rând, de marea importanță socială și unicitatea produsului său – formarea personalității elevului în toată bogăția identității sale individuale. În al doilea rând, procesul activității pedagogice, bazat pe interacțiunea dintre cadru didactic și elev, nu tolerează standardul și șablonul, deși volumul sarcinilor creative ale cadrului didactic poate fi, desigur, diferit, începând cu introducerea inovațiilor fundamentale în conținutul, formele și metodele procesului de învățământ și terminând cu decizia pe marginea diverselor chestiuni particulare ce apar în anumite situații concrete de activitate și comunicare cu elevii. Artă de pedagog a cadrului didactic se manifestă în modul în care el structurează elementele componente ale lecției și în modul în care el organizează activitatea independentă a elevilor, incluzându-i în rezolvarea sarcinilor instructiv-cognitive, precum și în modul în care el stabilește contactul și tonul adecvat comunicării cu elevii în diferite situații ale vieții școlare. Cu alte cuvinte, creativitatea nu este o oarecare latură aparte a muncii de pedagog, ea este cea mai importantă și necesară caracteristică a ei.

2. *Specificul relațiilor „profesor–elev”.* Obiectul activității cadrului didactic este „altă” activitate (a elevilor), pe care el e chemat s-o organizeze, s-o ghideze și s-o reglementeze, în funcție de obiectivele de învățare, educație și dezvoltare a elevilor. În conformitate cu principiul activității, elaborat de știința psihopedagogică sovietică, dezvoltarea elevilor – obiectivul final al învățării și educației – poate avea loc numai pe baza însușirii experienței sociale acumulate de omenire, însușire care se face numai prin implicarea activă a elevilor însși. Pentru a poseda realizările culturii umane, fiecare generație nouă trebuie să desfășoare activități similare (deși nu identice) cu cele care se află în spatele acestor realizări. Prin urmare, sarcina principală a cadrului didactic este de a desfășura în clasă astfel de activități, care ar avea drept rezultat dezvoltarea convingerilor ideologice și morale ale elevilor, sistemul lor de cunoștințe, abilități cognitive, abilități practice. Această sarcină definește conținutul diverselor funcții practice, pe care trebuie să le efectueze cadrul didactic în timpul învățării, educației și dezvoltării elevilor.

Din această perspectivă, educația acționează ca o comunicare creativă între cadrul didactic și elevi, ca un proces de cercetare și acțiuni comune, în rezultatul căreia, pe de o parte, elevii își achiziționează cunoștințe în mod personal, iar, pe de altă parte, se dezvoltă măiestria profesională a cadrului didactic.

Profesorul nu este doar un simplu participant la interacțiunea interpersonală cu elevii, el este organizatorul nemijlocit al acestei interacțiuni, care determină obiectivele, conținutul și forma lor. Prin urmare, este vorba despre un rol însemnat, deosebit al profesorului în sistemul de interacțiune cu elevii, rolul de manager (organizator) al procesului de interacțiune după sistemul „Eu și elevii”. Procesul de învățare, bazat pe o astfel de interacțiune interpersonală, este un proces dirijat, organizat, monitorizat de către profesor (cu totul altceva se întâmplă în educația spontană a copilului în procesul experienței sale personale de zi cu zi). Foarte mult, însă, depinde de conținutul și caracteristicile acestui management.

3. *Managementul reflexiv al procesului educațional.* Vorbim aici despre un tip complet diferit de management al activității elevilor, în care profesorul: a) îi rezervă elevului rolul de subiect activ al învățării, pe care acesta o efectuează în cadrul sistemului general de colaborare în clasă; b) dezvoltă abilitățile de automanagement (autoreglementare, autoorganizare, autocontrol) al activității individuale a elevului; c) organizează procesul de învățare prin prisma soluționării problemelor instructiv-cognitive prin intermediul interacțiunii creative (dialogul) cu ceilalți elevi.

După cum știm, psihologia modernă umanistă tratează procesul de învățare ca un proces centrat pe elev, acesta din urmă fiind figura centrală a procesului de învățare. Elevul este participantul principal la oricare proces educațional, care corespunde valorilor și capacităților intelectuale ale individului. În ce privește profesorul, el acționează în rolul persoanei care facilitează procesul de învățare, creează o atmosferă de încredere reciprocă și de comunicare directă, pe viu, ceea ce permite autorealizarea individului în cursul activității de învățare. Trebuie, totuși, să subliniem că principalul punct al managementului reflexiv îl constituie rolul elevului ca subiect activ al propriei sale activități și dezvoltarea capacităților sale de automanagement; prin urmare, este vorba despre o gestionare a procesului de management, care se face de către elev. Profesorul nu doar își stabilește anumite obiective specifice, dar, de asemenea, urmărește să se asigure că aceste obiective au fost acceptate pe plan intern de către elevi. Profesorul nu doar dezvoltă modalități de a atinge aceste obiective, dar, de asemenea, creează condițiile necesare pentru ca acestea să fie stăpânite de către elevi. Profesorul evaluează nu doar rezultatele activității elevilor, dar formează la elevi și capacitatea de autoevaluare.

Concluzii

În urma analizării cerințelor înaintate față de personalitatea profesorului și a stării de pregătire inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev, cercetând cerințele moderne față de activitatea pedagogică profesională și abordările formării specialiștilor calificați în domeniul dat, am concretizat condițiile psihopedagogice de pregătire inițială a cadrelor didactice din perspectiva învățării centrate pe elev.

Realizarea practică a influenței pedagogice este construită ca un șir de tehnologii pedagogice: în primul rând, aceasta este comunicarea pedagogică, pentru că fără o comunicare verbală sau nonverbală este imposibil a-l influența pe elev. Componenta de bază a tehnologiilor pedagogice este tehnica pedagogică (manipularea de către profesor cu sistemul său psihofizic și capacitatea de a înțelege atitudinea elevului după sistemul lui psihofizic (cultura vorbirii, expresiile faciale, gesturile, mimica, pantomimica). Pentru a corecta atitudinile și comportamentul elevului profesorul folosește evaluarea pedagogică. Nu ne putem imagina procesul educațional fără să prezentăm elevilor anumite cerințe pedagogice, fără să aplicăm varii tehnologii informaționale, fără să soluționăm creativ diverse situații pedagogice. Îmbinarea tuturor acestor componente ale tehnologiilor pedagogice va asigura profesorului succesul multrâvnit.

Referințe:

1. CRAIG, H.J., KRAFT, R.J., PLESSIS, J. *Teacher development: Making an impact.* Washington D.C., USAID/World Bank, 1998.
2. DAY, C. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning,* 1999.
3. СЛАСТЕНИН, В.А., ИСАЕВ, И.Ф., ШИЯНОВ, Е.Н. *Педагогика: Учебное пособие.* Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 251 с.
4. WENZEL, A. Modification of Core Beliefs in Cognitive Therapy. In: Reis de Oliveira I, editor. *Standard and Innovative Strategies in Cognitive Behavior Therapy.* InTech, 2012.
5. АБДУЛЛИНА, О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* Москва: Просвещение, 1990. 141 с.

Prezentat la 01.12.2016

CZU: 37.026:37.04

TAXONOMIA ȘI TIPOLOGIA PRINCIPILOR EDUCAȚIEI CENTRATE PE ELEV**Ludmila LEFTER**

UNICEF Moldova

În articol unei analize detaliate sunt supuse diferite clasificări și tipologii ale principiilor educației centrate pe elev. Principiile analizate au la bază diferite abordări: filosofice, antropologice, psihologice, pedagogice. Accentul se pune pe modalitățile de aplicare a acestor principii în diferite contexte și condiții.

Cuvinte-cheie: *taxonomia principiilor, tipologia principiilor, educație centrată pe elev, individualizare, diferențiere, reflexivitate, metaprincipiu.*

TAXONOMY AND TYPOLOGY OF STUDENT-CENTERED EDUCATION PRINCIPLES

The article gave broad analyzing various classifications and typologies of learner-centered education principles. Analyzed principles are based on different approaches: filozofice, anthropological, psychological, pedagogical. The focus is on how to apply these principles in different contexts and conditions.

Keywords: *taxonomy principles, principles typology, student centered education, individualization, differentiation, reflexivity, metaprincipiu.*

Introducere

Procesul de democratizare și de umanizare a societății moderne în sferile socială, politică și culturală, determină, în mare parte, principalele direcții de cercetare în vederea descoperirii noilor resurse pentru perfecționarea formării profesionale a cadrelor didactice. Prioritatea valorilor umane și dezvoltarea liberă a personalității este unul dintre principiile politicii educaționale menționate în Codul Educației al Republicii Moldova [1].

În ultimii ani, tot mai insistent se caută noi modalități de abordare și dezvoltare a sistemului de învățământ ca factor important susceptibil să influențeze schimbarea societății.

Drept punct de plecare și un imperativ metodologic specific este considerat conceptul educației centrate pe elev, care corespunde perfect necesităților de dezvoltare și autorealizare a individului în noile condiții socioculturale. Dezvoltarea personalității umane a devenit astăzi un ideal pedagogic, un punct-cheie de orientare pentru școala modernă. În legătură cu aceasta a crescut în mod imperios cererea pentru cadre didactice, dornice de performanță și capabile să-și lase amprenta personală, în sens pozitiv, asupra procesului de instruire, să țină seama, în procesul de formare și de educație a tinerei generații, de valoarea și unicitatea fiecărui elev, să construiască relații bazate pe empatie, respect reciproc și acceptarea personalității individuale.

Abordări și modalități de clasificare

Orice proces de învățare, indiferent de natura lui, se desfășoară în baza unui sistem de principii, acestea reprezentând idei, norme și reguli, având rolul de a orienta și a regla activitatea instructiv-educativă, caracterul relației profesor-elev, precum și specificul activității profesorului și a elevului.

Analiza experienței istorice cu privire la apariția, formarea și dezvoltarea sistemului instructiv-educational (școala-învățământ a lui J.Herbert, școala-laborator a lui J.Dewey, școala educației libere a lui M.Montessori, școala Valfdorf a lui R.Steiner, școala bucuriei a lui V.A. Suhomlinski, școala de dezvoltare intelectuală a lui L.V. Zankov și V.V. Davâdov) demonstrează că fiecare dintre ele avea la bază idei filozofice fundamentale, cercetate și confirmate de-a lungul timpului. La acea vreme, filosoful rus V.V. Rozanov, în eseu său „Amurgul iluminării” (1899), a evidențiat trei principii principale ale învățământului școlar:

1. *Principiul individualizării.* Acest principiu pretinde ca atât „cel care se formează (elevul), cât și cel care formează (profesorul) să-și păstreze, pe cât mai mult posibil, individualitatea, cea mai prețioasă caracteristică a omului și a activității sale creative... Acolo unde această caracteristică nu este păstrată, este înăbușită sau neglijată, acolo nu există niciun fel de educație”. Instruirea nu trebuie să poarte un caracter general, ci trebuie să se orienteze spre fiecare persoană în parte, luând în considerare particularitățile sale individuale. Aceeași atitudine trebuie aplicată cu referință la sursele de studiere: „a reduce la minimum prelucrarea în clasă a unor „monumente”, a ridica la maximum studierea lor nemijlocită” [2, p.93].

2. *Principiul integrității.* „El necesită ca fiecare emoție ce a pătruns în sufletul copilului să nu fie ștearsă, întreruptă de o altă emoție până când aceasta nu este asimilată, nu ia sfârșit interacțiunea ei cu sufletul copilului, pentru că numai o minte liniștită, liberă de vreo altă ocupație, poate începe să perceapă productiv o nouă serie de impresii.” Acest principiu constituie baza pentru reducerea și aprofundarea subiectului, așa cum acționează el, de exemplu, în tehnica „a arunca cu capul în apă” (emersiunii) [3, p.96].
3. *Principiul unității de tip.* „Este o cerință care prevede ca toate emoțiile care sunt generate într-un singur suflet sau care sunt formate și transmise elevului în cadrul unei și aceleiași școli trebuie să fie de același tip, în niciun caz disparate sau contradictorii”. Faptele studiate, informațiile și opiniile trebuie să aparțină unei singure culturi istorice, în cadrul căreia au evoluat în mod succesiv, reieșind unele din altele, dar nu unul împotriva celuilalt sau unul alături de celălalt, cum a fost în toate civilizațiile ce s-au succedat de-a lungul istoriei [4, p.100].

V.I. Andreev consideră că pentru elaborarea fundamentelor filosofice și metodologice ale pedagogiei problema învățământului trebuie abordată din punct de vedere filosofic. În opinia lui, acest lucru este extrem de important pentru profesor, pentru dezvoltarea sa profesională și pentru conștientizarea misiunii sale nobile, căci numai puterea principiilor filosofice și metodologice, adică a metaprincipiilor, permite să se ajungă la un nivel complet nou și, de pe poziția unui profesor și cercetător, să vadă și să reflecteze, la nivel global, asupra problemelor contemporane ale pedagogiei [5].

S.I. Hessen scria la vremea sa că „... chiar și unele aspecte particulare și specifice ale pedagogiei se reduc până la urmă la probleme pur filosofice, ...iar lupta dintre diferite curente pedagogice nu este altceva decât reflectarea mai profundă a unor contradicții de ordin filosofic” [6, p.20].

În această ordine de idei, în filosofie sunt determinate următoarele metaprincipii:

1. *Axiologic* – reprezintă o abordare metodologică de analiză a valorilor pedagogice prioritare din sistemul de învățământ, educație și autodezvoltare a omului. În activitatea pedagogică se pot distinge (după criteriul dominant) următoarele valori prioritare:
 - a) sociale: importanța muncii pedagogice, responsabilitatea profesorului față de elevi, părinți, societate, extinderea condițiilor pentru autorealizarea posibilităților creative ale personalității profesorului;
 - b) psihologice: oportunități pentru o colaborare activă cu colegii, copiii, pentru autoafirmare într-un dialog pedagogic, pentru descoperirea identității sale;
 - c) profesionale și pedagogice: capacitatea de a învăța noi metode și tehnologii de învățare și educație, posibilitatea de a-și perfecționa măiestria pedagogică [7, p.44-46].

Profesorul poate și trebuie să vadă în fiecare discipol al său Omul ca valoare universală. Viitorul profesor este obligat să țină cont de faptul că nu este suficient ca aceste valori să fie doar înțelese și acceptate, ele trebuie și să devină un sistem de orientare personală în procesul de dezvoltare profesională a acestuia.

2. *Culturologic* – reprezintă o înțelegere profundă a culturii, a activității umane, a comunicării și chiar a civilizației în întregime ca sinonim cu valorile progresive ale individului și ale întregii omeniri.

N.A. Berdeaiev a remarcat faptul că „cultura este produsul activității creatoare a spiritului” [8, p.166]. V.S. Bibler, explicând caracteristicile și proprietățile culturii, scria: „La baza culturii stau toate formele de activitate umană. Laturile ei reprezintă cele mai importante creații ale culturii din toate domeniile: artă, filosofie, moralitate, în care s-au concentrat ideile de libertate a voinței și de libertate în comunicare. Vârful îl constituie conceptul de personalitate și conceptul de rațiune care s-a format în majoritatea formele de cultură” [9, p.25]. De asemenea, prin cultură poate fi determinat nivelul de stăpânire a unei anumite activități. Implementând în practică metaprincipiul culturologic, profesorul, cu atât mai mult profesorul începător, trebuie să cunoască și să aplice creativ în activitatea sa profesională realizările culturii moderne. Profesorul, care posedă un nivel înalt al culturii profesionale, își dezvoltă și una dintre calitățile cele mai importante – el devine capabil să anticipeze și să ajusteze strategia individuală de dezvoltare a elevilor săi.

3. *Metaprincipiul antropologic* recunoaște omul în calitate de subiect al procesului instructiv-educativ și studiază integral evoluția lui individuală în contextul unui influențe și relaționări reciproce cu mediul înconjurător.

Metaprincipiul antropologic permite să ne aprofundăm cunoștințele noastre despre personalitatea în curs de dezvoltare și să identificăm cele mai productive modalități pentru a interacționa cu ea și a o influența.

Cercetătorul german F.V. Kron examinează problemele antropologice în plan „transversal”, ele reușind să pătrundă în toate compartimentele de bază ale cursurilor de pedagogie.

Din punctul de vedere al abordării antropologice, pedagogia are menirea de a-și consolida în mod semnificativ funcțiile sale de diagnosticare. Aceasta se manifestă prin integrarea tuturor cunoștințelor despre om, pe care le pune la dispoziție filosofia, psihologia, fiziologia, pedagogia și alte științe.

4. *Metaprincipiul umanist*. Potrivit acestui principiu, în centrul cercetărilor științifice se află însuși omul.

Umanismul, ca un sistem de concepții filosofice, recunoaște valoarea importantă a omului ca personalitate, considerând acest beneficiu drept un criteriu prioritar în evaluarea activității instituțiilor sociale.

Umanizarea sistemului educațional nu este o idee nouă; cu toate acestea, devine în ultimul timp o tendință tot mai populară în mecanismul de funcționare a instituțiilor de învățământ la stadiul actual de dezvoltare a societății. Regândirea relațiilor emergente dintre profesor și elevi, necesitatea de a le armoniza, au condus la apariția educației centrate pe elev, care scoate în prim-plan omul însuși, valorile sale, libertatea lui personală, calitățile sale personale. Procesul de învățământ devine profund individualizat, construit pe ideea de cooperare, creativitate și responsabilitate reciprocă.

5. *Metaprincipiul sinergetic* reprezintă studierea sistemelor deschise, care sunt într-un schimb de materie și energie cu lumea exterioară, indiferent de natura lor, în cazul în care putem vorbi despre autoorganizarea și autodezvoltarea sistemului.

Abordarea sinergetică este aplicată mai ales la astfel de sisteme cu capacitatea de autoorganizare și auto-dezvoltare, cum ar fi sistemele biologice și sistemele sociale. Mulți oameni de știință consideră că „sinergetica este preocupată de căutarea unor legi universale de evoluție și de autoorganizare a sistemelor complexe, a legilor de evoluție a sistemelor deschise neechilibrate de orice natură” [10, p.49-50].

Deoarece sinergetica se ocupă de cercetarea sistemelor cu autodezvoltare și autoorganizare, cum ar fi sistemele biosociale, putem conchide că ideile sinergetismului, abordarea sinergetică, ca un principiu filosofic și metodologic, este aplicabil și în cazul studierii sistemelor educaționale.

Învățământul, ca un sistem științific de cunoștințe și metode de educație, de instruire și învățare, se dezvoltă în cadrul sistemului social și reprezintă un subsistem al unui sistem mai general. Acest fapt permite ca modul de abordare sinergetic să fie aplicat și pentru sistemul educațional. Literatura științifică de specialitate oferă următoarea definiție a sinergetismului cu referire la sistemele educaționale: „este un proces de interacțiune între cele două subsisteme-perechi și a subsistemelor corelate între ele (predarea și învățarea, educația și autoeducația), ceea ce duce la noi formațiuni, creșterea potențialului energetic și creativ al subsistemelor cu capacitatea de autodezvoltare și asigură tranziția lor de la dezvoltare la autodezvoltare” [11, p.63].

Sarcina principală a sistemului educațional este formarea și educarea personalității, dezvoltarea și auto-dezvoltarea continuă a acesteia. În acest sens, teoria cu privire la autoorganizare, dezvoltată în cadrul sinergeticii, poate ajuta în cercetarea și rezolvarea problemelor legate de transformarea omului într-o personalitate autoorganizată.

Astfel, în opinia oamenilor de știință, sinteza dintre realizările sinergeticii și pedagogiei va contribui, fără îndoială, la îmbogățirea sistemului pedagogic și va da un nou impuls pentru autodezvoltarea personalității.

6. *Metaprincipiul hermeneutic* (hermeneutică, din limba greacă, înseamnă a interpreta, a tâlmăci) constă în căutarea unor criterii semantice universale pentru a evalua și a interpreta atât fapte cunoscute, cât și noi cunoștințe științifice. Raportat la sistemul educațional, principiul hermeneutic reprezintă oportunitatea de a reflecta și a analiza din perspectivă filosofică experiența pedagogică acumulată până acum și de a cointeresa tânăra generație de profesori să însușească conștient diferite tipuri și forme pedagogice inovatoare.

Abordarea hermeneutică a științelor educației se bucură de o atenție sporită îndeosebi în mediul cercetătorilor din Germania. De exemplu, în lucrarea sa „Pedagogia fundamentală”, F.V. Kron definește pedagogia ca cea mai „înțelegătoare” și „explicativă” știință. Mai mult decât atât, hermeneutica este considerată unul dintre fundamentele metodologice ale pedagogiei moderne.

Din punct de vedere hermeneutic, profesorul trebuie să realizeze că activitatea sa este una profund umanistă, semnificativă și motivațională pentru a înțelege interesele și cerințele personalității fiecărui copil, având ca scop asigurarea condițiilor pentru autorealizarea lui maximă.

Metaprincipiul hermeneutic este aplicat în procesul de învățare pentru a se asigura că elevul a înțeles materialul de studiu, a văzut un sens în ceea ce el studiază și a conștientizat care este scopul învățării sale. Misiunea cadrului didactic nu este doar de a informa, ci și de a explica, a acorda ajutor și sprijin concret fiecărui elev, ținând cont de personalitatea lui și de condițiile situației dificile. Una dintre problemele școlii

contemporane constă în faptul că deseori elevii nu acordă atenție semnificației informațiilor primite, iar profesorul de asemenea nu dă nicio importanță acestui aspect. Un profesor modern trebuie să depună efort pentru a discerne prioritățile și semnificațiile activității sale profesionale, a cărei misiune este de a contribui la evoluția și armonizarea personalității elevului. Profesorul are obligația să conștientizeze importanța noilor cerințe înaintate de imperativul timpului.

Până la momentul de față se consideră că, din aria de obligațiuni ale profesorului, anume latura creativă, semnificația și actualizarea ei, este încă slab studiată și nici pe departe nu este implementată în procesul actual de instruire și educație. Asta în pofida faptului că în prezent sunt destul de clare perspectivele de realizare a procesului de învățare centrată pe elev prin intermediul stimulării aspectului creativ-semnificativ al activității profesorului [12, p.69]. Este important să se realizeze acel schimb de valori personale între profesor și elev, fapt care va transforma procesul de învățare în unul dialogat și personalizat.

Cercetarea principiilor pedagogice de pe poziții filosofice subliniază în mod constant personalitatea profesorului și a elevului, concentrează atenția pe abordarea instruirii din perspectiva învățării centrate pe elev, ca fiind unele dintre cele mai importante aspecte în dezvoltarea sistemelor educaționale la etapa contemporană [13, p.318].

Până în prezent, acest lucru este confirmat de experiența țărilor străine în organizarea procesului de învățare. Cercetătorii practicieni au înaintat câteva principii pedagogice generale ale educației moderne:

- ✓ caracterul personalizat al programelor școlare în funcție de nevoile educaționale ale fiecărui elev; activitatea și independența elevului ca subiect al educației;
- ✓ conținutul și specificul relațiilor de colaborare în cadrul procesului de învățare bazate pe problematizare și comunicare dialogată;
- ✓ reflexivitatea, fapt ce presupune că elevul înțelege conținuturile de învățare, modalitățile de activitate, conștientizează propria lui schimbare;
- ✓ variabilitatea – o varietate largă de opțiuni pentru rezolvarea situațiilor de problemă;
- ✓ crearea condițiilor care ar menține motivația elevului de a învăța [14, 15].

Principiile clasice ale didacticii, principiile filosofice și metodologice definesc scopurile generale ale procesului instructiv-educativ. Dar ele nu ne permit să descriem în mod exhaustiv și să reglementăm procesul educațional din perspectiva educației centrate pe elev. Prin urmare, este necesar de a stabili principiile care determină specificul activității educaționale a profesorului și a elevului în condițiile învățării centrate pe elev.

La etapa actuală, mulți cercetători sistematizează deja cunoștințele teoretice și practice acumulate în problema dată și încearcă să formuleze principiile educației din perspectiva educației centrate pe elev.

C.Rogers consideră că principiile generale de organizare a mediului de învățare și a activității cotidiene a copiilor într-o școală orientată pe personalitatea elevului sunt:

- *Biologic* – necesitatea de a ține cont de legitățile naturale de dezvoltare a copiilor, de a îmbunătăți sănătatea lor fizică și mentală.
- *Cultural* – presupune instruirea, educația și organizarea activității cotidiene a copilului în contextul culturii.
- *Abordarea individual-creativă*, pentru a satisface interesele și nevoile fiecărui copil în parte printr-o varietate de forme de activități creative.
- *Realitatea vieții* – includerea copiilor în rezolvarea problemelor reale din viața lor colectivă și personală, însușirea tehnicilor care le-ar permite să-și construiască propriul mod de viață în condițiile unor schimbări permanente economice și socioculturale.
- *Cooperarea* – stabilirea finalităților comune pentru copii și adulți, activitatea în colectiv și coordonarea acțiunilor, dialogul și înțelegerea reciprocă, tendința comună de a înainta spre un viitor mai bun, sprijinindu-se reciproc [16].

O.Decroly și H.Gardner au formulat următoarele principii ale învățării centrate pe elev:

1. *Principiul autoactualizării*. Fiecare copil simte necesitatea de a-și actualiza capacitățile sale intelectuale, de comunicare, artistice și fizice. Este important să trezim și să susținem dorința elevilor de a-și descoperi și a-și dezvolta aptitudinile lor native și cele achiziționate în societate.
2. *Principiul individualizării*. Crearea condițiilor pentru dezvoltarea personalității individuale a elevului și a profesorului este sarcina principală a instituției de învățământ. În această ordine de idei, ar trebui să se țină cont nu doar de caracteristicile individuale ale copilului sau ale adultului, dar și să sprijine pe

cât e posibil dezvoltarea acestora. Fiecare elev are dreptul să fie (să devină) el însuși, să-și formeze (să obțină) propria imagine de sine.

3. *Principiul subiectivității.* Individualitatea este o caracteristică specifică doar omului care într-adevăr posedă forme de manifestare autoritară a subiectivității și de care se folosește cu pricepere în activitățile de structurare a comunicării și a relațiilor sale. Deci, copilul trebuie ajutat să devină un subiect important al vieții cotidiene din clasă și din școală, să contribuim la formarea și îmbogățirea experienței sale subiective. Caracterul intersubiectiv al relațiilor trebuie să fie unul dominant în procesul de educație.
4. *Principiul selecției.* Fără dreptul de a alege nu are loc dezvoltarea individualității și subiectivității, autoactualizarea abilităților copilului. Din punct de vedere pedagogic, este logic ca elevul să trăiască, să învețe și să se educe în condițiile care-i oferă permanent posibilitatea de a alege, de a se folosi de dreptul său subiectiv de a-și alege scopul, conținutul, formele și metodele de organizare a procesului instructiv-educativ și a activității sale cotidiene în sala de clasă.
5. *Principiul creativității și succesului.* Activitățile creative, atât individuale, cât și colective, creează condiții favorabile pentru a descoperi și a dezvolta particularitățile individuale ale fiecărui elev și unicitatea întregului colectiv al clasei. Datorită activității creative copilul își dezvăluie abilitățile, își descoperă latura „puternică” a personalității sale. Înregistrarea succesului în cadrul unei anumite activități formează la elev conceptul pozitiv despre sine – conceptul de personalitate, îl încurajează să lucreze și în continuare pentru a-și autodezvolta și a-și autoperfecționa propriul „Eu”.
6. *Principiul încrederii și susținerii.* Respingerea decisivă a ideologiei și practicii de orientare sociocentristă și a caracterului ei autoritar în procesul instructiv-educativ, specific unei pedagogii care formează în mod forțat personalitatea copilului. Este important să se îmbogățească arsenalul de activități educaționale cu tehnologii umaniste de învățare și educare centrate pe elev. Credința în copil, încrederea acordată lui, susținerea aspirațiilor sale de autorealizare și autoafirmare a sinelui trebuie să înlocuiască cerințele exagerate și controlul excesiv. Succesul în procesul de instruire și educație a copilului este determinat de motivația intrinsecă și nu de niște influențe externe (O.Decroly, H.Garner). Vl.Guțu, V.Chicu, O.Dandara, V.Goraș-Postică și M.Șevciuc consideră că principiile învățării centrate pe elev, de care este necesar să ținem cont la realizarea sarcinilor propuse, sunt următoarele:
 - 1) Fiecare individ este personalitate unică, un sistem de caracteristici semnificative, individuale atât în raport cu sine, cât și cu societatea în care trăiește și interacționează cu alți indivizi. Experiența acumulată a convingerilor sale are un sens restrâns și un domeniu concret de aplicare. Aprecierea se formează în baza propriei interpretări a noțiunilor de bine și rău, unde un rol important are și aprecierea altor indivizi. În acest caz noi suntem obligați să-l acceptăm pe cel de alături cu toate particularitățile sale, cu experiența, sentimentele și convingerile sale, fără a încerca să-l schimbăm după propriul model.
 - 2) Împăcarea cu tine însuși și cu alți indivizi. Sensul de bază al acestui principiu constă în a accepta cealaltă persoană așa cum este ea. În plus, cunoașterea de sine, cunoașterea altor indivizi, a sociumului în continuă schimbare este un proces care te impune mai întâi să meditezi, să analizezi și apoi să acționezi.
 - 3) Dorința permanentă a individului de a se autoperfecționa, alimentată de sentimentul de nemulțumire pentru nivelul de dezvoltare la care a ajuns, și lipsa sentimentului de frică de a părea incompetent. Această tendință de natură psihologică ajută la stimularea și motivarea individului de a merge înainte în ceea ce privește formarea competențelor.
 - 4) Fiecare persoană este unică și irepetabilă. În toată lumea nu există doi oameni absolut identici, care să gândească, să simtă și să acționeze la fel, în schimb există un stereotip în modul de a percepe lumea, pe sine și pe alții. Prin urmare, nu este nicidecum eficientă încercarea de a-i influența pe cei din jur în baza unor stereotipuri. Toate eforturile noastre de a-l schimba pe individ, de a-i dezvolta caracteristicile lui personale minunate vor fi zadarnice, dacă nu vom lua în calcul și nu vom înțelege unicitatea individului.

A.V. Hutorskoi consideră că la etapa contemporană de dezvoltare a sistemelor educaționale a apărut necesitatea de a înainta și a fundamenta principiile care vor determina specificul activității în cadrul procesului educațional a elevului și a profesorului în contextul învățării centrate pe elev.

În baza cercetărilor, care au avut drept scop descoperirea unor noi rezerve de sporire a creativității, a productivității și a individualizării învățării, el a propus următoarele principii în contextul învățării centrate pe elev:

1. *Principiul stabilirii obiectivului personal*

Instruirea fiecărui elev are loc în baza obiectivelor lui personale de învățare. Acest principiu se bazează pe calitatea fundamentală a individului – capacitatea de a-și stabili de unul singur obiectivele activității sale. Indiferent de gradul de conștientizare a scopurilor sale, ele sunt o cerință nativă a copilului, precum și posibilitatea de a-și le stabili și a le îndeplini.

Acest principiu stabilește o ierarhie a obiectivelor, conținuturilor educaționale personale ale elevului și cele impuse din afară, care poartă un caracter obligatoriu de standarde educaționale. Aproximativ fiecare element al instruirii se realizează prin propria alegere sau cercetare a elevului. Elevul are posibilitatea să-și aleagă singur componentele educaționale dintre cele care i se propun; de asemenea, el poate să-și creeze propriile elemente ale traiectoriei lui educaționale.

Libertatea elevului de a se autoexprima prin creație și de a-și alege propria cale de dezvoltare presupune elaborarea unei metodologii de organizare tehnologică a activităților sale. Elevul creează un produs educațional și obține succese în procesul de învățământ doar atunci când însușește pe deplin toate elementele de bază ale activității creative, cognitive și de organizare. Prin urmare, profesorul nu oferă elevilor doar libertatea de a alege, dar, de asemenea, îi învață să acționeze în mod inteligent într-o situație de alegere, îi înarmează cu instrumentele necesare. Cu cât este mai mare gradul de implicare a elevului în construirea propriei educații, pe care i-o oferă profesorul, cu atât mai complet, individual și creativ se autorealizează fiecare elev.

2. *Principiul libertății* de a-și alege propria cale de învățare se aplică nu doar în cazul elevilor, el este valabil și pentru profesori. Fiecare elev și profesor are dreptul și chiar datoria de a-și păstra individualitatea, atitudinea proprie față de viață și concepția sa despre lume; or, studierea oricărei discipline școlare presupune posibilitatea, atât pentru profesor, cât și pentru elev, de a-și exprima punctul de vedere personal cu privire la toate aspectele-cheie ale disciplinei de studiu.

Pentru a pune în aplicare acest principiu, profesorul ar trebui, pe de o parte, să poată să înțeleagă și să desemneze sensul propriu al învățării acestei discipline; pe de altă parte, el trebuie să permită și să sprijine diferite sensuri ale învățării, pe care le pot avea unii elevi. Discutarea în cadrul orelor de clasă a unor puncte de vedere și poziții diferite, încurajarea lucrărilor de creație alternative în baza aceluiași subiect îi învață pe elevi să tolereze alte opinii și rezultate, diferite de ale lor, îi ajută să înțeleagă legitatea cu privire la diversitatea modalităților de a înțelege și a descoperi adevărul.

3. *Principiul conținuturilor metadisciplinare de bază ale procesului instructiv-educativ*

Conținuturile fundamentale ale procesului de învățământ sunt proiectate în baza așa-numitului principiu metadisciplinar, care oferă elevilor posibilitatea de a-și organiza procesul de învățare în funcție de subiectivismul și individualitatea fiecăruia.

Cunoașterea reală a obiectului de studiu îl provoacă pe elev să meargă dincolo de cadrul obișnuit al unor discipline academice și să treacă la nivelul de cunoaștere metadisciplinar (în limba greacă, *meta* înseamnă „care se află după”). La nivel metadisciplinar, multitudinea de concepte și probleme se reduce la un număr relativ mic de obiecte fundamentale de studiu – categorii, noțiuni, simboluri, principii, legi, teorii, toate reflectând anumite domenii ale realității. Astfel de obiecte educaționale fundamentale, precum cuvântul, numărul, simbolul, tradiția, ies din cadrul strict al unor discipline concrete de studiu și se transformă în metadiscipline.

Pentru a dezvolta un sistem educațional integrat, care să includă și conținuturile metadisciplinare, este nevoie de discipline speciale de studiu, așa-numitele metadiscipline, sau metadiscipline axate pe unele teme separate, dar care să acopere un grup anumit de discipline fundamentale de studiu.

Modelul de învățare metadisciplinar permite elevilor și profesorilor să-și realizeze potențialul și aspirațiile într-o măsură mai mare decât în cadrul convențional al disciplinei școlare, deoarece oferă posibilitatea unor abordări subiective și din diferite puncte de vedere ale disciplinelor fundamentale, deschide accesul elevilor la unele subiecte conexe din alte cursuri de învățare.

4. *Principiul productivității de învățare*

Principala sarcină a procesului de studiu o constituie creșterea nivelului individual de pregătire al elevului, care este format din produsele educaționale interne și externe ale activității sale în cadrul procesului instructiv-educativ.

Învățarea productivă se axează nu atât pe achizițiile cunoscute, cât pe o completare cu „ceva nou” a produsului educațional pe care îl creează însuși elevul. În procesul de creare a produselor educaționale externe în cadrul disciplinelor studiate elevul își dezvoltă capacitățile și abilitățile interne, care sunt caracteristice specialiștilor din domeniul științei sau dintr-un domeniu anumit de activitate. Creșterea nivelului de pregătire în baza unui învățământ extern are loc concomitent cu dezvoltarea calităților personale ale elevului.

Rezultatele activității de învățare pot să depășească cadrul achizițiilor individuale sau la nivel de școală și să se transforme în achiziții de cultură generală.

5. *Principiul supremației produselor educaționale ale elevului*

Conținutul individual al procesului de învățare stabilit personal de elev depășește, de cele mai multe ori, cadrul standardelor și realizărilor recunoscute în domeniul dat de studiu.

Acest principiu vine să concretizeze natura individuală și biologică a procesului de învățare, prioritatea dezvoltării interne a elevilor în raport cu asimilarea unor sarcini venite din exterior. Elevul căruia i se oferă posibilitatea de a se exprima pe marginea unei probleme înainte de a-i fi explicată își va dezvoltă cu mult mai larg potențialul său, va însuși mai repede tehnologia activității creative, va crea un produs educațional de multe ori mai original decât soluția de până acum a problemei în cauză, cunoscută și acceptată de toți.

Pentru a fi „inclus” în procesul cultural-istoric, elevul trebuie să cunoască, să înțeleagă și să stăpânească experiența umană comună, să-și simtă locul în această experiență, să aibă o viziune personală asupra realizărilor fundamentale ale omenirii în fiecare dintre științe, arte și alte domenii de activitate. Cunoașterea realizărilor fundamentale ale omenirii nu pot fi înstrăinate de cunoștințele și experiența personală a elevului, dar familiarizarea cu acestea ar trebui să se facă numai după obținerea de către elev a unor rezultate proprii în aceeași direcție, ceea ce-i va permite să motiveze perceperea unor modele clasice, pornind de la experiența sa personală, fără riscul de a-și pierde propriul „Eu”.

6. *Principiul situațional al învățării*

Procesul de învățământ se bazează pe situațiile care implică autodeterminarea elevilor și căutarea de soluții din partea lor. Profesorul îl însoțește pe elev pe parcursul acestei activități de învățare.

Pentru a organiza activitatea creativă a elevului, profesorul creează diverse situații de învățare sau le utilizează pe cele apărute în clasă. Scopul acestor situații este de a trezi motivația elevului și de a asigura activitatea lui în direcția cunoașterii obiectelor de studiu și a soluțiilor de rezolvare a problemelor apărute în situațiile date.

Orice manifestare pozitivă a creativității elevului găsește sprijinul și supravegherea profesorului. Procesul instructiv-educativ este însoțit de didactica situațională, sensul căreia este de a asigura creșterea performanțelor elevului, în cazul când profesorul analizează cu atenție posibilitățile și particularitățile care formează procesul de învățământ, în scopul de a acționa de fiecare dată în funcție de situația creată și pentru a oferi elevului acele condiții educaționale care sunt necesare la momentul parcursului educațional.

7. *Principiul reflexiv al învățării*

Procesul de învățământ este însoțit de conștientizarea reflexivă a disciplinelor de studiu. Reflecția nu constă în a-ți aminti lucrurile principale din cadrul unei lecții sau concluziile formulate în cadrul ei. Reflecția presupune conștientizarea modalităților de activitate, descoperirea caracteristicilor lor semantice, identificarea achizițiilor educaționale ale elevului sau profesorului. Elevul nu doar conștientizează care este produsul său, el este conștient și de modalitățile de activitate, adică înțelege modul în care a fost realizat acest lucru.

Forme reflexive de învățare sunt destul de variate – discuția orală, chestionarele, o reprezentare grafică a modificărilor înregistrate. Notițele reflexive ale elevilor constituie un material de neprețuit pentru analiza și corectarea de către profesor a procesului de instruire. Pentru ca discipolii săi să înțeleagă seriozitatea activităților reflexive, profesorul va face la final o trecere în revistă a opiniilor lor, îi va menționa pe cei care s-au evidențiat printr-o gândire și o conștiință de sine mai profundă decât anterior. Lucrând cu elevii în cheia reflecției, peste câteva zile, de regulă, se observă interesul lor sporit pentru analiza reflexivă a conștiinței de sine.

Astfel, putem constata că reflecția este o condiție necesară pentru ca elevul și profesorul să vizualizeze schema de organizare a activităților educaționale, concepute în conformitate cu obiectivele și programele personale, pentru a conștientiza problemele emergente și rezultatele diferite.

A.V. Hutorskoii consideră că principiile prezentate mai sus exprimă bazele normative pentru organizarea procesului educațional din perspectiva învățării centrate pe elev la diferite niveluri: individual, de clasă, de obiect, de școală în întregime [17].

În **concluzie**, putem afirma că, în prezent, există mai multe puncte de vedere cu privire la definirea caracteristicilor esențiale ale învățării centrate pe elev, ca o direcție progresivă în organizarea spațiului educațional. Punerea în aplicare a principiilor invocate va depinde de condițiile concrete referitoare la organizarea activităților de învățare centrată pe elev.

Referințe:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr.868 din 08.10.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr.319-324.
2. РОЗАНОВ, В. *Сумерки просвещения*. Москва: Педагогика, 1990. 624 с.
3. Ibidem.
4. Ibidem.
5. АНДРЕЕВ, В.И. *Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития*. 3-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 608 с.
6. ГЕССЕН, С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. Москва: Школа-пресс, 1995. 210 с.
7. АНДРЕЕВ В.И. *Op.cit.*
8. БЕРДЯЕВ, Н.А. *О человеке, его свободе и духовности. Избранные труды*. Москва: «Флинта», 1999. 312 с.
9. БИБЛЕР, В.С. *Мышление как творчество (введение в логику мыслительного диалога)*. Москва: Политиздат, 1975. 399 с.
10. КНЯЗЕВА, Е., КУРДЮМОВА, С. Синергетика: начала нелинейного мышления. В: *Общественные науки и современность*, 1994, №3, с.43-54.
11. АНДРЕЕВ, В.И. *Op.cit.*
12. Ibidem.
13. Ibidem.
14. СЕРИКОВ, В.В. *Личностный подход в образовании: концепции и технологии*. Волгоград, 1994, 218 с.
15. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?* Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
16. ROGERS, C. *Le développement de la personne*. Paris: Dunod, 1968. 244 p.
17. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Op.cit.*

Prezentat la 01.12.2016

CZU: 378.126:378.147.88

CONEXIUNE ȘI CONTINUITATE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE ALE STUDENȚILOR – VIITOARE CADRE DIDACTICE PRIN STAGIILE DE PRACTICĂ

Tatiana REPIDA, Mihail PAIU, Carolina ȚURCANU

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este analizată problema privind formarea continuă a competențelor profesionale în contextul stagiilor de practică în condițiile învățământului pe cicluri în școala superioară. Accentul este plasat pe formarea/dezvoltarea competențelor profesionale în legătură cu noua concepție a învățământului superior expusă în Codul Educației al Republicii Moldova și în Strategia „Educația 2020”. Formarea/dezvoltarea competențelor profesionale e corelată cu cerințele Cadrului Național al Calificărilor din învățământul superior privind pregătirea specialiștilor în învățământul universitar. Se concluzionează că formarea/dezvoltarea competențelor profesionale în corelare cu ciclurile de învățământ superior în cadrul stagiilor de practică, pe de o parte, și cu Cadrul Național al Calificărilor din învățământul superior, pe de altă parte, este în beneficiul angajaților și al angajatorului.

Cuvinte-cheie: *conexiune, continuitate, competențe, competențe profesionale, competențe profesionale didactice, stagii de practică, ciclul de învățământ superior, Cadrul Național al Calificărilor din învățământul superior.*

IN CONNECTION AND CONTINUITY OF STUDENTS WORKFORCE DEVELOPMENT – FUTURE TEACHERS INTERNSHIPS PRACTICĂ

The article examines the problem of continuous training of professional skills in the context of apprenticeship under the upper school education cycles. Emphasis is placed on training/professional competence on the new concept of higher education outlined in Education Code of the Republic of Moldova and Strategy "Education 2020". Training/professional competence is correlated with the requirements of the National Qualifications Framework for Higher Education on preparation of specialists in higher education. It is concluded that the formation/development of professional skills in correlation with the cycles of higher education in internships, from one side, and the correlation of NQF Higher Education, elsewhere, is of benefit to employees and the employer.

Keywords: *connection, continuity, skills, professional skills, teaching professional skills, internships, degree level, National Framework of Qualifications in Higher Education.*

Introducere

În condițiile modernizării învățământului superior sunt actualizate un șir de probleme ale pedagogiei contemporane, inclusiv cea privind sporirea calității procesului de învățământ, fapt consemnat în Strategia „Educația 2020”: „schimbarea de accente în educație în favoarea calității procesului de învățământ” [1]. Un învățământ modernizat va conduce la „formarea specialiștilor de înaltă calificare competitivă pe piața națională și internațională a muncii” [2].

În vederea realizării acestei finalități, formării acestui tip de specialiști atenția savanților și a practicienilor se îndreaptă în direcția eficientizării în mod preponderent a diferitelor aspecte ale procesului instructiv-educativ.

Unul dintre aceste aspecte este realizarea interconexiunii și continuității între și intra cicluri de învățământ superior în scopul eficientizării pregătirii profesionale.

Am menționat anterior [3] că această abordare e în măsură să asigure un cadru optim derulării proceselor de predare-învățare, să faciliteze dezvoltarea și structurarea cunoașterii la studenți și prin aceasta a specialistului cerut de piața muncii.

Necesitatea și oportunitatea acestei abordări derivă din:

- nivelul scăzut de conexiuni între și intra ciclurile de învățământ superior, ceea ce influențează negativ asupra funcționalității și eficienței acestora:
 - repetarea acelorași cursuri în cadrul ciclurilor universitare,
 - orientarea spre aceleași finalități la diferite cicluri,
 - aplicarea acelorași tehnologii didactice,
 - incoerența competențelor formate la ieșire cu calificările respective prevăzute de cadrul calificărilor și incapacitatea de a realiza eficient funcțiile ocupaționale etc.;

- realizarea funcționalității ciclurilor de învățământ superior în raport cu specificul și misiunea sa;
- racordarea la standardele și experiențele europene în domeniul învățământului superior.

Ideea realizării conexiunii și continuității între cicluri de învățământ a luat naștere din necesitatea de a articula diferite niveluri și tipuri de legături între ciclurile de învățământ (licență, masterat și doctorat), încât ele să devină continue în timp și spațiu. Fiecare ciclu de învățământ universitar constituie o deschidere spre învățarea continuă, spre autoeducație.

Abordarea analizată corelează atât cu activitatea de predare, cât și cu procesul de instruire. Toate cadrele didactice, precum și responsabilii de organizarea/desfășurarea tuturor tipurilor de stagii de practică (de inițiere, didactică, pedagogică, tehnologică, de producție etc.) vor conștientiza necesitatea modernizării procesului instructiv-educativ în școala superioară, inclusiv prin realizarea principiului continuității în formarea competențelor. Mai amintim aici că continuitatea în învățământul superior se referă și la *politici educaționale, calificări și finalități pe domenii și cicluri, planuri de învățământ pe cicluri, curricula pe discipline, procesul de instruire, evaluarea rezultatelor academice, stagiile de practică*, precum și la *calificare și ocupații funcționale*.

Concept și metodologie

Conceptul *continuitate* poate fi valorificat mai bine dacă adoptăm o perspectivă filosofică pentru înțelegerea lui.

În sursele filosofice continuitatea este considerată o condiție a procesului de dezvoltare. La rândul ei, dezvoltarea este un proces obiectiv, universal și necesar. Particularitățile caracteristice ale dezvoltării sunt mișcarea continuă și schimbarea.

Abordarea filosofică a conceptului *continuitate* formează baza epistemologică a continuității în formarea specialiștilor de înaltă calificare, a competențelor, inclusiv a celor profesionale.

Pentru procesul de formare a competențelor sunt caracteristice, pe de o parte, creșterea cantitativă în dezvoltarea personalității studentului, iar, pe de altă parte, transformările calitative.

Analiza literaturii psihologice, pedagogice și metodologice în problema vizată permite constatarea faptului că există cercetări, dar și puncte de vedere diferite în problema dată și că noțiunea de *continuitate* și funcționalitatea ei sunt tratate reîșind din diversitatea de obiective și poziții ale autorilor. Unii cercetători tratează continuitatea ca dimensiune a fenomenului educațional (O.Dandara), alții ca principiu al didacticii generale (L.I. Ganelin, V.A. Gorohov, V.I. Zagviazinski, K.I. Zolotoriov ș.a.). *Continuitatea* este interpretată și ca legitate pedagogică (V.V. Davîdov, G.P. Cucla), lege a dezvoltării științei pedagogice, principiu didactic (S.Ia. Batîșev, S.M. Godnik, A.G. Moroz, Vl.Guțu).

Problema ce vizează legăturile succesive ale fenomenelor pedagogice este examinată în lucrările școlii științifice din Sankt Petersburg (B.G. Ananiev, Ș.G. Ganelina).

Cercetătorul Vl.Guțu atenționează că principiu sistematizării și continuității exprimă cerința realizării continuității intracurriculare și intercurriculare. În viziunea cercetătorului, acest proces vizează:

- continuitatea în organizarea unităților de învățare interdisciplinară, de la clasă la clasă, de la treaptă la treaptă (*de la un curs la alt curs, de la un ciclu la alt ciclu – sublinierea ne aparține*);
- continuitatea în proiectarea finalităților și formarea competențelor la elevi (studenți);
- continuitatea organizării conținuturilor în plan intercultural;
- continuitatea în aplicarea strategiilor didactice și a celor de evaluare [4, p.305].

E necesar a menționa în mod special că majoritatea cercetărilor în problema vizată poartă un caracter-empiric și funcțional.

Obiectivul cercetării: determinarea posibilităților stagiilor de practică de a forma/dezvolta competențele profesionale ale studenților – viitoare cadre didactice în raport cu prevederile Cadrului Național al Calificărilor.

Astăzi, noțiunea *competență* este una dintre conceptele de bază ale Cadrului European al Calificărilor (EQF).

Competența este capacitatea de mobilizare a diferitelor resurse cognitive, afective și psihomotorii pentru a interveni în situații particulare, capacitatea de a recurge la un ansamblu de abilități conjugate, pentru a acționa eficient în situații complexe (Ph.Perrenoud).

Discutând problema continuității în formarea competențelor profesionale în condițiile studiilor pe cicluri, este important să se conștientizeze:

- caracterul consecvent al activității de formare;
- importanța stagiilor de practică în formarea competențelor profesionale;
- lărgirea viziunii asupra stagiului de practică în formarea competențelor profesionale în dependență de ciclul de învățământ etc.

Aspecte importante în formarea competențelor profesionale în ciclurile licență și masterat sunt legate de determinarea:

- felurilor de activități în timpul stagiilor de practică ce corespund ciclurilor de învățământ;
- competențelor ce trebuie dezvoltate în ciclul respectiv în școala superioară;
- mijloacelor pedagogice de formare a competențelor respective;
- rolului disciplinelor de bază și speciale în formarea competențelor profesionale.

Or, anume competențele studenților devin produsul obținut de ei ca rezultat al studiilor în școala superioară.

În Cadrul Național al Calificărilor sunt descrise competențele, precum și finalitățile de studii pe care trebuie să le realizeze un student care definitivează cu succes un program de studii la un anumit nivel. Clasificarea competențelor și nivelul titlurilor obținute trebuie să fie în concordanță cu *Descriptorii Dublin*.

Privind lucrurile din perspectiva CNC, competențele se clasifică în două categorii: *competențe generale* și *competențe specifice*.

În lucrarea *Cadrul de referință al Curriculumului universitar*, aprobat de Consiliul Național pentru Curriculum, sunt descrise finalitățile studiilor și competențele transversale pentru Ciclul I – Licență, Ciclul II – Masterat, Ciclul III – Doctorat, indicându-se descriptorii generici ai competenței (autonomie și responsabilitate, interacțiune socială, dezvoltare personală și profesională). De asemenea, sunt descrise finalitățile studiilor și competențele transversale profesionale pentru Ciclurile I, II și III. Descriptorii generici ai competenței profesionale (echivalent Dublin) sunt:

- cunoașterea, înțelegerea și utilizarea limbajului specific;
- explicație și interpretare;
- aplicare, transfer și rezolvare de probleme;
- reflexie critică și constructivă;
- conduită creativ-inovativă.

Conchidem că atunci când cadrul didactic își proiectează competențele generale și cele specifice ale disciplinei/disciplinelor pe care le predă studenților, evident le va ajusta la cele descrise în CNC.

În Curriculum la specialitatea „Psihopedagogie” (a.2009) sistemul de competențe propus conține 37 de competențe generale clasificate în: a) competențe instrumentale, b) competențe personale/interpersonale, c) competențe sistemice. Cele instrumentale (în număr de 22), la rândul lor, se clasifică în competențe cognitive, competențe metodologice și tehnologice și competențe comunicative [5]. Nu este dificil a observa: în mare parte, tipologia competențelor corelează cu cadrul calificărilor. Accentuăm că în prezent sistemul de competențe s-a modificat, unele din ele fiind reformulate.

În concordanță cu Curriculumul nominalizat, autorii *Curriculumului integrat al stagiilor de practică*, specialitatea Psihopedagogie, propun pentru stagiile de practică 19 competențe generale: 10 competențe instrumentale, 6 competențe personale/interpersonale și 3 competențe sistemice [6]. Autorii s-au străduit, în măsura posibilităților, să ia în considerare competențele generale ce necesită a fi formate în pregătirea profesională la specialitate. Mai mult, se desprinde ideea că stagiile de practică au o cotă aparte, substanțială în formarea competențelor profesionale ale viitoarelor cadre didactice.

Competența profesională este definită ca o capacitate/abilitate de a realiza diverse sarcini determinate de obiectivele activității profesionale, de capacitatea de a rezolva situații de problemă prin transferul și conexiunea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor [7, p.28].

I.Jinga definește competența profesională a cadrului didactic drept: un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice, care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către majoritatea elevilor, iar performanțele obținute de aceștia să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia. Autorul evidențiază trei tipuri de competențe, care, în opinia lui, constituie competența profesională a cadrului didactic: *competența de specialitate*, *competența psihopedagogică*, *competența psihosocială și managerială* [8].

Corelația dintre competențe și standardele profesionale este explicată prin faptul că „standardele sunt propuse cadrului didactic în calitate de flux de intrare, iar competențele sunt produsul obținut în urma realizării procesului de învățământ”. Elementul-cheie al standardizării îl constituie competența profesională apreciată drept indiciu al calității comportamentului profesional [9, p.10].

Toate disciplinele din Planul de învățământ contribuie la profesionalizarea viitoarelor cadre didactice, un rol major revenindu-i însă stagiilor de practică.

Stagiile de practică. Obiectivul major al stagiilor de practică este formarea competențelor generice și specifice într-un domeniu de formare profesională/specializare. Stagiile de practică în instituțiile de învățământ superior includ:

- a) practica de specializare care poate fi de inițiere, didactică, pedagogică, tehnologică, de producție, clinică etc.;
- b) practica de licență/master.

Stagiile de practică de asemenea sunt incluse în Cadrul Național al Calificărilor pentru domeniul de formare profesională la diferite specialități (cu titlul obligatoriu).

Pe parcursul practicii studenții iau contact direct cu realitatea educațională, cu clasa de elevi, curriculumul școlar, având posibilitatea să exerseze formarea competențelor profesionale. Și școala se implică în procesul de formare a viitoarelor cadre didactice.

Studenții înțeleg importanța stagiilor de practică ca pe o fază în dezvoltarea competențelor profesionale ale viitorului pedagog. Activitățile, pe care studenții doresc să le realizeze pe parcursul stagiilor de practică, sunt: implicarea nemijlocită în activități didactice, elaborarea materialelor didactice, realizarea tezelor de licență/masterat, a activităților extracurriculare [10, p.88-89].

În Regulamentul cu privire la organizarea stagiilor de practică la Ciclul I – studii superioare de licență, Ciclul II – studii superioare de masterat, aprobat de Senatul Universității de Stat din Moldova la 02 aprilie 2013, se menționează că stagiile de practică sunt parte integrantă, obligatorie a procesului educațional și se realizează în scopul aprofundării cunoștințelor teoretice acumulate de către studenți pe parcursul anului (anilor) de studii și formării competențelor stabilite prin CNC pe domenii de formare profesională. Printre condițiile cărora trebuie să corespundă programele pentru stagiile de practică, elaborate și aprobate de catedrele de specialitate, sunt: instruirea practică continuă a studenților de la specialitatea respectivă, stabilirea sistemului de competențe în conformitate cu finalitățile de studiu pentru specialistul dintr-un domeniu.

În acest document se mai stipulează că practica de specialitate poate fi realizată în alternanță cu orele de prelegeri, cursurile practice și de laborator sau separat, pe parcursul anului de studii, în funcție de domeniul de formare profesională și condițiile de realizare a stagiului de practică.

Sinteza demersurilor epistemologice ne oferă posibilitatea să definim continuitatea în formarea/dezvoltarea competențelor profesionale în cadrul stagiilor de practică drept o necesitate de interacțiune între ciclul anterior și ciclul ulterior (licență-masterat), drept proces integrat ce asigură dezvoltarea continuă a viitorului cadru didactic.

Autorii Curriculumului Integrat al stagiilor de practică, specialitatea Psihopedagogie, Ciclul I – Licență, formulează următoarele competențe generale pentru toate tipurile de stagii la această specialitate:

- ✓ Cunoașterea fundamentelor științifice, metodologice și axiologice din cadrul domeniului educațional.
- ✓ Căutarea, procesarea și analiza informației din diverse surse în scopul realizării funcțiilor profesionale și autoinstruirii.
- ✓ Stabilirea interrelațiilor dintre fenomenele sociale, economice, culturale și educaționale.
- ✓ Utilizarea eficientă a resurselor curriculare, didactice și tehnologice etc.
- ✓ Elaborarea finalităților și realizarea demersului educațional în concordanță cu finalitățile elaborate.
- ✓ Proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților educaționale în diverse medii educaționale (cadrul formal și nonformal).
- ✓ Monitorizarea, gestionarea și soluționarea situațiilor de insucces școlar/abandon școlar.
- ✓ Planificarea acțiunilor practice de ameliorare a stării psihopedagogice a instituției, a grupului de elevi și a personalității în parte.
- ✓ Aplicarea tehnologiilor și strategiilor educaționale moderne centrate pe cel ce învață.
- ✓ Operarea practică a instrumentarului psihologic de diagnosticare și studiere a personalității elevului.
- ✓ Evaluarea diverselor situații profesionale, elaborarea soluțiilor și argumentarea deciziilor.
- ✓ Autoevaluarea performanțelor profesionale în baza unor criterii pertinente.
- ✓ Identificarea problemelor și rezolvarea lor.
- ✓ Cooperarea și soluționarea constructivă a conflictelor interpersonale și instituționale.
- ✓ Comunicarea eficientă în diverse medii socioculturale și profesionale.

- ✓ Demonstrarea abilităților de conducere a grupului de elevi.
- ✓ Manifestarea inițiativei și promovarea inovațiilor din domeniul educațional.
- ✓ Asumarea responsabilității etice în contextul relațiilor interpersonale și civice cu impact social.
- ✓ Acceptarea diversității umane și culturale.

Studentii de la această specialitate realizează următoarele stagii de practică:

- *Practica de inițiere în pedagogie*
- *Practica de inițiere în psihologie*
- *Practica extracurriculară*
- *Practica de inițiere în didactică*
- *Practica pedagogică.*

În cele ce urmează vom încerca să demonstrăm realizarea continuității în formarea competenței „*Operarea practică a instrumentarului psihologic de diagnosticare și studiere a personalității elevului*” în cadrul stagiilor de practică la Ciclu I - Licență.

Practica de inițiere în psihologie se realizează în cadrul disciplinelor teoretice, îndeosebi la *Psihologia generală* (curs și lucrări practice). Printre obiectivele practicii se regăsesc:

- utilizarea metodelor de cunoaștere psihopedagogică a elevilor;
- proiectarea și realizarea observației psihopedagogice cu scop concret în vederea descrierii identității personale ale unui elev;
- determinarea compartimentelor, respectiv subcompartimentelor fișei școlare, care se pot completa pe bază de observație;
- identificarea elementelor fișei școlare prin aplicarea unor teste psihologice;
- determinarea climatului socioafectiv al clasei de elevi;
- elaborarea caracteristicii psihopedagogice a elevului.

Competențele specifice posibil de a fi formate studenților:

- proiectarea și realizarea observației psihopedagogice;
- elaborarea profilului de personalitate a elevului;
- elaborarea caracteristicii psihopedagogice a colectivului de elevi.

Pentru a forma, iar mai târziu a dezvolta aceste competențe, trebuie efectuate mai multe lucrări practice („*Observația psihopedagogică*”, „*Elaborarea profilului de personalitate a elevului*”, „*Caracteristica psihopedagogică a clasei de elevi*”).

Etaple în realizarea lucrării practice:

- Prezentarea clară a lucrării practice. De exemplu, la lucrarea practică „*Observația psihopedagogică*” se indică scopul observației, grila de observație, protocolul de observație.
- În cadrul lucrării practice se atrage atenția la următoarele aspecte: în activitatea cadrului didactic se utilizează două tipuri de observație (observația empirică și observația profesionistă).
- Discutarea condițiilor/cerințelor promovării observației (stabilirea concretă a scopului și a obiectivelor urmărite, elaborarea planului de observație, elaborarea grilei de observație, consemnarea imediată a celor observate; desfășurarea observației în condiții cât mai variate; efectuarea unui număr optim de observații, observația să fie maximal discretă).
- Discutarea etapelor de realizare a observației psihopedagogice (pregătirea observației, observația propriu-zisă, prelucrarea datelor observației).

Dacă lucrarea practică se organizează în unități baze de realizare a stagiilor de practică, studentul, la cererea responsabilului de practică, îndeplinește și prezintă un protocol de observație, la care se anexează grila de observație cu care s-a lucrat în toată perioada de desfășurare a observației și concluzia. Spre regret, studenții de la specialitatea *Psihopedagogie* sunt lipsiți de această posibilitate.

Lucrând în modul descris, studentul capătă o pregătire teoretică fundamentală în problema vizată.

Tot în așa mod se lucrează și în cadrul lucrării practice „*Elaborarea profilului de personalitate a elevului*”. La început studenților li se explică compartimentele personalității umane: temperamentul, caracterul, aptitudinile. Urmează etapele realizării lucrării: selectarea subiectului cercetării, determinarea tipului de temperament, identificarea unor trăsături de caracter, identificarea aptitudinilor specifice individului supus cercetării.

Se elaborează profilul de personalitate al elevului pe baza informației acumulate în urma aplicării metodelor de investigație. Se formulează concluzii și recomandări.

În continuare studenților li se prezintă pentru analiză o fișă de asistență la ore cu următoarele despărțituri (activitatea de învățare, relațiile cu colegii, relațiile cu profesorii, comportamentul/conduita, motivația, starea emoțională, alți indicatori).

Tot în cadrul acestei lucrări practice studenții analizează sau administrează Chestionarul pentru evaluarea riscului dezadaptării școlare (ERDȘ). În continuare studenții învață cum trebuie prelucrate datele, interpretate rezultatele. De asemenea, cercetează Chestionarele: Determinarea tipului de temperament; Autoaprecierea personalității; Repere caracteriale; Sunteți mulțumiți de dvs. înșivă?

Realizând lucrarea practică după această metodică, studenții capătă cunoștințe teoretice privind subiectul „Personalitatea”; totodată, își formează un șir de deprinderi: de analiză, comparație, identificare, formulare a concluziilor, aprecierilor, administrare a chestionarului (în grup).

În cadrul desfășurării lucrării practice „*Caracteristica psihopedagogică a clasei de elevi*” studenții învață cum se elaborează și se aplică testul sociometric, care sunt cerințele de respectat în alcătuirea matricei sociometrice, cum se identifică și se calculează corect indicii sociometrici, cum trebuie prezentate grafic relațiile interpersonale în grupul de elevi ș.a.

Se explică cum se alcătuiește, administrează, prelucrează, interpretează testul sociometric. Studenții discută despre etapele de aplicare a tehnicii sociometrice, stabilirea grupului-țintă, alcătuirea și aplicarea testului sociometric, completarea matricei sociometrice, identificarea și calcularea indicilor sociometrici, stabilirea statutului preferențial al subiecților, prezentarea grafică a relațiilor interpersonale în grupul de elevi, elaborarea sugestiilor și recomandărilor pentru îmbunătățirea relațiilor în grup.

În cadrul acestei lucrări practice studenții capătă cunoștințe teoretice referitor la testul sociometric, matricea sociometrică, indicii sociometrici, sociogramă.

Activități organizate pentru formarea deprinderilor practice:

- analiza diferitelor modele de teste sociometrice, a matricei sociometrice, a tabelului cuprinzând indicii de statut preferențial, a sociogramei;
- studenții ghidați de profesor completează matricea sociometrică, calculează indicii sociometrici;
- analiza diferitelor modele de fișe de caracterizare psihopedagogică a elevului.

În concluzie, referitor la *Practica de inițiere în psihologie*, formulăm următoarele:

- ✓ Procesul de formare a competențelor presupune acumularea succesivă a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor.
- ✓ Studenții sunt pregătiți pentru a realiza în continuare stadii de practică de proiectare și realizare a activităților didactice.
- ✓ Se pune începutul formării competențelor stabilite prin CNC.
- ✓ Se formează competențele de cercetare.

Practica de inițiere în pedagogie de asemenea se realizează în cadrul disciplinelor studiate. De exemplu, în predarea-învățarea modulului *Educarea vocațională a preadolescenților și adolescenților*.

Obiectivele stagiului de practică:

- Identificarea necesităților vocaționale specifice preadolescenței și adolescenței.
- Aplicarea instrumentelor, tehnicilor de identificare a valorilor, intereselor profesionale și aptitudinilor.
- Informarea preadolescenților și adolescenților despre diversitatea domeniilor profesionale, piața muncii și oportunitățile sistemului educațional.
- Rezolvarea situațiilor-problemă în opțiunea vocațională la absolvenții de gimnaziu și licee.
- Elaborarea unui proiect de training privind ghidarea vocațională a preadolescenților și adolescenților.

Printre cerințele înaintate pentru elaborarea proiectului citim: „Selectarea instrumentelor de diagnoză vocațională se va face în funcție de cunoașterea integrală a particularităților personalității privind aptitudinile, interesele etc.”.

Ce aptitudini se vor forma studenților ca rezultat al însușirii acestui modul?

- cunoașterea necesităților vocaționale specifice preadolescenței și adolescenței;
- aplicarea instrumentelor de diagnoză vocațională;
- capacitatea de a rezolva situații-probleme în opțiunea vocațională;
- aptitudinea de a elabora proiectul unui training privind ghidarea vocațională a preadolescenților și adolescenților.

Observăm că unele cunoștințe, deprinderi formate în cadrul practicii de inițiere la psihologie sunt dezvoltate în cadrul modulului *Practica de inițiere la pedagogie*. De exemplu, cunoștințe despre personalitatea elevului (interesele profesionale, valorile, aptitudinile), aplicarea instrumentelor, tehnicilor de cunoaștere a elevilor, selectarea instrumentelor de diagnoză vocațională. Alte abilități încep a se forma în cadrul acestui modul, de exemplu: rezolvarea situațiilor-problemă în opțiunea vocațională, abilitatea de a elabora un proiect de training.

Pentru comparație: la Universitatea din Tallinn (Republica Estonă) în timpul predării disciplinelor generale legate de științele educației, de psihologie și de organizarea studiilor sunt luate în considerare mai multe principii. Le numim numai pe două care ar fi bine să fie aplicate și la noi:

1. În cadrul cursurilor la disciplină activitățile de observare sunt efectuate în contextul școlii, pentru a crea o conexiune între studiile teoretice și lucrul practic.
2. La finele studiilor studenții au posibilitatea de a face generalizări despre cunoștințele dobândite și de a face conexiuni cu un context mai larg, în perspectivă istorică și în diversitatea de paradigme educaționale științifice [11, p.55].

Practica extracurriculară (se realizează în sem.IV) este prima practică care se desfășoară în contexte reale de educație, în taberele de odihnă. Aici studenții au posibilitatea să aplice în practică cunoștințele teoretice și deprinderile formate în cadrul orelor de curs și seminare.

Obiectivele practicii extracurriculare sunt:

- Crearea contextului favorabil desfășurării activităților educaționale.
- Proiectarea activităților extracurriculare ținându-se cont de interesele și particularitățile individuale ale copiilor.
- Organizarea/realizarea activităților educaționale.
- Studierea personalității copiilor, în baza observației și convorbirii, în diverse situații educaționale ș.a.

Competențe specifice dezvoltate pe parcursul acestui stagiu de practică extracurriculară:

- proiectarea activității extracurriculare;
- organizarea/realizarea activităților educaționale;
- colectarea informației despre grupul de copii și
- elaborarea caracteristicii psihopedagogice a grupului de elevi, obținute în baza observației și convorbirii.

În cadrul acestei practici studenții aplică în activitatea educațională cunoștințele și abilitățile formate în practica de inițiere în psihologie și în practica de inițiere în pedagogie referitor la studierea grupului de elevi prin observare și convorbire; elaborarea caracteristicii grupului în care și-a făcut stagiul de practică; proiectarea activităților educaționale, comunicarea și relaționarea eficientă în condițiile taberei de vară.

Practica didactică/Practica de inițiere în didactică (se realizează în sem.V). S.Cristea numește acest stagiul de practică *Practica pedagogică de observare* [12, p.437]. Ea se realizează în instituțiile preuniversitare. Scopul urmărit este observarea/asistarea activităților instructiv-educative.

Obiectivele acestei practici sunt:

- Analiza curriculumului și a produselor curriculare, utilizate în realizarea activităților didactice la disciplina de specialitate.
- Analiza activităților instructiv-educative asistate.
- Argumentarea utilizării eficiente a tehnologiilor didactice.
- Observarea corelației/conexiunii actorilor procesului educațional în realizarea procesului didactic.
- Proiectarea activităților instructiv-educative.

Pe parcursul practicii de inițiere în didactică studenții se familiarizează cu mediul școlar, cu documentele școlare, discută și analizează fiecare lecție, fiecare activitate educațională asistată. Are loc cunoașterea prin observarea directă a activităților didactice planificate, proiectate și susținute de mentori. Prin asistarea de lecții studenții-stagiari au ocazia să observe modele variate de comportament al cadrelor didactice.

Asistând la lecții ei observă:

- modul de organizare de către cadrul didactic a lucrului în echipă;
- modul de comunicare cu elevii;
- modul de aplicare a diferitelor strategii de predare, evaluare;
- modalitatea de formulare a obiectivelor lecției, a finalităților de studii;
- metodică de organizare și conducere a activității de învățare;

- utilizarea optimă a factorilor spațio-temporali în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ;
- organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul lecției;
- utilizarea metodelor și strategiilor de predare adecvate particularităților individuale și de grup;
- stabilirea materialelor și auxiliarelor didactice utilizate în activitățile de învățare;
- cum, prin ce căi cadrul didactic creează climatul psihopedagogic favorabil învățării elevilor cu diferite caracteristici comportamentale și abilități.

Studentii sunt îndemnați de către coordonatorii de practică să „reflekteze asupra practicii în termeni de rezultate ale elevilor” [13, p.71].

E de dorit ca formarea competențelor profesionale ale studenților prin practică să se realizeze urmând metodologia „learning-by-doing” și învățarea experiențială. Activitățile de observare vor fi alternate cu activitățile de predare și workshopuri de analiză și de reflecție care au ca scop învățarea din activitatea nemijlocită și familiarizarea cu școala și cu rolul cadrului didactic [14, p.71].

În Universitatea din Tallinn practica devine progresiv-integrată în disciplinele predate. Practica viitorilor pedagogi constă din trei etape:

1. Practica de pregătire;
2. Practica principală 1;
3. Practica principală 2.

Practica de pregătire are loc în *primul an de studii* și e strâns legată de cursurile generale legate de Științele Educației și de Psihologie. Scopul principal al practicii pregătitoare este de a permite studenților să înțeleagă și să facă legătură între studiile științifice din domeniul educației și realitatea școlii. Chiar și la această etapă studenții realizează deja o lecție.

Practica pedagogică

Analizând clasificarea teoriilor pedagogice în funcție de nivelul de rang, S.Cristea identifică trei categorii de științe pedagogice/ale educației [15, p.436-437]:

- I. Teorii pedagogice de rang superior.
- II. Teorii pedagogice de rang mediu.
- III. Teorii pedagogice aplicate pentru rezolvarea problemelor specifice educației/instruirii în cadrul activităților concrete:
 - A. Didacticile particulare;
 - B. Metodica practicii pedagogice: (a) metodica practicii pedagogice *de observare*; b) metodica practicii *de proiectare și realizare a activităților didactice în specialitate*; c) metodica practicii *de proiectare și realizare a activităților educative de tip formal (ora de dirigenție)*; d) metodica practicii *de proiectare și realizare a activităților educative de tip nonformal (cercuri de specialitate, cercuri de dezbateri, consultații individuale și de microgrup etc.)*.

Autorul ne sugerează că pentru formarea competențelor profesionale în timpul stagiilor de practică e necesar să medităm minuțios asupra metodicii pregătirii și desfășurării oricărei activități.

Practica pedagogică se desfășoară în instituțiile de învățământ preuniversitare și durează 8 săptămâni.

Obiectivele acestui stagiului de practică sunt:

1. Elaborarea proiectelor didactice de scurtă durată și a proiectelor activității educative.
2. Analiza surselor de specialitate referitoare la desfășurarea eficientă a procesului de învățământ.
3. Organizarea, desfășurarea și monitorizarea lecțiilor și activităților educative.
4. Evaluarea și autoevaluarea proiectelor didactice, a lecțiilor și a activităților educaționale desfășurate.
5. Investigarea relațiilor stabilite în cadrul colectivului de elevi și a statutului sociometric al elevilor.
6. Crearea climatului psihopedagogic favorabil învățării elevilor cu diferite caracteristici comportamentale și capacități.
7. Colaborarea cu toți factorii implicați în procesul educațional etc.

În conformitate cu aceste obiective, stagiul de practică pedagogică cuprinde următoarele tipuri de activități:

- planificarea și proiectarea activităților didactice și a resurselor materiale;
- proiectarea, realizarea și analiza lecțiilor asistate sau susținute;
- cunoașterea și consilierea elevilor;
- educative de tip formal;
- cunoașterea modalităților și a problemelor specifice realizării de parteneriate școală – familie – comunitate.

Anume acestui stagiu de practică îi revine rolul principal în formarea competențelor profesionale. Dacă în cadrul practicii de inițiere didactică prin asistări și observări studentul învață cum se predă, apoi în cadrul practicii pedagogice el preia conducerea efectivă a unor activități (predarea lecțiilor la o disciplină sau desfășurarea activităților educative în funcția sa de diriginte). Studentul-stagiatar se află singur față în față cu clasa de elevi și de abilitățile lui formate în cadrul seminarelor, activităților practice și, îndeosebi, al stagiilor de practică anterioare depind performanțele sale.

Acest stagiu de practică reprezintă pentru student un bun prilej de a se convinge „dacă această profesie corespunde idealurilor sale profesionale” [16, p.37].

În timpul realizării acestui stagiu de practică putem vorbi deja despre formarea/dezvoltarea unor competențe profesionale ca:

- proiectarea lecțiilor;
- organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție;
- utilizarea metodelor și strategiilor de predare adecvate particularităților individuale;
- realizarea activităților instructiv-educative în conformitate cu obiectivele formulate;
- manifestarea comportamentului empatic;
- accesarea diferitelor surse de informare în vederea documentării;
- utilizarea metodelor de evaluare complementare;
- valorificarea metodelor de activizare a elevilor (metodele activ-participative);
- organizarea unor activități de învățare în grupuri;
- conceperea și utilizarea materialelor/mijloacelor de învățare;
- asumarea integrală a diferitelor roluri specifice profesiei de cadru didactic;
- manifestarea unei conduite (auto)reflexive asupra activității proprii.

În contextul dat ne amintim că una dintre caracteristicile de bază ale competenței este caracterul ei relativ, dezvoltându-se continuu pe parcursul vieții.

Dacă la stagiile de practică anterioare, după cum am menționat, studenții asistă și observă activitatea profesorului-mentor, apoi la practica pedagogică ei asistă, observă, analizează comportamentul colegilor care predau lecții. De asemenea, ei observă comportamentul elevilor, relația lor cu studentul-stagiatar etc.

Concluzii

1. Continuitatea – concept fundamental care influențează eficacitatea procesului de formare profesională și personală prin racordarea la standardele și experiențele europene în domeniul învățământului superior.
2. Formarea competențelor profesionale se desfășoară în corelare cu ciclurile de învățământ superior. Valorificarea din punct de vedere didactic corect a acestei abordări semnifică faptul că profesorii universitari vor ține cont de existența competențelor care se formează/dezvoltă liniar și/sau ciclic (competența de comunicare).
3. Pentru a forma/dezvolta la viitorii specialiști competențe profesionale, cadrele didactice universitare trebuie să cunoască bine prevederile Cadrului Național al Calificărilor și mai ales să le aplice în activitatea lor cu studenții.
4. Stagiile de practică bine organizate și monitorizate au rolul prioritar în formarea viitorilor specialiști, inclusiv a viitorilor pedagogi. Ele asigură conexiunea între teorie și practică în procesul de formare inițială a cadrelor didactice.
5. Formarea/dezvoltarea competențelor profesionale în corelare cu Ciclurile de învățământ superior și cu Cadrul Național al Calificărilor este în beneficiul angajaților și al angajatorului.

Referințe:

1. Strategia „Educația 2020”. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr.345-351, art.10-14.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr.319-324, art.634.
3. REPIDA, T., PAIU, M., ȚURCANU, C. *Interconexiunea și continuitatea între ciclurile de învățământ superior – un posibil răspuns la cerințele cadrului național al calificărilor*. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”*, Categoria B. Chișinău: CEP USM, 2016, nr.5(95), p.97-102. ISSN 1857-2103
4. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 507 p. ISBN 978-9975-71-450-1
5. GUȚU, VI. (coord.) *Curricula. Specialitatea Psihopedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2009. 563 p.

6. ȘEVCIUC, M., BÎRNAZ, N., GONCEAR, V., CONSTANTINOV, S., POTÂNG, A., TARNOVSCHI, A., PRAVIȚCHI, G. *Curriculum integrat al stagiilor de practică*. Specialitatea *Pishopedagogie*. Ciclul I – Licență. Chișinău, 2013. 70 p.
7. GUȚU, VI., MURARU, E., DANDARA, O. *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar*. Chișinău: CE USM, 2003. 87 p.
8. JINGA, I, ISTRATE, I. (coord.). *Manual de pedagogie*. București: ALL Educational S.A., 1998.
9. BOTGROS, I., FRANȚUJAN, L. *Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare*. Chișinău, 2010.
10. COSTA, M., DUMBRĂVEANU, R., CABAC, V. *Formarea inițială a cadrelor didactice în universitățile din Republica Moldova*. Chișinău, 2012. 123 p.
11. DUMBRĂVEANU, R., IVANOVA, C. Principiile formării cadrelor didactice în Estonia. În: *Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice*. Materialele Conferinței Naționale, 30.10.2013. Chișinău, 2013. 166 p.
12. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol.I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
13. PRODAN, G.C. *Ghid de practică pedagogică pentru tutore-mentori*. Timișoara: Eurobit, 2010. 106 p.
14. Ibidem.
15. CRISTEA, S. *Op.cit.*
16. PRODAN, G.C. *Op.cit.*

Notă: *Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional 15.817.06.23F „Concepția și metodologia de realizare a conexiunii și continuității între și intra cicluri de învățământ superior din perspectiva cadrului calificărilor și clasicatorului de ocupații”.*

Prezentat la 01.12.2016

CZU: 371.261:371.315

SPECIFICUL EVALUĂRII ELEVILOR ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI NON-FORMALE

Valentin Cosmin BLÂNDUL

Universitatea din Oradea (România)

Educația non-formală reprezintă una dintre cele mai importante componente ale procesului educațional ce poate fi realizată prin intermediul diferitelor forme ale activităților extracurriculare. Cu toate acestea, metodică realizării educației non-formale presupune aceleași elemente ca și în cazul educației formale. În primul rând, este foarte importantă proiectarea unor obiective educaționale specifice, în acord cu care să fie stabilite conținuturile informaționale, strategiile de predare / învățare, formele de organizare a diferitelor activități etc. Ulterior, profesorii pot implementa cu succes aceste activități extracurriculare. Dar, la fel ca în orice altă situație, rezultatele acestor activități trebuie evaluate. Din păcate, nu există o metodologie clară de evaluare a progresului școlar înregistrat de elevi în contextul educației non-formale, deoarece această formă educațională nu are reguli, strategii și modalități specifice de certificare a rezultatelor obținute. De aceea, în prezentul articol vom încerca să sugerăm o serie de modalități de evaluare a performanțelor înregistrate de elevi în urma activităților extracurriculare implementate de școală sau de alți agenți educaționali.

Cuvinte-cheie: *activități educaționale, certificare, educație non-formală, evaluarea elevilor, strategii de evaluare, progres școlar, rezultate academice.*

THE SPECIFIC OF PUPILS' ASSESSMENT IN NON-FORMAL EDUCATION

Non-formal education represents one of the most important components of education, which can provide it using different forms of extracurricular activities. However, non-formal education can be implemented using the same elements of methodology like formal education from classes. First, it is very important to project some specific educational objectives, according with them to establish informational content, teaching/learning strategies, forms of organization for different activities and so on. Then, professors can implement the projected extracurricular activities. But, like in every situation, the results of implemented activities should be evaluated. Unfortunately, there is no a very specific methodology for pupils' evaluation in the context of non-formal education, because that component of education have no specific rules, strategies, and a way to certify the obtained results. Therefore, in the present paper, we will try to suggest some modalities to evaluate pupils' performances obtained by extracurricular activities implemented by schools or other educational agents.

Keywords: *academic results, certified, evaluation strategies, extracurricular activities, non-formal education, scholar progress, pupils' assessment.*

Introducere

Problematika evaluării școlare a elevilor este extrem de complexă și reclamă utilizarea unor concepte de specialitate a căror clarificare este esențială în vederea înțelegerii corecte a întregului proces. Astfel, *evaluarea școlară* este procesul prin care se delimitează, obțin și furnizează informații utile despre comportamentul școlar al elevilor, permițând luarea unor decizii ulterioare în scop ameliorativ [1]. În aceeași ordine de idei, evaluarea didactică mai poate fi privită ca totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și interpretează datele obținute în urma administrării unor instrumente de măsură, în scopul emiterii unor judecăți de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educațional (A.Stoica, S.Musteață, 1997) [2].

Din analiza acestor definiții observăm că evaluarea școlară a elevilor este o activitate complexă care presupune verificarea și înregistrarea produsului învățării (care se exprimă în comportamente măsurabile ce pot fi demonstrate de elevi), cuantificarea acestuia (prin atribuirea unor simboluri), acordarea unei semnificații calitative (prin emiterea de judecăți de valoare), respectiv luarea unei decizii (în vederea ameliorării comportamentelor obiectivate ale elevilor, urmare a îmbunătățirii activităților de predare/învățare). În contextul educației non-formale, evaluarea elevilor respectă aceiași pași, cu specificația că succesiunea lor este mult mai flexibilă (lăsând atât profesorilor, cât și elevilor o mai mare doză de libertate în a alege conținuturile, formele și strategiile preferate), iar decizia se materializează prin aprecieri calitative și nu neapărat prin calificative sau note școlare.

Note caracteristice ale evaluării elevilor în contextul educației non-formale

Principalele trei momente ale evaluării didactice consacrate în literatura de specialitate sunt următoarele [3]:

- ✓ *măsurarea* consecințelor instruirii – constă în atribuirea unor simboluri menite să cuantifice achiziționarea unor comportamente de către elevi;
- ✓ *aprecierea* – semnifică emiterea unei judecăți de valoare privitor la un comportament observabil raportat la un cadru de referință;
- ✓ *decizia* – prelungește actul aprecierii într-o caracterizare informală urmată de acordarea unor diplome/certIFICATE/adeverințe de participare și recomandarea anumitor măsuri de ameliorare a activităților ulterioare.

În contextul educației non-formale situația este mult mai complexă. De foarte multe ori, profesorii recurg la strategii complementare de realizare a evaluării progresului școlar al elevilor, fără a finaliza procesul evaluativ cu acordarea unei note sau a unui calificativ. Se dorește, în felul acesta, accentuarea caracterului formativ al evaluării școlare și monitorizarea progresului înregistrat de aceștia, fără a se acorda o importanță prea mare calificativului școlar obținut. Limita unui astfel de demers evaluativ ar fi însă aceea că elevii nu-și pot folosi achizițiile în contexte formale în absența unei recunoașteri oficiale.

Multitudinea situațiilor de învățare cu care se poate confrunta elevul în cadrul educației non-formale reclamă utilizarea unei game variate a formelor de evaluare. Totuși, considerăm că pentru această formă educațională cel mai reprezentativ criteriu de clasificare a formelor evaluării școlare este cel temporal. Ne propunem să analizăm, în continuare, formele evaluării școlare privite prin prisma acestui criteriu, indicând totodată și funcțiile pe care aceste forme le-ar putea îndeplini:

1. Evaluarea inițială – oferă informații utile despre nivelul de pregătire al elevilor și despre potențialul lor de învățare la începutul unei activități. Principalele funcții ale evaluării inițiale sunt următoarele [4]:

- ✓ *funcția constatativă* – profesorul surprinde nivelul de pregătire al elevilor, în vreme ce aceștia conștientizează nivelul rezultatelor înregistrate și le raportează la cerințele profesorului;
- ✓ *funcția diagnostică* – explicarea rezultatelor obținute prin identificarea condițiilor/cauzelor care le-au generat, a punctelor tari și a celor vulnerabile în pregătirea elevilor. Sub acest unghi, evaluarea inițială poate constitui un punct de plecare pentru evaluarea elevilor și o bază motivațională în vederea optimizării activităților viitoare;
- ✓ *funcția prognostică* – identificarea strategiilor de ameliorare a procesului de predare/învățare, precum și anticiparea rezultatelor posibile;
- ✓ *funcția de selecție* – permite clasificarea elevilor în raport cu rezultatele acestora, în condițiile existenței unui număr limitat de locuri pentru accesarea într-un program de studii sau pentru promovarea pe o treaptă superioară de școlarizare.

2. Evaluarea dinamică – se realizează pe parcursul activității extradidactice și vizează surprinderea rezultatelor elevilor în diferite momente ale acesteia. Principalele funcții ale evaluării dinamice ar putea fi [5]:

- ✓ *funcția diagnostică* – vezi definiția;
- ✓ *funcția prognostică* – vezi definiția;
- ✓ *funcția motivațională* – permite profesorilor să-și organizeze activitatea didactică în raport cu performanțele elevilor, iar acestora să-și adapteze efortul de învățare în raport cu dinamica rezultatelor.

3. Evaluarea finală (de bilanț) – se realizează la încheierea unei activități extracurriculare și surprinde nivelul de pregătire al elevilor, exprimat în termeni de competențe sau abilități. De aici derivă principalele funcții pe care le îndeplinește evaluarea finală [6,7]:

- ✓ *funcția de certificare* a nivelului abilităților intelectuale și/sau practice ale elevilor la sfârșitul unei perioade lungi de instruire;
- ✓ *funcția de orientare școlară și profesională* – furnizează informații utile elevilor, părinților și profesorilor necesare alegerii unei rute de școlarizare și profesionalizare;
- ✓ *funcția de comunicare* – informare în interiorul și în afara sistemului de învățământ cu privire la randamentul activităților desfășurate;
- ✓ *funcția de selecție* – vezi definiția.

Problema avantajelor, respectiv a limitelor evaluărilor formative și sumative este extrem de controversată. Tot mai mulți specialiști recomandă (adesea folosind un ton imperativ) realizarea unei evaluări continue de-a lungul întregului proces instructiv, opinând că astfel s-ar putea verifica toți elevii și întreaga materie, s-ar putea

intervenii imediat (și implicit mai eficient) asupra eventualelor lacune în cunoștințele acestora, s-ar reduce timpul alocat evaluării, sporind cel destinat instruirii și, în general, o asemenea formă se concentrează în principal pe proces și mai puțin pe produs. Pe de altă parte, evaluarea sumativă prezintă avantajul că oferă o imagine de ansamblu asupra rezultatelor, se poate realiza prin sondaj (fiind mai economicoasă și eficientă dacă eșantionul de elevi și materie este reprezentativ) și, în general, ar fi favorabilă unei ameliorări mai profunde a procesului de învățământ. În condițiile unui curriculum modern este necesară o conlucrare permanentă între actorii educaționali prin urmărirea continuă și prin toate mijloacele a progresului înregistrat de elevi. Acest fapt obligă educatorii să apeleze la toate resursele de monitorizare, utilizându-le însă selectiv, în funcție de necesitățile situațiilor didactice [8].

Pe baza observațiilor empirice și a studiului literaturii de specialitate, C.Cucoș [9] și Ramona-Cristina Pachef [10] identifică 4 conținuturi esențiale ale evaluării didactice:

- ✓ *cunoștințe acumulate* – date, fapte, concepte, definiții, formule, teoreme etc.;
- ✓ *capacitatea de aplicare a cunoștințelor* – se referă la demersurile teoretice sau la acțiunile practice ce se concretizează în formarea de priceperi, deprinderi, abilități, tehnici de lucru, strategii de rezolvare a problemelor etc.;
- ✓ *capacități intelectuale* – elaborarea de raționamente, posibilitatea de argumentare și interpretare, independența în gândire, efectuarea operațiilor logice, creativitatea etc.;
- ✓ *conduite și trăsături de personalitate* – atitudini, valori, convingeri etc.

Între aceste 4 conținuturi ale evaluării progresului școlar se stabilește o strânsă interdependență, în vreme ce analiza acestora presupune câteva comentarii. În primul rând, aceste tipuri de conținuturi pot avea diferite niveluri de realizare. De exemplu, cunoștințele acumulate pot fi ample, profunde, temeinice sau, dimpotrivă, restrânse, superficiale, reținute pentru o scurtă perioadă de timp. În al doilea rând, în numeroase cazuri, reușita școlară se identifică cu cantitatea cunoștințelor acumulate și, eventual, cu posibilitatea de a le aplica în situații „pre-determinate”, mai puțin cu calitatea acestora. Capacitățile intelectuale și trăsăturile de personalitate ale elevilor sunt cel mai puțin evaluate, pentru asemenea operații nu prea existând nici strategii didactice specifice. Nu în cele din urmă se impune a fi menționat faptul că interdependența invocată între conținuturile evaluării ar putea fi înțeleasă inclusiv prin relația de susținere ce se stabilește între acestea, în sensul în care atitudinile și convingerile, pe de o parte, elementele specifice gândirii critice (raționamentul logic, demersul argumentativ etc.), pe de alta, fundamentează și susțin cunoștințele acumulate ori capacitatea de a le aplica în practică. Dimpotrivă, calitatea conceptelor însușite ori a strategiilor de rezolvare a problemelor poate conduce la dezvoltarea unor judecăți de tip superior sau a unei concepții integratoare despre lume și viață. Rezultă, așadar, că în contextul educației non-formale ar putea fi vizate toate aceste conținuturi ale evaluării didactice, dar, datorită specificului acestei forme educaționale, cel mai probabil este să se pună accentul pe acele conținuturi care corespund finalităților de ordin superior (analiză, sinteză, evaluare). Vor fi evaluate, cu predilecție, capacitățile intelectuale, conduitele și trăsăturile de personalitate, componente pe care educația formală le poate surprinde mai greu, dar care au o mare importanță în pregătirea elevului pentru viața reală în comunitate.

Strategii de implementare a evaluării elevilor în contextul educației non-formale

Adaptate acestor cerințe, principalele strategii de evaluare pe care le considerăm a fi specifice educației non-formale sunt cele complementare. Desigur, conversația ca metodă de evaluare are un rol important, indiferent de forma educațională în care se încadrează, dar ea poate fi completată cu succes de alte asemenea strategii, cum ar fi [11]:

- Observația – presupune urmărirea atentă a modului în care elevii participă la lecții în diferitele momente ale acestora, precum și a celui în care își îndeplinesc diversele sarcini formulate de către dascăli (munca independentă, maniera de implicare în activitățile didactice etc.);
- Investigația – oferă elevilor posibilitatea de a aplica în mod creativ cunoștințele însușite, în situații noi și variate, pe parcursul unei ore sau a unei succesiuni de ore, respectiv de a se implica activ în procesul de învățare, având ocazia de a aplica în practică cunoștințele teoretice acumulate la lecții;
- Evaluarea prin proiecte – este o metodă care, în viziunea curriculară modernă, are o valoare formativă deosebită, deoarece lasă elevului o mai largă posibilitate de a-și valorifica potențialul creativ. Proiectul este o temă de cercetare orientată spre un scop bine precizat care se realizează prin îmbinarea cunoștințelor teoretice și practice, ele îmbrăcând forma lucrărilor practice, dispozitivelor etc. și putând fi prezentate la diferite conferințe științifice sau simpozioane;

- *Portofoliul* – este reprezentat de „cartea de vizită” sau „portretul pedagogic” al elevului. Aici vor fi consemnate toate realizările sale care să oglindescă activitatea științifică la o materie școlară;
- *Portofoliul digital* – cuprinde aceleași piese reprezentative pentru activitatea școlară a elevilor ca și portofoliul tradițional, doar că modalitatea lor de stocare și prezentare este electronică (CD, hard-disc, USB sau on-line). Un portofoliu digital poate fi compus din următoarele elemente: programe de gestiune a elevilor/documentelor/comentariilor și adnotărilor elevilor, profesorilor, părinților cu privire la produsele prezentate, programe de afișare și consultare a lucrărilor elevilor, programe de administrare a zonelor securizate ș.a.m.d.

În esență, administrate corespunzător, strategiile de evaluare a progresului școlar înregistrat de elevi se pot dovedi extrem de utile datorită caracterului lor suplu și flexibil care le permite surprinderea, dincolo de cunoștințele teoretice acumulate ori de aptitudinile practice formate, a unor trăsături de personalitate nebanuite și mai greu cuantificabile. Pe de altă parte însă, principalul inconvenient al strategiilor complementare de evaluare este dat de insuficiența lor standardizare, fapt ce le conferă un caracter subiectiv, influențat de variabilitatea fiecărui evaluator. Acesta este unul dintre principalele argumente pentru care optăm pentru asigurarea unei complementarități între strategiile tradiționale și cele complementare, profesorii având astfel oportunitatea de a exploata avantajele fiecărei categorii de probe evaluative [12].

Una dintre cele mai delicate probleme ale educației non-formale o reprezintă modalitatea de certificare a rezultatelor evaluate. În didactică, actul decizional care încheie procesul evaluativ se concretizează prin acordarea unei note școlare – simbol care cuantifică nivelul de pregătire teoretică și practică a elevilor, precum și măsura în care aceasta corespunde obiectivelor educaționale prestabilite. Notarea progresului școlar se poate face prin atribuirea unui număr sau calificativ, unei litere ori culori, prin clasificare sau verbal (de tipul admis/respins). Notarea progresului înregistrat de elevi în cadrul educației non-formale ar trebui să respecte aceleași rigori. Cu toate acestea, datorită caracterului opțional și mult mai flexibil al formei educaționale puse în discuție, de cele mai multe ori profesorii se limitează la măsurarea și aprecierea nivelului de pregătire al elevilor lor, fără a mai insista asupra acordării de note pe care, ulterior, să le consemneze în documentele școlare. Aspectul pozitiv al unei asemenea abordări ar fi că astfel se limitează efectele „presiunii” pe care nota școlară o poate avea asupra elevilor. Aspectul negativ ar putea fi acela că, în absența unei note finale, competențele formate de elevi în contextul educației non-formale nu pot fi certificate printr-o diplomă recunoscută formal. Astfel spus, se creează un blocaj în momentul în care elevii doresc validarea oficială, formală a unor competențe achiziționate non-formal! Soluția ar putea fi reprezentată de finalizarea cursurilor / activităților non-formale printr-o evaluare didactică formală care să respecte toate regulile acestui proces și care să valideze acele cunoștințe sau competențe achiziționate de elevi prin intermediul activităților extracurriculare [13].

Concluzii

Evaluarea didactică își păstrează același design, indiferent de forma educațională în care se încadrează. Astfel, în contextul educației non-formale, evaluarea școlară respectă cele trei momente consacrate, chiar dacă actul decizional se concretizează, mai degrabă, într-o caracterizare calitativă și mai puțin într-o notă sau calificativ. De cele mai multe ori, clasificarea evaluării realizate în cadrul educației non-formale se face potrivit criteriului temporal, aici putând fi menționate evaluarea inițială (cu scopul de a determina nivelul de pregătire al elevilor la începutul unei activități extracurriculare), evaluarea continuă (pentru a se monitoriza evoluția lor pe parcurs) și evaluarea finală (pentru a se verifica nivelul competențelor achiziționate, comparativ cu momentul de start). Evaluarea în context non-formal poate fi efectuată atât prin intermediul strategiilor tradiționale, cât și al celor complementare, cel mai adesea fiind preferate acestea din urmă. Se poate observa, așadar, că evaluarea școlară realizată în cadrul educației non-formale are un caracter preponderent formativ, în care se pune accentul pe calitatea achizițiilor elevilor și pe măsura în care aceștia sunt capabili să le aplice în situații concrete. Practic, în felul acesta se completează evaluarea tradițională, formală, oferind o imagine mai corectă și integratoare asupra nivelului de pregătire al elevilor.

Referințe:

1. CUCOȘ, C. *Teoria evaluării*. Iași: Polirom, 2008.
2. DANDARA, O. ș.a. *Pedagogia*. Chișinău: CEP USM, 2010.
3. BLÂNDUL, V.C. *Bazele educației formale*. București: Pro Universitaria, 2014.
4. DANDARA, O. ș.a. *Op.cit.*

5. Ibidem.
6. Ibidem.
7. PACHEF, R-C. *Evaluarea în învățământul superior*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
8. BLÂNDUL, V.C. *Bazele educației non-formale*. Cluj-Napoca: Meha, 2015.
9. CUCOȘ, C. *Op.cit.*
10. PACHEF, R-C. *Op.cit.*
11. BLÂNDUL, V.C. *Bazele educației formale*. București: Pro Universitaria, 2014.
12. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
13. BRADEA, A. *Elemente de didactică generală*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2014.

Prezentat la 01.12.2016

CZU: 37.01:37.04

ASPECTE TEORETICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE DIFERENȚIERII ȘI INDIVIDUALIZĂRII INSTRURII

Vasile PANICO, Alexandra NOUR

Universitatea de Stat din Tiraspol

Lucrarea este consacrată redefinirii termenilor de individualizare și diferențiere a instruirii, fiind reflectat specificul activității de individualizare și diferențiere a procesului de învățământ. Sunt specificate și caracterizate unele condiții și procedee de realizare a individualizării și diferențierii instruirii în practica pedagogică.

Cuvinte-cheie: diferențierea și individualizarea instruirii, diferențierea internă și externă, etapele și regulile diferențierii și individualizării instruirii.

THEORETICAL AND PRAXIOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION DIFFERENTIATION AND INDIVIDUALIZATION

The work is dedicated to redefining the terms of individualization and out file differences training. This paper reflects the unity and the specifics of activity of individuation and differences supported the process of learning, nominated and characterizes conditions and procedures for the realization of individualization and differentiation of instruction in pedagogic practice.

Keywords: differentiation and individualization of education, internal and external differentiation, stages and rules of differentiation and individualization of the education.

Introducere

În sursele psihopedagogice termenii „individualizare” și „diferențiere” se tratează în mai multe moduri. Varietatea tratării/definirii acestor termeni depinde de criteriile care se iau la bază. În opinia noastră, termenii nominalizați pot fi concretizați luând la bază structura procesului de instruire. Instruirea, ca activitate socială, reprezintă un proces orientat de predare – învățare – evaluare sau de activitate comună a pedagogului și elevilor pentru însușirea de către aceștia a conținutului învățământului: a) predarea sau activitatea pedagogului. Vorbind despre pedagog, se are în vedere subiectul colectiv – elaboratorii de planuri de învățământ, curricula, manuale și alte mijloace didactice, profesorul care nemijlocit instruește elevii; b) învățarea – activitatea elevilor înzestrați cu multiple trăsături specifice și similare. Instruirea există și decurge datorită activității de învățare, care reprezintă o altă importantă componentă a ei. Învățarea decurge numai datorită prezenței la elevi a motivelor/trebuințelor cognitive, adecvate scopului și obiectivelor instruirii. Elevul este nu doar obiect, dar și subiect al procesului de instruire. De aici reiese că motivele/trebuințele cognitive sunt o condiție necesară a activității de învățare. Instruirea prevede ca pedagogul să organizeze și să realizeze procesul însușirii nu doar a cunoștințelor, capacităților, nu doar stimularea motivelor cognitive care asigură activitatea de învățare, dar și să formeze la elevi atitudini emoționale față de componentele procesului instructiv și realitatea înconjurătoare, reflectate în conținutul materiei de învățământ; c) evaluarea – sistem de acțiuni pentru realizarea conexiunii inverse. Procesul de instruire presupune efectuarea evaluării și autoevaluării. La rândul lor, evaluarea și autoevaluarea asigură funcționarea conexiunii inverse în procesul de instruire. Următoarea componentă a procesului de instruire o reprezintă formele de realizare a acțiunilor de învățământ: lecția școlară, lucrările de laborator și practice, excursiile didactice, consultațiile etc. Toate aceste elemente componente alcătuiesc logica procesului de instruire [1].

Concept: abordare psihopedagogică

Diferențierea procesului instructiv își ia începutul la etapa de elaborare a planurilor de învățământ, curricula, manualelor și a altor mijloace destinate pedagogului și elevilor. Diferențierea și individualizarea se realizează pe întreg parcursul procesului instructiv. Instruirea la etapa de proiectare se fundamentează pe diferențierea externă (crearea diverselor tipuri de școli și clase pentru elevii înzestrați cu competențe, interese și îndelniciri specifice; elaborarea planurilor, curricula, manuale și alte mijloace de instruire). Diferențierea presupune schimbarea și adaptarea planurilor, curriculei, manualelor, metodelor și mijloacelor de învățământ în corespundere cu posibilitățile, necesitățile și interesele elevilor. Ea presupune crearea instituțiilor de învățământ

de diverse tipuri, a claselor de profil etc. Diferențierea externă presupune organizarea instruirii în clase și școli cu un contingent relativ omogen de elevi. Instruirea diferențiată externă se realizează după planuri, curriculumă, manuale și metode omogene. Cel mai frecvent diferențierea externă se realizează după tipul de școli, clase, profiluri, specialități și specializări, profesii, capacități și interese, vârste și niveluri de dezvoltare a sănătății etc. Diferențierea internă a instruirii, în cadrul claselor de elevi, se realizează în cadrul tuturor formelor de învățământ. Grupele de elevi din cadrul claselor pot fi create după diferite criterii: interesele cognitive față de obiectul de învățământ, nivelul de dezvoltare a competențelor, reușita și nereușita școlară, nivelul de dezvoltare a gândirii, a imaginației, a competenței de învățare, ritmul de învățare al elevilor ș.a. Mijloacele de diferențiere internă și individualizare a instruirii se raportează la particularitățile de dezvoltare ale fiecărui elev și grup de copii. Diferențierea reprezintă un proces mai complex, care se extinde asupra întregului sistem de învățământ. Diferențierea presupune stabilirea deosebirilor sau particularităților specifice ale tuturor elevilor clasei/claselor și plasarea lor în grupuri conform unor parametri comuni/similari, organizarea instruirii conform nivelului de performanță, potențialului grupului/grupurilor de elevi.

Diferențierea reprezintă un principiu de eficientizare și reformare a sistemului educațional, care presupune abordarea individuală a instruirii și educației elevilor; presupune schimbarea/modificarea planurilor și a curriculumului școlare, a conținutului și metodelor de instruire, a ritmului și duratei instruirii în conformitate cu aptitudinile, competențele, interesele elevilor; presupune crearea diverselor tipuri de instituții de învățământ, clase de profil, grupe omogene de elevi în cadrul clasei ș.a.

Diferențierea internă a instruirii se realizează, cel mai frecvent, prin astfel de forme: a) utilizarea sarcinilor didactice în microgrupuri omogene și eterogene în clasa de elevi; b) acțiuni compensatorii de recuperare și dezvoltare anticipativă a elevilor; c) învățarea reciprocă în grupuri eterogene. În sursele psihopedagogice cel mai frecvent se evidențiază două modalități de diferențiere: a) diferențierea externă, care prevede organizarea diferitelor tipuri de școli și clase pentru elevii cu competențe specifice; b) diferențierea internă, care presupune organizarea instruirii elevilor pe clase în conformitate cu unele particularități similare/identice ale unor elevi. Etapele diferențierii interne sunt următoarele:

- diagnosticarea elevilor;
- plasarea elevilor în grupe pe baza diagnosticului;
- determinarea mijloacelor de diferențiere și elaborarea sarcinilor/activităților de învățare diferențiate;
- abordarea diferențiată a elevilor la diferite etape ale lecției;
- diagnosticul rezultatelor obținute de către elevi în cadrul învățării [2].

G.C. Selevco afirmă că diferențierea instruirii reprezintă un proces de creare a condițiilor de instruire în școli, în clase și grupuri de elevi în raport cu particularitățile de dezvoltare ale acestora. Ea a evidențiat trei aspecte de bază ale diferențierii instruirii: cunoașterea particularităților de dezvoltare ale elevilor, plasarea elevilor în grupuri mici conform particularităților identificate și realizarea acțiunilor de instruire în grup [3].

Individualizarea instruirii prevede adaptarea și readaptarea permanentă a pedagogului la particularitățile specifice ale clasei de elevi, la trăsăturile specifice ale fiecărui elev, prevede adaptarea curriculumului școlar la elevii concreți. Individualizarea presupune evidențierea trăsăturilor specifice ale fiecărui elev și organizarea acțiunilor de personalizare a procesului de învățare și a rezultatelor învățării. Acțiunea de individualizare presupune atât cunoașterea de către pedagog a particularităților specifice ale elevilor, cât și acțiunea de auto-cunoaștere/cunoaștere de sine; ea presupune la fel și specificarea evaluării. La etapa de realizare a procesului de învățământ, în prim-plan se plasează individualizarea și, în special, diferențierea internă a instruirii. Activitatea de învățare presupune individualizarea și diferențierea internă a procesului de învățământ. Activitatea de învățare generează procesul însușirii materiei de învățământ care poartă caracter personalizat. Însușirea reprezintă un proces psihic intern, proces care se desfășoară în planul mintal, în planul conștiinței personalității elevului și presupune autoindividualizarea și autodiferențierea personalizată a învățării. Procesele mintale – perceperea, înțelegerea, chibzuirea, generalizarea, formarea și dezvoltarea imaginației, a capacităților și deprinderilor de ordin mintal, formarea comportamentului virtual, formarea opiniilor și convingerilor – reprezintă un proces complex și integral de autodiferențiere și autoindividualizare personalizată.

Instruirea personalizată se fundamentează pe conceptul elaborat de psihologul L.S. Vigotski – zona actuală și proximă de dezvoltare a personalității. Această zonă poate fi examinată sub aspect biogenetic, psihic și educațional care presupune o varietate imensă de abordări ale individualizării și diferențierii în dezvoltarea personalității elevului. Abordarea individualizată este orientată spre particularitățile specifice ale personalității și

prevede formarea/crearea condițiilor favorabile de dezvoltare optimă și amplă a personalității elevului [4]. Individualizarea și diferențierea, pe de o parte, presupune adaptarea și readaptarea instruirii la nivelul și particularitățile de dezvoltare ale elevului, iar, pe de altă parte, prevede adaptarea/readaptarea elevului la exigențele și modalitățile de organizare a instruirii, la standardele instructive și educative. Individualizarea și diferențierea presupune un sistem complex de acțiuni de adaptare și readaptare, de modificare și de schimbare permanentă atât a agenților predării, cât și a subiecților învățării – elevii.

Individualizarea instruirii reprezintă un proces continuu de adaptare și aplicare a unui demers didactic la situații particulare ale elevului, presupune capacitatea pedagogului de a proiecta și realiza activități didactice în raport cu particularitățile de dezvoltare bio-psihoeducaționale ale fiecărui elev.

Fiecare elev este unic prin genotipul moștenit, dar și prin particularitățile psihosociale/educaționale care construiesc personalitatea umană. Individualizarea instruirii reprezintă un proces de adaptare, readaptare și aplicare a demersurilor didactice raportate la particularitățile de dezvoltare ale elevului. Ea presupune capacitatea cadrului didactic de a proiecta și realiza acțiuni didactice în funcție de particularitățile bio-psiho-sociale ale fiecărui elev. Individualizarea permite valorificarea la maximum a potențialului fiecărui elev, crearea demersurilor eficiente pentru realizarea obiectivelor învățării. Individualizarea este direcționată spre personificarea procesului instructiv: obiective, conținuturi, metode și procedee didactice raportate la achizițiile prezente la elev. Individualizarea instruirii se realizează în cadrul tuturor formelor de învățământ: lecția școlară, lucrările practice și de laborator, excursiile didactice, lucrul pentru acasă etc.

Obiectivele instruirii individualizate:

- Dezvoltarea potențialului și a particularităților individuale la elevi.
- Realizarea individuală a obiectivelor instructive, obținerea succesului personal în cadrul învățării.
- Prevenirea nereușitei școlare.
- Formarea competenței de învățare în baza zonei actuale și proxime de dezvoltare a elevului.
- Formarea atitudinilor de învățare la elevi.
- Formarea atitudinilor/trebuințelor de autorealizare a propriului potențial.
- Realizarea individualizării în cadrul învățării tuturor disciplinelor școlare.

Eficacitatea formării personalității din punct de vedere bio-psiho-social depinde de eficiența procesului educațional organizat în baza individualizării și diferențierii.

Individualizarea și diferențierea procesului educațional prevede respectarea unor *etape – reguli generale*:

Etapele	Diferențierea	Individualizarea
Etapa de elaborare/proiectare	Elaborarea planurilor de învățământ, a curriculumului, manualelor și a altor mijloace de instruire. Crearea diverselor tipuri de școli și clase (diferențierea externă).	
Etapa de studiere și cunoaștere inițială a elevilor	Cunoașterea/studierea inițială a nivelului de dezvoltare a elevilor în toate componentele sale: bio-psihosocială, a particularităților specifice de dezvoltare pozitive și negative (perceperea, memoria, gândirea, atenția, sfera emoțională, însușita, atitudinile morale, estetice, de învățare etc.), depistarea deosebirilor dintre elevi/copii.	Cunoașterea/studierea inițială a nivelului de dezvoltare a elevilor în toate componentele sale: bio-psihosocială, a particularităților specifice de dezvoltare pozitive și negative (perceperea, memoria, gândirea, atenția, sfera emoțională, însușita, atitudinile morale, estetice, de învățare etc.), depistarea deosebirilor dintre elevi/copii.
Etapa de realizare	Plasarea elevilor în grupuri conform unor indici/caracteristici aproximativ identice (percepție, înțelegere, memorie, gândire, însușită, interese, competențe, îndeletniciri), caracteristici pozitive și negative; niveluri de dezvoltare pe anumiți parametri etc. Proiectarea și elaborarea obiectivelor de instruire și educație în conformitate cu particularitățile de dezvoltare ale fiecărui grup de elevi.	Proiectarea și elaborarea obiectivelor de instruire și educație în conformitate cu particularitățile de dezvoltare ale fiecărui elev. Obiectivele proiectate trebuie să se raporteze atât la specificul de dezvoltare a elevului, cât și la standardele generale ale educației.

Etapa de realizare	Obiectivele proiectate trebuie să se raporteze atât la specificul de dezvoltare a fiecărui grup de elevi, cât și la standardele generale de educație.	
	Modificarea, adaptarea și readaptarea conținutului, metodelor, procedeelelor, formelor de instruire și educație la particularitățile/ specificul, nivelul de dezvoltare a fiecărui grup de elevi pentru a le oferi succes/progres în sistemul de activități de învățare.	Modificarea, adaptarea și readaptarea conținutului metodelor, procedeelelor, formelor de instruire și educație la particularitățile individuale ale elevului.
	Pedagogul trebuie să țină cont de ritmul activității de învățare a grupurilor de elevi cu nivel similar de dezvoltare. În cadrul diferențierii, unitatea sau volumul de timp, ca măsură de activitate la diferite grupuri de elevi și la fiecare elev în parte, este divers. În grupuri omogene de dezvoltare ritmul posibil al elevilor deseori este neomogen.	Organizarea predării – învățării – evaluării conform ritmului posibil al fiecărui elev, care treptat este accelerat în raport cu intensitatea proceselor cognitive proprii.
	Crearea și respectarea condițiilor psihopedagogice de învățare a elevilor, a unui fond emoțional pozitiv de relații interpersonale, a situațiilor de succes în activitatea de învățare și stimularea permanentă a atitudinilor pozitive față de procesul și rezultatul învățării.	Crearea și respectarea condițiilor psihopedagogice de învățare a elevului, a unui fond emoțional pozitiv de relații interpersonale, a situațiilor de succes în activitatea de învățare și stimularea permanentă a atitudinilor pozitive față de procesul și rezultatul învățării.
	Posibilitatea complicării treptate a activității de învățare raportată la progresul propriu de dezvoltare a fiecărui elev și grup de elevi. Altfel zis, raportarea instruirii la zona actuală și proximă de dezvoltare a elevului/elevilor, care la diferite discipline de învățământ, în diverse condiții și situații educaționale este diversă.	Posibilitatea complicării treptate a activității de învățare raportată la progresul propriu de dezvoltare a fiecărui elev. Altfel zis, raportarea instruirii la zona actuală și proximă de dezvoltare a elevului, care la diferite discipline de învățământ, în diverse condiții și situații educaționale este diversă.
	Formarea la elevi a competențelor de învățare și autocunoaștere, de autoevaluare și autoreglare a activităților cognitive.	Formarea la elevi a competențelor de învățare și autocunoaștere, de autoevaluare și autoreglare a activităților cognitive.
	Formarea motivelor/trebuințelor cognitive la elevi adecvate scopului și obiectivelor instruirii.	Formarea motivelor/trebuințelor cognitive la elevi adecvate scopului și obiectivelor instruirii.
	Unitatea predării și a traseului diferențiat/ individualizat de dezvoltare pentru fiecare grup de elevi și fiecare elev în parte.	Unitatea predării și a traseului individualizat/diferențiat de dezvoltare a fiecărui elev.
	Posibilitatea trecerii/transferului unor elevi dintr-un grup cu un nivel de dezvoltare mai scăzut în alt grup superior. Diagnosticarea permanentă a succesului și insuccesului grupelor și al fiecărui elev.	Posibilitatea trecerii/transferului unor elevi de la un nivel de dezvoltare mai scăzut la un alt nivel mai superior. Diagnosticarea permanentă a succesului și insuccesului fiecărui elev.

Diferențierea instruirii reprezintă o formă de organizare a procesului de învățământ în conformitate cu aptitudinile, interesele, însușita, îndeletnicirile elevilor etc.

În procesul de realizare a instruirii diferențiate și individualizate este necesar de a respecta următoarele principii specifice: principiul anticipativ; principiul corelării și articulării componentelor structurali ai procesului de învățământ; principiul interferenței; principiul raportării diferențierii și individualizării din planul

extern/educațional la cele din planul intern/planul conștiinței; principiul dezvoltării inegale a personalității elevului; principiul condiționării (dependență de condițiile de viață, de organizare a vieții și activității); principiul racordării procesului de formare a personalității la activitatea primordială și la noile formațiuni psihice caracteristice perioadelor de vârstă a elevului; principiul dinamismului în formarea personalității; principiul mobilizării stimulative a atitudinilor legate/raportate direct și indirect de activitatea de învățare; principiul asociativ în formarea și dezvoltarea personalității; principiul dinamic sau al schimbării permanente a personalității elevului; principiul direcționării, organizării și stimulării comportamentului real/de viață; principiul de autorealizare și valorificare a propriului potențial; principiul utilității personale a învățării; principiul unității evaluării și autoevaluării; principiul selectiv al activității de învățare ș.a. [5, 6]. În științele și practica educațională sunt evidențiate multiple *reguli-exigențe de individualizare și diferențiere* [7 - 10]: Acestea sunt:

- Forțele intelectuale și posibilitățile elevilor sunt diverse.
- Nu există elev abstract asupra căruia pot fi aplicate identic toate legitățile, principiile și regulile, metodele și procedeele de instruire și educație.
- Posibilitățile spre succes la fiecare elev sunt specifice.
- Nu se recomandă a cere de la elev imposibilul în activitatea de învățare.
- Instruirea individualizată și diferențiată permanent se raportează la posibilitățile și forțele intelectuale ale elevului.
- E necesar de a oferi elevului succes în activitatea de învățare.
- Modalitățile de dezvoltare intelectuală ale fiecărui elev sunt specifice.
- Gradul de complexitate a sarcinilor de învățare se realizează prin respectarea limitei potențialului cognitiv al elevului.
- Ritmul învățării permanent se raportează la nivelul de dezvoltare a proceselor cognitive și a motivelor de cunoaștere ale elevului.
- Complicarea treptată a materiei de învățământ. Nivelul de dificultate și complicitate a predării permanent se raportează la principiul și regulile accesibilității instruirii.
- Unitatea predării și a traseului individual de dezvoltare a elevului.
- Comunitatea și specificul activității cognitive interne și externe.
- Formarea la elev a competenței de învățare și autocunoaștere, de evaluare și autoevaluare, a tendințelor de învățare independentă, a încrederii în forțele proprii.

Aspecte metodologice de realizare a individualizării și diferențierii instruirii

Aceste reguli/cerințe permit a proiecta și realiza optim individualizarea și diferențierea instruirii. În continuare vom examina unele *condiții și procedee* de realizare a individualizării și diferențierii instruirii. Noi am elaborat un set de activități de dezvoltare intelectuală a elevilor de vârstă școlară mică. Acestea sunt: stimularea, susținerea tendințelor elevilor de a pune întrebări; convingerea copiilor în necesitatea personală și socială a învățării; formarea și dezvoltarea tendințelor de a acționa în echipă/grup; organizarea acțiunilor de învățare în conformitate cu ritmul propriu al elevilor; crearea situațiilor favorabile de autorealizare prin succes în activitățile de învățare; organizarea competițiilor, victorinelor, jocurilor-concursuri; înlăturarea barierelor/blocajelor psihosociale (frica de insucces, temerea de a fi subapreciat și amenințat, de risc și insucces, de izolare și neacceptare etc.); conducerea comentată (procedeu elaborat de S.Lîsencov); evaluarea elevilor nu doar în conformitate cu rezultatele obținute, dar și a efortului, cantității de muncă intelectuală depusă; manifestarea atitudinilor grijului și atente față de fiecare elev indiferent de nivelul însușitei ș.a. Activitățile de învățare, în special cele creative, servesc ca mijloc important de dezvoltare cognitivă a elevilor atunci când sunt respectate anumite condiții organizaționale de ordin psihopedagogic.

Încadrarea elevilor în activitățile de învățare creativă necesită noi raporturi/relații dintre pedagog și elev. Dacă elevul se confruntă cu dificultăți de ordin cognitiv, pedagogul recurgea la diverse procedee, care contribuiau la avansarea școlarului pe calea justă de rezolvare a sarcinilor - problemă. Ele au fost: întrebări ajutoare, insuflarea/inspirarea încrederii, lauda, reamintirea, sugerarea ideilor și altele. Succesul obținut de elev în activitățile de învățare contribuie la formarea și dezvoltarea tendințelor de rezolvare a noilor sarcini creative. La elev apare tendința de a contacta și a colabora, de a însuși noi cunoștințe, de a pătrunde independent în esența materiei de învățământ. Față de elevii cu o însușită joasă și nemotivați pedagogul recurgea la următoarele comportamente: exprima încrederea în capacitățile lor de a reuși; acorda aceeași atenție tuturor elevilor indiferent de reușita școlară; evita disprețul atunci când ei eșuează; nu le făcea observații în fața colegilor; manifestă interes pentru reușitele lor.

La nivelul real de organizare a instruirii creative respectarea numai a acestei condiții este nesatisfăcătoare, fiindcă orice sarcină–problemă sau activitate creativă poate fi sau nu percepută și înțeleasă de către subiectul activității de învățare. Învățământul problematizat cere o individualizare și diferențiere maximă a procesului de instruire, fiindcă una și aceeași sarcină didactică poate fi pentru unii elevi problemă complexă, iar pentru alții doar o sarcină care le cere o simplă reproducere a cunoștințelor și priceperilor de activitate intelectuală. Aceasta depinde de volumul și nivelul însușirii cunoștințelor, de nivelul de dezvoltare a capacităților și, în special, a capacităților creative pentru fiecare elev sau grup de elevi.

Orice sarcină–problemă sau activitate creativă, în situații identice, constituie pentru unii elevi un eficient mijloc de dezvoltare creativă, iar pentru alții nu constituie un astfel de mijloc. Mai ales în cazul în care sarcina dată fie că depășește posibilitățile intelectuale ale elevilor, fie că este de un grad de complexitate foarte jos. Dacă se ignorează condiția dată, folosirea sarcinilor cu caracter de problemă nu contribuie la atingerea unui nivel înalt de dezvoltare creativă a elevilor. Mai mult decât atât, nerespectarea acestei condiții determină, în mare parte, nu doar dezvoltarea creativă inegală a elevilor, dar și dezvoltarea inegală la ei a încrederii în forțele proprii și a atitudinilor legate de obținerea succesului. În practica de instruire condiția sus-numită a fost realizată în felul următor: învățătorul organiza activitatea intelectuală a elevilor pe variante cu divers grad de complexitate [11, 12]. Variantele erau adecvate nivelului de dezvoltare intelectuală a elevilor și, în special, nivelului de dezvoltare creativă. Învățătorul recurgea, după posibilități, la diverse procedee cu ajutorul cărora simplifica procesul de percepere și înțelegere de către subiectul activității cognitive a sarcinii: comunica elevilor unele date suplimentare referitoare la problemă; transforma sarcina - problemă într-o altă sarcină cu un grad de complexitate mai scăzut sau permitea elevilor să-și aleagă o altă sarcină.

Realizarea în practica de instruire a condiției date este însoțită de un șir de dificultăți: elevii manifestă diverse posibilități intelectuale, îndeosebi potențial creativ; imposibilitatea pedagogului de a se reține la fiecare temă până când toți elevii vor însuși la nivel creativ materialul; dificultăți de selectare și alcătuire a multiplelor variante de sarcini creative ș.a.

În soluționarea unor dificultăți expuse mai sus pedagogul a recurs la diverse procedee: pentru elevii cu un nivel de dezvoltare intelectual relativ mai redus sarcinile creative conțineau unele date suplimentare; erau modificate în condițiile problemei unele date, era simplificată problema etc. Aceasta se obținea prin a li se comunica elevilor unele date suplimentare referitoare la problema dată sau unora dintre ei li se acorda ajutor practic.

Pentru a simplifica dirijarea și organizarea activității de învățare a elevilor e rezonabil să recurgem la cel puțin 2-3 variante de sarcini didactice cu divers grad de complexitate. În caz de necesitate, fiecare sarcină poate fi adusă la un grad de complexitate mai înalt sau mai redus. În situațiile când unii elevi nu manifestă posibilități suficiente de a rezolva o anumită sarcină creativă, pedagogul le oferea posibilități suficiente de a medita asupra problemei, de a-și încerca forțele și numai după aceasta recurgea la simplificarea ei. În așa mod, succesul care se manifestă ceva mai târziu, după unele încercări de insucces, intensifică mult mai semnificativ trăirile emoționale ale elevilor. Elevii iarăși manifestă tendința de a-și încerca forțele. Succesul după unele încercări nereușite, neesențiale, contribuie la formarea unor trăiri emoționale relativ mai puternice (de o intensitate mai înaltă). Această condiție organizațională se bazează pe ideea că satisfacerea, după nesatisfacere, pare mai puternică, iar nesatisfacerea se simte mai puternic după satisfacere [13–15].

Pedagogul organiza activitatea independentă în rezolvarea sarcinilor didactice în așa mod ca fiecare elev să avanseze la învățare în corespundere cu ritmul său propriu de gândire. Ritmul prea rapid de instruire formează la elevi emoții de distragere, de nemulțumire, elevii se supraîncordează, devin excitabili, apar atitudini negative față de procesul de învățare. Această stare emoțională s-a observat la unii elevi din toate clasele supuse experimentului. Elevilor cu un nivel scăzut de autoapreciere e rezonabil să li se inspire încrederea în posibilitățile proprii. Pedagogul crea atmosfera de ajutor și înțelegere reciprocă, stimă și încredere, responsabilitate în acțiunile de colaborare și conlucrare comună.

O altă condiție constă în formarea și dezvoltarea la elevi a atitudinilor morale de învățare. Activitatea de învățare este însoțită de un sistem de relații morale, dintre care principalele sunt: sentimentul datoriei și responsabilității, respectului și demnității personale. În baza lor se formează și se dezvoltă dorința și tendința elevului de a învăța. Învățarea este constituită din trei trepte: eforturile proprii ale elevului, succesul obținut în cadrul muncii intelectuale și sentimentul bucuriei în activitatea de învățare. Corectitudinea realizării integrale a acestor trepte în activitățile de învățare reprezintă o condiție esențială în educarea creativității și, în special, a componentelor ei: capacități, atitudini de învățare creativă și atitudini morale.

O mare importanță în formarea și dezvoltarea atitudinală a elevului de vârstă școlară mică are următoarea condiție – crearea și susținerea unui climat psihologic favorabil în cadrul acțiunilor didactice. În procesul de creare a climatului psihologic favorabil s-a recurs la astfel de procedee: elevilor le erau propuse pentru soluționare sarcini cu caracter de problemă cu un nivel înalt de complexitate (acestea urmau să fie realizate în mod semiobligatoriu); evaluarea se efectua sub formă de liniște emoțională, de încredere reciprocă; greșelile și unele incorectitudini ale elevilor nu se anunțau public; în cadrul răspunsurilor de pe loc elevii nu se ridică; înlăturarea „cultului” notei; copiilor li se sugera ideea că fiecare este în stare să obțină anumite rezultate pozitive în cadrul muncii intelectuale, că aceste rezultate nu trebuie obligatoriu să fie la același nivel pentru fiecare. Elevii cu un potențial intelectual relativ redus nu erau notați până când nu obțineau un anumit succes pozitiv. Aceste procedee favorizează formarea și dezvoltarea sentimentului demnității personale [16–20].

O importantă condiție de formare a atitudinilor de învățare creativă și moral - umanistă este corectitudinea evaluării însușitei elevilor. Aprecierea însușitei, ca o componentă a evaluării, integrează esența morală a învățării [21]. Aprecierea acțiunilor cognitive favorizează dezvoltarea la elevi a tendinței de a deveni mai buni, sărguincioși, organizați și responsabili. Forța educativă a evaluării se manifestă atunci când ea se integrează armonios cu forțele spirituale ale elevilor.

Evaluarea este un instrument eficient de educație în mâinile pedagogului dacă ea stimulează dorințele elevului de a învăța [22–25]. Pedagogul aprecia elevii numai atunci când ei obțineau anumite rezultate pozitive în activitatea de învățare. În așa mod, copiii conștientizau nota ca factor de evaluare a unității muncii și capacităților, a eforturilor și rezultatelor obținute. Dacă se încalcă această unitate, atunci are loc formarea și dezvoltarea capacităților, însă lipsește sau se află la un nivel destul de redus procesul de formare a atitudinilor. Experimentul pedagogic realizat de către noi confirmă concluziile expuse mai sus.

Aprecierea elevilor are loc nu doar în conformitate cu rezultatele activității de învățare, dar și în corespundere cu acele eforturi pe care ei le depun în cadrul rezolvării sarcinilor didactice. La rezolvarea oricărei sarcini didactice chiar și elevii cu același nivel de dezvoltare generală intelectuală depun diverse eforturi mentale. Iată de ce este important a aprecia în mod diferențiat munca intelectuală a elevilor. Aprecierea muncii nu doar după capacități, dar și în conformitate cu eforturile pe care le depune în muncă este o mărturie a stimei față de personalitatea elevilor.

În practica de muncă școlară pot fi folosite numeroase procedee: includerea elementelor captivante în conținutul sarcinilor didactice; aplicarea jocurilor didactice; competiții intelectuale; familiarizarea elevilor cu diferite fenomene interesante, atrăgătoare și contradictorii din diverse domenii ale științei și vieții etc. [26–28]. E binevenit ca pedagogul să stimuleze permanent tendințele elevilor de a învăța bine. În așa mod se dezvoltă încrederea elevilor în forțele proprii. În lipsa încadrării elevilor în acțiuni de soluționare a dificultăților cognitive devine imposibilă o autorealizare deplină a personalității.

Îndeosebi, e necesar de a oferi succes elevilor cu însușita joasă, care manifestă la un nivel scăzut priceperi și capacități dezvoltate și nu sunt pregătiți motivațional și volitiv de a soluționa în mod independent sarcinile didactice, elevilor care nu manifestă deplină încredere în propriile forțe. Elevii de vârstă școlară mică treptat conștientizează necesitatea unei schimbări pozitive. În dezvoltarea intelectuală au fost înlăturate unele obstacole numite în științele psihopedagogice blocaje de ordin perceptiv, emoțional și cultural [29, 30].

Blocajele de ordin perceptiv sunt determinate de incapacitatea unor elevi de a vedea relațiile sau ideile noi în materia de învățământ, în fenomenele naturale și evenimentele sociale. Cele mai frecvente manifestări ale blocajelor perceptive sunt: incapacitatea de a distinge legăturile dintre cauză și efect; dificultatea de a restrutura problema; dificultatea de a identifica problema, de a percepe relațiile neobișnuite dintre idei și obiecte.

Elevii claselor primare cel mai frecvent observă și identifică efectele și, de rând cu aceasta, manifestă o anumită „amorțire” mentală în determinarea cauzelor, în special când trebuie să identifice mai multe cauze ale fenomenului sau procesului. La unii elevi se manifestă așa-numitul fenomen „inerția cognitivă”. Esența lui constă în faptul că elevii acceptă comoditatea ca cineva din clasă sau pedagogul să comunice problema, cauzele, rezultatul sau consecințele. Blocajele perceptive de a observa noul, neobișnuitul în obișnuit adeseori sunt generate de stereotipuri și acomodări în instruire.

Blocajele emoționale cel mai frecvent sunt determinate de teama de a nu comite greșeli și de a nu se face de râs (în special aceste blocaje sunt caracteristice pentru elevii cu o însușită slabă, cu o emoționalitate înaltă și pentru cei care se tem de a risca, neîncrezuți în sine), teama de a fi diferiți de ceilalți, neîncrederea în sine etc.

Blocajele sociale sunt determinate de lipsa unei opinii publice sănătoase în colectivul clasei, de lipsa fondului emoțional pozitiv, de dezaprobarea care poate fi generată de colectivitatea clasei sau de pedagog. Dezaprobarea unor idei neobișnuite, uneori destul de naive și chiar incorecte, descurajează acțiunile de învățare ale elevilor, sancționează curajul de a pune întrebări incomode, de a-și expune opiniile proprii. În acele cazuri când pedagogul, vârstnicul expune o anumită idee, argumentează o afirmație, de regulă, majoritatea elevilor o susțin și își manifestă convingerea în veridicitatea ei. În astfel de situații la elevi nu se manifestă tendința de a se îndoii, de a avea idei diferite de ale pedagogului. Copiii se acomodează, se conformează presiunilor pedagogului sau elevilor cu o reușită mai înaltă.

Concluzii

Condițiile psihopedagogice de individualizare și diferențiere a instruirii sunt: elaborarea și selectarea activităților de învățare în baza competențelor generale și specifice disciplinei concrete; încadrarea elevilor în activități didactice cu divers grad de complexitate; evitarea dificultăților cognitive/de ordin intelectual la elevi; specificul disciplinei de învățământ; particularitățile specifice de dezvoltare ale elevilor de vârstă școlară mică; formarea și dezvoltarea orientată a atitudinilor morale; crearea unui set de activități de autodezvoltare și autoevaluare morală; aplicarea specială a strategiilor de formare și dezvoltare a atitudinilor de învățare; integrarea activităților individuale, de grup și frontale; încadrarea elevilor în activități didactice în corespundere cu ritmul propriu de învățare; formarea autoaprecierii adecvate la elevi; crearea atitudinilor de ajutor și înțelegere reciprocă, stimă și încredere, responsabilitate în acțiunile de colaborare și conlucrare comună; aprecierea elevilor după rezultatul și efortul depus; crearea și susținerea unui climat psihologic favorabil în cadrul acțiunilor didactice; formarea permanentă la elevi a competenței de învățare ș.a.

Referințe:

1. PANICO, V. *Pedagogie: seminare și lucrări practice*. Chișinău, 2007.
2. УНТ, И.Э. *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: Педагогика, 1990.
3. СЕЛЕВКО, Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий*. Том 1. Москва: Народное образование, 2005.
4. ВЫГОТСКИЙ, Л. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991.
5. PANICO, V., MUNTEANU, T. Structura și legitățile formării atitudinilor la personalitate. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2009, nr.9 (29).
6. PANICO, V., GUBIN, S., PANICO, D., MUNTEANU, T. *Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare*. Chișinău: UST, 2011.
7. ВЫГОТСКИЙ, Л. *Op.cit.*
8. ЗАНКОВ, Л.В. *Избранные педагогические труды*. Москва: Педагогика, 1990.
9. СУХОМЛИНСКИЙ, В.А. *Избранные произведения: в пяти томах*. Киев: Радянська школа, 1979-1980.
10. УНТ, И.Э. *Op.cit.*
11. PANICO, V., MUNTEANU, T. *Op.cit.*
12. PANICO, V., GUBIN, S., PANICO, D., MUNTEANU, T. *Op.cit.*
13. PANICO, V., MUNTEANU, T. *Op.cit.*
14. PANICO, V., MUNTEANU, T. Formarea atitudinilor de învățare creativă la elevii de vârstă școlară mică. În: *Învățământul universitar din Moldova la 80 de ani*. Chișinău: UST, 2010, p.218-224.
15. PANICO, V., GUBIN, S., PANICO, D., MUNTEANU, T. *Op.cit.*
16. JUDE, I. *Psihologie școlară și optim educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2002.
17. МІСЛЕА, М. *Psihologie cognitivă*. București: Polirom, 2003.
18. PANICO, V., MUNTEANU, T. *Structura și legitățile formării atitudinilor la personalitate*.
19. PANICO, V., GUBIN, S., PANICO, D., MUNTEANU, T. *Op.cit.*
20. СУХОМЛИНСКИЙ, В.А. *Op.cit.*
21. Ibidem.
22. СĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. București: Polirom, 2004.
23. ВЫГОТСКИЙ, Л. *Op.cit.*
24. ЗАНКОВ, Л.В. *Op.cit.*
25. СУХОМЛИНСКИЙ, В.А. *Op.cit.*
26. PANICO, V., GUBIN, S., PANICO, D., MUNTEANU, T. *Op.cit.*
27. СУХОМЛИНСКИЙ, В.А. *Op.cit.*
28. УНТ, И.Э. *Op.cit.*
29. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologia școlară*. Iași: Polirom, 2008.
30. PANICO, V. *Op.cit.*

Prezentat la 29.11.2016

CZU: 378.14:378.124+378-057.87

MODELUL PROIECTĂRII TRASEELOR INDIVIDUALE DE ÎNVĂȚARE ALE STUDENȚILOR ÎN MEDII DIGITALE

Ghenadie CABAC

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abordarea individuală a instruirii, deși permite a adapta procesul de formare la particularitățile individuale ale studenților, rămâne o abordare centrată pe profesor, iar calea după care studenții parcurg o disciplină universitară (traseul de învățare) este una și aceeași. Pentru a implica plenar studenții în activitatea de învățare, didactica modernă propune individualizarea instruirii prin construirea de către student a propriului program de formare. În lucrare este descris modelul proiectării traseelor individuale de învățare ca activitate comună a cadrului didactic și a studentului.

Cuvinte-cheie: *abordare individuală, individualizarea instruirii, traseu individual de învățare, design instrucțional, model de proiectare.*

MODEL DESIGN OF INDIVIDUAL LEARNING PATHWAY STUDENTS IN DIGITAL MEDIA

Although individual approach to training allows to adapt the teaching process to students' individual characteristics, it remains a teacher-centered approach, but the path students follow while acquiring an academic discipline (learning path) is the same. To fully engage students in learning activities, modern didactics individualizes instruction by building the student's own training programme. The paper describes the model of designing individual learning paths as a joint activity between the teacher and the student.

Keywords: *individual approach, individualization of teaching, individual learning path, instructional design, design model.*

Introducere

Ideea individualizării instruirii poate fi găsită în lucrările lui J.A. Comensky. Mult timp, individualizarea în învățământ era realizată sub forma abordării individuale a instruirii și considerată drept un principiu-cheie al pedagogiei. Conform acestui principiu, cadrul didactic ia în considerare particularitățile individuale ale instruiților, adaptând procesul de instruire la aceste particularități.

Abordarea individuală reprezintă un mijloc de depășire a neconcordanței dintre finalitățile de studii definite în programe și posibilitățile reale ale instruitului [1, p.8]. Particularitățile individuale ale instruiților sunt luate în considerare la fiecare etapă a instruirii: motivarea, rezolvarea problemelor etc., însă conținutul și finalitățile instruirii sunt prestabilite.

Concept și metodologia proiectării

Abordarea individuală se înscrie într-un model de funcționare a sistemului de învățământ care are drept scop principal *educația și formarea clasică*. Modelul funcționează ca un dispozitiv de transmitere a culturii (în sens larg) de la generațiile premergătoare generațiilor următoare. Modelul respectiv poartă denumirea de *model gnoseologic*, iar învățarea în el este privită drept un caz particular al cunoașterii. Cadrul didactic în acest model este o sursă, un transmițător de informații, iar finalitatea principală a formării o constituie cunoștințele. Din punct de vedere didactic, modelul gnoseologic reflectă un învățământ centrat pe profesor, în care toate problemele ce țin de individualizarea instruirii sunt rezolvate la polul „profesor”: obiectivele de învățare pentru studenți sunt formulate de către profesor, sursele de învățare, prezentate pentru diverse particularități individuale ale studenților, sunt pregătite, de asemenea, de către profesor. Drept consecință, căile după care studenții parcurg o disciplină universitară (vom numi în continuare aceste cai *trasee de învățare*) aproape nu se deosebesc [2, p.199].

Deși abordarea individuală permite a îmbunătăți performanțele studenților (acest fapt a fost confirmat prin numeroase experimente), ea nu permite implicarea plenară a instruitului în activitatea de învățare. Cauza rezidă în faptul că la formularea obiectivelor unei discipline pot fi identificate două componente:

- a) *comanda statului* care stabilește anumite priorități în conținutul instruirii și urmărește formarea la absolvenți a calităților și potențialului cerut de societate și de lumea muncii;

b) *comanda interioară a individului*, care prezintă un răspuns rațional la întrebarea: ce și de ce eu doresc să învăț?

Or, în abordarea individuală a instruirii componenta a doua este ignorată. Drept consecință, cadrul didactic propune instruiților un singur traseu de parcurgere a cursului, ei fiind lipsiți în majoritatea cazurilor de posibilitatea de a alege, de a lua decizii, de a se dezvolta.

În același timp, didactica modernă propune un alt model al instruirii care are drept scop principal *dezvoltarea potențialului uman*. Acest model se sprijină pe concepția subiectului care își construiește independent un sistem de resurse necesare pentru dezvoltarea competențelor, desfășurând nu doar o activitate de cunoaștere, dar și una productivă. Modelul în cauză, numit *model social-antropologic*, integrează teoria cultural-istorică a lui Л.С. Выготский, care definește dezvoltarea drept un principiu fundamental al existenței umane. În acest model cadrul didactic este persoana care concepe și construiește mediile de învățare.

Menționăm că instruirea nu se realizează în vid, ea are loc într-un anumit mediu. Primul care a conștientizat rolul mediului în autodezvoltarea optimală a personalității a fost J.J. Rousseau. Pedagogul J.Dewey remarcă faptul că „noi educăm nu direct, ci cu ajutorul unui mediu. Întrebarea se pune astfel: sau noi permitem mediului care se constituie spontan să dirijeze formarea tinerilor, sau formăm special în acest scop un mediu” [3, p.24].

Dezvoltarea tehnologiilor informaționale a condus la apariția unor medii de învățare digitale. Din punct de vedere didactic, modelul social-antropologic reflectă un învățământ centrat pe instruit și poate fi realizat doar prin individualizarea instruirii. Didactica modernă definește individualizarea drept un principiu al instruirii care asigură construirea de către instruit a propriului program de formare. Pentru instruit individualizarea semnifică posibilitatea de a realiza un parcurs de formare propriu, care corespunde nevoilor și obiectivelor proprii de învățare, pornind de la un dispozitiv de orientare.

O modalitate de însușire individuală a conținutului unui curs o constituie parcurgerea traseului individual de învățare. Numărul mare de puncte de vedere diferite, multiaspectualitatea noțiunii de traseu individual de învățare implică necesitatea studierii în continuare a acestei noțiuni, în particular studierea particularităților de proiectare a traseelor individuale de învățare ale studenților în cadrul unui curs universitar electronic.

În cercetare, prin *traseu de învățare* se subînțelege un set de consecutivități admisibile (potențial posibile) de asimilare a elementelor de conținut ale unei discipline. O consecutivitate anumită de însușire a elementelor de conținut, selectată din curriculumul disciplinei pentru un student concret, completată (opțional) cu elemente de conținut ce corespund intereselor și nevoilor de învățare ale studentului, poartă denumirea de *traseu individual de învățare*.

Traseul realizat, rezultatul concret și sensul personalizat al asimilării conținutului poartă denumirea de *traiectorie individuală de formare*.

În literatura de specialitate există multiple definiții ale noțiunii „traseu individual de învățare”. Considerăm apropiată de reprezentările noastre definiția propusă de cercetătorul В.Д. Колдаев: traseul individual de învățare reprezintă calea de realizare a potențialului personal al fiecărui student orientată spre formarea/dezvoltarea competențelor sale profesionale [4].

Algoritmul generalizat de proiectare a traseelor individuale de învățare ale studenților la o unitate de curs este prezentat în Tabelul ce urmează.

Tabel

Algoritmul generalizat de proiectare a traseelor individuale de învățare ale studenților la o unitate de curs

Nr. etapei	Activități în cadrul etapei	Produsul activității
1.	Activitatea de elaborare a curriculumului unităților de curs de către cadrul didactic, titular de curs.	Curriculumul unității de curs orientat spre formarea/dezvoltarea competențelor profesionale
2.	Activitatea comună a cadrului didactic și a studentului de elaborare a curriculumului	Curriculumul individual al unității de curs. Programul individual de învățare al

	individual al unității de curs și al programului individual de învățare în cadrul unității de curs.	studentului în cadrul unității de curs.
3.	Activitatea cadrului didactic titular de curs de elaborare a tehnologiei instruirii după traseele individuale de învățare în medii digitale.	Tehnologia instruirii la unitatea de curs după traseele individuale de învățare în medii digitale.

Ne vom limita, în continuare, la descrierea primelor două etape, accentele fiind puse pe etapa a doua.

Curriculumul individual reprezintă totalitatea unităților de învățare preluate din curriculumul disciplinei, completată cu o unitate de învățare adaptivă (conține prerechizitele necesare pentru studierea unității de curs) și cu unități de învățare extinse ce reflectă interesele și nevoile de învățare ale unui student concret. Programul individual de învățare a unității de curs reprezintă instrumentul principal de proiectare a traseului individual de învățare. El conține reprezentările studentului despre activitatea de învățare ulterioară (finalitățile și conținutul de învățat, durata, locul și mijloacele de învățare, situațiile de interacțiune cu cadrul didactic-tutore și cu colegii). Programul ia în considerare modurile de organizare a instruirii, metodele și formele de diagnosticare a rezultatelor învățării, tehnologiile de asimilare a conținutului, condițiile organizațional-pedagogice de organizare a instruirii, potențialul de învățare al studentului.

Vom descrie, în continuare, modelul proiectării traseului individual de învățare a studentului care a fost experimentat în cercetare (Fig.1). Procesul de proiectare a traseului are la bază un fundament teoretico-metodic și presupune parcurgerea a trei etape: 1. Analiza situației; 2. Conceperea traseului; 3. Proiectarea propriu-zisă a traseului.

Bazele teoretico-metodologice de proiectare a traseului individual sunt constituite din:

- (a) abordări și teorii: abordarea prin competență a procesului de instruire, centrarea pe student, teoria încărcării cognitive (propune soluții de depășire a limitelor memoriei de lucru a studentului), teoria design-ului instrucțional;
- (b) principii de proiectare a traseelor individuale: principiul abordării participative (asigurarea poziției de subiect a studentului în activitatea de proiectare); principiul autenticității sarcinilor de învățare; principiul proiectării descendente; principiul formării/dezvoltării graduale a abilităților și competențelor;
- (c) legi: legea diversității nivelului de pregătire a studenților; legea influențării activității intelectuale a studenților cu diferit nivel de dezvoltare de aceleași legități metodologice și psihodidactice la realizarea sarcinilor de învățare; legea caracterului fundamental al activității individuale a studenților la realizarea oricăror sarcini de învățare; legea caracterului motivant al activității de învățare realizate cu efort susținut și însoțite de înțelegerea profundă a conținutului.

Concluzii

În model sunt prevăzute două tipuri de activități: activitatea cadrului didactic și activitatea studentului. Activitățile se soldează cu anumite produse, care pot fi produse separate, dar, mai frecvent, sunt produse comune ale activităților.

La etapa de analiză a situației cadrul didactic elaborează curriculumul unității de curs, analizează posibilitățile reale de individualizare a instruirii, implică studenții în conștientizarea necesității de a parcurge materia de studii pe căi diferite.

Studentul, la această etapă, conștientizează nevoile proprii de formare și le raportează la cerințele viitoarei profesii, își formulează scopul învățării și alege calea de atingere a scopului.

Activitățile la această etapă se soldează cu elaborarea curriculumului la unitatea de curs, orientat spre formarea/dezvoltarea competențelor profesionale și cu decizia studentului de a studia unitatea de curs printr-un traseu individual de învățare.

Etapa de concepere a traseului individual este o etapă pregătitoare în proiectare. Activitățile din cadrul acestei etape sunt orientate spre pregătirea studentului pentru activitatea de proiectare a traseului individual de învățare, accentul fiind pus pe aspectele motivațional, cognitiv, tehnologic și reflexiv. În această activitate studentul este acompaniat de cadrul didactic.

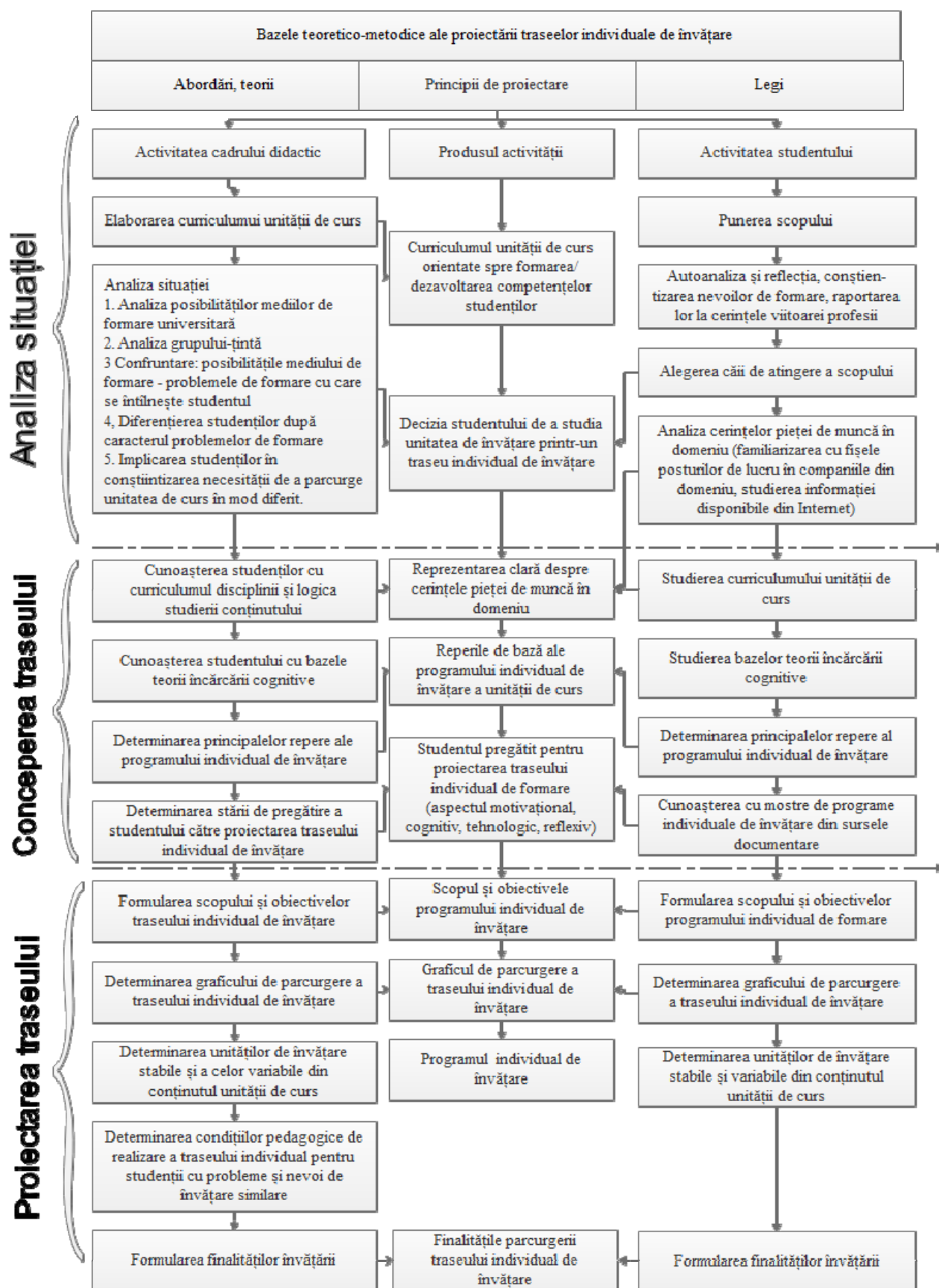


Fig.1. Modelul didactic de proiectare a traseelor individuale de învățare ale studenților.

Ultima etapă este dedicată elaborării traseului individual de formare. La această etapă este formulat scopul programului individual de învățare, sunt formulate finalitățile concrete ale unității de curs, este determinat conținutul învățării (curriculumul individual la unitatea de curs), sunt determinate condițiile pedagogice de realizare a traseului, sunt elaborate metodele și tehnicile de diagnosticare a rezultatelor învățării și de monitorizare a procesului de învățare. Este determinat graficul de parcurgere a traseului, sunt stabilite modalitățile de interacțiune a studentului cu cadrul didactic. În consecință, este elaborat programul individual de învățare al studentului în cadrul unității de curs.

Experimentul a demonstrat posibilitatea proiectării traseelor individuale de învățare ca activitate comună a cadrului didactic și a studentului.

Referințe:

1. КОВАЛЕВА, Т.М. *Материалы курса „Основы тьюторского сопровождения в общем образовании”*: лекции 1-4. Москва: Педагогический университет „1 сентября”, 2010. 56 с.
2. САВАС, Gh. Individualizarea formării în medii digitale prin construirea traseelor individuale de instruire. În: *Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoretico-experimentale: Omagiu doctorului habilitat în pedagogie, profesorului universitar Ilie Lupu*. Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți: Presa universitară bălțeană, 2015. 278 p.
3. ДЬЮИ, Д. *Демократия и образование*. Москва: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
4. КОЛДАЕВ, В.Д. Моделирование индивидуального образовательного маршрута студента в учебном процессе вуза. В: *Сибирский педагогический журнал*, 2012, №3.

Prezentat la 20.11.2016

CZU: 372.8:003

SISTEMUL SIMBOLIC – REPER EDUCAȚIONAL

Alina ȚICĂU, Corneliu-Robert SÎRGHEA

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (România)

Istoria tradițională dezvăluie picturi rupestre, semne hieroglifice și texte sacre care reliefează o serie de expresii ale vieții cotidiene. În jurul acestora, oamenii își organizează viața, își fac un nivel de expectanță, creează valori educaționale, spirituale și sociale. Un anumit gest non-verbal avea conotații taumaturgice sau de protecție a comunității, iar cel mai cunoscut exemplu reprezintă cercetarea auspiciilor. Această acomodare mutuală dintre diferitele activități încorporate în cadrul unei culturi, la care participă în mod concret și indisolubil dimensiunea religioasă și cea economică, atinge viața atât la nivel exterior, cât și subliminal. Părinții marketingului au conștientizat această forță a simbolurilor non-verbale de natură mitologică, sacră și culturală și doresc o exploatare a lor. În studiul de față vom descoperi particularitățile sistemului simbolurilor sacre și ale celor contemporane. Unul dintre sistemele simbolice analizate în cele ce urmează este mărul (*Apple*), simbol al căderii omului din starea paradisiacă.

Cuvinte-cheie: simbol, educație, axiologie, sacru, corporație.

SYMBOLIC SYSTEM – EDUCATIONAL VALUE

Traditional History reveals a series of cave paintings, hieroglyphs and sacred texts which unveil a series of expression of everyday life. Around them people organized the life, they were making a level of hope, bring into life educational, spiritual and social values. A certain gesture non-verbal have thaumaturgy connotations or the protection of the community and the most known example are augurs. This mutual respect between the various activities incorporated within a culture, in which are involved in a concrete manner and inextricably mixed up with the size of the religious and the economic, reaches the life at both outside and subliminally. Marketing parents have become aware of this force of symbols non-verbal nature of the mythology, sacred and cultural and have wanted an exploitation rights of their own. In the survey of front we will find out the special features of the system of the sacred symbols and the contemporary artifacts. One of the systems of the symbolic analyzed in the following would be *apple*, non-verbal symbolic system for man's fall from Paradise.

Keywords: symbol, education, axiology, sacred, corporation.

Introducere

Majoritatea celor care apreciază calitățile artei au experimentat și puterea ei de a fermeca, de a încânta și de a mișca, precum și forța acesteia de a deprima, de a șoca, de a dezgusta și de a genera indiferență [1, p.98, 113-117]. Însă, opera de artă cere să fie privită dincolo de imaginea de suprafață; în caz contrar ajungem să nu mai înțelegem nimic, sau ceea ce observăm reprezintă doar o mică parte a imaginii de ansamblu a complexului artistic. Dacă ne îndreptăm privirea-către [2, p.51, 93] educație, ca act unic prin care omul își selectează conținuturile și prin care devine mai drept, mai bun, mai frumos și mai veridic [3, p.162], atunci acțiunea are loc, în principal, pentru că arta comunică prin intermediul simbolismului, iar un simbol este, după cum spunea Charles Sanders Peirce, ceva ce reprezintă cu totul altceva [4, p.31]. Selectăm caracterul indexical* și creăm o conexiune între sistemele simbolice referențiale pe care oamenii cu înclinații artistice le-au intercalat în picturile și artefactele lor, ochii și mintea noastră se va deschide către un domeniu bogat în aluzie, sens și semnificație ascunsă. În acest cadru se dezvăluie puterea veche de a manipula prin intermediul simbolului. Savantul român Mircea Eliade ne spune că, odată ce ai acces la puterea sacră a simbolurilor, ai puterea de a manevra înțelesurile și semnificațiile încărcate în acestea [5, p.22-26]. Cu alte cuvinte, cel care înțelege arhitectonica sistemului unui simbol are puterea nestrămutată de a-l integra în orice context cultural. Despre această forță a sistemelor simbolice, cu precădere asupra câtorva exemple de uzanță contemporană, vom dezvolta în cele ce urmează. De asemenea, avem în vedere și perspectiva unei educații, atât de necesare, a *privirii-către* aceste jocuri de limbaj [6, p.114] contemporane.

* Semioticianul american Charles Sanders Peirce, atunci când amintește de proprietățile și calitățile *semnului* veritabil sau original, ne spune că acesta trebuie să fie, prin excelență, *transuasional*, adică să fie un semn care își datorează virtuțile semnificative unui mediator care are rol de interpretant. Orice propoziție exprimată verbal poate fi un exemplu. Dacă sunetele originale au avut în parte caracter iconic, în parte caracter indexical, ulterior importanța acestor caracteristici s-a pierdut. Acestea au fost transferate limbajului simbolic. Cuvintele sunt importante pentru obiecte și semnifică calitățile pe care acestea le au, pentru ca mai apoi acestea să determine în mintea auditoriului semne corespondente. [Peirce: CP 2.92 Cross-Ref.]

1. Note generale privind sistemul simbolic

Sistemele simbolice depășesc limitele vieții cotidiene și pot așeza subiectul în relații complexe [7, p.13], atât la nivel exterior, cât și subliminal. Unele simboluri necesită mai puțină explicație și travaliu hermeneutic, de exemplu, culorile sau calitățile reprezentate de anumite păsări sau animale fantastice, datorită faptului că noi răspundem la acestea la nivel *instinctual* [8, p.37-40], este un dat proximal. Într-adevăr, lucrările de pionierat ale psihanaliștilor Sigmund Freud [9, p.157-171] și Carl Gustav Jung [10, p.39-82] au arătat că mintea umană este ferm îndreptată către gândirea și comunicarea simbolică, iar limbajul simbolurilor, mai ales cel al arhetipurilor, transcende timpul și spațiul. Din acest motiv, multe dintre lucrările de artă și detaliile simbolice, prezentate alături de ele, demonstrează că simbolismul reprezintă un limbaj străvechi și universal.

Pe măsură ce societățile și culturile, prezente în arii geografice diverse, și-au dezvoltat propriul vocabular simbolic, acestea au reușit să transmită urmașilor *urme* prin care să ilustreze și să exprime concepte sacre, aspecte ale identității individuale și colective, teorii și idei abstracte. Mărturii găsim prezente atât în civilizațiile antice de tip *cucuteniană* [11, p.34-37], *sumeriană*, *egipteană* sau *grecească*, cât și în cele recente, precum în cea *bizantină*, *medievală* sau *modernă*. Pentru sublinierea gramaticii* simbolice se pot face trimiteri la o gamă largă de lucrări de artă din fiecare epocă și de pe fiecare continent, oferind o descriere fascinantă a faptului că, așa cum sublinia Oscar Wilde, „tot ce este artă este atât suprafață, cât și simbol” [12, p.46]. În acest context, putem afirma că vasta operă a savantului roman Mircea Eliade oferă un excurs exhaustiv asupra a ceea ce reprezintă valențele simbolului la religiile lumii**.

Această putere a sistemelor de simboluri a fost înțeleasă și adoptată și de corporațiile multinaționalele de astăzi. Lynne White, specialist în economie și tehnologie medievală târzie, spune că „în istorie, modelul tradițional în promovarea unei companii sau a unei afaceri s-a realizat prin mesaje textuale și orale, desconsiderate fiind sistemele simbolice uzitate de către spațiul sacramental, dar, odată cu acomodarea culturală dată de sincretismul religios din perioada ultimului secol și jumătate, s-a reconsiderat că metoda verbală și textuală nu este cea mai eficientă și profitabilă resursă. Subliminalul trebuie să înlocuiască intenționalul. Iar sloganul „*We Must Explore Nonverbal Symbols*” reprezintă un leitmotiv al fiecărui demers economic actual” [13, p.197-219]. Iată, găsim preluat sensul de bază al simbolului, care provine din grecescul *symbolon*, derivat din verbul *symbollein* – a ține laolaltă, a fi împreună [14, p.145-147], și încorporat într-un mixt contemporan în care cuvintele-cheie sunt eficiență și profitabilitate. Educația *privirii-către* simbolurile și arhetipurile umane, desacralizate de această dată, își găsește un nou teren fertil de exploatare în care cantitatea primează în fața calității, forma în detrimentul conținutului.

După cum sesizăm, în resemnificarea sistemului simbolic s-a dorit a se altera doar puterea indexicală a acestuia. Însă, pentru simbol, această indexicalitate reprezintă un nivel fundamental. Esența fiind atinsă, finalitățile acestuia au suferit schimbări majore. În acest context, apare în scenă, pentru prima dată în istorie, *logo-ul*. Un *sistem simbolic* privat de istoricitate și încărcătură sacră. Însă, acest lucru nu înseamnă că multinaționalele, bradurile internaționale, corporațiile nu le folosesc. Cine se gândește, de exemplu, că plurivalențul sistem simbolic *ying-yang* îl regăsim, destructurat din punctul de vedere al sacralității acestuia, pe fiecare sticlă de Pepsi? Și iarăși, cine astăzi nu cunoaște că în spatele *logo-ului* celor de la *Apple* se află, arhetipal, sistemul simbolic sacru al căderii umanității din starea paradisiacă? Găsim relatat în Sfânta Scriptură [15], Vechiul Testament, în Capitolul 2: 16,17: „*A dat apoi Domnul Dumnezeu lui Adam poruncă și a zis: „Din toți pomii din rai poți să mănânci, / Iar din pomul cunoștinței binelui și răului să nu mănânci, căci, în ziua în care vei mânca din el, vei muri negreșit!”*” A urmat ispitirea Evei de către diavolul preschimbat în șarpe, mușcătura lui Adam, la îndemnul Evei, și ascunderea primilor doi oameni de la fața lui Dumnezeu, pentru că

* Avem în vedere înțelesurile date conceptului de gramatică din perspectiva lui Noam Chomsky. Lingvistul american consideră că simbolul, indiferent de cât de rudimentar este prezent și reprezentat, își păstrează proprietățile specifice unei *gramatici*: distincția dintre structura de adâncime și structura de suprafață, de exemplu, și proprietățile specifice unei *gramatici transformatoare* (*grammatical transformations*): principiul unei reguli ordonatoare. Acesta le numește ca făcând parte dintr-un *deja* sistem, prelingvistic (*symbolic systems*). Imagini ordonatoare regăsite, în special, în lucrarea *Language and mind* (2005, p.71-72. ISBN 13-978-0-521-67493-5).

** Putem aminti câteva lucrări de referință ale savantului de origine română, texte care fac obiectul și studiului de față: Mircea Eliade. *Istoria credințelor și ideilor religioase* (vol. I-II). / Traducere și postfață de Cezar Baltag. București: Univers Enciclopedic, 2000; Mircea Eliade. *Imagini și simboluri. Eseu despre simbolismul magico-religios* / Prefață de Georges Dumezil, traducere de Alexandra Beldescu. București: Humanitas, 1994; Mircea Eliade. *Sacru și profanul* (Ediția a III-a) / Traducere din franceză de Brândușa Prelipceanu. București: Humanitas, 2000; Mircea Eliade. *Mefistofel și androgenul* / Traducere de Alexandra Cuniță. București: Humanitas, 1995.

se simțeau goi. Referatul biblic, conform Facere, Capitolul 3: 11,14,17: *Și i-a zis Dumnezeu: „Cine ți-a spus că ești gol? Nu cumva ai mâncat din pomul din care ți-am poruncit să nu mănânci?”/Zis-a Domnul Dumnezeu către șarpe: „Pentru că ai făcut aceasta, blestemat să fii între toate animalele și între toate fiarele câmpului; pe pântecul tău să te târăști și țărână să mănânci în toate zilele vieții tale!/Iar lui Adam i-a zis: „Pentru că ai ascultat vorba femeii tale și ai mâncat din pomul din care ți-am poruncit: „Să nu mănânci”, blestemat va fi pământul pentru tine! Cu osteneală să te hrănești din el în toate zilele vieții tale! Aici, Corporația Apple, nu realizează altceva decât o reintroducere în spațiul reprezentational al aparatului fantastic contemporan al nostalgiei originilor, o înscriere în matricea originală a *homo religiosus* [16, p.22-28].*

Se confirmă, încă o dată, prin aceste acte de „violentare” a sacrului, încercarea de re-educare a conținuturilor [17, p.29-35] arhetipale și simbolice. Generațiile contemporane cu această filosofie educațională toxică sunt asaltate de campanii publicitare, de sentimentul că împlinirea se construiește prin apel la consum haotic și fără bariere. Înșiși termenii de dreptate, bine, frumos își reconfigurază conținuturile și finalitățile. Ceva și/sau cineva devine Bun, Frumos sau Drept atât timp cât este util, eficient și produce suficientă stare de plăcere și profitabilitate. În acest sens, este imperios necesar să existe o *educație a privirii-către* lumea simbolurilor sacre și re-valorificarea lor prin prisma a ceea ce sunt ele: o fereastră axiologică.

2. *Homo symbolicus*

„Omul, cu predilecția sa pentru crearea de simboluri, transformă în mod inconștient obiectele sau formele în simboluri, atât în religie, cât și în arta vizuală și sunt exprimate atât în religie, cât și în arta vizuală” [18, p.232], scrie Aniela Jaffe în volumul coordonat de Carl Gustav Jung *Omul și simbolurile sale*, observație confirmată de arta preistorică din Epoca Pietrei prezentă pe toate continentele. Ele nu reprezintă doar imagini străvechi ale unor forme familiare, cum ar fi animalele sau amprente, căci literatura de specialitate spune că toate formele culturale de mai târziu le-au asociat o semnificație simbolică.

Așadar, *umanitatea a transformat, probabil, dintotdeauna în simboluri tot ceea ce a înconjurat-o*: simbolurile magice devenind simboluri sacre, simboluri ale identității și sisteme simbolice, în toate tradițiile din întreaga lume. Un exemplu ar fi simbolul Arborelui, simbol prezent în Asia Centrală sub forma Arborelui Lumii sau *Yggdrasil*, în Mesopotamia, India antică sau Siberia sub înțelesul de Arbore Cosmic. Omul, *Homo symbolicus* prin excelență, conform savantului român Mircea Eliade, intuiește, fără excepție, că toate faptele religioase au necesarmente un caracter simbolic. Mai mult, orice act religios, conform aceluiași cercetător, capătă, tocmai că este religios, o semnificație în ultimă instanță „simbolică”, întrucât se referă la valori sau la figuri supranaturale [19-22, p.191]. Spre exemplu, găsim roate ca simbol solar, despre oul cosmogonic ca simbol al totalității nediferențiate, despre șarpe ca simbol htonian, sexual sau funerar etc. Iar astăzi aceste simboluri sacre sunt încorporate în sisteme simbolice cu finalități corporatiste. Găsim un parcurs în care omul și-a făurit stâlpii civilizaționali proprii, determinat fiind de contextul sociocultural și religios.

Rezultatele acestui mod de raportare, inedit, la lume sunt numeroase și însemnate. În acest caz, omul nu are doar acces la lucrurile ca atare. El se raportează la lucruri și fapte prin intermediul unor forme lingvistice și imagini artistice, simboluri mitice sau rituri religioase, reprezentări și înțelesuri. Avem tendința să credem că stările de lucruri brute, fără intermediari, fără semnificație ascunsă, ar fi ceva artificial, neînsemnat. Toate aceste semioze și imagini artistice, simboluri mitice sau rituri religioase, reprezentări și semnificații constituie mediul său propriu [22, p.131-187]. În cetatea umană nu e loc nici de simplu artificial și nici de simplu natural [23, p.161]. „Situția sa este aceeași în sfera teoretică și în cea practică. Chiar și aici, omul nu trăiește într-o lume de fapte brute, sau conform nevoilor și dorințelor lui imediate. El trăiește mai curând în mijlocul unor emoții imaginare, în speranțe și temeri, iluzii și deziluzii, în fanteziile și visurile sale. Ceea ce îl tulbură și îl neliniștește pe om, spunea Epictet, nu sunt lucrurile, ci opiniile și închipuirile despre lucruri” [24, p.43-44].

3. Simbol desacralizat: logo-ul

Pentru Marshall McLuhan, *mesajul este mediul* [25, p.406-407], iar acest mediu nu reprezintă doar un instrument, devine lumea celui care îl utilizează. Subiectul se lasă utilizat asemenea unui instrument. Oamenii din domeniul *marketing*-ului au folosit experimentul lui Pavlov pe subiecți umani. Nu au făcut altceva decât să schimbe mediul. Dacă subiectivitatea umană ar înțelege efectele tehnologiei în istorie, în relațiile sociale, precum și efectele psihologice, aceștia vor putea deveni adulții care utilizează tehnologia, și nu cei care sunt utilizați de aceasta. Introducerea tehnologiilor care pot utiliza simbolurile non-verbale desprinse de originile ei mitico-religioase și cultural-sociale a creat o breșă în modul de a înțelege lumea. Astăzi, sistemele simbolice cu valențe puternice în istoria mitico-religioasă a umanității le regăsim în penuria cotidiană în măsura în

care acestea aduc, în mod eficient, profit. Sistemul simbolic non-verbal devine din ce în ce mai prezent, textele fiind mai puțin utilizate în transmiterea unui mesaj. Nike, zeița victoriei la greci, devine brand al unei cunoscute multinaționale. Zvastica, cel mai sfânt simbol non-verbal în Hinduism, devine armă de propagandă a omului superior creat de Adolf Hitler. Porumbelul, simbol al păcii, îl regăsim de fiecare dată pe produsele celor de la Dove. Pe lângă acest lucru, cei care au gândit strategia de manipulare nu au uitat să completeze peisajul în care profilul porumbelului se află alb și albastru: culori care semnifică, prin excelență, puritatea și infinitatea.

Găsim, așadar, în arhitectura postmodernă [26, p.42-43] împrumuturi din caracteristicile lui Dumnezeu, cum ar fi cele de infailibilitate, incognoscibilitate, omniprezență, omnisciență, omnipotență traduse în imagini reprezentative fără îmbrăcăminte spirituală. Dacă lumea antică și cea medievală investea în sacralizarea lumii în care trăia, mărturie fiind inegalabilele catedrale Sagrada Familia din Barcelona, din Reims, Duomo di Milano, Notre Dame de Paris, Santa Maria del Fiore din Florența, Hagia Sofia din Constantinopol (Istanbulul de azi), Stephansdom din Viena, catedralele Sfântul Vitus din Praga, Szent István-bazillika din Budapesta etc., astăzi lumea dizolvă sacralitatea și chiar obține profit din asta.

În lucrarea *Eseu despre om. O introducere în filosofia culturii umane*, Ernst Cassirer distinge între ceea ce este propriu omului și ceea ce este propriu celorlalte viețuitoare. Aduce lămuriri, în special în Capitolul II: *O cheie pentru natura omului: simbolul*, cu privire la determinarea cercului funcțional al omului și al animalului. Dacă în cazul animalului nu există mediatori sau intermediari care sunt poziționați între sistemul receptor și cel efector, cel prin care reacționează la stimuli, în cazul omului lucrurile sunt altfel: „Cercul funcțional al omului este nu numai extins din punct de vedere cantitativ, el a suferit de asemenea o schimbare calitativă. Omul a descoperit, cum se spune, o metodă nouă pentru a se adapta la mediul său ambiant. Între sistemul receptor și cel efector, care se găsesc la toate speciile animale, aflăm la om o a treia verigă pe care o putem descrie ca sistem simbolic. Această nouă achiziție transformă întreaga viață omenească /.../ În primul caz, este dat un răspuns direct și imediat la un stimul extern; în al doilea caz, răspunsul este amânat. El este întrerupt și întârziat printr-un lent și complicat proces de gândire. /.../ Omul nu mai trăiește într-un univers pur fizic, el trăiește într-un univers simbolic. Limbajul, mitul, arta și religia sunt părți ale acestui univers. Ele sunt firele diferite care țes rețeaua simbolică, țesătura încălțată a experienței umane” [27, p.30-32].

Înțelegem, în sensul celor spuse mai sus, că asocierile realizate încă dintru început cu privire la stele, constelații, fenomene naturale și divinități reprezintă motivul pentru care au devenit cosmologii complexe, mitologii elaborate și ansamblu de zeități bine structurate și ierarhizate. Dacă în America de Nord ființele divine le găsim portretizate ca zeități creatoare sau ca eroi culturali, în arta aborigenă din Australia le regăsim ilustrate sub forme de viziuni complexe privind creatorii din *Timpul Visului*. Panteonul Greco-Roman poate sta, în orice timp istoric, alături de pleiada zeităților hinduse. Putem sesiza că, în pofida diferențelor și a sincretismului ireversibil la care a fost chemată orice cultură, cu cea mai mare influență istorică a fost, poate, cel greco-roman, cu toate că zeitățile hinduse suntenerate și astăzi. Contrar asemănărilor, uneori datorate sincretismului, iar alteori experiențelor ontologice comune, distanța cultural-spirituală a fiecărei zone a rămas aceeași. Însă, această distanță o găsim minimalizată în timpurile contemporane, timp în care agențiile internaționale, fluxul informațional internațional fără bariere, corporațiile fără tradiție locală sau regională au reușit să folosească doar structurile de bază ale puterii de a simboliza. Aceștia sunt conștienți că societățile se dezvoltă, simbolurile sunt supuse la mixaje cât mai diverse și inovative, acest lucru fiind necesar reprezentativității identității sociale.

Concluzii

Privind retrospectiv sistemul limbajului simbolic, putem afirma că fiecare timp istoric are o cultură, o tendință cultural-mentală de a scrie o serie de sisteme simbolice care sunt reprezentative pentru omul societății respective. Fiecare generație își creează propriul alfabet prin care caută să se educe. Abecedarul lumii contemporane are ca sursă de inspirație simbolurile și arhetipurile umane sacre și se folosește, în cel mai mercantil sens, de valențele infinite pe care acestea le încorporează. Dimensiunea axiologică educațională sau educația prin valorificarea sacrului este mai mult decât necesară astăzi. În cele expuse anterior am căutat să ne îndreptăm *privirea-către* suma lucrurilor actuale, toxice în majoritatea lor, și să oferim câteva pârghii de conștientizare. Considerăm că prima etapă a unei *educații solide și consistente* constă în aceea de a conștientiza poziția în care te situezi. Această *diacronie* simbolică își păstrează autenticitatea prin aceea că preia caracteristicile esențiale ale antecesorilor și caută să le transpună în limbajul contemporan ființei lui. Prin această transpunere

avem de a face cu caracterul *sincronic* al limbajului simbolic. Dacă pentru perioada Egiptului antic piramidele sunt expresiile maximului civilizațional, pentru cei de astăzi multinaționalele Microsoft și Apple reprezintă expresiile cele mai cunoscute ale vieții civilizate, ale luxului și ale unei epoci în care consumerismul dictează termenii. Funcțiile comunicante ale simbolurilor le găsim reprezentate atât în perioada Antică, cât și în contemporaneitate. Aceste aspecte le înțelegem astăzi mai ales datorită studiilor realizate de Mircea Eliade, Ernst Cassirer și Carl Gustav Jung cu privire la aspectele care țin de sacru și profan, sistemul formelor simbolice, respectiv, inconștientul simbolic colectiv. Aceste studii dezvăluie vastul orizont uman și multiplele lui dimensiuni ontice și onirice. În studiile ulterioare ne propunem să explorăm și să contextualizăm dimensiunile epistemologice educaționale și semiologice ale acestor sisteme simbolice prezentate aici.

Referințe:

1. KANT, Im. *Critique of Judgement* / Traducere de James Creed Meredith. Virginia Tech Publisher, 2002. 140 p. ISBN: 1-4209-2694-2
2. HEIDEGGER, M. *Ființă și timp* / Traducere din germană de Gabriel Liiceanu și Cătălin Cioabă. București: Humanitas, 2003. 678 p. ISBN 973-50-0428-3
3. PLOTIN. *Opere* (I) / Traducere, lămuriri preliminare și note de Andrei Cornea. București: Humanitas, 2003, 443 p. ISBN: 973-50-0365-1
4. PEIRCE, Ch.S. *Semnificație și acțiune* / Prefață de Andrei Marga, selecția textelor și traducere din limba engleză de Delia Marga. București: Humanitas, 1990. 345 p. ISBN 973-28-0053-4
5. ELIADE, M. *Sacru și profanul*. București: Humanitas, 1995. 165 p. ISBN 973-50-0876-9
6. WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico – Philosophicus* / Traducere din germană de Mircea Dumitru și Mircea Flonta; notă istorică și în ajutorul cititorului de Mircea Flonta; note de Mircea Dumitru. București: Humanitas, 2001. 192 p. ISBN 973-50-0135-7
7. CASSIRER, E. *The philosophy of symbolic forms. Volume one: Language* / Tradus de Ralph Manheim; prefață și introducere de Charles W. Hendel. London: Yale University Press, 1955. 328 p. ISBN: 0-30000037-5
8. GAVRILUȚĂ, N. *Hermeneutica simbolismului religios. Studii și eseuri*. Iași: Editura Fundației AXIS, 2003. 213 p. ISBN: 973-864944
9. FREUD, S. *Introducere în psihanaliză. Prelegeri de psihanaliză. Psihopatologia vieții cotidiene* / Traducere, studiu introductiv și note de Dr. Leonard Gavriliu. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1990. 594 p. ISBN 973-30-1130-7
10. JUNG, C.G., von FRANZ, M.-L., HENDERSON, J.L., JACOBI, J., JAFFE, A. *Man and his symbols*. London: Dell Publishing, 1964. 320 p. ISBN 0-358-05221-9
11. WHITLOW, R.B. *Copper age settlement patterns in the eastern carpathian mountains. A gis approach to site and territory analysis*. New York: ProQuest LLC Published, 2013. 280 p. ISBN 978-1303752360
12. WILDE, O. *The Picture of Dorian Gray* / Edited with an Introduction and Notes by Joseph Bristow. New York: Oxford University Press Inc., 2006. 229 p. ISBN: 978-0-19-280729-8
13. WHITE, J.R., LYNNE. *The Iconography Of Temperantia And The Virtuousness Of Technology*, în *Action and Conviction in Early Modern Europe: Essays in Memory of E. H. Harbison* / Editat de T.K. Rabb și J.E. Seigel. Princeton: Princeton University Press, 1969. 360 p. ISBN: 978-0520058965
14. CIRLOT, J.E. *A Dictionary of Symbols* (Second Edition) / Traducere din spaniolă de Jack Sage. London: Routledge & Kegan Lee Ltd., 2001. 262 p. ISBN-13 978-0-521-87042-9
15. *Biblia sau Sfânta Scriptură* / Tradusă după textele originale ebraice și grecești de preoții profesori Vasile Radu și Gala Galaction din înalta inițiativă a Majestății Sale Regelui Carol II. București: Fundația pentru Literatură și Artă „Regele Carol II”, 1939.
16. ELIADE, M. *Nostalgia originilor. Istorie și semnificație în religie* / Traducere de Cezar Baltag. București: Humanitas, 1994. 270 p. ISBN: 973-28-0468-8
17. CUCUȘ, C. *Pedagogie* (ediția a III-a, revăzută și adăugită), Iași: Polirom, 2014, 536 p. ISBN: 978-973-46-4041-6
18. JUNG, C.G., von FRANZ, M.-L., HENDERSON, J.L., JACOBI, J., JAFFE, A. *Man and his symbols*. London: Dell Publishing, 1964. 320 p. ISBN 0-358-05221-9
19. ELIADE, M. *Mefistofel și androginul* / Traducere de Alexandra Cuniță. București: Humanitas, 1995. 207 p. ISBN 973-28-0584-6
20. Ibidem.
21. Ibidem.
22. Ibidem.

23. STĂNCIULESCU, T.D. *Miturile creației. Lecturi semiotice*. Iași: Performantica, 1995. 235 p. ISBN 973-97076-2-9
24. HAMBURG, C.H., *Symbol and reality. Studies in the philosophy of Ernst Cassirer*. Netherlands: Martinus Nijhoff. The Hague, 1956. 172 p. ISBN 978-94-011-8667-4
25. CASSIRER, E. *Eseu despre om. O introducere în filosofia culturii umane* / Traducere de Constantin Cosman. București: Humanitas, 1994. 315 p. ISBN 10: 973-2804734
26. MCLUHAN, M. *Galaxia Gutenberg*. București: Editura Politică, 1975, 445 p. ISBN: 978-606-579-978-3
27. RĂILEAN, E. *Bazele psihopedagogice ale elaborării manualului electronic* (colecția Educație Multi-Dimensională). Iași: Lumen, 2015. 238 p. ISBN: 978-973-166-389-0

Prezentat la 01.12.2016

CZU: 159.93:[004.81:343.97]

CYBERBULLYING – VIOLENȚA ÎN ERA DIGITALĂ*Loredana-Raluca UNGUREANU, Gruia URSU**Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (România)*

Lucrarea de față reprezintă un prim demers de conștientizare cu privire la o dimensiune a violenței manifestate în special în rândul copiilor și tinerilor – *cyberbullying*, violența în spațiul virtual. În contextul erei digitale, al societății contemporane care se definește și redefinește continuu în acord cu evoluția tehnologiei, într-o lume care se construiește, se destramă și se reconstruiește permanent din spatele monitoarelor, în școala nativilor digitali care se formează cu pre-dilecție prin apel la oceanul de informații oferite prin acces la Internet, agresivitatea capătă proporții nebănuite cu efecte devastatoare. Primul pas în soluționarea problemei constă în recunoașterea sa, în definirea corectă a tuturor fațetelor sale, în identificarea factorilor declanșatori.

Cuvinte-cheie: *bullying, cyberbullying, comunicare online, socializare, violență, agresivitate.*

CYBERBULLYING – VIOLENCE IN THE DIGITAL ERA

This paper represents a first approach for raising the awareness regarding a dimension of violence manifested especially among children and youngsters – *cyberbullying*, violence in virtual environment. In the context of the digital era, of the contemporary society that defines and redefines itself constantly according to the technological evolution, in a world that builds itself, crumbles and rebuilds itself from behind the monitors, in a school of the digital natives that develop themselves especially by using the ocean of information offered through the Internet, the aggressiveness gets enormous proportions with devastating effects. The first step in solving the problem is to admit its existence, to define correctly all its aspects, to identify the triggers.

Keywords: *bullying, cyberbullying, online communication, socialising, violence aggressiveness.*

Introducere

Internetul a devenit parte a societății umane. Este prezent în fiecare zi, în viața a peste 2 miliarde de indivizi de pe această planetă. Este un mediu eminent social, în care oamenii trăiesc, relaționează, construiesc sisteme de comunicare, își exprimă sentimente, aderă la principii, la grupuri, învață, se schimbă și produc schimbări. Internetul are o caracteristică distinctă: construcția lui este una de natură artificială. Are reguli pe care puțini le cunosc, iar și mai puțini le înțeleg.

În plus, în ultimii ani asistăm la o explozie a activității site-urilor de socializare ca Facebook, Twitter ori LinkedIn. Acestea permit utilizatorilor să creeze profiluri online și să facă publice informații personale într-un sistem la care au acces zeci de milioane de oameni.

Lumea se schimbă. Pentru prima dată în istoria umanității, viteza de transmitere a datelor și informațiilor, precum și cea de absorbție a acestora de către un singur individ au atins cote la care nimeni nu se gândea în urmă cu 20-30 de ani. Chiar acum, în această secundă, 3 miliarde de oameni sunt conectați și interconectați la rețeaua mondială de Internet. În cifre absolute, asta ar însemna că 42% din populația globului este în legătură directă în timp real. Distanțele geografice nu mai există, iar relațiile sociale sunt într-o perpetuu transformare.

Un studiu [1] realizat de una dintre cele mai mari companii de profil din lume, GO-Gulf.com, relevă date uimitoare. Într-o singură lună, omenirea petrece online 35 de miliarde de ore. Adică, 3,995 de ani. Fiecare intrare pe Internet, fiecare pătrundere a unui individ în mediul online aduce cu sine și un transport de informații din lumea de afară în spațiul virtual. Documente încărcate, opinii exprimate pe forumuri, bloguri, în rețelele de socializare. Poze, articole, studii, dar și emoții, trăiri se adună într-un ocean imens de date. Este ca și cum întreaga conștiință umană și-a găsit un loc de depozitare la care are acces instant oricine.

Lumea nu a fost niciodată mai liberă. În același timp, nu a fost niciodată mai interdependentă și interconectată. Pentru mulți dintre indivizii erei digitale rețelele domină viața. Și nu numai că o domină, dar o modelează, inventează și construiesc o nouă societate, cu reguli noi, cu beneficii, dar și cu efecte perverse noi. Conectarea se realizează oriunde – la școală, la locul de muncă, acasă – printr-o multitudine de instrumente: calculatorul, telefonul, IPAD-ul, IPHONE-ul. Cele mai multe organizații au devenit, la rândul lor, dependente de comunicare prin intermediul Internetului. Când acesta cade, organizația pur și simplu nu mai funcționează.

Conform datelor statistice oferite de către Norton by Symantec [2] (una dintre cele mai mari companii de soft-uri de protecție din lume), în 2011 peste 430 de milioane de utilizatori ai Internetului au avut de suferit în urma atacurilor informatice, iar pierderile totale depășesc 114 miliarde de dolari. Franz-Stefan Gardy, conferențiar la EastWest Institute, a scris despre amploarea criminalității informatice într-un articol din *Huffington Post*:

Ceea ce majoritatea oamenilor nu realizează este că un criminal informatic nu trebuie să fie prea sofisticat ca să producă pagube majore. În prezent sunt o serie de companii private sau birouri guvernamentale care luptă împotriva acestui fenomen. Însă, numărul atacurilor, diversitatea acestora și imensitatea spațiului online fac ca orice control și acțiune de prevenire să fie cu efecte scăzute. De aceea, ar fi nevoie de o organizație echivalentă cu cea a Centrului Național de Prevenire, Control al Bolilor pentru a putea coordona o activitate de asemenea amploare [3].

Peter Grabosky și Russell Smith (2005) au identificat nouă tipuri de infracțiuni informatice [4]: hoții de servicii de telecomunicații; Internetul folosit ca instrument de comunicare pentru rețelele criminale; pirateria online; răspândirea de materiale cu caracter ofensator; evaziunea fiscală și spălarea de bani; fraude; interceptarea ilegală a comunicațiilor; terorismul electronic; fraudarea transferurilor electronice de bani.

În România nu există un studiu de acest gen care să clarifice modul și felul în care este folosit Internetul pentru comunicare, pe categorii de vârstă. Însă, la nivel subiectiv, se poate constata o pătrundere masivă a acestui instrument în rândul populației mai în vârstă. Una dintre cauzele principale care au dus adulții născuți înainte de 1970 către spațiul online este migrația cauzată de căutarea unui loc de muncă. Sute de mii de români au părăsit țara în căutarea unei surse mai bune de venit – în Italia, Spania, Anglia sau pe alte continente (Australia ori America de Nord). Distanțele au obligat la identificarea unei surse ieftine și accesibile de comunicare cu cei rămași acasă. Așa că, în ultimii ani, asistăm la o răspândire a utilizării Internetului. Oameni cu vârsta de 50-60 de ani, fie că au rămas acasă și doresc să comunice cu copiii plecați, fie că sunt la rândul lor plecați, au învățat să utilizeze soft-uri precum Yahoo Messenger, Skype ori e-mail-ul. Fenomenul nu este caracteristic doar celor ce provin din mediul urban. În zonele rurale, odată ce marile companii de Internet și-au extins distribuția și au apelat la sisteme de transmisie a datelor prin telefonie ori prin radio, românii au învățat să utilizeze, la un nivel minim, calculatorul și Internetul. Și, așa cum era de așteptat, puțini se limitează doar la instrumentele de comunicare enumerate mai sus. Ușor dar sigur, învață să navigheze în lumea online. Accesează site-uri, citesc presa online sau intră în comunitățile sociale gen Facebook.

Cu cât mai mulți sunt cei care utilizează Internetul, cu atât crește numărul celor care nu înțeleg legile după care acesta funcționează. Iar numărul victimelor este în continuă creștere, după cum susține și George Alin Popescu (2007) în cartea sa:

Studiile specialiștilor în sociologie sau ale psihiatrilor arată o constantă creștere a ceea ce se cheamă sindromul dependenței de Internet. Articole lungi și bine documentate umplu cu elocință pagini întregi de hârtie pentru a exprima îngrijorarea autorilor asupra fenomenului a cărui amploare se pare că a căpătat o valoare extremă [5].

Cea mai recentă teorie cu privire la efectele comunicării prin intermediul mediului online se axează pe interacțiunea dintre caracteristicile și funcțiile instrumentului de comunicare (în speță Internetul), pe de o parte, și scopurile și nevoile comunicatorilor, pe de altă parte, văzută în contextul social în care se produce [6]. Conform acestei teorii, interacțiunea pe Internet influențează și are efect asupra vieții sociale, dar acest efect diferă în funcție de contextul în care are loc comunicarea.

Bullying și Cyberbullying – delimitări conceptuale

Bullying-ul este un comportament agresiv intenționat ce implică un dezechilibru de putere (Nansel, Overpeck, Pilla, Simmons, Morton & Schimdt, 2001). Uneori acest dezechilibru este generat de diferențele în ceea ce privește forța fizică între copii, dar cel mai des este alimentat de diferențele în ceea ce privește statusul social la nivelul grupului (fie că e dobândit prin forțele proprii, fie că e transferat de la părinți).

Și tocmai pentru că există această inegalitate de forțe, victimei îi este extrem de dificil să se apere. Mai mult, agresiunea nu este singulară în timp, ci se caracterizează prin repetiție. Din păcate, de cele mai multe ori, situațiile de bullying sunt dificil de depistat. Ca și în alte cazuri de violență, care implică dezechilibru de forțe (violul, violența domestică), victima ascunde agresiunea fie de teamă, fie de rușine. Copiii agresati sau cei care sunt martorii unei agresiuni NU VORBESC despre asta [7].

Există mai multe clasificări ale tipurilor de *bullying*. Ne-am oprit asupra celei oficiale, oferită de US Departament of Health & Human Service. Conform www.stopbullying.gov, se remarcă trei categorii mari: 1) agresiunea verbală – a spune sau a scrie lucruri denigratoare despre o persoană; 2) *bullying* social – afectarea reputației sau relațiilor; 3) *bullying* fizic – agresiune directă.

Fenomenul de *bullying* este prezent la toate categoriile de vârstă și în aproape toate mediile sociale, dar se manifestă în special în rândul copiilor. *Bullying* poate schimba și influența definitiv dezvoltarea psihologică și emoțională a copilului. Copiii care sunt agresați pot intra în una dintre următoarele două categorii [8, p.30] – cei care sunt pasivi și obediți și cei care sunt considerați victime provocatoare (în număr mult mai mic).

Stima de sine scăzută, anxietatea și depresia pot fi consecințe ale fenomenului de *bullying*, dar pot fi, în unele cazuri, factori provocatori. Cercetările au indicat faptul că acei copii care au aceste caracteristici sunt predispuși la a deveni victime (Cluver, Bowes, & Gardner 2010).

Într-o meta-analiză făcută de Clayton R. Cook de la Catedra de Psihologie a Universității din Whashington [9] s-a concluzionat că cel predispus la *bullying* este un copil care își internalizează problemele, are abilități sociale slabe, are convingeri negative despre propria persoană și are dificultăți în a rezolva diferitele probleme sociale.

Familia poate constitui, de asemenea, o variabilă care influențează predispoziția spre a fi o victimă. Conform aceluiași studiu, un copil are o probabilitate mai mare de a se confrunta cu fenomenul de *bullying* dacă familia este hiperprotectivă cu el, considerându-l o fire anxioasă și nesigură. Această tendință a familiei poate fi cauză, dar și consecință a agresiunii de tip *bullying*. La polul opus, dar cu aceleași efecte, se situează cazurile în care copilul este maltrat și agresat în interiorul familiei. Alte cercetări au încercat să facă legătură între copiii cu ADHD și gradul de risc de a fi supuși fenomenului. De exemplu, într-un studiu făcut pe 1315 copii din școlile generale din SUA (Unnever and Cornel, 2003), 14% din copii au declarat că iau medicamente pentru ADHD. Dintre aceștia, mai bine de o treime au mărturisit că sunt agresați de cel puțin 2-3 ori pe lună de către colegi, în timp ce 12% au fost agresori pentru alții de 2-3 ori pe lună. Un risc ridicat apare și în cazul copiilor cu autism sau alte disabilități, de natură fizică sau psihică.

În România, *bullying*-ul e mai mult subiect de presă. Asociația Telefonul Copilului a oferit o serie de date legate de acest fenomen în România raportat la cazurile sesizate la nivelul apelurilor telefonice preluate. Mai exact, în ghidul electronic *Împreună putem combate fenomenul BULLYING în 2 pași* publicat online pe site-ul Asociației: „În perioada octombrie 2011 - octombrie 2013, Asociația Telefonul Copilului a înregistrat un număr de 2.907 de cazuri de *bullying* în România. Conform informațiilor obținute prin intermediul Telefonului Copilului 116 111, fenomenul *bullying* este asociat următoarelor forme: *bullying* fizic – 45.72%, *bullying* verbal – 22.86%, *bullying* emoțional – 15.24%, *bullying* relațional – 14.28%, *bullying* online – 1.90%.

Printre efectele fenomenului *bullying* s-au înregistrat: depresii și tulburări de comportament (33.15%), excludere și dificultate în relaționare (29.78%), gânduri suicidale (15.17%), frică și anxietate (12.92%), criză de identitate (4.49%) și criză de singurătate (4.49%). Victimele fenomenului *bullying* au fost în principal adolescenți (fete 12-17 ani – 28.58%, băieți 12-17 ani – 57.14%), dar și preadolescenți (fete 8-11 ani – 6.67%, băieți 8-11 ani – 7.61%).”

Transpunerea agresiunii în mediu virtual determină transformarea fenomenului în *cyberbullying*. *Bullying*-ul își păstrează esența, însă modul în care se desfășoară, instrumentele prin care se propagă, efectele sunt particularizate „digital”.

Robert S. Tokunaga definește *cyberbullying*-ul drept „folosirea tehnologiei și a mediului online de indivizi sau grupuri de indivizi care, în mod repetat și ostil, trimit mesaje agresive cu intenția de a umili și a face rău altor persoane” [10]. N. Willard susține că *cyberbullying*-ul înseamnă „să trimiți sau să postezi texte ori imagini cu caracter defăimător folosind Internetul sau alte canale electronice de comunicare” [11].

Sameer Hinduja și Justin W. Patchin [12] au identificat 5 trăsături distincte care fac diferența dintre *bullying*-ul tradițional și cel din spațiul digital: anonimatul și pseudonimele; dezinhibiția; dezindividualizarea; lipsa controlului și supervizării; viralitatea.

Formele pe care le poate lua *cyberbullying*-ul sunt modelate după însușirile mediului digital. Dispare complet agresiunea fizică, însă sunt exacerbate celelalte aspecte prin: răspândirea de zvonuri; *flaming* – comentarii instigatoare; postări de poze și materiale video; capturile, comentariile și mesajele; furtul de identitate; *cyberstalking* (o formă de hărțuire electronică care se manifestă prin transmiterea de mesaje cu caracter jignitor și cu scopul de a face rău); divulgarea discuțiilor private.

Fenomenul de *cyberbullying* în 3 licee din Iași (studiu)

Contextul cercetării

Conform ultimelor date statistice oferite de compania Akamai, unul dintre liderii mondiali în soluții online, România se află în topul țărilor cu cel mai rapid acces la Internet. Cu toate acestea, situația este paradoxală. Spre deosebire de cifrele foarte mari din Uniunea Europeană, în România doar 61,6% dintre români cu vârsta între 16 și 74 de ani au folosit vreodată calculatorul, potrivit datelor Institutului Național de Statistică [13].

Aceleași date relevă faptul că, din totalul gospodăriilor din România, mai mult de jumătate (54,4%) au acces la rețeaua de Internet acasă, majoritatea (70,9%) dintre acestea concentrându-se în mediul urban. Se poate observa o discrepanță foarte mare între mediul rural și cel urban. În mediul rural însă, cifrele sunt diferite când se discută de tineri. Chiar și la persoanele tinere, cu vârste cuprinse între 16 și 34 ani, care trăiesc în localități rurale, ponderea celor care nu utilizează calculatorul este de 22,7%. Cu alte cuvinte, tinerii, indiferent de zona de rezidență, folosesc calculatorul în număr foarte mare și, implicit, Internetul.

Cercetări anterioare

Mediul virtual reprezintă o parte importantă a vieții tinerilor și copiilor. Timpul petrecut pe Internet și pe dispozitivele electronice este din ce în ce mai mare. Relațiile tradiționale au migrat în lumea digitală și s-au adaptat la noile condiții. Relevante în acest sens sunt și datele obținute de studiul făcut de Asociația Salvați Copiii [14], conform cărora numărul copiilor care au reclamat fenomenul de *cyberbullying* a crescut cu 13% față de datele obținute într-un studiu similar realizat cu 5 ani în urmă. Un alt studiu, care a vizat fenomenul de *bullying* în România [15], realizat de Asociația Telefonul Copilului, prezintă date și mai îngrijorătoare. Colectarea datelor a avut loc în perioada martie – iunie 2014, pe un eșantion de 2000 de elevi. Conform acestuia, 46,15% din cei intervievați au declarat că au fost victime ale fenomenului de *bullying*. Dintre aceștia, 53% au fost fete. 30% din respondenți au mărturisit că au fost victime ale agresiunilor în fiecare zi/în fiecare săptămână, ceea ce indică amploarea fenomenului. Procentul cel mai mare, pe categorii de vârstă, este cel aferent grupei de 16-19 ani, cu 39%. Din numărul total al celor intervievați, aproape 45% au declarat că au fost agresați online sau pe telefonul mobil. În același timp, 52,2% au declarat că agresorii digitali provin din rândul colegilor, ceea ce demonstrează că, deși fenomenul se prefigurează în afara școlii, principalii agresori sunt aceiași ca în *bullying*-ul clasic.

La nivel mondial, unul dintre primele studii în privința *cyberbullying*-ului a fost realizat în 2002 de către NCH (National Children's Home) din Marea Britanie și s-a concentrat în special pe mesajele telefonice sau online. Rezultatele au relevat faptul că 1 din 4 copii cu vârsta între 11 și 19 ani a fost amenințat sau agresat pe cale digitală. Dintre aceștia, mai bine de o treime nu au povestit nimănui de aceste agresiuni. Aceeași organizație a condus un alt studiu în 2005, pe un eșantion de 770 de persoane cu vârsta între 11 și 19 ani. Conform acestuia, 20% din cei intervievați au declarat că au fost agresați virtual prin diverse canale, 14% prin text, 5% în camerele de chat și 4% prin email. Asta în condițiile în care Social Media era la început și facebook abia își făcea loc pe piață.

Unul dintre cele mai recente studii, realizat în februarie 2015 de Sameer Hinduja și Justin V. Patchin pe un eșantion de 415 copii cu vârsta cuprinsă între 11 și 15 ani, de la școlile generale din Midwestern (Statele Unite ale Americii), relevă date mai aproape de realitatea erei digitale. Rezultatele, publicate pe site-ul <http://cyberbullying.us/>, arată că mai bine de 34% din cei intervievați au trăit o experiență de *cyberbullying*. Dintre tipurile de *cyberbullying* se evidențiază comentariile răutăcioase cu aproape 20% și răspândirea de zvonuri cu peste 15%.

Scopul cercetării

Prezenta anchetă pe bază de chestionar are ca scop conturarea unei imagini asupra fenomenului de *cyberbullying* și asupra nivelului de conștientizare a acestuia de către tinerii aflați în grupul de vârstă 14-18 ani, de la 3 licee din Iași.

Structura chestionarului ne-a permis analiza răspunsurilor în acord cu mai multe dimensiuni care conturează obiectivele și ipotezele studiului. Pentru a măsura gradul de impact al fenomenului de *cyberbullying* la nivelul grupului de vârstă 14-18 ani a fost elaborat un set de indicatori care să acopere cele 4 dimensiuni date de definiție: utilizarea comunicării digitale, comportament/act agresiv, repetitivitate, perioadă lungă de timp și inegalitate de putere. La acestea am adăugat și dimensiunea de conștientizare a fenomenului.

Lotul de cercetare

La completarea chestionarului au participat 89 de elevi cu vârsta cuprinsă între 15 și 18 ani de la 3 licee din Iași (Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări, Colegiul Tehnic de Electronică și Telecomunicații G.Mârzescu, Colegiul Național C.Negruzzi).

Operaționalizarea conceptelor

Bullying = un act sau comportament agresiv intenționat comis de un grup sau de un individ în mod repetat într-o perioadă de timp împotriva unei persoane care nu se poate apăra singură.

Cyberbullying = o formă de agresiune în care se folosesc metodele digitale de comunicare.

Victimă bullying/cyberbullying = persoană care resimte efectele actelor sau comportamentelor agresive în spațiu real/virtual.

Agresor bullying/cyberbullying = persoană care adoptă acte sau comportamente agresive în spațiu real/virtual.

Intensitatea agresiunii = frecvența și durata de manifestare a fenomenului.

Instrument și procedură

Instrumentul cercetării a fost un chestionar cu 18 întrebări și 3 itemi de identificare (vârstă, sex și unitatea de învățământ). Instrumentul a inclus: întrebări închise cu alegere multiplă, semideschise și deschise. Prima parte a chestionarului a vizat frecvența și scopul utilizării Internetului. A doua parte a vizat frecvența evenimentelor de *cyberbullying* cu care respondentul s-a confruntat, fie din postura de victimă, fie din postura de agresor. A treia parte a vizat spațiul de desfășurare a evenimentului, durata, numărul de persoane și genul agresorilor. Ultima parte a vizat conștientizarea fenomenului, dacă a comunicat agresiunea, atitudinea în fața agresiunii și soluții propuse. Timpul de completare a chestionarului a fost de 15-20 de minute.

Chestionarul a fost însoțit de un text scurt și clarificator, în care a fost precizat scopul cercetării, au fost definite conceptele de *bullying* și cel de *cyberbullying*, alături de explicarea și descrierea fenomenului de agresiune virtuală.

Analiza rezultatelor

A. Utilizarea comunicării digitale

Primele două întrebări ale chestionarului au vizat utilizarea instrumentelor digitale și frecvența utilizării Internetului. Cu precizarea că rezultatele studiului nu pot fi extrapolate și nu sunt folosite decât pentru a explica fenomenul în cadrul grupului de cercetare, prezentăm mai jos, în tabel, datele obținute.

Tabelul 1

Modalitatea de conectare la Internet (N=89)

Cum accesezi Internetul?	Smartphone	Laptop/calculator personal	Sala de Internet	Laptop/calculator/ smartphone rude/ prieteni	Nu accesez
	80,9%	46,1%	9%	3%	2,2%

La întrebarea de mai sus, în care au fost folosiți itemi cu alegere multiplă, se poate observa că, în proporție de 80,9%, tinerii chestionați au smartphone personal de pe care accesează Internetul. Mai puțin de jumătate au laptop sau calculator personal.

Tabelul 2

Frecvența de utilizare a Internetului (N=89)

Cât de des folosești Internetul?	Zilnic	De câteva ori pe săptămână	De câteva ori pe lună	Nu folosesc
	77,5%	20,2%	-	2,2%

În privința frecvenței de accesare a Internetului, datele relevă că peste 77% din tinerii chestionați petrec timp în fiecare zi în mediul digital, în timp ce un procent neînsemnat nu accesează world wide web.

Tabelul 3

Scopul utilizării Internetului (N=89)

Cu ce scop utilizezi Internetul?	Căutare informații	Cumpărare / plăți	Citire presă	Jocuri / multimedia	Email / chat / social media	Descărcare softuri	Anunțuri
	56%	27%	25%	62%	54%	52%	6%

În privința scopului accesării Internetului, întrebarea cu alegere multiplă de mai sus arată că respondenții folosesc timpul petrecut online pentru jocuri și multimedia, mai bine de jumătate pentru email/chat sau social media, în timp ce un procent apropiat de tineri accesează spațiul virtual pentru căutare de informații diverse.

B. Contactul cu fenomenul de bullying/ cyberbullying (în școală/în afara școlii)

Pe baza răspunsurilor obținute la cea de-a doua parte a chestionarului, am realizat comparații cu privire la repetitivitatea fenomenului de *bullying* și *cyberbullying*. Pentru *cyberbullying* am încercat să aflăm date cu privire la producerea fenomenului atât în cadrul școlii, cât și în afara acesteia.

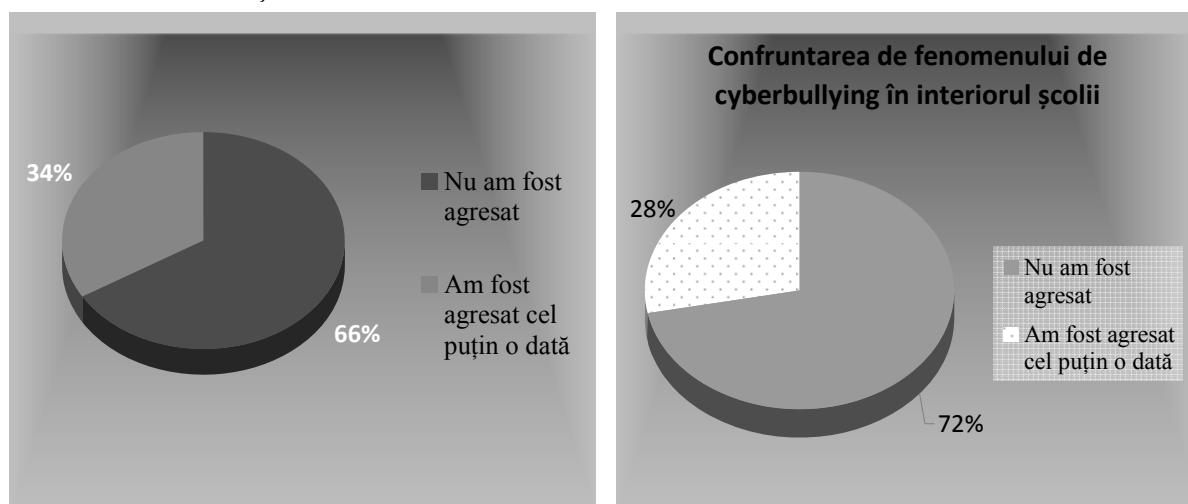
Tabelul de mai jos relevă răspunsurile date de cei 89 de respondenți.

Tabelul 4

Procentele respondenților care s-au confruntat cu fenomenul de bullying și cyberbullying la școală și în afara școlii (total N=89)

	Ai fost agresat la școală?	Ai fost agresat virtual la școală?	Ai fost agresat virtual în afara școlii?
Nu am fost agresat	66,3%	71,9%	69,7%
O dată sau de două ori	15,7%	11,2%	16,9%
De 2 sau 3 ori pe lună	11,2%	13,5%	13,5%
O dată pe săptămână	2,2%	3,4%	-
De câteva ori pe săptămână	4,5%	-	-

După cum se observă din datele de mai sus, incidența fenomenului de *bullying* și cel de *cyberbullying* este mai ridicată în interiorul școlii.



După cum se observă, în privința agresiunilor de orice tip, 34% din cei care au răspuns la chestionar au declarat că s-au confruntat cu acest fenomen cel puțin o dată. De remarcat că 1 din 5 elevi a mărturisit că agresiunile sunt constante (pentru 11,2% de două-trei ori pe lună, pentru 2,2% o dată pe săptămână, în timp ce pentru 4,5% – de câteva ori pe săptămână). În cazul agresiunilor virtuale cifrele diferă puțin, în sensul că aproape 72% au declarat că nu se confruntă cu acest fenomen. Aproape 28% din cei intervievați au fost agresați cel puțin o dată în spațiul virtual (11,2% o dată sau de două ori, 13,5% de două-trei ori pe lună, iar 3,4% o dată pe săptămână).

C. Inegalitatea de putere (postura de victimă/agresor)

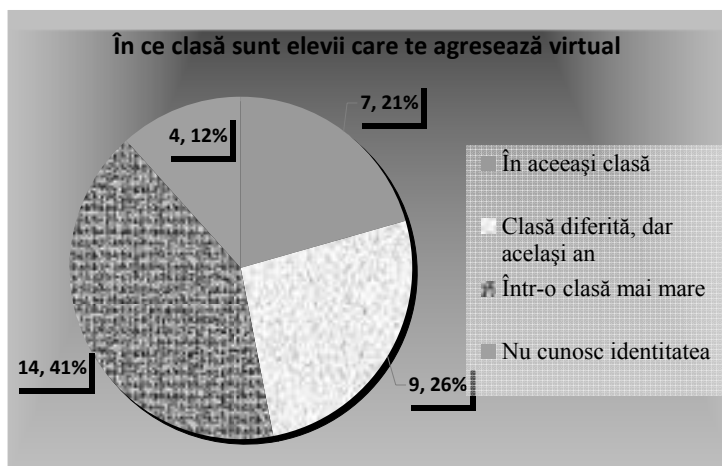
Cercetarea a urmărit să releve date și cu privire la posibila postură de agresor a respondenților. Conform răspunsurilor date, aproximativ 17% din numărul celor chestionați au declarat că au lansat agresiuni virtuale cel puțin o dată în interiorul școlii, în timp ce 24% din ei au fost inițiatorii fenomenului de *cyberbullying* în afara școlii. Tabelul de mai jos oferă procentele în urma analizei frecvențelor în acest caz.

Tabelul 5

Procentele respondenților care sau inițiat fenomenul de cyberbullying la școală și în afara școlii (total N=89)

	Ai agresat virtual la școală?	Ai agresat virtual în afara școlii?
Nu am agresat	83%	75%
O dată sau de două ori	13,5%	17%
De 2 sau 3 ori pe lună	-	4,5%
O dată pe săptămână	2,2%	2,2%
De câteva ori pe săptămână	1,1%	1,1%

În privința provenienței agresorilor, conform răspunsurilor oferite de respondenți, cea mai mare parte provine din școală: 21% au mărturisit că agresorii sunt din aceeași clasă, 26% – dintr-o clasă diferită, dar din același an, 41% – dintr-o clasă mai mare, în timp ce 12% au declarat că nu cunosc identitatea agresorului. Graficul următor exprimă răspunsurile date:

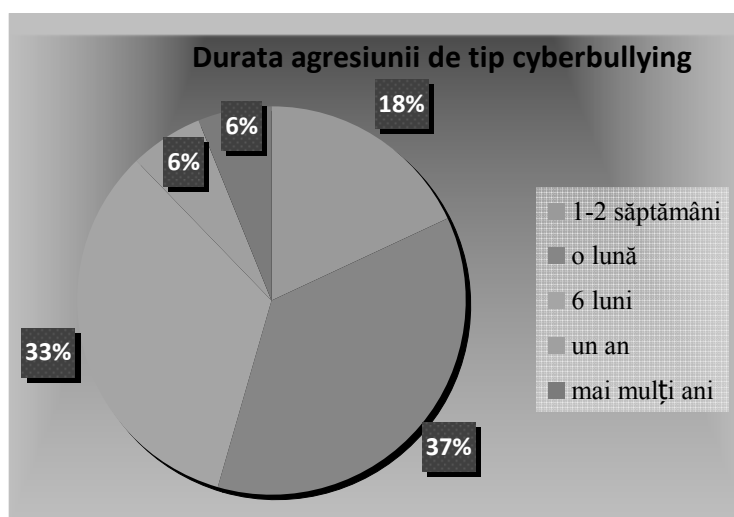


În privința genului agresorului, se remarcă faptul că 67% din respondenții care au mărturisit că au fost agresați virtual au declarat că agresorul a fost un băiat sau mai mulți băieți, în timp ce 8% au declarat că au fost agresați virtual de o fată. Restul au declarat că au fost agresați de grupuri mixte sau nu cunosc agresorul.

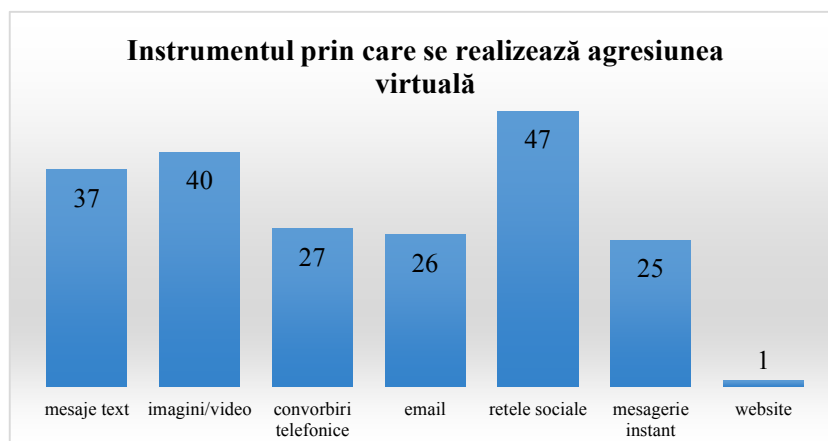
În privința numărului agresorilor, în 63% din cazurile reclamate a fost o singură persoană, în timp ce 33% au declarat că agresiunea a fost făcută de mai multe persoane.

Intensitatea agresiunii

În privința timpului agresiunii, aproape 70% din persoanele care au declarat că sunt victime ale *cyberbullying*-ului au mărturisit că agresiunea durează de o lună sau de mai mult de 6 luni.

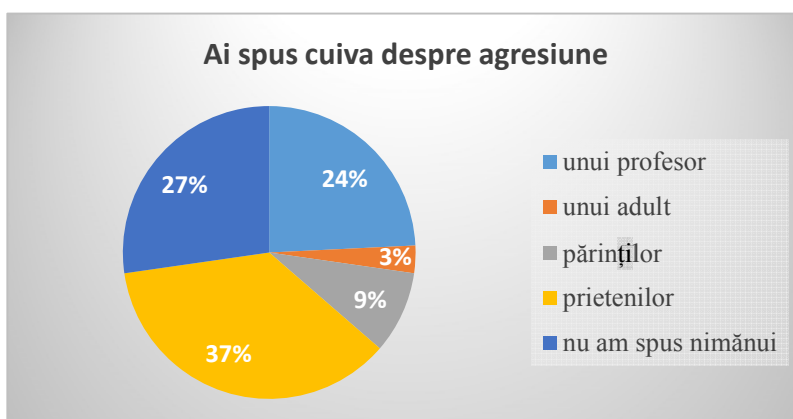


În privința canalelor de agresiune virtuală, se poate observa o dominație a rețelelor sociale și a imaginilor/materialelor video. Mesajele text și emailul sunt folosite la o scară asemănătoare, în timp ce atacurile lansate prin site-urile web sunt aproape inexistente.

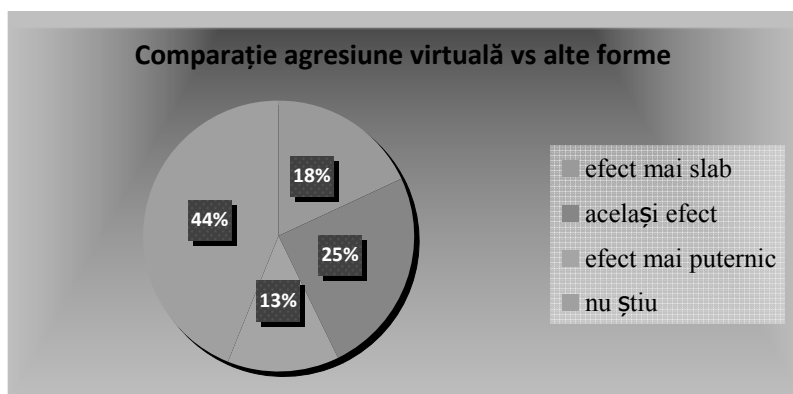


Gradul de conștientizare a fenomenului

Ultima parte a chestionarului a vizat dimensiunea de conștientizare a fenomenului de *cyberbullying*. Din datele colectate se poate observa că cea mai mare parte a persoanelor care au mărturisit că au fost agresate virtual au povestit despre acest lucru prietenilor. Datele relevă un procent de 37% în acest sens, în timp ce 27% au declarat că nu au spus nimănui despre agresiune.



În privința efectului agresiunilor de tip *cyberbullying*, 44% din subiecți nu au știut ce să răspundă; 25% consideră că efectul este similar fenomenului de *bullying*, în timp ce 13% consideră că impactul e mai puternic asupra victimei.



În privința soluțiilor care stau la îndemâna victimei, 59% din subiecți consideră că ignorarea agresiunilor e cea mai bună. O treime recomandă discuția cu un adult, în timp ce 5% susțin ca soluție riposta.

Interpretarea rezultatelor

Utilizarea digital media

Conform datelor obținute în urma aplicării chestionarului, se poate observa o rată foarte mare în privința utilizării telefoanelor smart ca mijloc electronic de comunicare. Peste 80% din tineri au declarat că dețin asemenea dispozitive, ceea ce le permite o mobilitate foarte mare în privința accesării Internetului. Acest fapt este susținut și de rezultatele cu privire la frecvența de utilizare a Internetului, peste 77% din subiecți declarând că accesează rețeaua de comunicare digitală în fiecare zi. Scopul accesării, conform datelor, ar fi în primul rând pentru jocuri și multimedia – 62%, în timp ce peste 50% folosesc Internetul pentru comunicare prin email sau site-urile de socializare.

Aceste date se corelează și cu canalele prin care se realizează agresiunea virtuală. Astfel, conform rezultatelor obținute, cele mai multe atacuri sunt lansate prin intermediul rețelelor de socializare, cu ajutorul imaginilor și înregistrărilor video. Rezultatele sunt asemănătoare cu cele din studiul realizat în 2013 de Asociația Salvați Copiii (studiul a fost realizat pe un eșantion de 1214 copii cu vârsta între 7 și 18 ani), conform căruia aproape 50% din atacuri au fost lansate prin intermediul imaginilor sau al mesajelor pe rețelele de socializare.

Frecvența bullying-ului și a cyberbullying-ului

O parte însemnată din subiecții chestionați în contextul cercetării (34%) au declarat că s-au confruntat cu fenomenul de *bullying* la nivelul școlii. Rezultatele sunt puțin mai mici față de studiul realizat în 2013 de Asociația Salvați Copiii: 47% din copii din mediul urban au declarat că au fost victime ale fenomenului. În cadrul studiului de mai sus, rata de incidență a *cyberbullying*-ului, cu 38%, se apropie de rezultatele anchetei făcute de Salvați Copiii, care a arătat o incidență de 43% din totalul cazurilor chestionate.

Inegalitatea de putere

Peste 40% din copiii care s-au declarat victime ale *cyberbullying*-ului au declarat că agresorii provin din clase mai mari. Acest fapt susține conceptul de inegalitate de putere care apare atât în definiția *bullying*-ului, cât și în cea a *cyberbullying*-ului. De remarcat și cele 17% care au precizat că nu cunosc identitatea agresorului – o altă caracteristică specifică agresiunii în mediul online. Un alt aspect important e legat de genul agresorului. În 67% din cazuri subiecții au declarat că agresorul este un băiat. Prin comparație, au indicat persoane de gen feminin doar în 8% din cazuri.

Gradul de conștientizare

În privința conștientizării fenomenului de *cyberbullying* și implicațiile acestuia, cifrele obținute în urma cercetării arată o reținere a victimelor de a povesti altor persoane. Aproape o treime țin ascunsă agresiunea, în timp ce 33% au comunicat-o prietenilor. Prezența adulților este destul de scăzută, doar 9% din cei chestionați susțin că au povestit părinților. Asta în condițiile în care, la nivel de soluție, 33% din aceștia consideră că discuția cu un adult poate fi utilă pentru stoparea fenomenului. Un procent aproape dublu (59%) recomandă ignorarea, în timp ce 5% susțin că riposta e cea mai bună metodă de stopare a agresiunii virtuale. În același timp, 44% din cei intervievați au declarat că nu știu dacă *cyberbullying*-ul are un efect diferit față de celelalte forme de agresiune.

Concluziile cercetării

Cercetarea de față are doar rol explorator, iar rezultatele nu pot fi extrapolate. Concluziile cercetării sunt valabile doar pentru grupul studiat. Totuși, se poate observa prezența fenomenului de *cyberbullying*, impactul fiind comparabil cu cel al cercetărilor făcute până în acest moment. La acest capitol, din documentările realizate, putem spune că pentru spațiul românesc fenomenul nu a fost analizat în profunzime. Sunt două-trei menționări tangențiale în cadrul unor studii făcute în special cu privire la folosirea Internetului. De aceea, nu există un punct de reper științific fundamentat pentru a putea trage concluzii clare. La nivel internațional, în special în Occident, fenomenului de *cyberbullying* i-au fost dedicate studii complexe. Însă, considerăm că nu putem interpreta rezultatele și în cheia societății românești, existând o diversitate de factori care pot influența. Spre exemplu, în România există o discrepanță mare cu privire la accesul la Internet între mediul urban și cel rural, ceea ce împarte practic societatea în două.

Direcții viitoare

Au fost câteva aspecte care au îngreunat derularea cercetării. Cel mai important a fost necunoașterea termenilor *bullying* și *cyberbullying*. La începutul chestionarului am oferit o explicație succintă a acestora, însă nu putem garanta că subiecții au înțeles întru totul și corect conceptele. Un alt aspect ține de limitele resurselor.

Chestionarul a fost aplicat doar la trei școli din mediul urban, din Iași, lăsând complet descoperit mediul rural. În plus, a fost aplicat doar copiilor cu vârsta între 15 și 18 ani, nefiind cercetat fenomenul la nivel de gimnaziu sau de școală primară.

Concluzii

Studiul nostru dovedește faptul că *cyberbullying* există și este recunoscut de către subiecții incluși în cercetare, însă pentru a dovedi impactul lui la scară globală sunt necesare demersuri aprofundate. La o primă analiză, fenomenul păstrează caracteristicile evidențiate în cercetările similare realizate în alte țări. Ne propunem o continuare a demersului investigativ prin:

- ✓ Aplicarea chestionarului unui număr mult mai mare de subiecți cu respectarea pașilor caracteristici.
- ✓ Aplicarea chestionarului în mijlocul anului școlar pentru a surprinde din plin relațiile dintre copii.
- ✓ Reconstrucția chestionarului pentru a surprinde mai bine aspectele esențiale ale fenomenului.
- ✓ Aprofundarea studiului pe diferențele de gen, vârstă și mediu de proveniență.

Referințe:

1. *The Dubai website design team*. Studiu realizat folosind datele oferite de www.comscore.com, [nielsen.com](http://www.nielsen.com), [tnsdigitallife.com](http://www.tnsdigitallife.com), [pewinternet.com](http://www.pewinternet.com), accesat în mai 2015. www.go-gulf.com.
2. CYBER CRIME Report for 2011. www.symantec.com.
3. GADY, F.-S. *Statistics and the 'Cyber Crime Epidemic*. Huffington Post, 2011 (accesat în mai 2015).
4. GRABOSKY, P., SMITH, R. *Crime in the Digital Age*. Editura Sage, 2005, citat de Australian Institute of Criminology.
5. POPESCU, G.A. *Internetul, o istorie deja?* Bucuresti: Teora, 2007, p.50.
6. BARG, J.A., McKENNA, K.Y.A. The internet and the Social Life. In: *Annual Review of Psychology*, vol. 55, 2004. 579 p.
7. KOWALSKI, R.M., LIMBER, S.P., AGATSTON, P.W. *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*. Ed. a 2-a. Editura Wiley-Blackwell, 2012, p.19.
8. Ibidem.
9. COOK, C.R. *Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation*, School Psychology Quarterly 2010, American Psychological Association 2010, vol.25, no2, p.65-83.
10. TOKUNAGA, R.S. *Following You Home from School: A Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization*, www.sciencedirect.com.
11. WILLARD, N.E. The Authority and Responsibility of School Officials in Responding to Cyberbullying. In: *Journal of Adolescent Health*, 2007, vol.41, p.64-65.
12. HINDUJA, S., PATCHIN, J.W. *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Ed. a 2-a. Australia: Corwin, 2014, p.45.
13. Institutul Național de Statistică. *Accesul populației la tehnologia informațiilor și comunicațiilor în anul 2014*. Comunicat de presă Nr.283 din 28 noiembrie 2014.
14. Asociația Salvați Copiii. *Studiu privind utilizarea Internetului în familie*. București, 2015.
15. Asociația Telefonul Copilului. *Fenomenul bullying în unitățile de învățământ din România*. 27 noiembrie 2014.

Prezentat la 12.12.2016

CZU: 159.942+316.62:373

VIOLENȚA ÎN ȘCOALĂ: REALITĂȚI ȘI STRATEGII DE COMBATERE*Ali ABU RIA**Jerusalem, Israel*

Actualmente, violența în școală reprezintă o problemă de gravitate majoră. Violența generează violență, creând un lanț vicios intergenerațional, fiind confirmat impactul violenței asupra elevilor agresați și abuzatorilor. Existența diferențelor de gen în abordarea violenței, formele de agresivitate impun intervenții sensibile la dimensiunea de gen. Considerăm necesară abordarea problemei privind violența în școală din perspectiva protecției drepturilor fetelor și ale băieților. Totodată, eliminarea violenței din școli reprezintă nu doar un angajament al statului, dar și o strategie de reducere și prevenire a violenței în societate.

Cuvinte-cheie: violență în școală, hărțuire, bullying, diferențe de gen, drepturile copiilor, comportament non-violent.

VIOLENCE IN SCHOOL: REALITIES AND COMBATING STRATEGIES

In this article we find that violence in school is an actual problem. Violence generates violence, creating a vicious intergenerational chain; confirmed the impact of violence on students abused and abusers. The existence of gender differences in addressing violence, forms of aggression, requires gender sensitive interventions. We consider necessary to address violence in schools in terms of protecting the rights of girls and boys. At the same time, elimination of violence in schools is not only a commitment of state, also a strategy for reducing and preventing violence in the society.

Keywords: violence in school, harassment, bullying, gender differences, children's rights, non-violent behavior.

Introducere

Standardele internaționale stipulează educația în calitate de drept fundamental al fiecărui copil. Educația este crucială pentru dezvoltarea copiilor, formarea personalității fetelor și băieților. Respectiv, instituțiile de învățământ, la toate nivelurile, trebuie să ofere copiilor posibilitatea de a învăța valorile umane de toleranță și respect, solidaritate, formare a comportamentelor non-violente, a abilităților de depășire a tensiunilor și de mediere a conflictelor în rândul elevilor și al personalului, precum și în afara acestora, la nivel de comunitate etc.

În același timp, pentru mulți copii mediul școlar nu întotdeauna oferă siguranță și protecție, în cazul în care aceștia pot fi expuși violenței și hărțuirii.

Conform datelor studiului UNICEF (2014), la nivel mondial, aproape 1 din 3 elevi cu vârsta între 13 și 15 ani a recunoscut implicarea în una sau mai multe confruntări fizice (bătăi) pe parcursul ultimului an. Totodată, puțin mai mult de 1 din 3 elevi cu vârsta între 13 și 15 ani la nivel mondial au relatat experiența de hărțuire (bullying – *engl.*) în mod regulat. Aproximativ 1 din 3 adolescenți cu vârsta între 11 și 15 ani, din Europa și America de Nord, a recunoscut că a intimidat pe alții în școală, cel puțin o dată în ultimele două luni [1].

Datele statistice de mai sus și alte studii în domeniu [2-4] confirmă gravitatea problemei violenței și hărțuirii în școală.

În acest sens, specialiștii, recunoscând importanța crucială a educației în apărarea drepturilor copilului, menționează importanța școlilor libere de violență ca și catalizatori de bază a non-violenței în comunitățile acestora [5].

Esența și impactul violenței și hărțuirii în școală

Definirea violenței ca fenomen social, la fel ca și definirea violenței școlare ca formă particulară a violenței, este un proces continuu, susținut de dezvoltarea abordărilor sistematice și de rezultatele diferitelor studii. În acest context, aderăm la poziția cercetătorilor români, precum că astăzi se acceptă o definiție largă a violenței școlare, incluzând, în afara delincvenței, fapte care nu sunt în mod necesar penalizabile sau care scapă, în orice caz, semnalărilor judiciare. De asemenea, se susține din ce în ce mai mult ideea de a se ține seama de discursul victimelor în definirea violenței școlare, care este atât agresiune brutală și haotică, cât și repetare a multor evenimente stresante, rar penalizate, nu în mod obligatoriu penalizabile [6].

Având în vedere multitudinea de abordări ale violenței școlare, am optat, ca și experții europeni, pentru definiția violenței propusă în raportul Organizației Mondiale a Sănătății (OMS, 2002), potrivit căreia violența

înseamnă „amenințarea sau folosirea intenționată a forței fizice sau a puterii contra propriei persoane, contra altuia sau contra unui grup sau unei comunități care antrenează sau riscă puternic să antreneze un traumatism, un deces sau daune psihologice, o dezvoltare improprie sau privațiuni” [7].

Studiul ONU privind violența împotriva copiilor [8] a fost primul studiu cuprinzător privind violența împotriva copiilor, inclusiv în școli, care a identificat patru forme principale de violență în școli: bullying-ul (hărțuire/intimidare/agresiune), violența sexuală și violența în bază de gen, violența fizică și violența psihologică, la fel și violența care include o dimensiune externă a școlilor, inclusiv violența asociată cu cultura grupurilor banditești, armelor și luptelor (violence associated with gang culture, weapons and fighting – *engl.*). Astfel, bullying-ul este abordat drept o formă de violență.

Totodată, studiul ONU privind violența împotriva copiilor consideră bullying-ul mai degrabă un model de comportament decât un eveniment izolat. Cea mai comună formă de bullying este cea verbală, care, în cazul în care nu este controlată, poate duce, de asemenea, la violență fizică. Studiul subliniază faptul că aproape toate bulliyings (hărțuirile, intimidările) sunt de natură sexuală sau în bază de gen, cu scopul de a exercita presiune asupra copiilor să se conformeze valorilor culturale și atitudinilor sociale, în special celor care definesc roluri masculine sau feminine percepute [9].

În literatura de specialitate sunt utilizați ambii termeni – „violență” și „bullying”. Drept limitare în utilizarea curentă se prezintă deficiențele de traducere din limba engleză a noțiunilor „bullying” și „bullies”: „bullying” este prezentat ca intimidare, agresiune, hărțuire, lăsând loc pentru o interpretare mai largă. Noțiunea „bullies” este tradusă ca făptași, agresori, intimidatori.

Totodată, bullying mai des este utilizat ca hărțuire. Reiterăm poziția unor specialiști precum că hărțuirea reprezintă comportamentul agresiv care se repetă, în mod tipic, la anumite intervale de timp, având drept scop să rănească, să producă teamă sau suferință sau să creeze un mediu negativ în școală pentru altă persoană. Hărțuirea se produce în situațiile în care există un dezechilibru de putere real sau perceput [10]. „Dezechilibrul” poate însemna că un elev este mai mare, aparține unei alte rase sau are mai mulți prieteni decât altul. Hărțuirea poate lua numeroase forme, după cum urmează:

- fizică – lovirea, îmbrâncirea, defectarea sau deposedarea de bunurile personale;
- verbală – injurături, ridiculizări sau realizarea unor comentarii sexiste, rasiste și manifestări homofobe;
- socială – excluderea celorlalți dintr-un anumit grup sau răspândirea bârfelor sau zvonurilor despre aceștia;
- scrisă – scrierea de note sau semne care sunt supărătoare sau ofensatoare;
- electronică (denumită în mod obișnuit hărțuirea pe internet) – răspândirea unor zvonuri sau comentarii supărătoare prin email, celulare (de ex., mesageria instant) și în cuprinsul aplicațiilor mass-media pentru interacțiune socială.

Termenii menționați au servit drept punct de reper în cadrul ședințelor a 4 focus-grup cu elevii de origine arabă dintr-un liceu din Jerusalem. Astfel, au fost organizate ședințe cu 2 grupuri de băieți și 2 grupuri de fete din diferite clase: clasa a V-a și clasa a XI-a (în total 48 de elevi: câte 12 în grup). În cadrul ședințelor au fost explorate cunoștințele și atitudinea elevilor față de violența în școală.

Rezultatele au fost următoarele:

- ✓ Majoritatea elevilor (și fete, și băieți) au recunoscut existența cazurilor de violență în instituția de învățământ.
- ✓ Dintre termenii propuși spre discuție majoritatea elevilor au utilizat mai des termenii: violență, agresivitate, manifestate prin acțiuni concrete, cum ar fi loviturile/bătăile, amenințările, împingerile, cuvintele urâte ș.a. Termenul „bullying” a trezit mai multe nedumeriri, fiind necesare explicații mai detaliate, în special în rândul elevilor din clasele mai mici. O parte din elevii claselor mai mari erau familiarizați cu bullying-ul, acesta fiind menționat în special de fete – ca intimidare / hărțuire prin Internet (bullying online), fiindu-le adresate cuvinte urâte, porecle, tachinări, ceea ce le afectau puternic.
- ✓ Toți elevii au confirmat impactul violenței asupra elevilor agresati: diminuarea interesului și notelor la învățătură, lipsa de la lecții, izolarea de colegi ș.a. Fetele mai des au indicat deprimarea, scăderea încrederii în sine, relații defectuoase cu colegele, dar în special cu colegii.
- ✓ În același timp, părerile elevilor au fost împărțite cu referire la impactul violenței asupra făptașilor actelor de violență (agresorilor). Elevii din clasa a V-a au indicat consecințele violenței asupra celor pătimiți, iar elevii din clasa a XI-a au menționat impactul și asupra agresorilor. Mai mult ca atât, din

12 băieți din clasa a XI-a, care au recunoscut că uneori sunt și ei agresivi față de alții, 9 au specificat experiența personală de abuz și intimidări în clasele mici. Astfel, se confirmă constatările altor studii precum că făptașii (bullies) acționează adesea în mod agresiv din cauza frustrării, umilirii, furiei și ca răspuns la ridicularizările sociale [11].

- ✓ Cu referire la acțiunile persoanelor agresive se observă specificul de gen, dat fiind că, printre abuzatori, băieții sunt mai predispuși să utilizeze agresiunile fizice, în timp ce fetele – mai des formele verbale de hărțuire față de colegii/ colegele lor. Băieții au recunoscut că au recurs la agresiuni pentru a se simți puternici, totodată motivându-și acțiunile prin faptul că au fost provocați (în special, în cazul fetelor). Totodată, majoritatea fetelor au recunoscut că au fost intimidare și hărțuite de băieți. Aceste date confirmă rezultatele altor studii despre diferențe semnificative de gen în nivelurile și formele de agresivitate [12].
- ✓ La fel, majoritatea băieților au confirmat că practic aleg victimele dintre cei cărora nu le place conflictul; obțin satisfacție din sentimentul de control/putere față de alții. Tacticile cel mai des folosite de băieți sunt: îmbrâncirea, lovirea, bătăile, poreclirea, distrugerea bunurilor altora. La rândul lor, fetele aplică acțiuni agresive în formă de manipulare, ridiculizări, utilizarea porecelor, izolarea victimei („Nu vorbiți cu ea”) răspândirea bârfelor, marginalizarea altora, în special a fetelor.
- ✓ Referindu-se la oportunitățile de ajutor, asistență în cazurile de agresivitate, majoritatea elevilor de diferite vârste au fost rezervați. Băieții au fost nedumeriți cum de pot cere ajutor în caz de agresiune din partea altora din cauza temerilor de a fi considerați ca „pisălogi”, nedemni de comportament bărbătesc. Fetele au menționat că doar în cazuri mai grave pot apela la mame, în majoritatea cazurilor închizându-se în sine.
- ✓ În calitate de strategii de prevenire a violenței în școală au fost indicate:
 - a) de către băieți: disciplină strictă, ordine și sistem punitiv în școală; tratarea tuturor actelor de violență în mod egal; cooperarea dintre profesori, părinți și elevi; tratarea specifică a fiecărei probleme care apare pe parcurs;
 - b) de către fete: alungarea elevilor violenți din școală; transmiterea elevilor agresivi la poliție; comunicarea pozitivă a învățătorilor cu fetele și băieții; cooperarea dintre profesori, părinți și elevi; program educațional de comunicare non-violentă.

Respectiv, putem constata că pentru copiii victime ale violenței școala poate deveni mai degrabă un calvar, decât o oportunitate. Potențialul educațional și capacitatea de învățare a acestora sunt afectate de durere și frică. Drept rezultat, în majoritatea astfel de cazuri performanțele academice scad, sănătatea copiilor se înrăutățește, diminuează și capacitatea acestora de a dezvolta relații deschise și de încredere cu alții. Astfel, este perturbată dezvoltarea normală a personalității elevilor.

Reiterând faptul că agresiunea este prezentă în școală practic tot timpul [13], menționăm că cadrele didactice (și, uneori, părinții) nu întotdeauna sunt conștiente de gravitatea problemei, iar mulți elevi sunt fie reticenți să se implice sau nu cred în posibilitatea de a schimba lucrurile. Având în vedere această situație, considerăm necesară abordarea holistică a problemei privind prevenirea violenței în școală, drepturile fetelor și ale băieților ca ființe umane fiind baza tuturor programelor de intervenție.

Imperativul eradicării violenței în școală

Specialiștii în domeniul drepturilor copiilor invocă multiple argumente în favoarea eradicării violenței în școli [14-16]. Susținând importanța tezei enunțate, considerăm că în prim-plan trebuie puse drepturile copiilor, pentru ca fiecare copil să se bucure de drepturile sale umane. În acest sens, violența în școli poate afecta în mod grav drepturile copiilor, dat fiind faptul că deseori copiii care învață într-un mediu violent obțin rezultate academice mai mici decât cei care își fac studiile într-un mediu prietenos [17]. Violența afectează nu doar procesul de învățare, dar și participarea elevilor în activitățile școlare, dreptul lor la petrecerea timpului liber, joacă și recreere, deoarece aceștia se pot izola de alți copii, își pot pierde interesul pentru activitățile extrașcolare etc.

Totodată, violența induce repercusiuni costisitoare și de durată, deoarece este afectată sănătatea mintală și fizică a copiilor agresați: aceștia pot prezenta semne de depresie sau au probleme cu alimentarea, somnul, dureri somatice (dureri de cap sau de stomac) etc. [18].

La fel, violența generează violență, creând un lanț vicios intergenerațional: elevii din clasele mici, fiind expuși tratamentului brutal de către elevii mai mari care sunt fizic mai puternici, pot ei înșiși în timp să perpetueze violența în clasele mai mari.

Datele sugerează că copiii care abuzează/ intimidează alte persoane pot suferi, de asemenea, de probleme legate de sănătatea mintală. De multe ori aceștia nu pot depăși un astfel de comportament și îl reproduc în viața adultă în relații personale, familiale și de muncă [19]. Respectiv, acest lucru implică costuri asociate la nivel individual și familial, pentru societate în ansamblu.

Reiterăm că impactul negativ al violenței în școli se extinde și asupra copiilor martori ai violenței, prin crearea unui mediu de frică, anxietate și nesiguranță incompatibilă cu învățarea. În cele din urmă, violența sau amenințarea cu violența poate duce la abandon școlar [20, 21]. În consecință, violența poate diminua șansele acestora de a-și continua studiile, de a îmbrățișa profesia dorită, de a scăpa de sărăcie, de a duce o viață decentă.

Abordarea subiectului eradicării violenței în școli include și conștientizarea impactului social al acestui fenomen atât în plan direct, cât și invers, prin prisma potențialului școlilor fără violență. Violența afectează coeziunea socială; totodată, violența în educație este alimentată de violența din societate, familie. Respectiv, eliminarea violenței din școli, familie, societate este o precondiție a coeziunii sociale. Iar instituțiile educaționale, la rândul lor, pot dezvolta potențialul copiilor în comportamente non-violente, formarea culturii non-violenței, toleranței „0” față de violență ca fenomen etc.

Violența în școală este în relație directă cu violența în societate. Astfel, adolescenții participanți la focus-grup au relatat că situația social-politică tensionată (conflictul militar) din Israel constituie un catalizator puternic al agresivității tinerilor, manifestat în special prin escaladarea comportamentelor violente – contrapunerilor între băieții arabi și evrei.

Atragem atenția asupra faptului că mai mulți specialiști indică conexiunea dintre violența în școală și capacitatea de dezvoltare a țărilor; atenționează asupra importanței cruciale a educației în îmbunătățirea nivelului de trai al cetățenilor săi – copii și adulți deopotrivă – și pentru generațiile viitoare. De exemplu, în Regatul Unit, elevii de 16 ani, agresati în școală, au fost de două ori mai supuși riscului de a rămâne fără educație, fără instruire și ocupare în câmpul muncii, cu niveluri mai mici de salarizare la vârsta de 23 și 33 de ani, decât cei care nu au fost agresati. La rândul lor, bărbaii tineri care nu se află în sistemul de educație și instruire, nu sunt angajați în câmpul muncii, au de trei ori mai multe șanse de a suferi de depresie și de cinci ori mai multe șanse de a avea un dosar penal [22]. Statisticile de așa gen au un impact semnificativ asupra economiilor naționale. De exemplu, violența juvenilă în Brazilia este estimată în costuri la aproape 19 billioane US\$ anual, din care 943 milioane US\$ pot fi legate de violența în școli. Costul pentru economia SUA a violenței asociate cu școlile rămâne mare, la o valoare estimată de 7,9 billioane US\$ anual. În Egipt, aproape 7 la sută din câștigurile potențiale sunt pierdute ca urmare a abandonului școlar. Costul economic al 65 de țări cu venituri mici, medii și în tranziție, de a nu educa fetele la același nivel ca și băieții constituie 92 miliarde US\$ [23] per an.

Recomandări ce vizează prevenirea violenței în școli

Prevenirea violenței în școli trebuie să înglobeze diverse strategii de ordin educațional, informațional, cultural-religios, socioeconomic ș.a. Respectiv, reiterăm strategiile propuse de UNICEF, care servesc drept puncte esențiale de ghidare pentru întreg sistemul, de la familii la guverne, în prevenirea și reducerea violenței împotriva copiilor:

1. Educarea familiilor, îngrijitorilor și părinților cu privire la dezvoltarea timpurie a copilului, utilizarea metodelor pozitive de disciplinare, fapt care ar reduce riscul de violență în casă.
2. Ajutorarea copiilor și adolescenților să gestioneze riscurile și provocările.
3. Schimbarea atitudinilor și normelor sociale care încurajează violența și discriminarea.
4. Promovarea și oferirea serviciilor de suport copiilor.
5. Implementarea legilor și politicilor de protecție a copiilor și adolescenților împotriva violenței.
6. Colectarea datelor și realizarea studiilor – esențiale pentru proiectarea strategiilor de planificare și intervenție, și stabilirea obiectivelor pentru monitorizarea progresului și eliminării violenței.

Având în vedere studiile în domeniu, rezultatele lucrului cu elevii, considerăm ca fiind oportune următoarele recomandări:

- Implementarea la nivel național a campaniilor publice de conștientizare a consecințelor negative ale violenței și bullying-ului asupra dezvoltării copiilor și adolescenților.
- Creșterea nivelului de conștientizare cu privire la riscurile violenței și bullying-ului pentru protecția și sănătatea copiilor, în rândul tuturor actorilor implicați în procesul educațional: cadrelor didactice, personalului administrativ, părinților, elevilor.

- Implementarea activităților educaționale axate pe managementul emoțiilor, comunicarea constructivă și non-violentă între elevi.
- Valorificarea în procesul de învățământ a subiecților, ca: stima de sine, respectul și cooperarea între băieți și fete.
- Implicarea elevilor în elaborarea de strategii și soluții pentru prevenirea și eliminarea comportamentelor de bullying, în acord cu nevoile specifice, locale, ale fiecărei școli.
- Asigurarea intervențiilor specializate pentru copiii și adolescenții victime și/sau agresori în contexte educaționale și de sănătate.
- Asigurarea și facilitarea accesului la servicii de suport și reabilitare pentru copiii și adolescenții implicați în situații de bullying (victime, agresori, martori).
- Respectarea confidențialității și a normelor deontologice profesionale, fără prejudicierea activității de semnalare a situațiilor de violență/bullying sau a activității de instrumentare a cazurilor etc.

Concluzii

Analiza literaturii de specialitate, a studiilor relevante, lucrul cu elevii permit să constatăm că violența în instituțiile educaționale reprezintă o problemă socială stringentă.

Reiterăm faptul că violența școlară nu este un fenomen nou, dar care a evoluat în timp, asimilând tensiunile și dificultățile cu care se confruntau societățile. Menționăm că în contextul cultural și politic european contemporan este promovată ideea că școala trebuie să fie un spațiu prietenos, securizat, liber de conflicte și de manifestări ale violenței.

În pofida eforturilor la nivel internațional de eradicare a violenței față de copii (ajustarea cadrului legal-normativ, dezvoltarea serviciilor de consiliere etc.), strategiile de prevenire și combatere a violenței în școli necesită racordare și susținere continuă, în special în contextul provocărilor politice și social-economice.

Totodată, din perspectivă strategică, eliminarea violenței din școli reprezintă nu doar un angajament al statului, dar și o strategie de reducere și prevenire a violenței în societate.

Referințe:

1. *Ending Violence Against Children: Six Strategies for Action. United Nations Children's Fund. UNICEF, September 2014.*
2. *Bullying-ul în rândul copiilor. Studiu sociologic la nivel național. Organizația Salvați Copiii, România, 2016.*
3. *Ending Violence Against Children: Six Strategies for Action. United Nations Children's Fund.*
4. *Hărțuirea: Putem ajuta cu toții la încetarea acesteia. Un ghid pentru părinții elevilor din învățământul primar și secundar. Imprimeria Regală pentru Ontario, Primăvara 2013.*
5. *Tackling Violence in Schools: A global perspective. Bridging the gap between standards and practice. Office of the Special Representative of the Secretary General on Violence against Children. UNICEF, 2012.*
6. *Violența în școală. București: ALPHA MDN, 2006.*
7. *Rapport Mondial sur la violence et la santé, sous la direction de Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, Lozano-Ascencio, OMS. Genève, 2002.*
8. *Tackling Violence in Schools: A global perspective. Bridging the gap between standards and practice. Office of the Special Representative of the Secretary General on Violence against Children.*
9. *Ibidem.*
10. *Hărțuirea: Putem ajuta cu toții la încetarea acesteia.*
11. *Stopping Violence in Schools: A Guide for Teachers. UNESCO, 2014.*
12. SELAH-SHAYOVITS REVITAL. School for Aggression: Types of Adolescent Aggression in School Students and School Dropouts. In: *International Journal of Adolescence and Youth*, 2004, vol.11, p.303-316.
13. SOEN, D. School Violence and its Prevention in Israel. În: *International Education Journal* 2002, vol.3, no3, p.188-205.
14. *Bullying-ul în rândul copiilor. Studiu sociologic la nivel național.*
15. PEREZNEITO, P.C., HARPER, B.C., COARASA, J. *The Economic Impact of School Violence.* London, Plan International and Overseas Development institute, p.vi.
16. *Stopping Violence in Schools: A Guide for Teachers.*
17. PEREZNEITO, P.C. HARPER, B.C., COARASA, J. *Op.cit.*
18. *Preventing Bullying: The Role of Public Health and Safety Professionals. Children's Safety Network, 2011.*
<https://www.childrencyasafetynetwork.org/sites/childrencyasafetynetwork.org/files/PreventingBullyingRolePublicHealthSafetyProfessionals.pdf>
19. SELAH-SHAYOVITS REVITAL. *Op.cit.*

20. ANTONOWICZ, L. *Too Often in Silence. A report on school-based violence in West and Central Africa*. UNICEF, Plan West Africa, Action Aid, Save the Children Sweden, 2010.
21. SOEN, D. *Op.cit.*
22. ELLERY F., KASSAM, N., BAZAN, C. *Prevention Pays: the economic benefits of ending violence in schools*. London: Plan International & Overseas Development Institute, 2010.
23. SELAH-SHAYOVITS REVITAL. *Op.cit.*

Prezentat la 08.12.2016

CZU: 378.141:371.132:37.015.3

PREGĂTIREA STUDENȚILOR ÎN VEDEREA FORMĂRII COMPETENȚEI DE CONSILIERE PSIHOPEDAGOGICĂ

Valeria PASCARU-GONCEAR

Universitatea de Stat din Moldova

Experiența mai multor țări indică asupra faptului că introducerea activităților de consiliere psihopedagogică realizate de profesori sau grupuri de profesori, specialiști în depășirea și rezolvarea problemelor educaționale, nu doar facilitează activitatea cadrelor didactice, dar și îmbunătățește procesul instructiv-educativ. Deoarece consilierea psihopedagogică este realizată în special de către cadrele didactice în școală, în scopul asigurării unui nivel optim al procesului de pregătire al studenților, viitoare cadre didactice, competente a desfășura activități de consiliere psihopedagogică, instituțiile de învățământ superior propun programe și activități multidimensionale.

Formarea studenților este un proces prin care se asigură calitatea educației, pe parcursul căruia candidații dobândesc cunoștințe teoretice și își formează abilități practice necesare desfășurării activității lor. Însă, oricât de multe cunoștințe în domeniu ar avea studentul, dacă el nu dispune de abilități practice de soluționare optimă a problemelor de învățare, calitatea și eficiența muncii acestuia lasă de dorit. Deci, transpunerea în practică a cunoștințelor de specialitate ține de calitățile personale ale individului. Aceste calități capătă contururi și se structurează într-un stil specific în procesul de formare/dezvoltare a competenței de consiliere psihopedagogică.

Cuvinte-cheie: *competență de consiliere psihopedagogică, cadru didactic, cunoștințe, abilități, atitudini, performanțe, autocunoaștere, autocercetare, imagine de sine, metodologie de formare a competenței de consiliere psihopedagogică.*

PREPARING STUDENTS TO TRAINING PSYCHO-PEDAGOGICAL SKILLS

The experience of many countries indicates that the introduction of psycho-pedagogical activities carried out by teachers or groups of teachers and specialists in overcoming educational problem solving, not only facilitates the work of teachers, but also improves the educational process. Because counseling psycho is mainly driven by teachers in schools in order to ensure an optimal level of training process of students, future teachers competent to conduct psycho-pedagogical, higher education institutions offer programs and Ativ multidimensional.

Training of students is a process that ensures the quality of education, during which candidates acquire theoretical and practical knowledge necessary to conduct their business. But however many student knowledge in the field would have, if he lacks practical skills of problem-solving learning, quality and efficiency of its work is poor. So, the implementation of specialized knowledge related to the personal qualities of the individual. These qualities are conceded and is structured in a specific style in the training/development of psycho-pedagogical competence.

Keywords: *pedagogical competence of counseling, teaching, knowledge, skills, attitudes, performance, self-knowledge, autocercetare, self-esteem, competence formation methodology counseling psihopedagogică.*

Introducere

Pregătirea resurselor umane pentru o societate flexibilă presupune o abordare sistemică-integratoare, în cadrul căreia pentru fiecare etapă a formării profesionale să se asigure competențe și abilități specifice nivelului dorit de pregătire, precum și adaptarea continuă la evoluția cunoașterii. Universitățile joacă un rol-cheie asigurând cea mai importantă componentă a societății bazate pe cunoaștere – resursa umană înalt calificată.

Formarea competenței de consiliere psihopedagogică la studenți presupune asimilarea unor repere teoretice și aplicative, implică dezvoltarea unor atitudini și abilități fundamentale fără de care activitatea consilierii nu poate duce la efectele conturate de finalitățile educației. De asemenea, este necesară asumarea de către acesta a respectării unui sistem de valori și a unui cod deontologic. Pedagogului îi revin responsabilități sporite în ceea ce privește asigurarea securității fizice și psihice a elevilor și realizarea unor activități care să determine schimbări evolutive, adaptative și inovatoare ale acestora. Necesitatea consilierii psihopedagogice în spațiile unităților de învățământ este justificată și, poate, în câțiva ani, toți cei angrenați în acest proces se vor convinge și vor acționa întru susținerea ideii pentru dezvoltarea la cadrele didactice a competenței de consiliere psihopedagogică.

Astfel, apare necesitatea cercetării acestui aspect și a importanței fundamentării științifice și metodologice a procesului de formare a competenței de consiliere psihopedagogică. Nu este suficient să prezentăm o teorie

sau să implementăm tehnici de consiliere. Avem nevoie de cercetări și studii de caz pentru analiza cantitativă și, mai ales, calitativă a metodelor și tehnicilor propuse.

Procesul de pregătire a studenților, viitoare cadre didactice, în vederea formării competenței de consiliere psihopedagogică presupune asimilarea unor repere teoretice și aplicative, implică dezvoltarea unor atitudini și abilități fundamentale fără de care viitoarea lor activitate nu poate duce la efectele conturate de finalitățile educației. De asemenea, este necesar ca aceștia să-și asume respectarea unui sistem de valori și a unui cod deontologic.

Abordarea problemei

Analizând opiniile cercetătorilor în domeniu, am elucidat profilul profesional al profesorului cu competență de consiliere psihopedagogică ținând cont de pregătirea lui profesională și de calitățile sale de personalitate. Astfel, potrivit lui L.Patterson și Sh.Einsberg, consilierii eficienți cu rezultate bune în activitate sunt acei care:

- cunosc bine psihologia personalității;
- înțeleg comportamentul clienților;
- gândesc sistemic;
- știu să identifice patternurile comportamentale ale clienților, precum și să acționeze în direcția modificării acestora atunci când este necesar;
- sunt pricepuți în a-i ajuta pe alții, relaționează empatic;
- inspiră clienților sentimente de încredere;
- își iubesc și respectă meseria,
- își conștientizează propriile limite și competențe dovedind o bună cunoaștere de sine [1, p.45].

Iolanda Mitrofan în cercetările sale pune accent pe un set de cunoștințe indispensabile consilierului psihopedagog:

- cunoașterea principalelor etape ale dezvoltării umane;
- cunoașterea problematicii familiei și a riscului de a deveni înlocuitor al părinților;
- cunoașterea sistemului de valori al copiilor și adolescenților;
- cunoașterea rețelei de stat și de organizații neguvernamentale;
- cunoașterea principalelor reglementări privind protecția copilului [2, p.43].

Referindu-se la calitățile personale ale consilierului psihopedagog, autorii susțin că autenticitatea este una dintre calitățile de bază în formarea competenței de consiliere psihopedagogică. I.Mitrofan menționează că tocmai prin autenticitate consilierul poate să ajungă la problemele consiliaților. Astfel că dacă fiind doar experți, teoreticieni și abandonăm propriile reacții, valori și propriul sine, rezultatul va fi o consiliere seacă și ineficientă [3].

Rezultatele consilierii psihopedagogice depind foarte mult de personalitatea consilierului și de autoritatea pe care acesta o are asupra consiliațului. O personalitate puternică este acel care are o imagine de sine bună formată în procesul autocunoașterii și autoactualizării.

Sintetizând afirmațiile lui J.J Muro și T. Kottman, putem constata că competența de consiliere psihopedagogică asigură succesul activității de consiliere psihopedagogică și constă dintr-o îmbinare a cunoștințelor și abilităților dobândite în procesul formării profesionale a cadrelor didactice și a calităților personale focalizate pe diverse aspecte ale relaționării consilierului:

- a) *Cu realitatea în care trăiesc*: Percepe și evaluează evenimentele; este orientat spre oameni mai mult decât spre lucruri;
- b) *Cu oamenii*: are o atitudine pozitivă și încredere în oameni și potențialul lor.
- c) *Cu sine însuși*: autenticitate, încredere în sine, optimism, autocunoaștere.
- d) *Cu scopurile propuse*: altruism, orientat spre evoluția personalității și valorificarea potențialului existent [4].

Din cele relatate mai sus deducem necesitatea valorificării anumitor cunoștințe, abilități și trăsături de personalitate esențiale cu rol fundamental în formarea competenței de consiliere psihopedagogică: cunoașterea psihologiei, psihologiei personalității, psihologiei dezvoltării, abilități de aplicare a metodelor necesare pentru identificarea și modificarea comportamentelor greșite și calități personale, cum ar fi: empatia, autocunoașterea, respectul, gândirea pozitivă, toleranța ș.a. Dată fiind complexitatea sarcinilor pe care trebuie să le îndeplinească cadrul didactic, formarea competenței de consiliere psihopedagogice este indispensabilă, iar aceasta presupune o pregătire profesională intensă. Cercetătoarea A.Baban consideră că competența de consiliere psihopedagogică încorporează asimilarea unor repere teoretice și aplicative, precum și dezvoltarea

unor abilități și atitudini fundamentale care pot fi numite componente ale competenței de consiliere psihopedagogică [5, p.24].

Deci, competența de consiliere psihopedagogică vizează cunoștințe în domeniu, abilități de prevenire și soluționare a problemelor, dezvoltare personală și respectarea unor standarde etice.

Într-o viziune proprie, competența de consiliere psihopedagogică este măsurată și apreciată prin numărul, calitatea și eficacitatea implicațiilor consilierului în vederea depășirii/soluționării problemelor cu care se confruntă consiliatul și a calității resemnificării, adică a *recadrajului*. Recadrajul este definit prin capacitatea individului de a redefini evenimentul stresant, astfel încât să fie mai ușor de suportat sau depășit. Dacă prin activitatea lor aceștia demonstrează că dețin cunoștințele și abilitățile necesare, manifestând atitudini corecte față de consiliați și de situațiile concrete, atunci încrederea publică în competența acestora crește.

Alt model al componentelor competenței de consiliere psihopedagogică propune V.I. Alioșnikova. Cercetătoarea propune unele componente ale competenței consilierului psihopedagog care se referă la cele ce vizează personalitatea consilierului, altele care determină performanțele profesionale ale consilierului [apud 6, p.124]:

Tabel

Componentele competenței de consiliere psihopedagogică după V.I. Alioșnikova

Personalitatea consilierului să fie (atitudini)	Performanțele profesionale ale consilierului	
	să cunoască (cunoștințe)	să poată face (abilități)
<ul style="list-style-type: none"> • Gândire creativă; • Aptitudini de comunicare; • Maturitate psihologică; • Sănătate fizică și spirituală; • Echilibru și încredere în sine; • Capacitatea de autodezvoltare, autoactualizare, autodisciplinare și autoorganizare; • Spirit autocritic; • Etică profesională. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoriile, practicile și metodele de management; • Proceduri de ținere a evidenței; • Sisteme de prelucrare a informației; • Tehnologii informaționale moderne; • Bazele consilierii; • Metodele de consiliere psihopedagogică; • Factorii ce pot influența rezultatele consilierii. 	<ul style="list-style-type: none"> • Să identifice și să rezolve problemele; • Să ia hotărâri; • Să însușească, să transmită cunoștințe; • Să stimuleze pentru muncă creativă; • Să formeze echipe eficiente de lucru; • Să valorifice și să-și îmbogățească propria experiență profesională; • Să participe la elaborarea și aplicarea strategiilor de consiliere psihopedagogică în instituție.

Deși cunoștințele teoretice, competențele metodologice și practice sunt foarte importante, una dintre cele mai importante condiții pentru formarea competenței de consiliere psihopedagogică este cea de a se cunoaște pe sine însuși. Gradul de autocunoaștere și imaginea de sine se exteriorizează în comportamentul consilierului psihopedagog nu doar în procesul activității sale, ci și în felul în care face față situațiilor noi, în modul în care reacționează și interacționează cu cei din jur. Deci, autocunoașterea și imaginea de sine a consilierului psihopedagog sunt o premisă pentru formarea atitudinilor necesare.

După cum am menționat anterior, pentru a forma competența de consiliere psihopedagogică este nevoie de abilități. Cercetătorii E.Ivey și N.Gluckstern propun două categorii de abilități, numindu-le deprinderi fundamentale de asistare și deprinderi și strategii fundamentale de influențare [7, p.11]. Deprinderile fundamentale de asistare sunt de bază pentru procesul de acordare de sprijin. Deprinderile fundamentale de influențare se focalizează pe capacitatea de a produce schimbarea.

Bazele pregătirii pedagogice a studenților, viitoare cadre didactice, se realizează în instituțiile de învățământ superior. Analizând planul de învățământ, constatăm că pregătirea universitară de bază se realizează printr-o curiculă care include domeniul psihologiei și al științelor educației, care pot fi considerate drept premise pentru formarea competenței de consiliere psihopedagogică. *Metodologia de formare a competenței de consiliere psihopedagogică* completează achizițiile dobândite cu celelalte repere de ordin teoretic, aplicativ și atitudinal indispensabile pentru dezvoltarea și consolidarea competenței de consiliere psihopedagogică. Dacă la nivelul pregătirii universitare de bază accentul cade pe însușirea unor cunoștințe generale în domeniile menționate, metodologia de formare a competenței de consiliere psihopedagogică are drept scop dobândirea/dezvoltarea unor cunoștințe, abilități și atitudini specifice necesare pentru o relaționare optimă cu elevii, în

care primii acordă sprijin, ajutor și îndrumare în mod profesionist celor din urmă, asumându-și anumite responsabilități de natură deontologică și morală.

Deci, formarea competenței de consiliere psihopedagogică este poziționată pe teoriile generale ale activității de consiliere psihopedagogice. Procesul de instruire, de formare profesională cu componentele sale reprezintă baza formării competenței de consiliere psihopedagogică.

1. Manifestarea abilităților de comunicare cu implicarea termenilor psihopedagogici.
2. Proiectarea activităților cu elemente de cercetare, care să includă metode psihopedagogice.
3. Elaborarea strategiilor creative pentru soluționarea problemelor psihopedagogice.
4. Valorificarea oportunităților de dezvoltare personală și integrare socioprofesională reușită.

Având ca bază aspectele teoretice și praxiologice abordate, menționăm că, potrivit lui I.Al. Dumitru [8], consilierea psihopedagogică are două dimensiuni esențiale, aflate în relație de interdependență – *dimensiunea psihologică* și *dimensiunea pedagogică* care vizează integritatea celor trei niveluri ale competenței: cunoștințe, abilități, atitudini.

1. Nivelul cunoștințelor – presupune cunoștințele obținute de studenți, necesare în activitatea de consiliere psihopedagogică.
2. Nivelul abilităților – abilități practice de utilizare a cunoștințelor, capacitățile de aplicare a metodelor și tehnicilor pentru rezolvarea sarcinilor.
3. Nivelul atitudinilor – vizează atitudinile, valorile și motivațiile pozitive ale studenților privind oferirea consilierii psihopedagogice și realizarea eficientă a acestor activități.

Ținând cont de specificul activităților de consiliere psihopedagogică, am elaborat structura bidimensională a competenței de consiliere psihopedagogică. Astfel, structura bidimensională a competenței de consiliere psihopedagogică presupune interconexiunea dintre dimensiunea pedagogică și dimensiunea psihologică și integrează cunoștințe, abilități și atitudini formate prin studierea disciplinelor din cadrul modulului psihopedagogic de care beneficiază studenții în perioada studiilor la universitate, care sunt consolidate și completate prin aplicarea *Metodologiei de formare a competenței de consiliere psihopedagogică*. Aceasta reprezintă o construcție teoretico-metodologică ce include identificarea, aprecierea, analiza și dezvoltarea competențelor personale. Metodologia respectivă constituie un ciclu continuu care, prin utilizarea diferitelor metode, forme, mijloace de învățare, are drept rezultat avansarea performanței și formarea competenței de consiliere psihopedagogică. Performanțele vizează comportamente și trăsături însușite de către studenți în urma aplicării metodologiei respective, și anume: cunoștințe referitoare la activitatea de consiliere psihopedagogică, abilități necesare consilierului psihopedagog, valori personale și imagine de sine și atitudini vis-à-vis de procesul de consiliere și personalitatea consiliaților. Activitatea de învățare trebuie să înceapă de la un volum – suport de cunoștințe care, selectate și corelate între ele, vor fundamenta instruirea ulterioară la un nivel mai avansat, asigurând studenților dezvoltarea competenței de consiliere psihopedagogică.

Potrivit metodologiei, formarea competenței de consiliere psihopedagogică se întemeiază pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență la studenți. Nivelul de competență vizat prin programele și activitățile respective este evaluat în funcție de capacitatea studenților de a:

- a) mobiliza, a combina și a utiliza în mod autonom capacitățile de cunoaștere, abilitățile și atitudinile proprii în acord cu nevoile de educație;
- b) face față schimbării și situațiilor complexe.

Referitor la strategiile de formare, abordările tematice, metodele și tehnicile utilizate în cadrul metodologiei de formare a competenței de consiliere psihopedagogică, ele sunt cu precădere de tip aplicativ și interactiv, vizând atât maniera de prezentare și gestionare a conținuturilor, cât și exersarea, realizarea practică a activităților, valorificarea disponibilităților personale și cumularea de cunoștințe, abilități și atitudini. Astfel, cele mai utilizate metode sunt jocul de rol, studiul de caz, problematizarea, simularea, exercițiile de reflecție, precum și o varietate de tehnici de învățare-dezvoltare experiențiale care solicită implicarea activă a studenților pe parcursul activităților. Ca și forme de activitate, menționăm importanța lucrului în echipă, în perechi și individual. Evaluarea finală este realizată prin susținerea unei activități de consiliere și prin rezolvare de sarcini în baza unui studiu de caz, probe care demonstrează obținerea performanțelor la nivelul celor trei dimensiuni ale competenței: cognitivă, acțională și atitudinală.

În urma aplicării metodologiei de formare a competenței de consiliere psihopedagogică la studenți, s-a demonstrat:

- corelația dintre componenta psihologică și pedagogică în formarea competenței de consiliere psihopedagogică la studenți;
- interdependența dintre activitățile didactice și de autoformare, realizate în cadrul stagiului de practică pedagogică a studenților, în formarea competenței de consiliere psihopedagogică;
- funcționalitatea competenței de consiliere psihopedagogică formate la studenți în procesul educațional real.

Concluzii

Viitoarelor cadre didactice le este necesară competența de consiliere psihopedagogică. Studenții trebuie să fie decizi în privința acțiunilor pe care trebuie să le întreprindă în procesul activității de consiliere psihopedagogică, inclusiv să decidă asupra metodelor și tehnicilor pe care le vor aplica într-un caz sau altul. Indiferent de multitudinea de strategii studiate, orice persoană va decide în privința stilului propriu de consiliere și acelor elemente pe care le va selecta și le va utiliza în practică.

Modificarea unor comportamente în baza restructurării cunoștințelor, atitudinilor și abilităților studenților cu scopul formării competenței de consiliere psihopedagogică ar trebui susținută printr-un continuum profesional care include: formarea inițială, integrarea în profesie și formarea continuă.

Referințe:

1. PATTERSON, C.H. Do we need multicultural counseling competencies. In: *Journal of Mental Health Counseling*. Volume 26. Number 1, January 2004, p.67-73.
2. MITROFAN, N. *Aptitudinea pedagogică*. București: Editura Academiei, 1988. 216 p.
3. MITROFAN, I. *Psihoterapia experiențială*. București: Infomedica, 1997. 359 p.
4. ZUNKER, V.G. *Career counseling: Applied concepts of life planning*. Counseling (6th ed.). Michigan: Brooks/Cole-Thomson Learning, 2002. 668 p.
5. BĂBAN, A. *Consiliere educațională. Ghid metodic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Ardealul, 2009. 307 p.
6. ПЕВЗНЕР, М.Н., ЗАЙЧЕНКО, О.М. *Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия*. Монография. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002.
7. IVEY, A.E., GLUCSTERN, N., BRADFORD, M. *Abilitățile consilierului – abordare din perspectiva microconsilierii*. Cluj-Napoca: Risoprint, 1999. 201 p.
8. DUMITRU, I.A.I. *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*. Iași: Polirom, 2008. 332 p.

Prezentat la 22.06.2016

CZU: 378.14:37.012

PEDAGOGIA PROSPECTIVĂ – DOMENIU FUNDAMENTAL ÎN SISTEMUL ȘTIINTELOR EDUCAȚIEI

Viorelia LUNGU

Universitatea de Stat din Tiraspol

Necesitatea pregătirii personalității prospective în sec.XXI, un secol al schimbării, este de necontestat. Demersul științific pentru o posibilă fundamentare teoretică și metodologică a Pedagogiei prospective a devenit una dintre problemele-cheie ale pedagogiei contemporane. În momentul când sunt explorate diferite aspecte ale științei educației, Pedagogia prospectivă ca *domeniu fundamental* nu este cercetată în detalii. Acest lucru este privit ca o scăpare sau un neajuns al științelor educației care sunt responsabile de acțiunea de ghidare a comportamentului și intervin în formarea personalității, susceptibile să facă față soluționării problemelor de viitor în dezvoltarea societății. Prin analiza viziunilor cercetătorilor în domeniu, observăm că Pedagogia prospectivă se regăsește ca știință în domeniul fundamental sau general al științelor educației.

Cuvinte-cheie: *pedagogie prospectivă, educație prospectivă, științe ale educației, învățământ superior, politici educaționale, schimbări, tendințe, documente oficiale.*

PROSPECTIVE PEDAGOGY AS A FUNDAMENTAL DOMAIN IN THE EDUCATIONAL SCIENCES SYSTEM

The necessity of preparing a prospective personality in the 21st century, a century of changes is unquestionable. The necessity of scientific steps for a possible theoretical and methodological substantiation of the Prospective Pedagogy became one of the key-problems of contemporary pedagogy. When different scientific aspects of education are explored, the Prospective Pedagogy as a fundamental domain is not examined in details. This is considered as a lack of scientific education which is responsible for the guiding action of behavior and intervenes in the personality formation capable of facing with problem solutions of society development in the future. Analyzing the points of view of researches in this field we see that the Prospective Pedagogy can be defined as a fundamental science in the domain or generally of educational sciences.

Keywords: *prospective pedagogy, education foresight, science education, higher education, educational policy, trends, change, official documents.*

Introducere

Restructurarea sistemului universitar reprezintă un obiectiv strategic pentru dezvoltarea Republicii Moldova. Determinarea unor modalități de stabilizare și dezvoltare a economiei naționale impun atât o analiză riguroasă a tendințelor mondiale, cât și practici ale educației prospective ca factor determinant al dezvoltării societății, precum și al situației actuale în domeniul învățământului din Republica Moldova. Direcțiile strategice de monitorizare și dezvoltare a învățământului universitar, reflectate în politicile de dezvoltare durabilă, trebuie să fie elaborate în raport cu tendințele de dezvoltare a societății pe plan mondial.

Deși Concepția Educației în Republica Moldova (2000) revendica o educație cu *caracter prospectiv*, sistemic, formativ și dinamic, centrat pe valorile general-umane și cele naționale, *domeniul prospectiv rămâne a fi puțin valorificat* în standardele educaționale, în manualele și materialele didactice din sistemul de învățământ, în special cel superior. Pedagogia prospectivă nu a devenit domeniu integrat a sistemului de învățământ. Deși exista o concepție a Educației Prospective [1], Pedagogia prospectivă nu este instituționalizată la nivel de sistem, în general, precum și la nivel de sistem universitar, în special.

Revalorificarea procesului educațional prin prisma pedagogiei prospective cere o tratare responsabilă, deoarece viitorul creează cerințe din ce în ce mai înalte. Aceste cerințe necesită schimbări ce depind și de tendințele Pedagogiei prospective, care vor sta atât la baza elaborării noii politici educaționale, cât și la baza sistemului de învățământ universitar. Astfel, demersul științific pentru o posibilă fundamentare teoretică și metodologică a Pedagogiei prospective a devenit una dintre problemele-cheie ale pedagogiei contemporane.

Necesitatea explorării acestui domeniu în prezent este dependent de mai mulți factori:

- 1) ritmul accelerat al schimbării, globalizarea, provocările secolului al XXI-lea, inovațiile și creativitatea, internaționalizarea învățământului universitar;

- 2) necesitatea asigurării calității și performanței resurselor umane la nivel global, la nivel național și local;
- 3) lipsa unei politici durabile la nivel de stat în domeniul Pedagogiei prospective;
- 4) insuficiența investigațiilor prospective în raport cu domeniul educației;
- 5) nivelul slab de informare a specialiștilor din domeniul educației cu privire la relația dintre cererea pieții muncii, a societății și oferta universității;
- 6) competențele specialistului necesare pe piața muncii.

Conștiința schimbării globale și necesitatea cooperării internaționale au determinat semnarea de convenții și declarații, inițierea de campanii promovate de organizații internaționale ca ONU, UNESCO, OECD, OSCE și Consiliul Europei.

Printre cele mai cunoscute documente internaționale pot fi menționate:

- *Recomandarea privind educația pentru înțelegere internațională, cooperare, pace și educație în conexiune cu Drepturile omului și Libertățile fundamentale* – Conferința generală UNESCO, Paris, 19 noiembrie 1974.
- *Agenda 21, Cap. 36: Promovarea educației, a conștientizării publice și formării* – Conferința ONU pe probleme de mediu și dezvoltare, Rio de Janeiro, 3-14 iunie 1992;
- *Declarația Educației Globale de la Maastricht* – Congresul Educației Globale, Maastricht, 15-17 noiembrie 2002.
- *Decada ONU a Educației pentru dezvoltare durabilă 2005–2014*, Planul internațional de implementare, ianuarie 2005.
- *Strategia Sectorială de Dezvoltare a Educației pentru anii 2014–2020*. „Educația - 2020”. Ministerul Educației al Republicii Moldova 2013.

Toate documentele menționează și accentuează importanța educației ca modalitate de abordare, înțelegere și exploatare pozitivă a problematicii lumii contemporane, în baza definerii acesteia ca practică socială, ca proces de dezvoltare individuală și colectivă ce facilitează transformarea și autotransformarea.

Rolul schimbărilor în învățământului superior din Europa și din Republica Moldova se explică prin aceea că se încurajează toți cetățenii cu capacități intelectuale să-și continue studiile independent de mediul lor social și economic, în special în învățământ superior. Această politică de promovare a studiilor se bazează pe evidențierea rolului cunoștințelor în formarea personală. Politica de promovare a studiilor bazată pe recunoașterea faptului că împlinirea personală din punctul de vedere al formării sale duce la coeziune socială, la progres cultural, dar și a faptului că o forță de muncă cu înaltă calificare este o condiție necesară pentru susținerea competitivității pe piața globală.

Din analiza documentelor publicate la nivel național și european în cauză, cu dezvoltarea viitoare a învățământului superior european, descind următoarele tendințe majore:

- promovarea interacțiunii între învățământul superior și economie pentru relevarea programelor de învățământ superior în domeniu;
- asigurarea calității prin promovarea unor principii și indicatori relevanți, susceptibili să satisfacă cerințele moderne ale educației în conformitate cu tendințele mondiale de dezvoltare socioumană și tehnico-științifică;
- promovarea accesibilității beneficiarilor educației la învățământul superior, precum și a mobilității studenților/personalului academic pentru învățarea permanentă în toate etapele vieții;
- dispersarea programelor de învățământ superior în cicluri distincte;
- consolidarea sistemului de credite și recunoașterea studiilor între instituții, sectoare de învățământ superior și țări în procesul de transfer al beneficiarilor de educație;
- unificarea sistemelor de învățământ și adaptarea caracteristicilor de lizibilitate și comparabilitate a calificărilor din învățământul superior etc.

Țările membre ale Uniunii Europene și Republica Moldova acordă prioritate aprofundării interacțiunii dintre învățământul superior, viața economică și societate în ansamblul său, iar instituțiile de învățământ superior tind să contribuie la dezvoltarea economiei locale, care, la rândul său, va fi în stare să ofere locuri de muncă pentru absolvenții acestora.

Grație dezvoltării tehnico-științifice, educația ca domeniu prioritar al dezvoltării umane apare ca o acțiune de ghidare a comportamentului și ca o intervenție în formarea personalității, capabile să facă față soluționării problemelor de viitor în dezvoltarea societății. În societatea contemporană apare problema privind ameliorarea distanțării dintre conținutul educației și spiritul societății moderne. Răspunsul la aceste cerințe poate să ofere Pedagogia prospectivă.

În momentul când sunt explorate diferite aspecte ale științei educației, Pedagogia prospectivă ca *domeniu fundamental* nu este cercetată în detalii, nu este conceptualizată, acest lucru este privit ca o scăpare sau un neajuns al științelor educației unde nu este explorată unul din domeniile de bază ale ei. Accentul pus pe *caracterul prospectiv* în învățământ este de o importanță majoră în formarea personalității pentru a face față cerințelor societății prezente și de viitor, deși se realizează fără o bază teoretico-metodologică.

Modul de dezvoltare a lumii contemporane este legat, în mare măsură, de modul în care educația poate să satisfacă cerințele acestei dezvoltări. Trebuie subliniat faptul că sistemul științelor educației orientează explicit, structural și funcțional spre practica educațională care este complexă, inter- și pluridisciplinară. Lipsa explorării Pedagogiei prospective, ca domeniu fundamental al științelor educației, constată pregătirea specialiștilor ca fiind incompletă, deoarece nu este elaborată strategia Pedagogiei prospective, nu este argumentată funcționalitatea principiilor Pedagogiei prospective. Astfel, prin educație, în general, foarte puțin se poate modela viitorul, deși se sporesc șansele de a apropia cât mai mult viitorul de aspirațiile și trebuințele oamenilor. De aceea M.Stanciu consideră că tineretul trebuie să fie pregătit în manieră prospectivă. Educația va trebui să-i dea individului acea „busolă interioară” care să-l orienteze mai bine în viitor [2, p.21].

Pedagogia prospectivă în sistemul științelor educației

În urma analizei literaturii de specialitate, se observă că Pedagogia prospectivă este localizată diferit în sistemul științelor educației, în baza anumitor criterii. Ca argument, propunem un tabel în care prezentăm faptul că Pedagogia prospectivă este plasată ca domeniu teoretic fundamental:

Tabel

Încadrarea Pedagogiei prospective în sistemul științelor educației

<i>Autori</i>	<i>Criteriu</i>	<i>Încadrarea pedagogiei prospective</i>
Șt.Bărsănescu [3]	gradul de generalitate	în disciplinele care formează trunchiul <i>pedagogiei generale</i>
<i>Modelul de Curs de pedagogie</i> propus de Universitatea București [4, p.358]	tendențele constatate în procesul de diversificare a domeniului de studiu al pedagogiei, care impune saltul de la pedagogie la sistemul științelor educației	științe care studiază unele aspecte speciale ale educației impuse la nivelul cercetării pedagogice
E.Macavei [5, p.76-77]	gradul de generalitate	domeniul teoretic fundamental
N.Silistraru [6, p.17]	aprofundarea metodelor de cercetare/interpretarea problemelor educației	științe pedagogice metodologice

Plasarea Pedagogiei prospective în domeniul fundamental al Sistemului Științelor Educației este identificată și la I.Bontaș, I.Jinga și E.Istrate, [7, p.22], dar acești autori îl citează pe Șt.Bărsănescu. De aceeași părere este și O.Dandara, care în suportul de curs „Pedagogie”, apărut în anul 2010 prezintă clasificarea științelor educației adaptată după E.Macavei, în care încadrează Pedagogia prospectivă în științele fundamentale, cu aspect de abordare analitică în context temporal. [8, p.19] Totuși, constatăm că la unii autori lipsește Pedagogia prospectivă în clasificare; spre exemplu, la C.Bîrzea, un pedagog remarcabil, pedagogia prospectivă nu se regăsește.

De remarcat faptul că, dacă în *Modelul lui M.Gaston*, sunt propuse ca *științe care vizează analiza reflexivă și prospectivă a viitorului: filosofia educației, planificarea educației*, [9, p.359], la C.Bîrzea găsim *planificarea educației* la criteriul: metodologia de cercetare predominantă [10, p.22]. Aceste aspecte ale clasificărilor ne orientează spre ideea că planificarea educației este o parte componentă a educației prospective, deoarece în cercetarea noastră planificarea sau proiectarea sunt în strânsă legătură cu termenul „anticipare” [11].

Pedagogia prospectivă fiind abordată ca *domeniu fundamental* al științelor educației, permite să concluzionăm că are ca obiect de studiu educația prospectivă.

În esență, la nivel de concept, educația prospectivă a fost raportată la cerințele curente și de perspectivă ale societății, prin orientarea școlii spre o nouă modalitate de educație, care va asigura individului posibilitatea de a face față evenimentelor neprevăzute, prin anticipare și participare. Astfel, educația prospectivă poate fi analizată: în sens larg și în sens restrâns [12, p.42].

- În sens larg, educația prospectivă prevede o nouă organizare valorică a așteptărilor personalității, prin ierarhizarea valorică și semnificativă a competențelor care vor contribui la atingerea idealului educațional.

- În sens restrâns, educația prospectivă prezintă un proces organizat și proiectat de dezvoltare a personalității pentru viitor din punct de vedere biologic, psihic și social, de formare a conștiințelor și comportamentului proactiv de integrare activă în viața socială în continuă schimbare.

La nivel teoretic, educația prospectivă reprezintă un concept pedagogic fundamental, care direcționează toate aspectele actului educativ spre pregătirea beneficiarului educațional pentru viitor și un concept pedagogic operațional, care extinde aplicațiile sale asupra tuturor aspectelor.

În consecință, conținutul conceptului de educație prospectivă reflectă trei fenomene noi, definatorii pentru statutul educației postmoderne [13, p.42]:

- ✓ educația prospectivă tinde să preceadă nivelul dezvoltării economice, anticipând direcțiile de evoluție la nivelul resurselor umane și tehnologice;
- ✓ educația prospectivă își propune să pregătească oameni pentru societatea viitorului;
- ✓ educația prospectivă se confruntă cu contradicția dintre produsele educației, cerințele societății și cerințele pieței muncii.

La nivel general, educația prospectivă își propune mai multe studii cu privire la efectele cunoașterii societății în ceea ce privește structura și procesul învățământului, se sprijină pe previziuni tehnologice, precum și pe sinergia între educație și cercetare

La nivel de politică educațională, pornind de la generalizările teoretice și deschiderile practice evidențiate mai sus, educația prospectivă are la bază principiul planificării prospective, care, prin acțiune, orientează dezvoltarea și formarea personalității și prin ea a societății spre viitor. În acest sens, este evidențiată semnificația finalității în plan normativ și managerial.

În plan normativ, finalitățile conferă un caracter prospectiv asumat la nivel de politică a educației prin clasificarea raporturilor dintre orientările valorice propuse în diferite contexte (de sistem și de proces) și principiile pedagogice generale (principiul creativității, principiul cunoașterii, principiul comunicării ș.a.) aflate la baza proiectării acțiunii educaționale în funcție de context.

În plan managerial, finalitățile educației conferă un caracter eficient, asumat la nivel de politică educațională, prin clarificarea raporturilor dintre orientările valorice propuse – resurse pedagogice existente și rezultatele obținute în timp [14, p.42].

Concluzii

Viziunile și criteriile prezentate mai sus, aleatorii prin diversitatea argumentării lor, solicită o abordare epistemologică unitară. Însă, prin analiza viziunilor cercetătorilor în domeniu, observăm că la mai mulți dintre ei Pedagogia prospectivă se regăsește ca *știință în domeniul fundamental sau general al științelor educației*.

În această ordine de idei, în cadrul unor schimbări profunde ale epocii noastre ce țin de introducerea și utilizarea unor noi metode, principii prospective și tehnologii, însoțite de noi forme de organizare a procesului de învățământ, dezvoltarea prospectivă a personalității devine un factor valoros și strategic pentru orice instituție educațională, respectiv și pentru piața muncii.

Referințe:

1. LUNGU, V. *Conceptualizarea educației prospective în cadrul universitar*: Teza de doctor în Pedagogie. Chișinău, 2012.
2. STANCIU, M. *Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic*. Iași: Polirom, 1999.
3. BĂRSĂNESCU, Ș. *Educația, învățământul, gândirea pedagogică din România*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1978.
4. *Modelul de Curs de pedagogie propus* de Universitatea București, 1988.
5. MACAVEI, E. *Pedagogie propedeutică. Didactică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
6. SILISTRARU, N. *Note de curs la Pedagogie*. Ediția a II-a, revăzută și adăugată. Chișinău, 2002. 295 p.
7. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București: ALL, 1998.
8. DANDARA, O. *Competența gnoseologico-conceptuală*. În: *Pedagogie*: Suport de curs. Chișinău, 2010.
9. GASTON, M. *Introducere în pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
10. BÎRZEA, C. *Reforme de învățământ contemporan. Tendințe și semnificații*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
11. LUNGU, V. *Op.cit.*
12. Ibidem, p.42.
13. Ibidem.
14. Ibidem.

Prezentat la 27.05.2016

CZU: 37.036:78:004.032.6

TEHNOLOGII DIGITALE ÎN ACTIVITĂȚILE DE EDUCAȚIE MUZICALĂ: ASPECTE DIDACTICE

Ionela HÎNCU, Ion ACHIRI

Institutul de Științe ale Educației

Deoarece trăim într-o societate bazată pe cunoaștere, profesorii de educație muzicală trebuie să se adapteze la cerințele impuse de dinamica contemporană. Nu mai sunt suficiente metodele deja aplicate, ci este necesar să se creeze, alături de elevi, noi mijloace, noi metode de învățare-predare-evaluare. Noile tehnologii sunt răspunsul la standardele societății bazate pe cunoaștere. Tehnologia informației și a comunicațiilor (TIC) joacă un rol tot mai important în procesul educațional, inclusiv în educația muzicală. Softurile muzicale de care dispunem în prezent, diferențiate prin concepție, destinație, modalități de operare etc. au revoluționat lumea sunetelor prin multitudinea de posibilități de operare cu materialul muzical.

Cuvinte-cheie: TIC, computer, multimedia, soft educațional, educație muzicală, joc la computer, internet.

DIGITAL TECHNOLOGIES IN MUSIC EDUCATION ACTIVITIES: DIDACTICAL ASPECTS

Because we live in a knowledge-based society, teachers of music education must adapt to the contemporary dynamics of requirements. It is necessary to create, together with students, new ways, and new ways of learning, teaching and assessment. New technologies are the answer to the knowledge society standards. Information and Communication Technology (ICT) plays an increasingly important role in education, including music education. Music software which we have today, differentiated by design, destination, modes of operation, etc., these have revolutionized the world of sounds through of many possibilities operating with music material.

Keywords: ITC, computer, multimedia, educational software, music education, computer games, internet.

Introducere

Noua eră digitală determină un nou tip de abordare a fenomenului educațional prin intermediul noilor tehnologii ale comunicării și informației. Dezvoltarea vertiginoasă a computerelor, sistemelor de operare și a aplicațiilor dedicate acestora implică crearea noilor tehnologii informatice pentru diverse domenii socioeconomice, în special pentru domeniul învățământului, de orice nivel ierarhic.

Pedagogia contemporană desfășoară o febrilă acțiune de implicare a tehnologiilor didactice asistate de calculator, vizând cunoașterea modului de utilizare a instrumentelor informatice și, mai ales, aplicarea creativă a acestor cunoștințe inclusiv în procesul predării-învățării-evaluării muzicii și a conexiunilor muzicii cu alte domenii de activitate.

Sistemul *multimedia* reprezintă capacitatea unui sistem de a comunica informația prin intermediul mai multor medii de prezentare simultan, cum ar fi: text, grafică, fotografii, animație, sunet, clipuri video. De asemenea, multimedia implică noțiunea de interactivitate: utilizatorul nefiind un simplu spectator, ci participant activ cu posibilitatea de a modifica după dorință și posibilități cursul aplicației [1].

Aspecte valorice ale TIC-ului în educația muzicală

Utilizarea Internetului și a tehnologiilor digitale aduce schimbări importante în modul de a învăța. Învățarea trebuie să treacă dincolo de sala de clasă și să înglobeze discipline și tehnologii complexe. De aceea, în învățământul de astăzi se trece de la training la learning, unde actul învățării este plasat înaintea predării, iar elevul este situat în centrul procesului de învățământ. Printre obiectivele principale ale învățământului modern se află și acela de îmbunătățire a proceselor de predare-învățare, utilizând noile tehnologii multimedia.

Perfecționarea continuă a tehnologiilor comunicării și informației, creșterea gradului de utilizare și adaptarea continuă la cerințele impuse de dezvoltarea societății fac din aceste tehnologii un mediu optim pentru transmiterea informațiilor, condiție necesară (nu însă și suficientă) pentru asigurarea succesului în cadrul procesului de învățământ.

Studiile au demonstrat că în prezent formarea și perfecționarea profesorului de educație muzicală axate doar pe competențe de specialitate și psihopedagogice sunt insuficiente. O componentă fundamentală a profilului profesional al acestuia este nivelul competențelor de utilizare a TIC.

Profesorii vor trebui să posede pe lângă cunoștințele teoretice și practice aferente disciplinei studiate și abilitați de utilizare a TIC.

Prezența tehnologiei în activitățile de educație muzicală nu este un fenomen recent. Inevitabil, aceasta face parte din educația muzicală încă de la apariția primelor posibilități de înregistrare și redare a muzicii folosite la scară largă și în mediile muzicale profesionale și semiprofesionale, începând cu gramofonul și ajungând până la computer. Computerul revoluționează nu doar muzica în general, ci și educația muzicală. Softurile muzicale care se regăsesc în mediul profesional se pot importa și adapta la nivelul activităților de educație muzicală, folosind versiunile lor simplificate. Astfel, elevii au acces la creația pe calculator chiar dacă nivelul competențelor lor muzicale de scris-citit muzical, de interpretare instrumentală sau nivelul cunoștințelor de teorie muzicală este redus.

Gama acțiunilor pe care elevii le pot desfășura cu ajutorul TIC în cadrul activităților de educație muzicală este extrem de largă. Nivelul motivației și al preocupărilor pentru muzică ale elevilor și ale profesorului, curiozitatea științifică, perseverența, nivelul intelectual, stilul de învățare, creativitatea sunt doar câțiva factori care influențează evoluția studiului muzical care nu se limitează doar la audiție sau la interpretare.

Problematika mijloacelor didactice pentru domeniul educației muzicale trebuie privită din cel puțin două puncte de vedere diferite: al totalității materialelor, dispozitivelor și aparatelor cu ajutorul cărora se realizează dobândirea și asimilarea informației didactice, înregistrarea și evaluarea rezultatelor obținute, precum și al metodicilor specifice educației muzicale. Elementul de noutate îl reprezintă utilizarea TIC cu toate avantajele multimedia oferite [2].

În ultimul timp, procesul de implementare a tehnologiilor digitale în activitățile de educație muzicală în țările dezvoltate se derulează cu o viteză și cu o intensitate în progresie geometrică.

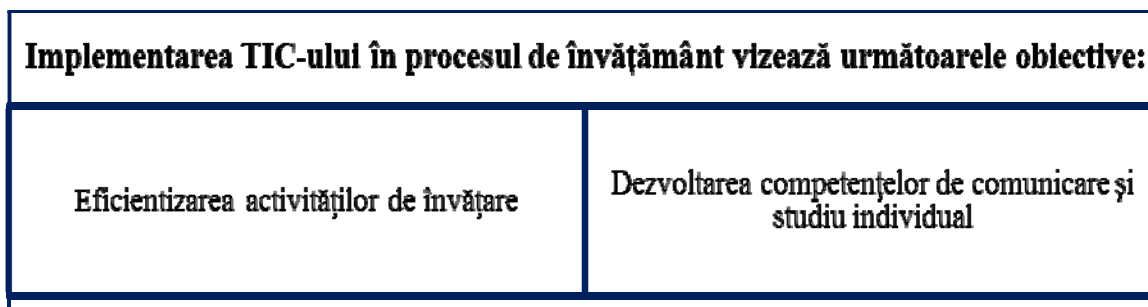


Fig.1. Obiective ce vizează implementarea TIC în procesul de învățământ.

Atingerea acestor obiective depinde de gradul de pregătire a profesorului în utilizarea calculatorului, de stilul profesorului, de numărul de elevi, de interesul, cunoștințele și abilitățile acestora, de atmosfera din clasă și tipul programelor folosite, de timpul în care se integrează softul în lecție, de sincronizarea explicațiilor cu secvențele utilizate, de metodele de evaluare, de fișele de lucru elaborate.

Astfel, exprimarea prin muzică nu mai este un impediment pentru cei care nu sunt dotați cu un talent muzical aparte. Computerul devine un instrument prin care oricine se poate manifesta creativ în plan estetic. De asemenea, acesta este extrem de util, deoarece stimulează procese și fenomene complexe pe care niciun alt mijloc didactic nu le poate pune atât de bine în evidență. Prin intermediul lui elevilor li se oferă modelări, justificări și ilustrări ale conceptelor abstracte, ilustrări ale proceselor și fenomenelor neobservabile sau greu observabile din diferite motive [3].

În acest sens, tehnologiile informaționale și de comunicație devin un instrument de dispersie atent coordonată în multiple direcții. Astfel, în educația muzicală TIC:

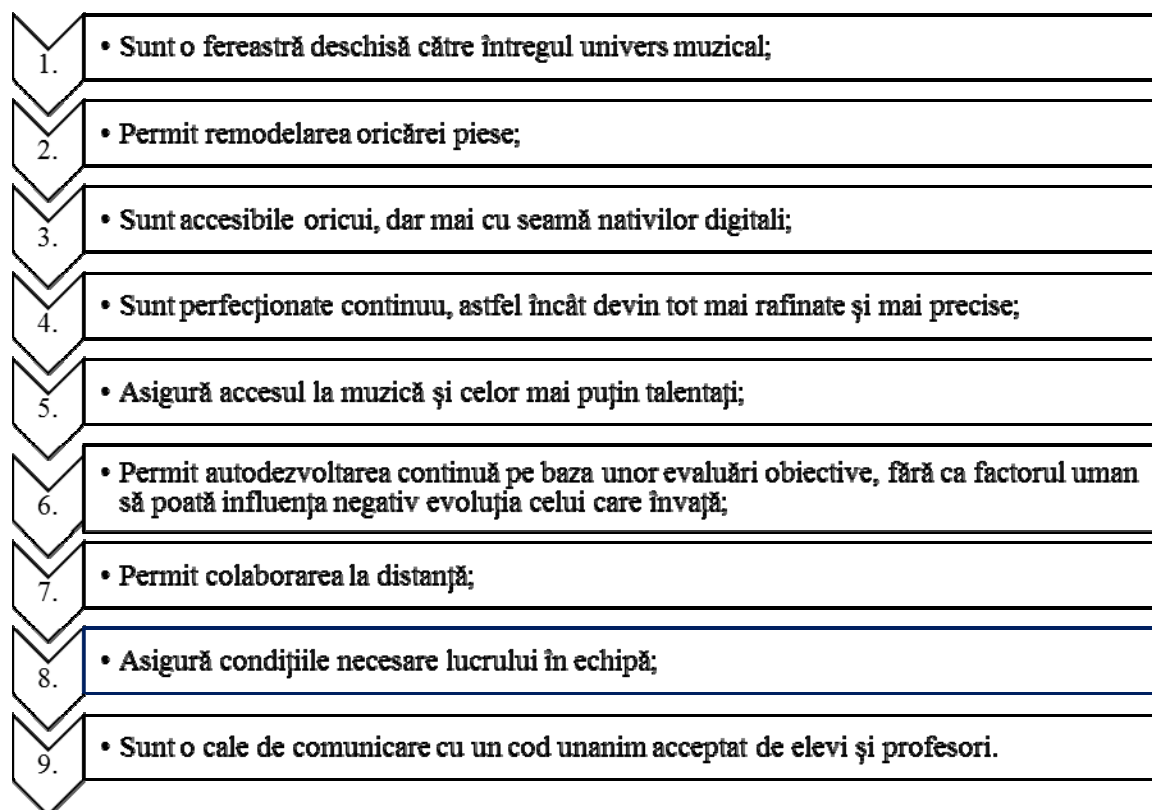


Fig.2. Reprezentarea TIC în educația muzicală.

Important este rolul profesorului care trebuie să intervină pentru eficientizarea activității educaționale, să pregătească „elemente surpriză” cu scopul de a menține atenția elevilor și să sublinieze clar rolul calculatorului: de mijloc didactic auxiliar în activitatea de predare–învățare–evaluare. Un exemplu concret al influenței tehnologiilor digitale asupra desfășurării procesului educațional este acela al impactului tehnologiilor informației și comunicării. Calculatoarele pot juca rolul unor profesori, ele pot îndemna către o gândire creativă, pot promova spiritul întreprinzător sau curiozitatea. Cu toate acestea, tehnologia singură nu reprezintă o soluție. În primul rând, e nevoie de noi modele educaționale. Astfel, conceptele educaționale moderne insistă pe un învățământ individualizat, practic, pe munca în echipe și pe o călăuzire a descoperirii informației.

Cercetările actuale demonstrează că tehnologiile informaționale și de comunicație contribuie considerabil la:

- motivarea elevilor pentru a se angaja în activitățile de învățare;
- propunerea și atingerea unor înalte standarde de calitate;
- personalizarea actului de învățare, luându-se în considerare și opinia celui care studiază;
- reducerea gradului de dificultate a procesului de înțelegere și explorare a conceptelor abstracte;
- dozarea eficientă a timpului;
- stabilirea unui dialog deschis cu părinții și cu alți factori implicați în educație;
- convertirea elevilor din subiecți în parteneri ai educației.

Noile tehnologii schimbă lumea din jurul nostru. Educația de înaltă calitate este esențială pentru succesul pe piața muncii și pentru a putea face față unui mediu extrem de competitiv. Prin folosirea constantă și eficientă a acestor tehnologii în procesul de educație elevii au posibilitatea de a dobândi abilități importante. Școala trebuie să țină pasul cu tehnologia, să înțeleagă și să anticipeze impactul asupra modului de învățare. Să fii pregătit să utilizezi noile tehnologii și să știi cum acestea pot sprijini activitățile de învățare ale elevilor au devenit competențe ale „repertoriului” profesional al fiecărui profesor. Astăzi profesorii care integrează tehnologia IT în procesul educațional ajută elevii să-și formeze și să-și dezvolte competențele, inclusiv la educația muzicală.

Folosirea suportului muzical acordat de TIC pe parcursul desfășurării diferitelor activități muzicale duce la stimularea și muzicalizarea tuturor elevilor, îmbogățește considerabil conținutul și forma activităților muzicale, oferind variate posibilități de exprimare muzicală, constituie un valoros mijloc de conștientizare a tuturor elementelor de natură ritmică, melodică și armonică, sporește considerabil latura spectaculoasă a activității muzicale dând mari satisfacții estetice atât elevilor instrumentiști, cât și celor care cântă vocal și simt frumusețea acompaniamentului orchestral.

TIC joacă un rol important în dezvoltarea deprinderilor muzicale, în înțelegerea și cunoașterea fenomenului muzical. Acestea pot fi utilizate nu doar ca mijloace ale educației muzicale, ci și ca un mediu diferit pentru expresia și interpretarea muzicală.

Profesorii pot utiliza TIC pentru a exemplifica orice concept, orice element de limbaj muzical pe care îl predau, pentru a îmbunătăți procesul educațional incluzând înregistrări audio și video, pentru a gestiona mediul de învățare electronic astfel încât experiențele de învățare să fie personalizate, raportându-se la abilitățile fiecăruia [4].

Realizarea unei Analize SWOT ne-a permis să evidențiem aspecte importante privind modalitățile de integrare în cadrul orelor de educație muzicală a tehnologiilor informaționale în Republica Moldova:

Puncte tari	Puncte slabe	Oportunități	Amenințări
<ul style="list-style-type: none"> • Învățarea creativă este stimulată; • Asigură un feedback continuu și eficient; • Formează un stil de muncă independentă; • Dezvoltă imaginația; • Formează o cultură vizuală și auditivă; • Integrează elevii cu deficiențe în procesul educațional; • Permite realizarea de experimente și crearea de situații-problemă. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bază tehnică precară în multe școli din Republica Moldova; • Formarea profesională insuficientă în domeniul TIC a cadrelor didactice; • Lipsa coordonării manualelor școlare la educația muzicală cu posibilitățile oferite de TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificarea și completarea softurilor educaționale la educația muzicală; • Formarea continuă a profesorilor de educație muzicală în contextul implementării TIC; • Asigurarea asistenței tehnice privind implementarea TIC în școală; • Modernizarea suportului didactic la educația muzicală. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reticență din partea profesorilor în folosirea la ore a tehnologiilor digitale; • Lipsa experienței profesorilor/elevilor în utilizarea calculatorului • Riscul utilizării în exces a TIC dăunează sănătății și relațiilor între elevi; • Apariția unor costuri suplimentare care nu pot fi suportate de școli.

Nota distinctivă a tehnologiilor care pot fi utilizate eficient în educația muzicală este dată de destinația acestora. Softurile muzicale acoperă o gamă largă de operațiuni, astfel încât utilizarea lor în activitățile în care eficiența lor este maximă devine posibilă pe baza unei clasificări pe cât posibil complete prin raportare la utilitatea lor din punct de vedere didactic.

Soft-uri recomandate pentru educația muzicală

Microsoft PowerPoint este utilizat pentru realizarea materialelor didactice în formă electronică. Prezentările PowerPoint constituie o alternativă ușor de folosit. Acesta este un program pentru prezentări grafice produs de Microsoft și face parte din suita de programe Microsoft Office alături de Microsoft Word.

Music Editor este un software gratuit care permite editarea fișierelor audio cu multă ușurință. Programul are funcții de înregistrări de date audio de pe diverse dispozitive, editare de sunet, efecte audio (amplificare, normalizare, egalizare, ecou). Soft-ul permite imprimarea fișierelor pe CD prin intermediul unei funcții incluse. Cadrul didactic poate folosi acest program pentru editarea unor fișiere audio în vederea pregătirii materialelor pentru audițiile muzicale.

Sibelius este un soft utilizat pentru a scrie partituri, pe care le poate reda cu sunete muzicale, imprima și publica. Iată câteva caracteristici ale acestui program: permite scrierea tuturor simbolurilor specifice notației muzicale, oferind posibilitatea creării unor partituri complexe.

AudioScore poate fi folosit pentru a asculta partitura prin reproducerea sunetelor unor instrumente acustice, destul de apropiate de cele din realitate. Utilizarea acestui program de către profesorul de educație muzicală

poate veni în sprijinul nevoii acestuia de a realiza uneori propriile aranjamente ale unor lucrări pentru ansamblul coral, adaptând partiturile la capacitățile interpretative ale formației. Profesorul poate chiar să compună exemple muzicale pe care să le folosească la ilustrarea conținuturilor din manuale sau la diferite activități extracurriculare.

Video Edit Magic este un software pentru editarea fișierelor multimedia cu imagini, animații, sunete, precum capturile video realizate cu camera de filmat sau cu alte mijloace tehnice de înregistrare. Utilizarea lui este foarte simplă. Se folosește *drag and drop* pentru adăugarea fișierului pe interfața programului. Apoi se utilizează funcțiile care permit realizarea de tranziții, efecte, adăugarea muzicii pe fundal, a textului, realizarea de efecte *picture in picture* și multe altele. La finalul editării, fișierul poate fi transformat în formatele video cunoscute, precum AVI, MPEG și WMV. Acest program este recomandat utilizatorilor începători, întrucât nu oferă unele instrumente de lucru pe care alte programe de editare video le cuprind, dar posibilitățile sale sunt suficiente pentru realizarea unor fișiere multimedia pentru orele de educație muzicală.

Alte soft-uri care ar putea fi utilizate pentru disciplina *Educație muzicală* și care pot înlesni procesul educațional ar fi: soft-uri educaționale, soft-uri specializate ca KB Piano – software de studiu virtual al pianului, Mussette – editor gratuit și flexibil de partituri muzicale, Finale – pentru scrierea și aranjarea partiturilor muzicale, diferite playere karaoke. Integrarea celor șapte elemente media (text, grafică, fotografii, sunete, animații, video și interactivitatea) este posibilă în prezent numai cu ajutorul Internetului [5].

În prezent, la nivel internațional, e greu de conceput educația muzicală fără utilizarea tehnologiilor digitale. Având în vedere că majoritatea profesorilor de educație muzicală din Republica Moldova asociază competențele muzicale strict cu tradiția și manifestă reticență în privința necesității de a utiliza TIC în activitățile de educație muzicală și că nu se acordă suficient de multă importanță asigurării unui context educațional atractiv pentru elevi, în care aceștia să lucreze, să studieze și să creeze cu plăcere, au fost inițiate și desfășurate o serie de cercetări care vizează:

- ✓ Modul de implementare a strategiilor didactice bazate pe TIC pentru a realiza obiectivele și a dezvolta competențele specificate în curriculum;
- ✓ Utilizarea TIC pentru formarea și dezvoltarea creativității prin compoziție;
- ✓ Formarea și dezvoltarea deprinderilor de interpretare cu ajutorul TIC;
- ✓ Îmbogățirea culturii muzicale prin asigurarea unui context educațional autentic prin intermediul TIC;
- ✓ Modul de realizare a perfecționării profesionale pentru a satisface nevoia de schimbare a mentalității și stilului de lucru al profesorilor.

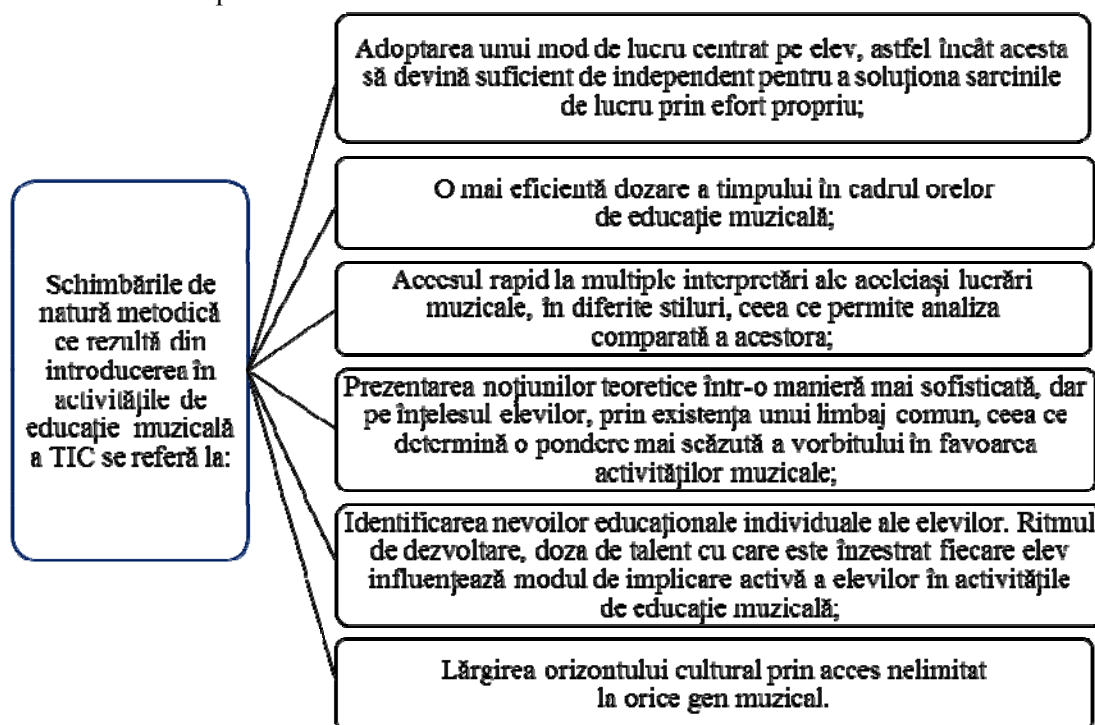


Fig.3. Schimbările privind aplicarea TIC în activitățile de educație muzicală.

La moment, există o serie întreagă de aplicații multimedia, care ajută substanțial procesul didactic, dându-i o interactivitate deosebită, implicând tot mai mult elevii în procesul instructiv-educativ.

Denumirea programelor muzicale	Funcția
1. All Audio to MP3 Converter 4.0	- Oferă posibilitatea să convertești diferite tipuri de fișiere de muzică în MP 3-uri
2. Music Goals Rhytm	Oferă spre învățare și formare: - Lectură ușoară a notației ritmice; - Competențe de memorie muzicală.
3. Starting GNU Solfège 3.16.0	- Cântarea intervalelor numai atunci când calculatorul o solicită; - Identificarea acordurilor; - Audiție muzicală; - Poate crea acorduri și armonii.
4. MagicScore	- Program de notație muzicală și de scriere muzicală care oferă cele mai avansate posibilități pentru iubitorii de muzică.
5. Midiocre	- Aplicația permite înregistrarea și editarea fișierelor standard MIDI utilizând tastatura calculatorului în loc de o tastatură externă.
6. Mussette	Mussette este un editor gratuit și flexibil de partituri muzicale, care simplifică procesul de distribuire a muzicii prin intermediul unor fișiere de dimensiuni reduse. Poate de asemenea să editeze și fișiere MIDI.

Jocuri educaționale muzicale	
Interpretarea la instrument	Crearea melodiilor
Piano machine	Dora compune muzică
Claviatură virtuală	Piano Pooch
Cântă la vioară	Compune muzică
Cântă la nai	
Cântă la tobe	

În contextul activităților de educație muzicală care includ TIC activitatea didactică poate fi concepută mai creativ și mai eficient pe baza relațiilor dintre elementele procesului educațional:

Metoda didactică	Context			Timp	Resurse	
	Spațiul de lucru	Conținut	Relații de interdisciplinaritate		Instrumente muzicale	Softuri
Expunerea Povestirea Explicația Conversația Dezbaterea Problematizarea Lectura Observația Experimentul Descoperirea Demonstrația Modelarea Exercițiul Algoritmizarea Proiectul Jocul Evaluarea	Sala de clasă	Se preia din curriculum în funcție de nivelul de vârstă, clasă	Arte plastice Literatură Limbi străine Matematică Istorie Geografie Fizică Chimie Biologie Ecologie	Sincronizat Liber ales	În funcție de posibilitățile profesorului și ale elevilor, de dotarea școlii	Audio-video playere; Inscripționare CD/DVD; Eartraining; Efecte; Convertoare; Tunere; Editor audio; Instrumente virtuale.

Folosirea tehnologiilor digitale implică un grad de civilizație, iar avantajele civilizației nu necesită demonstrații, odată ce produsele revoluției tehnologice fac parte din mediul nostru ambient. Una dintre provocările cele mai mari ale educației muzicale contemporane este, așa cum menționează și Hargreaves, crearea de către profesori a unui cadru propice exprimării libere a creativităților elevilor în contexte/situații relevante pentru ei, pe baza unui sistem de cunoștințe, competențe și resurse adecvate stilului lor de viață [6].

Concluzii

În ceea ce privește aspectul utilizării TIC ca mijloc de învățare a muzicii, este necesar ca în cadrul activităților muzicale profesorii să depună eforturi pentru a realiza un echilibru armonios între activitățile muzicale, conceptele teoretice și tehnologice, prin aplicarea adecvată și corectă a componentelor tehnologice, cu scopul de a stimula procesul de creație muzicală.

Referințe:

1. ANGHEL, C.V. *Conceptele de bază ale tehnologiei informaționale*. Timișoara: Mirton, 2011. ISBN 978-973-52-1055-7
2. BĂIȘANU, S., DÎRLEA, A., TUDURAN, F. Impactul tehnologiilor informaționale în domeniul educațional. În: *Materialele Conferinței internaționale multidisciplinare „Profesorul Dorin PAVEL – fondatorul hidroenergeticii românești”*, Sebeș – Alba. Revista „Știință și Inginerie”, 2015, p.187-195. ISSN 2067-7138, eISSN 2359 – 828X
3. DAVID, J.H., NIGHEL, M. and NORTH, A.C. Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. In: *British of Music Education*, 2003, no.20(2).
4. CHONG, E.K.M. Harnessing distributed musical expertise through edublogging. Australasian. In: *Journal of Educational Technology*, 2008.
5. BORZA, A. *Muzică și calculator*. București: Editura Muzicală, 2008.
6. BĂIȘANU, S., DÎRLEA, A., TUDURAN, F. *Op. cit.*, p.187-195.

Prezentat la 12.01.2016

CZU: 377:37.026:371.212

IMPLEMENTAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL-TEHNIC A TEHNOLOGIILOR DIDACTICE CENTRATE PE ELEV

Olga ALCAZ

Universitatea Tehnică a Moldovei

Astăzi se resimte tot mai mult necesitatea aplicării unor tehnologii didactice noi care ar spori calitatea formării competențelor profesionale la viitorii meseriași din învățământul profesional tehnic. Cele mai potrivite tehnologii didactice utilizate în procesul de formare profesională sunt tehnologiile centrate pe elev. Pentru proiectarea unei tehnologii didactice este important să se pornească de la obiectivele lecției, obiectivele de performanță finală și competențele profesionale ce urmează a fi formate. Implementarea în învățământul profesional tehnic a tehnologiilor didactice orientate spre necesitățile elevului are un impact enorm asupra formării competențelor profesionale la elevi, motivându-i pentru activitățile de învățare și implicându-i mult mai interes în soluționarea diverselor sarcini de învățare. În consecință, elevii își formează abilități de învățare de nivel înalt, își pot autoevalua și autocontrola procesul de învățare, li se dezvoltă sentimentul că stăpânesc experiența de învățare.

Cuvinte-cheie: *învățământ profesional-tehnic, tehnologii didactice centrate pe elev, aplicarea tehnologiilor didactice, principii de organizare și promovare a învățării centrate pe necesitățile elevului.*

IMPLEMENTATION OF STUDENT-CENTERED TEACHING TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL-TECHNICAL EDUCATION

Nowadays, it feels like there is a need to implement new teaching technologies that enhance the quality of training the professional skills of the future craftsmen from technical vocational education. The most appropriate education technologies used in the teaching are student oriented. In order to design a teaching technology, it is important to start from the lesson objectives, final performance objectives and professional competences which will be formed. The implementation of student-centered teaching technologies in vocational-technical education has a huge impact on the formation of professional skills in the students, their motivation for learning activities, with more interest and involvement in solving various learning tasks. Consequently, students develop learning skills at high level; have greater control over their own learning process and a better sense of ownership over the learning experience.

Keywords: *vocational-technical education, teaching technologies, student-centered education, application of teaching technologies, principles of organization and promotion of learning centered on student needs.*

Introducere

Principalele obiective ale instituției de învățământ profesional tehnic vizează crearea condițiilor optime pentru dezvoltarea psihică, morală, emoțională, culturală, personală și profesională a fiecărui elev. Acestea se vor transforma în finalități prin selectarea și aplicarea de către cadrele didactice a unor tehnologii și tehnici didactice adecvate.

Actualmente se resimte tot mai mult necesitatea aplicării unor tehnologii didactice noi care ar spori calitatea formării competențelor profesionale la viitorii meseriași. Calitatea pregătirii profesionale este condiționată de modernizarea și organizarea conținuturilor procesului de învățământ și a noilor tehnologii axate pe cerințele socioeconomice. Cele mai potrivite tehnologii didactice utilizate în procesul de formare profesională sunt tehnologiile orientate către elev. Implementarea acestora solicită respectarea unor cerințe.

În acest context, cercetătoarea I.S. Iakimanskaya propune următoarele cerințe față de aplicarea tehnologiilor didactice centrate pe elev, astfel încât acestea:

- să asigure o corelare a conținuturilor cu experiența de învățare anterioară a elevului;
- să ofere o prezentare a cunoștințelor orientate nu doar spre extinderea volumului lor, structurarea, integrarea și generalizarea lor, dar și spre sporirea experienței de învățare a fiecărui elev;
- să coreleze în permanență procesul de instruire cu experiența personală a fiecărui elev și cu conținutul cunoștințelor acumulate;
- să ofere oportunități de stimulare a capacităților de autoevaluare a activității de învățare, a conținutului și formelor ce ar asigura elevului posibilitatea de a participa activ în procesul de asimilare a cunoștințelor;

- să evedențieze și să aprecieze modalitățile de lucru pe care le poate folosi elevul în mod independent, permanent și productiv;
- să organizeze și să ordoneze materialul de învățat în așa fel încât elevul să aibă posibilitatea de a selecta conținuturile, felul și modul de realizare a sarcinilor și de soluționare a problemelor;
- să asigure nu doar evaluarea rezultatelor, dar și a procesului de obținere a acestora;
- să asigure realizarea reflecției și aprecierea învățării ca activitate și experiență personală [1].

Tehnologiile didactice centrate pe elev, aplicate fiind în învățământul profesional-tehnic, îndeplinesc următoarele funcții:

- ✓ valorificarea potențialului intelectual și dezvoltarea abilităților cognitive individuale ale fiecărui elev pentru însușirea profesiei;
- ✓ identificarea și valorificarea la maximum a experienței individuale a fiecărui elev ca sursă de învățare, folosind situații din practica profesională;
- ✓ acordarea asistenței elevului pentru a facilita autocunoașterea, autodeterminarea și autorealizarea prin profesie, dar nu formarea unor calități prestabilite;
- ✓ formarea deprinderilor de cultură profesională, care i-ar permite elevului să-și organizeze productiv atât viața personală, cât și să-și determine corect comportamentul profesional și să-și prioritizeze valorile.

În literatura de specialitate sunt prezentate o diversitate mare de tehnologii didactice centrate pe elev care contribuie la realizarea obiectivelor educaționale. Pentru o sistematizare a acestora, pledăm pentru următoarea clasificare:

- *tehnologii cu caracter de cercetare/investigare* – solicită realizarea de către profesor a unui model de „învățare prin descoperire”;
- *tehnologii de comunicare (dezbateri)* – presupun prezența discuțiilor, care oferă posibilitatea exprimării diferitelor puncte de vedere asupra problemelor studiate, comparându-le cu căutarea prin discuție a perspectivei de soluționare;
- *tehnologii de învățare prin simulare (joc)* – simulează unele situații sau dificultăți profesionale reale în spațiul/mediul educațional și soluționarea acestora;
- *tehnologii participative* – elevul are posibilitatea să-și proiecteze de sine stătător activitățile viitoare, să se implice în procesul/activitatea de învățare și să fie subiectul acestei activități;
- *tehnologii reflexive* – elevul conștientizează modul de obținere a rezultatelor, dificultățile pe care le-a întâlnit în timpul realizării, cum acestea au fost eliminate și ce a simțit el în acel timp;
- *tehnologii mixte/integrative* – îmbină caracteristicile mai multor tehnologii din cele sus-menționate. Exemplu elocvent al tehnologiei integrate este activitatea de proiect, la baza căreia stă proiectul. Esența acestei tehnologii constă în a stimula interesul elevilor pentru anumite probleme, ceea ce presupune deținerea unui anumit volum de cunoștințe, prin activitatea de proiect fiind prevăzută soluționarea problemei cu aplicarea practică a cunoștințelor dobândite. Învățarea prin proiecte se încadrează perfect în paradigma învățării centrate pe elev, deoarece la realizarea proiectului fiecare elev poate găsi activitatea care se potrivește mai mult cu interesele și abilitățile sale.

Pentru proiectarea unei tehnologii didactice este important să se pornească de la obiectivele lecției, obiectivele de performanță finală și competențele profesionale ce urmează a fi formate. La fel, pentru realizarea conținuturilor sunt importante următoarele categorii de resurse didactice: metodele de instruire; arealul de probleme din domeniul profesional, exerciții și aplicații cu caracter practic din realitatea profesională; formele de organizare a instruirii; mijloacele de instruire; mediul de învățare; timpul de instruire [2].

În literatura de specialitate pot fi găsite multe idei, tehnici și metode de învățare centrate pe elev, dar mai puțin este abordat specificul implementării acestora în învățământul profesional tehnic. În continuare vom prezenta câteva principii de care trebuie să se conducă cadrele didactice din școala profesională în organizarea și promovarea învățării centrate pe necesitățile elevului.

Crearea condițiilor pentru ca elevii să învețe făcând anumite acțiuni/lucruri ce țin de domeniul profesiei. Învățarea într-un mediu centrat pe elev este o experiență din care se învață și prin care se dezvoltă abilitățile profesionale – prin participare activă și nu pasivă; aceasta se îndepărtează de prelegerile tradiționale și se îndreaptă spre activități de învățare bazate pe acțiune (ce trebuie să poată) și rezolvare de probleme.

Sprrijinirea și încurajarea autocontrolului. Profesorii trebuie să aibă curajul de a renunța la controlul asupra mediului de învățare și de a le oferi elevilor libertatea de a învăța, posibilitatea de autoevaluare, folosind o varietate de metode adecvate diverselor stiluri de învățare la nivelul clasei, dar și al fiecărui elev în parte. Este nevoie de efort din partea profesorului de a substitui controlul cu monitorizarea și ghidarea procesului de învățare, deoarece acest lucru poate aduce foarte multe beneficii, în special crește responsabilitatea pentru rezultatele obținute în activitatea profesională.

Tratarea elevilor conform principiului optimismului pedagogic. Profesorii trebuie să scoată în evidență reușitele elevilor, să manifeste atitudine pozitivă și încurajatoare. Este cunoscut faptul că reușesc acei elevi care sunt încurajați și susținuți de profesori. La fel este important ca profesorii să comunice într-o manieră pozitivă, deoarece aceasta are efecte asupra motivației elevilor. Limbajul pozitiv stimulează dorința elevului de a face și a duce lucrul până la capăt, de a mai încerca chiar și atunci când nu reușește din prima.

Crearea mediului fizic securizant și stimulatîv învățării. Mediul de învățare are un impact pozitiv asupra rezultatelor învățării, dacă este orientat spre profesie. Mobilierul trebuie aranjat astfel încât să faciliteze desfășurarea activității atât a elevilor, cât și a profesorului, asigurând ultimului acces la fiecare elev. Utilajele și echipamentele trebuie să fie rațional amplasate în sală, atelier. Afișarea posterelor, imaginilor, pozelor colorate constituie un element al mediului ce stimulează învățarea. Acestea trebuie plasate la un loc vizibil și accesibil tuturor elevilor. Conținutul lor trebuie să fie în concordanță cu temele abordate în cadrul lecției, posibil de a fi înlocuit atunci când este necesar.

Prezentarea a ceea ce urmează să învețe (a finalităților). Elevilor li se prezintă imaginea de ansamblu a ceea ce trebuie să învețe, ce rezultate trebuie să obțină – „dacă ei nu știu și nu văd încotro merg, vor ajunge probabil într-o altă destinație”. Elevilor li se oferă șansa de a vedea în ce măsură activitățile de învățare corespund scopurilor programului de orientare și formare profesională. Este important să li se spună întotdeauna ce vor învăța și să fie argumentată utilitatea a ceea ce vor învăța, dar mai ales să fie familiarizați cu consecințele necunoașterii și/sau nerespectării unor principii, reguli. Este important ca mediul să fie pregătit pentru experiența de învățare, elevilor explicându-li-se de ce învață anumite lucruri și cum se încadrează acestea în întregul program de formare profesională. Acest lucru trebuie să se facă în diferite modalități: în scris, oral, prin imagini.

Crearea unor oportunități de învățare prin cooperare. Dacă elevilor li se permite să lucreze împreună, în grup, și să învețe unii de la alții, experiența de învățare se îmbogățește, deoarece ei pot învăța foarte mult „unul de la altul”. Aceasta le oferă posibilitatea de a se cunoaște și de a se „descoperi” reciproc. Fiecare elev are idei, experiențe și informații, iar colaborarea permite ca acestea să fie împărtășite între ei; astfel, toți participanții la învățare au de câștigat, se dezvoltă o comunitate de învățare care oferă sprijin și susținere tuturor, iar învățarea capătă un caracter lejer, firesc și captivant.

Proiectarea activităților didactice oferă elevilor șanse pentru înregistrarea succesului. Este important să fie planificate numeroase oportunități de realizare și înregistrare a succesului la intervale mici și frecvente. Astfel, elevii au ocazia să conștientizeze succesul, iar aceasta stimulează dorința de a mai trăi încă o dată bucuria succesului. Chiar și cele mai mici realizări pot fi înregistrate, prezentate, relatate grupului pentru ca elevul să se bucure de cele reușite. Iar în cazul în care se atestă o nereușită/un eșec, la un interval scurt de timp e mai ușor de intervenit pentru a direcționa situația spre reușită, prin consilierea elevului și nu prin simpla constatare a eșecului.

Aplicarea evaluării formative pentru a afla ce a fost învățat. Evaluarea formativă oferă profesorilor posibilitatea de a identifica și sugera elevului acțiunile care vor conduce către succes. Evaluarea formativă nu are ca scop „promovarea” sau „nepromovarea” la următoarea activitate, ci mai degrabă oferirea sprijinului necesar pentru a garanta reușita.

Folosirea tutoratului între elevi. Anumiți elevi pot primi sprijin în timpul învățării de la colegi. O temă poate fi împărtășită în segmente mici, iar elevii sunt sprijiniți să-și dezvolte abilitatea de a-i învăța și ajuta pe colegi să învețe. Tutoratul are avantaje pentru toți elevii: tutorii își consolidează cunoștințele exersând explicarea a ceea ce știu și pot, iar tutorații sunt ajutați de colegi să înțeleagă folosind un limbaj mai accesibil.

Organizarea activităților extracurriculare. Activitățile extracurriculare pot oferi elevilor oportunități valoroase și interesante de învățare, făcând învățarea atractivă. Pot fi organizate activități în afara programului școlar, de exemplu: organizarea diferitelor evenimente – excursii sau concursuri, întâlniri cu oameni de

succes etc. Activitățile extracurriculare pot oferi oportunități de învățare într-o gamă largă de domenii: matematică, abilități de lucru într-o organizație sau într-o echipă, abilități de interrelaționare, administrarea bugetului, a întâlnirilor etc. Elevii lucrează în grupuri, în perechi sau individual, în funcție de mărimea proiectului și scopul acestuia.

Învățarea pe bază de probleme reale (din activitatea practică). Volumul de cunoștințe (la fiecare disciplină sau domeniu) este în creștere, iar viteza de creștere este una accelerată. Elevii nu pot învăța tot volumul de cunoștințe, dar pot învăța cum să acumuleze cunoștințe. În cazul învățării pe bază de probleme, elevii învață să se orienteze spre procesul de soluționare a problemei, să fie independenți și interdependenți pentru a rezolva problema. Ei își dezvoltă cunoștințele într-un context specific și abilitățile care le permit să folosească noile cunoștințe. Elevii se reunesc în grupuri mici împreună cu profesorul pentru a discuta situația-problemă. Inițial, elevii investighează problema folosind cunoștințele și experiența anterior dobândite. Analizează apoi problema și decid cum s-o rezolve. Ei fac cercetări individuale și adună informații. Rolul profesorului este mai mult de facilitator. În loc să le ofere răspunsuri, profesorul încurajează întrebările și sugerează surse de informare.

Respectarea regulilor enunțate mai sus vor avea un impact pozitiv asupra formării la elevi a abilităților de învățare de nivel înalt. În tabelul de mai jos [3] prezentăm o analiză comparativă a abilităților de învățare ale elevilor care au învățat după modele tradiționale și a celor care au fost implicați într-un proces de învățământ axat pe necesitățile elevilor.

Abilități de învățare de nivel jos	Abilități de învățare de nivel înalt
Elevul nu se gândește la propriile procese de învățare; studiul înseamnă doar citirea a ceea ce este predat de profesor.	Elevul reflectează asupra modului în care a ajuns la o anumită concluzie sau asupra cauzelor neclarităților sale. Își analizează propriile acțiuni de învățare.
Elevul nu-și estimează în mod eficient timpul la începutul unei sarcini. În timpul realizării unei sarcini folosește ineficient timpul. Nu reușește să-și monitorizeze timpul sau ritmul de lucru.	Elevul analizează în mod regulat planul de acțiune, realizează planificarea prin tabele sau alte scheme; își organizează timpul pentru a rezolva sarcinile secundare, astfel încât să-și mențină un ritm general de lucru bun.
Elevul își pierde concentrarea, irosește timpul dedicat învățării pentru că nu vede utilitatea acesteia; îi lipsesc abilitățile de a extrage și de a exprima idei-cheie.	Elevul învață într-un mediu adecvat, corelat cu profesia. Își păstrează concentrarea până la finalizarea sarcinii. Elaborează anumite strategii pentru a extrage și a face legătura dintre idei, precum hărți mentale, notițe etc.
Elevul se așteaptă să înțeleagă bine ceea ce va citi din materialul stabilit. Nu înțelege semnificația celor ce pot fi învățate din exemple. Nu are necesitatea să lucreze în plus.	Elevul caută exemple din practică, în afara materialelor de curs. Încearcă să facă legătura dintre exemplele propuse și conceptele din materialele de studiu. Nu ia în considerare exemplele care nu au careva semnificație profesională, dar observă ideile importante.
Elevul nu poate preconiza cu exactitate cum se va descurca la teste/lucrări. Privește evaluarea ca pe o experiență demotivantă și negativă. Înainte de un examen sau de un termen de predare poate găsi multe motive ca să nu fie evaluat sau poate deveni incapabil să lucreze.	Elevul își analizează mereu munca dintr-o perspectivă critică, dar echilibrată. Reflectează asupra a ceea ce se așteaptă din partea lui. Nu este surprins de mediile pe care le obține. Definește valoarea unui curs prin ceea ce a învățat și prin experiențele acumulate.

Concluzii

În încheiere putem concluziona că implementarea în învățământul profesional tehnic a tehnologiilor didactice orientate spre necesitățile elevului are un impact enorm asupra formării competențelor profesionale la elevi. Anume corelarea tehnologiilor cu domeniul și specificul profesiei pentru care sunt pregătiți elevii conduce la sporirea motivației lor pentru activitățile de învățare și la implicarea mai interesată în realizarea diverselor sarcini de lucru. În consecință, elevilor li se formează abilități de învățare de nivel înalt, li se dezvoltă

capacitatea de autocontrol al propriului proces de învățare, li se dezvoltă sentimentul că stăpânesc experiența de învățare. Toate aceste elemente generează motivația și satisfacția lucrului bine făcut, responsabilitatea și dorința de a obține noi performanțe, iar în consecință sporește șansa de angajare și inserție a absolvenților școlii profesionale în câmpul muncii.

Referințe:

1. ЯКИМАНСКАЯ, И.С. *Разработка технологий личностно-ориентированного обучения*. В: Вопросы психологии, 1995, №2, с.31-42.
2. СЕРИКОВ, В.В. *Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии*. Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 1995. 288 с.
3. BEN BENNETT. *Curriculum la decizia școlii: ghid pentru profesorii de liceu*. București: Atelier Didactic, 2007. 80 p.

Prezentat la 10.10.2016

CZU: 005:378.14

ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕ-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА

Валентина ЕНИ

Приднестровский государственный университет

Предметом рассмотрения в научной статье выступают теоретические и праксиологические аспекты организации и развития формирующе-развивающей среды вуза, высокое качество которой способствует подготовке компетентного специалиста.

Ключевые слова: вуз, управление, инновации, формирующе-развивающая среда, профессионально-личностное становление студента.

LE MANAGEMENT DE L'INNOVATION DE LA CONCEPTION ET DE L'ORGANISATION DE L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION ET DE DEVELOPPEMENT DE L'ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'article scientifique a pour l'objet d'étude les aspects théorique set praxéologiques de l'organisation et du développement de l'environnement de formation et de développement de l'établissement d'enseignement supérieur dont la haute qualité contribue à la préparation d'un spécialiste compétent.

Mots-clés: établissement d'enseignement supérieur, gestion, innovation, environnement de formation et de développement, formation professionnelle et personnelle de l'étudiant.

Введение

Любая деятельность человека имеет целевой характер, а цель – образ ожидаемого результата. Становление среды вуза в качественно новом состоянии – в «формирующе-развивающую среду», обусловлено изменением целевых установок, условий функционирования, влияющих на результаты обучения – на качество подготовки выпускника вуза. Целевое назначение среды – ее исходное, главное свойство. По отношению к рассматриваемой цели важно учитывать существенность тех или иных связей для ее достижения. Формирующе-развивающая среда представляет совокупность условий и факторов профессионально-личностного развития студента как субъекта образовательного процесса, функционирующих в процессе интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности. Качество этой среды способствует подготовке компетентного и конкурентоспособного специалиста и удовлетворению потребности личности в успешной социализации в обществе. Основными целями формирующе-развивающей среды вуза нами определены: содействие профессионально-личностному развитию будущего специалиста, основанное на самоактуализации, самореализации, взаимосовершенствовании; направленность процессов обучения и воспитания на развитие способностей, ценностных ориентаций, формирование компетенций субъектов образовательного процесса.

Теории управления и инновационные подходы

Рассмотрим теории, которые помогут нам комплексно подойти к вопросу практической организации формирующе-развивающей среды вуза как пространства, создающего условия и факторы для профессионального и личностного становления субъектов образовательного процесса.

Проектирование и организация формирующе-развивающей среды вуза связаны с целеполаганием и управлением теми или иными процессами. В сообществах людей, которым, в частности, является вуз, всегда присутствовало управление. Объективно и встречное утверждение, что любая целенаправленная деятельность предполагает управление. Итак, процесс управления – это непрерывное осуществление последовательных действий от прогноза предстоящей деятельности, постановки цели и разработки способов ее достижения до анализа ее фактического результата [1, с.12]. В англо-русском словаре У.Шапиро приводятся такие актуальные в современном деловом мире вокабулы, как «manage» (заведовать, руководить), «manager» (заведующий, правитель), «management» (управление) [2]. Термин «управление» обозначает совокупность скоординированных мероприятий, направленных на достижение

поставленных целей [3, с.5]. В.Зигерт приводит следующее определение: «Управление – это такое руководство людьми и такое использование средств, которое позволяет выполнять поставленные задачи гуманным, экономичным и рациональным путем» [4]. Теория управления изучает субъекты и объекты управления, стимулирование и мотивацию, принятие и реализацию решений, подготовку руководителей, линейное и функциональное руководство. Информационный взрыв в области управления оказал позитивное влияние на теорию менеджмента. Менеджмент рассматривает вопросы, связанные с организацией процесса управления, коммуникации и взаимодействия. Теория менеджмента позволяет определить ряд взаимосвязанных и взаимодополняющих процессов организации формирующей среды вуза: планирование, организацию, руководство и контроль. Представим эти процессы в виде последовательности этапов:

- I. Целеполагание (постановка целей).
- II. Подбор, анализ и оценка способов достижения поставленных целей.
- III. Составление перечня необходимых действий.
- IV. Составление программы работ (плана мероприятий).
- V. Анализ ресурсов.
- VI. Подготовка детального плана действий.
- VII. Контроль за выполнением плана, внесение в него изменений в случае необходимости.

Справедливо и следующее утверждение: «Организационно-исполнительская деятельность на любом иерархическом уровне циклична и состоит из шести этапов: анализа деятельности, целеопределения, прогнозирования, планирования и исполнения, контроля и оценки исполнения, регулирования и коррекции» [5].

Рассмотрим теории стратегического управления (см. таблицу) в поисках того, что можно применить в контексте рассматриваемого вопроса – организации и развития формирующе-развивающей среды вуза.

Таблица

Теории стратегического управления

Теория	Применение
<p><i>Теория организации</i></p> <p>Наука, изучающая принципы, законы и закономерности возникновения организации как явления, ее эволюции, механизмы функционирования, взаимодействие ее частей и элементов между собой, а также с внешней средой для достижения намеченных и/или проектирования новых целей.</p>	<p>Овладение перечисленными знаниями позволяет обоснованно и профессионально подходить к формированию протекающих в организациях процессов, к определению курса действий и руководству его реализацией для достижения поставленных целей.</p>
<p><i>Теория открытой системы</i></p> <p>Строится на принципе открытости организации перед внешней средой. Успех реализации зависит от того, как происходит взаимодействие с различными элементами социально-экономической, технологической, политической и конкурентной среды</p>	<p>Университет рассматривается как набор независимых, но связанных подсистем, помещенных в сверхсистему. При этом открытость системы означает связь со средой, и цель системы – отвечать на запросы этой среды [6, с.134].</p>
<p><i>Теория контингентности</i></p> <p>Важным является предположение о сильном влиянии внешнего окружения. Предполагается, что среда меняется от подразделения к подразделению. Наиболее успешным является вуз, организационная структура и система принятия решений которого максимально соответствуют условиям данной среды.</p>	<p>Данная школа обращает особое внимание на процесс внутренней интеграции [7, с.142].</p> <p>В институциональной организационной структуре можно наблюдать сильные внутренние различия, необходимые для того, чтобы достичь лучшего согласия со средой для каждого конкретного подразделения. Но чем больше различий, тем сильнее потребность в координации.</p>

<p><i>Теория рациональной случайности</i></p> <p>Основная идея данной теории – организация имеет многочисленные и противоречащие друг другу цели, поскольку состоит из множества целеустремленных индивидуумов. Существует сложность определения приоритета между целями, чаще всего он устанавливается прямыми или косвенными господствующими в ней коалициями.</p>	<p>Развитие организации является производной от индивидуальных целей людей, составляющих организацию, и других лиц в ее окружении.</p>
<p><i>Теория контекстуального планирования</i></p> <p>Г.Хамел и С.Прахалад выдвинули тезис, что успех заключается не в хорошем умении играть, а в знании, как изменить правила игры в свою пользу. Вместо того, чтобы приспособливаться под окружающую среду, проактивная стратегия должна создавать свою собственную. Данный подход применяет стратегическое видение, направленное на преодоление пропасти между ожиданиями на будущее и тем, чего в действительности можно достичь имеющимися у вуза ресурсами.</p>	<p>Самой важной из основных способностей Г.Хамел и С.Прахалад называют институциональную способность улучшить конкретные имеющиеся навыки и освоить новые [8, с.146].</p>
<p><i>Теория управления изменениями</i></p> <p>Выделяются две полярные концепции – «Теория Е» и «Теория О» (М.Бир и Н.Нориа). «Теория Е» рассматривает финансовые цели и ориентируется на их эффективное достижение, учитывая постоянное давление акционеров компании. «Теория О» рассматривает организацию как саморазвивающуюся систему и в большей степени ориентирована на корпоративную культуру, цели и мотивы сотрудников организации. Руководители, исповедующие «Теорию Е», используют, как правило, жесткие методы, делая акцент на осуществление перемен сверху вниз и уделяя основное внимание созданию структуры и подсистем, т. е. имеет место механистический подход. Руководители-приверженцы «Теории О» в большей степени ориентированы на обучение и развитие сотрудников, изменения корпоративной культуры и осуществление перемен снизу в верх.</p>	<p>Опора на ценности и поведение – отличительный признак всех стратегических изменений, которые происходят согласно «Теории О». Топ-менеджмент обычно провозглашает набор ценностей или принципов, которые составляют корпоративную культуру и регламентируют поведение служащих. Ведущие механизмы включают реорганизацию работы и изменения в стиле управления. Она позволяет сохранить доверие и приверженность сотрудников целям проводимых преобразований.</p>
<p><i>Теория адаптации в высшем образовании</i></p> <p>По данной теории, автором которой является Б.Спирн, успех организации всецело зависит от ее способности адаптироваться, приспособливаться к меняющимся условиям деятельности – как внешним, так и внутренним.</p>	<p>Успешная адаптация университета к меняющимся условиям деятельности возможна только при условии взаимодействия администрации и профессорско-преподавательского состава [9, с.150]</p>
<p><i>Теория качества</i></p> <p>Основной тезис: «Качество должно планироваться». Менеджмент качества является сквозным аспектом системы управления организацией, аналогичным таким, как время, затраты, управление персоналом. Это положение находится в основе современных систем менеджмента качества:</p> <ul style="list-style-type: none"> - качество – не самостоятельная функция управления, а неотъемлемый элемент любого процесса; - уровень качества характеризует потребитель, а не изготовитель; - ответственность за качество должна быть адресной; 	<p>Постоянное улучшение деятельности вуза в целом надо рассматривать как его неизменную цель. Качество является главным фактором деятельности людей, а также имеет фундаментальное значение для развития вуза. Основными процессами обеспечения качества являются его планирование, обеспечение и контроль.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - для реального повышения качества необходимо задействовать новые технологии производства; - повысить качество можно только усилиями всех работников предприятия; - контролировать процесс всегда эффективнее, чем результат; - политика в области качества должна быть частью общей политики предприятия. <p>Эти принципы лежат в основе наиболее популярного и методологически сильного современного направления в управлении качеством – Всеобщего управления качеством: Total Quality Management (TQM) [10].</p>	
---	--

Несомненно, что современный императив эффективности предполагает достижение гибкости организации, предвкушение изменений делового окружения, пребывание в постоянном поиске и проверке новых идей, стратегий, структур, продуктов и услуг. Международные стандарты серии ISO 9000 «Системы менеджмента качества» говорят о том, что постоянное улучшение деятельности организации в целом следует рассматривать как ее неизменную цель [11, с.163].

Существующие теории содержат большое количество практических идей и советов, которые помогают понять, какие подходы могут быть применены к организации формирующе-развивающей среды вуза. Конкретизируем их.

1. Развитие вуза в зависимости от ресурсов основано на выделении ключевых для него видов деятельности, а затем разработке стратегии их рационального использования.
2. Развитие вуза предполагает внутренний рост за счет собственных ресурсов и (или) перераспределение внутренних ресурсов, сосредоточение их на приоритетных направлениях.
3. В настоящее время все большую привлекательность приобретают «мягкие» интеграционные образования в виде сетевых организационных форм. Они создаются на базе договорных отношений по взаимовыгодному обмену ресурсами. При этом основа успеха и развития вуза – взаимосвязь, интеграция, взаимозависимость, создание возможностей успеха для других, а также единение интеллекта, информации и идей.
4. Постоянное повышение качества работы является главным фактором деятельности коллектива сотрудников, а также имеет фундаментальное значение для развития вуза.
5. Администрация вуза в тесном взаимодействии с профессорско-преподавательским коллективом определяет стратегию и миссию вуза, приоритеты развития и функционирования.
6. Вуз является открытой системой: испытывая влияние внешней среды, он формирует свою собственную среду. При этом открытость системы означает связь со средой, и цель системы – отвечать на запросы этой среды.

Функционирование формирующе-развивающей среды вуза необходимо рассматривать как инновационный процесс. Инновационный процесс отражает в себе формирование и развитие содержания и организации нового. Это происходит через конкретизацию целей и проведение инновационной деятельности в среде вуза. Инновационная деятельность – это разработка инноваций, их создание, внедрение, диффузия, результатом чего является изменение прежнего состояния, внедрение новшеств или инноваций. Справедливо и другое утверждение, что инновационная деятельность – это процесс по стратегическому маркетингу, разработке и внедрению (или превращению в инновацию) инновации. Современные вузы характеризуются масштабностью, комплексностью потребностей и интересов их внешней и внутренней среды, необходимостью концентрации ресурсов и интеграции различных видов деятельности для достижения желаемых результатов. Особую актуальность приобретает внедрение инновационного опыта по программно-целевому управлению развитием среды вуза, внедрению системы управленческого мышления и деятельности, системы сотрудничества и координации. Доказала свою эффективность разработка и реализация программ развития вуза и поддержки инновационных преобразований. В связи с этим для внедрения инновационных преобразований в среде вуза мы считаем оптимальным программно-целевой подход, предполагающий четкое определение целей, формирование

и осуществление программы действий, направленной на достижение этих целей. Программно-целевой подход является одним из ведущих в современном менеджменте, так как позволяет не только находить наиболее оптимальные варианты преобразований, но и обеспечивать координацию процессов планирования, управления, ресурсного обеспечения и контроля по управлению изменениями. Внедрение программно-целевого подхода позволяет влиять на развитие среды вуза как системы, сопровождающейся появлением нового качества в составе, структуре, функциях организации. Осветить содержательную сторону планируемых изменений, аспекты проектирования формирующе-развивающей среды вуза можно на основе разработки концепции. *Концепция* – форма представления прогноза и политики. Для достижения успеха важна и вторая составная часть изменений – процесс реализации предложений и инициатив – *инновационный процесс*. Выделение и описание аспектов практической реализации инноваций осуществимо посредством процессуальной *модели*. Следующим шагом является разработка *программы внедрения инновационных изменений*. Программа дает конкретный и развернутый ответ на вопрос, что нужно делать, чтобы достичь обозначенных целей. Мероприятия, закладываемые в программу, определяют содержание, объем, исполнителей, этапы и сроки исполнения, механизмы осуществления конкретных видов деятельности. Программа считается реализованной по достижении целей и задач, положенных в ее основание. *Программно-целевое управление является эффективным механизмом внедрения инноваций, корректным способом проведения и управления изменениями в среде вуза.*

Выводы

Функционирование и развитие формирующе-развивающей среды вуза предопределяется эффективным управлением (применением современных методов менеджмента) и осуществляется на основе внедрения инноваций для создания условий для повышения качества и разнообразия ресурсов данной среды, их эффективного использования в интересах профессионально-личностного развития студентов.

Можно обоснованно утверждать, что формирующе-развивающая среда – это функциональное состояние среды вуза; переходу к ней направлена инновационная деятельность по ее преобразованию в соответствии с поставленными целями достижения высокого качества среды, показателем которого является профессионально-личностное становление и развитие компетентного специалиста в вузе; это среда, стабильно реализующая обозначенную цель.

Литература:

1. *Менеджмент* / Под ред. Ф.В. Прокофьевой. Москва: Знание, 2000. 288 с.
2. ШИТОВ, С.Б. *Социально-философский анализ управления высшим профессиональным образованием в условиях информационного общества* / Дисс.... канд. филос. наук. Москва, 2003. 153 с.
3. ОРЛОВ, А.Б., ФЕДОСЕЕВ, В.Н. *Менеджмент в техносфере*. Москва: Издательский центр Академия, 2003. 384 с.
4. ЗИГЕРТ, В., ЛАНГ, Л. *Руководитель без конфликтов*. Москва: Экономика, 1990. 337 с.
5. ШАМОВА, Т.И. *Управление образовательными системами*. Москва: ВЛАДОС, 2001. 320 с.
6. *Развитие стратегического подхода к управлению в российских университетах* / Под ред. Е.А. Князева. 2-е изд., стер. Казань: Унипресс, 2002. 528 с.
7. Ibidem.
8. Ibidem.
9. Ibidem.
10. АРИСТОВ, О.В. *Управление качеством*. Москва: Инфра-М, 2003. 367 с.
11. ЦАРЕНКО, А. Управление организационными изменениями: развитие теории и инструментария. Государственное управление. В: *Электронный вестник*, 2013, вып. № 39, с.163-179.
http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2013/vipusk__39._avgust_2013_g./39_2013.pdf (посетил 10.03.2015).

Prezentat la 20.11.2016

CZU: 378.14

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Светлана ГВОЗДИЙ

Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова

В статье рассмотрена модель формирования культуры безопасной жизнедеятельности студентов – будущих специалистов классического университета, обоснована эффективность ее использования. Автором предложены и описаны составляющие модели – цель, педагогические условия, содержательное и процессуальное обеспечение, этапы формирования, результат.

Ключевые слова: культура безопасной жизнедеятельности, модель, педагогические условия.

MODEL FORMATION OF CULTURE OF SAFE LIFE AND ACTIVITY AT FUTURE SPECIALISTS IN THE CLASSICAL UNIVERSITY

The article considers the model of the culture of safe life and activity of students – the future experts of classical university, proved the efficiency of its use. The author suggests and describes components of the model – the purpose, pedagogical conditions, substantial and procedural providing, stages of formation, result.

Keywords: culture of safe life and activity, model, pedagogical conditions.

Необходимость формирования у будущих специалистов классических университетов культуры безопасной жизнедеятельности вызвана требованиями времени, ростом опасных ситуаций на рабочем месте, рисками в быту и во время чрезвычайных происшествий. Именно в высших учебных заведениях студент формируется как зрелая личность, квалифицированный специалист с высоким уровнем профессиональных качеств, знаний и умений. Культура безопасной жизнедеятельности у таких специалистов выступает как часть их общей культуры и является сложным, многоуровневым, динамичным феноменом. Этот феномен характеризует особый способ организации собственной жизни человеком и включает высокий уровень знаний по безопасной жизнедеятельности (стандарты, нормы, правила, законы, система ценностей и т.д.); сформированные умения, навыки деятельности и поведения (неуклонное выполнение правил безопасности, стремление минимизации рисков и т.д.); способность адекватно и быстро реагировать на опасности, которые окружают человека на протяжении его жизнедеятельности. В сегодняшних реалиях существования культура безопасной жизнедеятельности выступает обязательной характеристикой личности, что требует участия высших учебных заведений в ее формировании.

Проблему «культуры безопасности», «культуры безопасности / безопасной жизнедеятельности» ученые рассматривали в различных контекстах. Так, в общеобразовательных учебных заведениях культуру безопасности изучали И. Алексеева, С. Асянова, Л. Горина, Т. Иванова, И. Иовенко, Е. Литвина, Е. Логвинова и др. С. Пидручная, А. Садретдинова обратили внимание в своем исследовании на формирование основ культуры безопасности у дошкольников. Для образовательного уровня «специалист» культуру безопасности жизнедеятельности изучали Е. Абильтарова, А. Ахметвалиева, А. Балашов, И. Голубева, Т. Зырянова, С. Игнатенко, С. Косынкина, Н. Кулалаева и др. При этом в большинстве исследований обращается внимание на моделирование процесса формирования культуры безопасности в соответствии с изучаемыми учеными предметом, объектом и субъектом. За рамками внимания исследователей остаются будущие специалисты классического университета образовательного уровня «бакалавр».

Формирование культуры безопасной жизнедеятельности проводилось нами как часть учебно-воспитательного процесса в ряде высших учебных заведений Украины, а именно – при изучении дисциплин о безопасности человека. Цель статьи – обосновать эффективность использования разработанной нами модели формирования культуры безопасной жизнедеятельности у студентов – будущих специалистов классического университета.

Для структурирования, логического упорядочения и последующей корректировки процесса формирования культуры безопасной жизнедеятельности в условиях бакалавриата, нами использовался метод моделирования. В педагогических исследованиях моделирование трактуется как «теоретический способ отображения формы существования, строения, состава и структуры функционирования или развития педагогического объекта через определение компонентного состава и внутренних связей, которые обеспечивают возможность качественного и количественного анализа динамики изменений исследуемого педагогического явления» [1, с.496]. Модель имитирует объект познания, приближает, формализует, удерживает характеристики, упрощает, но не искажает его, позволяет представить структуру, основные свойства, законы развития и взаимодействия объекта с окружающим миром, способы управления им при заданных условиях, целях и критериях; прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект, является прообразом «состояния моделируемого объекта, несет в себе структуру того, чего еще нет в объективной реальности» [2, с.7].

К особенностям моделей исследователи относят следующие характеристики: содержание модели зависит от особенностей моделируемого объекта и от цели, которую ставит субъект моделирования; модель проецирует сопоставления настоящего и будущего, а также указывает на способ движения к будущему как цели деятельности; отражательная природа модели предполагает зависимость как от деятельности субъекта, который формирует предмет моделирования через выделение его свойств, так и от самой деятельности, которая влияет на субъект моделирования; в модели разные стороны объекта познания не могут быть соединены механически, так как должны существовать основания для их сопоставления; модель допустимо рассматривать как гипотезу о разворачивании определенного процесса (явления, феномена) как объекта познания и возможные результаты этого процесса и др. [3, 4, 5].

Схема модели формирования культуры безопасной жизнедеятельности



При построении модели формирования культуры безопасной жизнедеятельности особое внимание обращалось на такие составляющие: цель, педагогические условия, содержательное и процессуальное обеспечение, этапы формирования, результат (см. схему). В нашем исследовании основной целью было сформировать у студентов – будущих специалистов классического университета образовательного уровня «бакалавр», культуру безопасной жизнедеятельности.

Для эффективного функционирования модели необходимо четко выделить компоненты, блоки и др. Следует отметить, что представленная модель является взаимосвязанной и взаимозависимой совокупностью элементов, структурированных в единую целостную систему. Эта система реализуется в соответствии с выделенными этапами формирования культуры безопасной жизнедеятельности и базируется на параллельном разворачивании педагогических условий в рамках учебного процесса по дисциплинам о безопасности человека. Такая логика построения процесса формирования культуры безопасной жизнедеятельности позволяет повышать ее уровень от низкого (рефлексивно-биологического) до среднего (ситуативно-исполнительского) и высокого (деятельно-осознаваемого).

В педагогических исследованиях оперируют понятием «педагогическое условие», определяемое учеными как *совокупность мероприятий, направленных на повышение эффективности педагогического процесса* (М.Джанибеков, К.Ефименко, И.Ильина, И.Макрушина, Л.Сорокина, Н.Яковлева и др.). Н.Борытко и соавторы под педагогическим условием понимают *«внешнее, в той или иной степени сконструированное педагогом обстоятельство, которое существенно влияет на ход процесса, предполагает, но не гарантирует результат»* [6, с. 88]. Мы разделяем точку зрения А.Никитиной [7], Н.Посталюк [8], Н.Насуровой [9] и др. о том, что *«педагогические условия» – это взаимосвязанная совокупность мероприятий, осуществляемых в образовательном процессе высшей школы для достижения успеха в какой-то деятельности (в нашей ситуации – в формировании культуры безопасной жизнедеятельности)*. Это определение является наиболее продуктивным, поскольку в его основу заложены достижения студентов как конечный результат влияния условий. Таким образом, под педагогическими условиями мы понимаем необходимый и достаточный комплекс объективных обстоятельств образовательного процесса в классическом университете, от которых зависит эффективность формирования культуры безопасной жизнедеятельности студента.

Культура безопасной жизнедеятельности формируется в нашем исследовании в ходе учебно-воспитательного процесса классического университета у студентов – будущих специалистов образовательного уровня «бакалавр», во время изучения дисциплин «Безопасность жизнедеятельности», «Основы охраны труда». Педагогические условия, обеспечивающие этот процесс, обусловлены спецификой обучения в классическом университете и особенностью формируемого феномена. Мы выделили следующие педагогические условия: представление идеи безопасной жизнедеятельности как сквозной линии в структурировании содержания дисциплин по безопасности человека; прагматическая ориентация содержания и учебной деятельности студента; практическая проверка и использование на собственном опыте усвоенной информации.

Дисциплины о безопасности человека, обеспечивающие формирование культуры безопасной жизнедеятельности, являются обязательными и преподаются в соответствии с основными нормативно-правовыми документами по охране труда и гражданской защите населения Украины. Цель изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» заключается в приобретении студентом знаний, умений, навыков, мотивации для осуществления безопасной повседневной и профессиональной деятельности по специальности. Дисциплина обеспечивает формирование у студентов ответственности за личную и коллективную безопасность с учетом риска возникновения техногенных аварий и природных катаклизмов, неблагоприятных последствий в быту, окружающей среде и т.д. Усвоив дисциплину «Безопасность жизнедеятельности», будущие бакалавры должны обладать совокупностью общекультурных и профессиональных компетенций по вопросам безопасности жизнедеятельности в соответствующих направлениях подготовки для решения профессиональных задач, связанных с обеспечением сохранения жизни и здоровья ближайшего окружения и сотрудников в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций [10].

Дисциплина «Основы охраны труда» предусматривает изучение общих вопросов охраны труда с учетом особенностей подготовки бакалавров по соответствующим направлениям их будущей профессиональной деятельности. В структурно-логической схеме обучения нормативная дисциплина «Основы

охраны труда» изучается на этапе подготовки специалистов образовательного уровня «бакалавр» после изучения ими дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и основных дисциплин профессионально-ориентированного цикла, когда будущие специалисты имеют достаточное представление об условиях их будущей профессиональной деятельности. Это обеспечивает возможность преподавания дисциплины «Основы охраны труда» с учетом профессиональной ориентации студентов. Дисциплина «Основы охраны труда» имеет профессиональную направленность и позволяет подготовить квалифицированного, эрудированного специалиста, обладающего общими и профессиональными знаниями по вопросам охраны труда. Будущий специалист умеет самостоятельно оценить рабочее место с точки зрения эргономики, безопасности (электро-, пожарной, радиационной и пр.); принять участие в расследовании несчастных случаев и при возникновении профессиональных заболеваний. Целью изучения дисциплины является предоставление знаний, умений, навыков (компетенций) для осуществления эффективной профессиональной деятельности посредством обеспечения оптимального управления охраной труда на предприятиях (объектах хозяйственной, экономической и научно-образовательной деятельности), формирование у студентов ответственности за личную и коллективную безопасность и осознание необходимости обязательного выполнения в полном объеме всех мероприятий обеспечения безопасности труда на рабочих местах [11].

Преподавание дисциплин осуществлялось при соблюдении выделенных в модели этапов, что обеспечивало структурированную, логически выстроенную схему ведения занятий. Так, *мотивационно-стимулятивный этап* позволял привлечь внимание студентов к особо важным вопросам безопасной жизнедеятельности и актуализировать проблемы, волнующие студентов, мотивировать внимательное и ответственное отношение к безопасности и жизни в целом. *Познавательный-обогащающий этап* осуществлял расширение, углубление, детализацию знаний студентов по вопросам, представленным в дисциплинах. *Действенно-симулятивный этап* формировал умения, навыки, способность адекватно реагировать на опасные и чрезвычайные ситуации; давал возможность проверить сформированные умения и навыки с использованием симулятивных тренажеров. Завершающим этапом всех занятий была *коррекционно-оценочная деятельность*. Это давало возможность как преподавателю, так и студенту понять уровень сформированности всех составляющих культуры безопасной жизнедеятельности, оценить, выявить необходимость их коррекции и дальнейшего усовершенствования.

Реализация всех этапов осуществлялась с помощью процессуальной составляющей модели формирования культуры безопасной жизнедеятельности: формы, методы, средства организации учебной деятельности студентов. Учебный процесс во время преподавания нормативных дисциплин по безопасности человека основан на аудиторной и внеаудиторной формах работы. Под аудиторной работой мы понимаем совместные действия преподавателя и студентов во время лекционных и практических занятий. Все лекционные и практические занятия проводились с использованием информационных и интерактивных методик с активным привлечением студентов (как помощник преподавателя, как соведущий на занятиях, как оппонент/рецензент работ сокурсников и пр.).

Лекции проводились как классическим способом, так и с применением обратной связи со студентами в виде обсуждения проблемы, выявления ошибок, заранее подготовленных лектором, анализа визуальных материалов и др. Ряд тем и их составляющих проходили в форме бесед, диспутов, дискуссий. Практические занятия проводились с обязательной отработкой необходимых умений и навыков. Нами установлено, что использование нестандартных способов ведения занятий повышало у студентов мотивацию к посещению занятий и эмоционально улучшало отношение к предмету. По результатам исследования мы установили, что при использовании разработанной нами модели формирования культуры безопасной жизнедеятельности большая часть аудитории, пребывавшая в начале курса «в зоне скуки и консерватизма», к завершению обучения переходила в «зону интереса и энтузиазма».

В зависимости от содержания и способа представления информации мы выделили следующие формы внеаудиторной деятельности: теоретическую, практическую и комбинированную, предусматривавшую углубленную обработку информации по безопасной жизнедеятельности. Осуществлялась такая деятельность с помощью *коллективной, групповой и индивидуальной* работы. Внеаудиторная деятельность в соотношении с аудиторными занятиями была разделена нами на *подготовительную* (подготовка студентов к семинарским, практическим занятиям); *дополнительную* (выполнение сложных, творческих задач – подготовка докладов, видеорефератов, презентаций, мини-лекций и др.);

параллельную (самообразовательная и научно-исследовательская деятельность студентов). В зависимости от инициатора внеаудиторной деятельности мы выделили ту, которая была организована вузом или преподавателем соответственно; организована общественными организациями или государственными службами, отвечающими за безопасность; самостоятельно организованная внеаудиторная деятельность.

Нами использовались различные методы организации учебной деятельности студентов, с учетом того, что не существует универсальных методов обучения, которые были бы в равной степени эффективны на всех этапах обучения. При выборе методов обучения в классическом университете мы учитывали связь этих методов с целью и содержанием занятий, а также основные требования, предъявляемые в настоящее время к современному обучению в высшей школе [12].

Ко всем методам обучения предъявлялись при этом два обязательных требования: методы должны способствовать активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов на семинарских и практических занятиях; методы должны обеспечивать глубокое понимание и усвоение студентами изучаемой темы занятия. В нашем исследовании это были теоретико-информационные, поисково-творческие, методы самостоятельной работы, контрольно-оценочные методы

В качестве дополнительных средств организации учебной деятельности студентов нами интенсивно использовались сеть Интернет (поиск обновлений нормативно-правовой базы, видео- и библиотечных ресурсов, новостей по вопросам обеспечения охраны труда и безопасности в целом); скайп-связь (привлечение специалистов/студентов для обмена опытом из других учебных заведений, дистанционное ведение занятий узкопрофильными специалистами и т.д.), сайт Научно-методического совета по вопросам гражданской защиты и безопасности жизнедеятельности населения Одесской области; средства массовой информации (для «рекламы» вопросов безопасности как среди студентов, так и населения в целом); электронная почта (постоянная связь со студентами для оценки, корректировки, уточнения, обмена информацией и пр.).

Описанная модель позволяет комплексно, постепенно усложняя и развивая ее элементы, формировать целостную культуру безопасной жизнедеятельности у студентов – будущих специалистов классического университета. На примере студентов биологического факультета Одесского национального университета имени И.И. Мечникова продемонстрируем эффективность использования модели для формирования культуры безопасной жизнедеятельности (табл.1 и 2). Студенты этого факультета проходили обучение на кафедре медицинских знаний и безопасности жизнедеятельности по двум дисциплинам («Безопасность жизнедеятельности» и «Основы охраны труда») на протяжении всей длительности экспериментального исследования (2010-2015 гг.).

Уровень культуры безопасной жизнедеятельности определялся нами по авторской методике, учитывающей уровень знаний, умений, навыков и личностные характеристики студента – будущего специалиста. Следует отметить, что в контрольной группе студенты обучались по стандартной методике преподавания без применения модели формирования культуры безопасной жизнедеятельности. Экспериментальная группа работала с учетом требований, заложенных в модели: педагогические условия, этапы, формы, методы, средства и пр.

Таблица 1

Динамика уровня культуры безопасной жизнедеятельности в контрольной группе

Уровень до обучения	Абс.	%	Уровень после обучения	Абс.	%
Низкий	2	3,12	Низкий	0	0
Средний	60	93,76	Средний	62	96,88
Высокий	2	3,12	Высокий	2	3,12
Всего	64	100	Всего	64	100

До начала обучения в контрольной группе уровень культуры безопасной жизнедеятельности был лучшим (высокий – 3,12%; низкий – 3,12%); в экспериментальной группе он был ниже (высокий – не зафиксирован, низкий – у 18,75%).

Таблица 2

Динамика уровня культуры безопасной жизнедеятельности в экспериментальной группе

Уровень до обучения	Абс.	%	Уровень после обучения	Абс.	%
Низкий	12	18,75	Низкий	0	0
Средний	52	81,25	Средний	26	40,63
Высокий	0	0	Высокий	38	59,37
Всего	64	100	Всего	64	100

После обучения на кафедре, по данным таблиц 1 и 2 отмечаем, что низкий уровень не наблюдался ни в одной группе. При этом в контрольной группе за счет отсутствия студентов с низким уровнем культуры безопасной жизнедеятельности увеличилось количество студентов со средним (96,88%), но не увеличилось с высоким (3,12% до и после обучения). Это свидетельствует о том, что стандартизированная методика обучения вопросам безопасности жизнедеятельности дает незначительный эффект в повышении общего уровня культуры безопасной жизнедеятельности. Результаты в экспериментальной группе такие: низкий уровень культуры безопасной жизнедеятельности не наблюдался вообще, при этом снизился процент студентов со средним уровнем за счет резкого повышения от 0% до 59,37% студентов с высоким уровнем. Средний уровень практически в два раза уменьшился по сравнению с данными до обучения (с 81,25% до 40,63%).

Таким образом, внедрение предлагаемой модели в учебно-воспитательный процесс дисциплин по безопасности человека в классическом университете позволяет сформировать у студентов высокий уровень культуры безопасной жизнедеятельности. Прагматичность в обучении, системность и комплексность в процессе формирования культуры безопасной жизнедеятельности позволяют утверждать, что будущее поколение специалистов будет способно защитить не только себя, но и своё ближайшее окружение, будет действовать адекватно и ответственно, четко и слаженно как в повседневной жизни, так и в случае чрезвычайных ситуаций.

Литература:

1. БОРДОВСКАЯ, Н. В. *Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы* (Монография). СПб: Изд-во РХГИ, 2001. 512 с.
2. ГОРСТКО, А.Б., УГОЛЬНИЦКИЙ, Г.А. *Введение в моделирование эколого-экономических систем* / Отв. ред. Г. С. Маркман. Ростов-н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1990. 110 с.
3. АМОСОВ, Н.М. *Моделирование сложных систем*. Киев: Наукова думка, 1968. 88 с.
4. ВАРТОФСКИЙ, М. *Модели. Репрезентация и научное понимание*. Москва: Прогресс. 198 с.
5. КНЯЖЕВА, І.А. *Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури* [Текст]: Монографія / І.А. Княжева; Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського». Одеса: Бондаренко М.О., 2014. 327 с.
6. БОРЫТКО, Н.М., СОЛОВЦОВА, И.А., БАЙБАКОВ, А.М. *Педагогика*. Москва: Академия, 2007. 496 с.
7. НИКИТИНА, Е.Ю. *Управление дифференциацией образования: Учебно-практическое пособие*. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. 296 с.
8. ПОСТАЛЮК, Н.Ю. *Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект*. Казань: КГУ, 1989. 2005 с.
9. НАСУРОВА, Н.В. Педагогические условия развития экологической компетентности будущих менеджеров. В: *Вестник ЧГПУ*, 2010, №2, с.155-162.
10. Типова навчальна програма нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності» для вищих навчальних закладів для всіх спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст», «бакалавр». Київ, 2011. 18 с.
11. Типова навчальна програма нормативної дисципліни «Основи охорони праці» для вищих навчальних закладів для всіх спеціальностей і напрямів підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст» та «бакалавр». Київ, 2011. 15 с.
12. КОРОСТЕЛЁВ, А.И., КОРОСТЕЛЁВА, О.Н. Процесс обучения, содержание учебного материала и методы обучения в сельскохозяйственном вузе. В: *Материалы международной научной конференции «Современное обеспечение учебного процесса. Успехи современного естествознания»*, 2007, №3, с.50-55.

Prezentat la 14.09.2016

CZU: 373.51:371.26(498+4)

ASIGURAREA ȘI EVALUAREA CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIA PREUNIVERSITARĂ. REALITĂȚI ROMANEȘTI ȘI EUROPENE

Ionuț VLADESCU

Universitatea Alma Mater din Sibiu (România)

Asigurarea calității în învățământul preuniversitar vizează generarea încrederii clienților și a celorlalți parteneri în capacitatea și disponibilitatea sistemului de a le satisface continuu nevoile, cerințele și așteptările. Referențialul european cel mai important în domeniul asigurării calității în educație îl reprezintă Cadrul European al Asigurării Calității – CQAF (devenit, în 2008, EQARF, în traducere, CERAC – Cadrul European de Referință pentru Asigurarea Calității în Educație și Formare Profesională). Specialiștii în managementul calității au constatat că rezultatele bune ale unor activități sunt aleatoare, în lipsa unui sistem de management al calității (SMC).

Cuvinte-cheie: educație preuniversitară, managementul calității, evaluarea calității educației, societate europeană, asigurarea calității.

QUALITY ASSURANCE AND QUALITY EVALUATION IN PREUNIVERSITY EDUCATION. EUROPEAN AND ROMANIAN REALITIES

Quality assurance in pre-university education is about to generate the consumer and other partners confidence in capacity and availability of the system, to satisfy their ongoing needs, requirements and expectations. European referential most important in quality assurance in education is the European Quality Assurance Framework – CQAF (now, after 2008, EQARF – European Quality Assurance Reference Framework in EFP). The quality management specialists have found that the results best of the activities are random, in the absence of a quality management system (QMS).

Keywords: school education, quality management, assessing the quality of education, European company, quality assurance.

1. Asigurarea calității în educația preuniversitară. Modalități de evaluare

Asigurarea calității educației este definită în lege ca fiind „realizată printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale de elaborare, planificare și implementare de programe de studiu, prin care se formează încrederea beneficiarilor că organizația furnizoare de educație îndeplinește standardele de calitate. Asigurarea calității exprimă capacitatea unei organizații furnizoare de a oferi programe de educație în conformitate cu standardele anunțate. Aceasta este astfel promovată, încât să conducă la îmbunătățirea continuă a calității educației” [1, p.58].

Asigurarea calității educației furnizate de o organizație școlară presupune mecanisme interne și externe de evaluare, care să conducă la menținerea funcționării organizației școlare la nivelul cerințelor standardelor de acreditare (*referențialul minimal al calității*), dar și la identificarea oportunităților și la dezvoltarea organizației pe aceste oportunități, în funcție de resurse, în raport cu cerințele *referențialului optimal*, respectiv ale *standardului de referință*. Evident că și celelalte componente ale procesului de asigurare a calității educației: *planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării, monitorizarea rezultatelor* contribuie semnificativ la succesul procesului de asigurare a calității educației.

Succesiunea derulării proceselor componente asigurării calității educației este: planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate ale învățării; monitorizarea acestor rezultate; evaluarea internă (are rolul asumării unei responsabilități efective la nivelul organizației privind derularea activităților și proceselor din interiorul organizației); evaluarea externă (are rolul de validare a rezultatelor obținute de organizație) [2, p.39].

În contextul unei evoluții explozive a societății moderne, școala de azi cunoaște o nouă renaștere, o renaștere radicală a rolului ei în societatea aflată într-o continuă frământare și schimbare. Evoluția societății moderne impune noi abordări asupra rolului școlii de azi, ca „furnizor” de educație. Diversitatea mecanismelor, proceselor, interacțiunilor interne și externe, așteptările beneficiarilor (elevi, părinți, comunitate, societate), *părți interesate, stakeholders*, conduc la abordări absolut noi asupra școlii ca sistem, raportarea evoluției acesteia la referențiale general acceptate (naționale, europene sau mondiale), pentru ca sistemul educațional, în ansamblu, să se înscrie pe o traiectorie concordantă cu transformările economico-sociale contemporane.

Pentru aceasta, este nevoie de stabilirea unor referențiale clare/relevante față de care sistemul educațional să poată evolua; de asemenea, este nevoie de elaborarea, acceptarea, aplicarea unor standarde – la nivel național, european, global. Au fost parcurse deja toate aceste etape și putem vorbi despre *standarde naționale, europene, chiar globale*.

Referențialul european cel mai important în domeniul asigurării calității în educație îl reprezintă Cadrul European al Asigurării Calității – CQAF (devenit, în 2008, EQARF, în traducere, CERAC – Cadrul European de Referință al Asigurării Calității), elaborat pe două elemente fundamentale: *Standardul ISO 9001 și Modelul de Excelență al EFQM*.

Asigurarea calității în învățământul preuniversitar vizează generarea încrederii clienților și a celorlalți parteneri în *capacitatea și disponibilitatea sistemului de a le satisface continuu nevoile, cerințele și așteptările*. Asigurarea calității implică:

- 1) existența unor *organisme, standarde (modele) și proceduri instituționale* de evaluare externă;
- 2) capabilitatea unității de învățământ preuniversitar de a prezenta *dovezi privind conformitatea* sistemului intern de management al calității cu standardele (modelele) acceptate.

Competiția pentru bunăstare începe cu sistemul educațional. Europa este unul dintre acești competitori, care a trasat, de comun acord, liniile directoare în privința asigurării unei educații de calitate. De altfel, educația de calitate se află permanent pe lista priorităților, atât în cadrul politicilor fiecărei țări europene, cât și în cadrul întâlnirilor comune, la nivelul instituțiilor Uniunii. Se consideră că *evaluarea educației* oferă indicii despre cum poate fi atinsă calitatea, iar fiecare evaluare poate să fie diferită, în funcție de obiectivele urmărite; pot fi evaluate: procesul de predare, activitatea cadrelor didactice, implicarea elevilor, a părinților ori a comunității locale, obiectivele școlii, managementul, administrarea școlii, dar și sistemul ca întreg. La 12 februarie 2001 a fost emisă Recomandarea Parlamentului European și a Comisiei privind Cooperarea Europeană în Evaluarea Calității Educației. Se pune accentul pe interrelaționarea dintre evaluarea externă și cea internă, iar statele membre sunt sfătuite să încurajeze autoevaluarea, văzută și ca metodă de a îmbunătăți calitatea educației oferite de școală, ca entitate.

Evaluarea internă a școlilor ca entități există în toate țările (cu excepția Luxemburgului și Bulgariei). În unele cazuri, aceasta este recomandată, în altele evaluarea internă este obligatorie. Cu toate acestea, chiar și în țările în care evaluarea internă este doar la nivel de recomandare fiecare școală poate să decidă, la un moment dat, că dorește să afle mai multe despre activitatea sa, printr-o evaluare internă.

Evaluarea externă a școlilor se poate realiza în moduri diferite, iar țările europene ne oferă o multitudine de variante. În cele mai multe țări, aceasta este efectuată de către un inspectorat responsabil față de guvernul central. În anumite țări, evaluarea externă este inițiată și realizată de către două autorități educaționale separate (precum în Danemarca, Suedia, Regatul Unit, Islanda, Republica Cehă, Estonia, Lituania, Polonia, Slovacia). Dacă în Irlanda, în anul școlar 2000/2001, doar școlile primare erau evaluate ca entități, în prezent a fost integrat un nou model de evaluare externă, numit *Whole School Evaluation*, prin care sunt evaluate extern, ca întreg, și școlile gimnaziale. Până în anul 2000, și în Austria evaluarea școlilor era centrată exclusiv pe prestația cadrelor didactice. Potrivit unei legi din 1999, evaluarea internă (care nu este obligatorie) se realizează abordând școala ca întreg. Evaluarea externă în Portugalia a fost introdusă din 1999 și a fost inițial gândită să fie realizată pentru o perioadă de cinci ani și să depisteze punctele forte și slabe ale fiecărei școli evaluate. Acest program a fost suspendat în 2002, fiind îmbunătățit ulterior: se verifică gradul în care școala îndeplinește norme și standarde. În Portugalia, evaluarea internă este obligatorie din 2002.

În Finlanda și Norvegia, furnizorii de educație (municipalitățile) sunt responsabile de evaluarea furnizării și eficienței serviciului educațional. Își realizează propriile criterii de evaluare, în același timp contribuie și la evaluarea națională a sistemului de educație. În Finlanda, responsabilitatea pentru evaluare este împărțită între furnizor (municipalitatea) și NBE (National Board of Education), iar în Norvegia – între municipalități și NBE (Norwegian Board of Education). Și în Suedia evaluarea educației revine municipalității, fiind supervizată de Skolverket (the National Agency for Education).

În Danemarca, responsabilitatea evaluării școlilor revine tot municipalității. În 2001, EVA (Danish Evaluation Institute), care a fost înființat pentru a evalua școlile din sectorul public ori instituții furnizoare de educație aflate sub jurisdicția Ministerului Educației, a început etapele inițiale de evaluare instituțională. Procesul de evaluare nu a fost finalizat, fiind selectate numai câteva școli.

Implicarea municipalității ca evaluator al școlilor este practică și în țările baltice (Estonia, Letonia, Lituania). În Lituania, fondatorii școlilor (municipalitatea) evaluează aspectele administrative și educaționale pe baza unui raport realizat chiar de școli; se urmărește monitorizarea planurilor de îmbunătățire propuse și promovarea exemplelor de bună practică.

Italia acordă o atenție deosebită evaluării interne, evaluarea externă a școlii nefiind deloc populară, fiind concentrată, atunci când se realizează, pe activitatea cadrelor didactice. Și Italia este în curs de implementare a unui nou tip de evaluare externă.

În Regatul Unit (Ofsted în Anglia și Estyn în Țara Galilor), inspectorii evaluează întreaga activitate a fiecărei școli, cel târziu odată la șase ani. Aceste inspecții urmăresc implicarea părinților și a comunității locale, ajută școala să-și îmbunătățească activitatea și oferă informații la nivel național despre starea sistemului de educație. Autoritățile educaționale locale (LEAs) nu participă în mod obligatoriu la evaluare, dar au datoria de a promova standarde înalte educaționale și își propun ca cel puțin o dată pe an să viziteze toate școlile din aria lor de acțiune, pentru a discuta căile de îmbunătățire a activității școlii și scopurile pe care fiecare școală și le propune. HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education) din Scoția are îndatoriri similare cu Ofstead-ul.

Ca și numitor comun în privința evaluării interne, se poate afirma că o evaluare internă corectă, obiectivă, poate fi un factor-cheie de progres. Procesul de îmbunătățire are mai mult succes dacă în acțiunea de evaluare este implicat personalul școlar. Oamenii sunt direct interesați în a afla punctele tari și punctele slabe din propria organizație, precum și felul în care pot gestiona resursele existente ori identifica soluțiile. Datorită experienței specifice variate, și soluțiile pot fi multiple. În cazul implicării în evaluare și a altor factori interesați (elevi, părinți, angajatori), școala dovedește că este receptivă la nevoile și cerințele comunității.

În Letonia, participarea consiliului școlii, a părinților și elevilor în evaluarea internă a devenit obligatorie începând cu septembrie 2004.

Conducerea școlii își asumă responsabilitatea generală pentru evaluarea internă și joacă un rol activ în cele mai multe țări europene. De asemenea, în majoritatea țărilor europene există, în fiecare școală, o comisie responsabilă de evaluarea și monitorizarea calității furnizate; această comisie joacă un rol major în evaluarea internă, iar membrii săi sunt: cadre didactice, părinți, elevi, reprezentanți ai administrației locale (Spania). În Islanda, din această comisie fac parte obligatoriu directorul școlii și cadrele didactice; de asemenea, sunt invitați să ia parte din comisie și foști elevi [3, p.63].

Specialiștii în managementul calității au constatat că rezultatele *bune* ale unor activități sunt *aleatoare* atunci când și acolo unde aceste activități nu rezultă dintr-o abordare sistematică, sistemică, unitară și coerentă, deci în lipsa unui *sistem de management al calității (SMC)*. Performanțele de nivel mediu (sau „standard”) sunt posibile doar dacă se asigură repetabilitatea activităților ce generează rezultate bune, care, astfel, devin „*bune practici*”. În consecință, pentru sporirea performanțelor unității de învățământ preuniversitar se pune problema ca – în continuarea acreditării și pentru a sprijini dezvoltarea orientării acesteia spre competitivitate și excelență – să fie proiectat și implementat în fiecare instituție câte un *sistem de management al calității (SMC)*, de preferință conform cu cerințele unui standard de management al calității având o largă recunoaștere internațională. Acest SMC, pentru a fi credibil în exterior, trebuie să fie și certificat de un organism acreditat de certificare, de terță parte. „Asigurarea calității” este o parte a „managementului calității” [2, p.14].

De remarcat că *standardele internaționale de management al calității din seria ISO 9000: 2000 reprezintă* – prin modul în care au fost elaborate și îmbunătățite, dar și prin faptul că au fost deja adoptate, pe plan mondial, în aproape un milion de organizații (inclusiv universități) din 160 de țări – și referențialul ideal pentru *managementul calității în învățământul preuniversitar*.

Evaluarea calității educației, din punct de vedere sistemic și integrat, la nivel european, are o istorie relativ recentă, avându-se în vedere că dezvoltarea unor modele de asigurare a calității a apărut ca o consecință a lansării programului de dezvoltare economică europeană la Lisabona. Iar prin Declarația de la Copenhaga, din noiembrie 2002, și Rezoluția Consiliului European din decembrie 2002 a fost lansat cadrul de promovare a unei cooperări susținute în domeniul educației și formării profesionale și au fost stabilite liniile generale ale agendei europene privind asigurarea calității în acest domeniu. Comisia Europeană având rolul de coordonator în dezvoltarea unor modele de asigurare a calității spre a fi folosite de către țările UE ca parte integrantă dintr-o strategie generală de cooperare și îmbunătățire a sistemelor de învățare pe întreg parcursul vieții [4, p.54].

Rezoluția Consiliului Educației din 2002 formulează ca prioritate „Promovarea cooperării pentru asigurarea calității, cu evidențierea schimburilor de metode și modele, precum și de criterii comune și principii ale calității aplicate în educație și formare profesională”.

Cooperarea europeană este facilitată de *Cadrul Comun de Asigurare a Calității pentru Învățământul Profesional din Europa (CQAF – Common Quality Assurance Framework)*, definit în cadrul unui Grup Tehnic de Lucru (TWG) al Comisiei Europene, transformat în Cadrul de Referință European pentru Asigurarea Calității în sistemele de educație și formare profesională (CQARF), prin rezoluția Parlamentului European din 18 decembrie 2008.

2. Evaluarea calității educației în România

2.1. Aspecte practice și legislative

Pornind de la solicitările și recomandările Comisiei Europene în domeniul educației, în România, începând cu anul 2005, s-a conturat cadrul legal pentru implementarea unui sistem de management al calității la nivel de sistem, iar la începutul anului 2007 au apărut și primele *standarde naționale de evaluare instituțională* privind înființarea, funcționarea și evoluția organizațiilor școlare din sistemul de învățământ, respectiv *standardele de autorizare pentru funcționarea provizorie și standardele de funcționare la nivelul minim al calității stabilit prin lege, acreditate/evaluare periodică* [5, p.98].

În sistemul de învățământ preuniversitar, evaluarea calității educației furnizate de organizațiile școlare este realizată pe baza unui set de acte normative, elaborat și aprobat în perioada 2005-2007, documentul de bază fiind Legea asigurării calității în educație, nr.87/2006. Standardele utilizate în evaluarea instituțională au o structură arborescentă, fiind împărțite în domenii de evaluare, domeniile în subdomenii, pentru fiecare subdomeniu sunt indicatori de performanță, fiecărui indicator de performanță îi corespund descriptori specifici. *„Descriptorii sunt enunțuri care stabilesc, în mod concret și observabil, cerințele minime pe care organizația furnizoare de educație trebuie să le îndeplinească, pentru fiecare indicator, în vederea acreditării”* [3, p.76] – atunci când vorbim despre standardul de acreditare în învățământul preuniversitar.

Fiind utilizat la evaluarea instituției școlare ca sistem, standardul se va referi la criteriile fundamentale de organizare și funcționare a școlii, ceea ce înseamnă că în structura lui vor intra și aceste criterii.

Structura standardelor naționale utilizate în evaluarea instituțională din învățământul preuniversitar poate fi prezentată astfel:

Structura standardului, precum și a standardului de referință:

- Domeniile și criteriile prevăzute în art.10 din Legea nr. 87/2006.
- Subdomeniile corespunzătoare domeniilor și criteriilor respective.
- Un număr (variabil) de indicatori pentru fiecare domeniu, criteriu și subdomeniu prevăzut de lege.
- Un număr (variabil, și el) de descriptori care să arate, pentru fiecare indicator:
 - „regula” care trebuie respectată sau „rezultatul” care trebuie obținut – pentru standardele de funcționare (de autorizare, de acreditare / de evaluare periodică);
 - „cerințele” care indică nivelul optimal de realizare – pentru standardele de calitate (de referință).

În prezent, în România au fost aprobate standardele naționale de evaluare instituțională: standardele de autorizare (pentru *înființarea* unei entități școlare/nivel de învățământ/specializare/calificare profesională), standardele de acreditare/evaluare periodică (pentru validarea *funcționării* entităților școlare) și standardele de „referință” (validarea *funcționării la nivel optimal* al calității) – prin H.G. nr.21/2007 privind aprobarea Standardelor de autorizare de funcționare provizorie a unităților de învățământ preuniversitar, precum și a Standardelor de acreditare și de evaluare periodică a unităților de învățământ preuniversitar; H.G. nr.22/2007 privind aprobarea Metodologiei de evaluare instituțională în vederea autorizării, acreditării și evaluării periodice a organizațiilor furnizoare de educație; respectiv, H.G. nr.1534/2008 privind aprobarea Standardelor de referință și a indicatorilor de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar [6, p.24].

Școlile tehnice și profesionale din România au implementat deja (atât cât s-au priceput) un sistem de management al calității. Din păcate, procesul este incomplet, nefinalizat și, mai ales, neînțeles. Conducerea acestor școli, cadrele angajate, reprezentanții inspectoratelor școlare județene nu au studii de specialitate în domeniul asigurării și evaluării calității, nu sunt interesate/interesați de domeniu, li se pare totul inutil și nu au fost educați să vadă avantajele implementării unui SMC.

2.2. Realități românești

Enumerăm câteva dintre realitățile constatate, obstacole și rețineri în ceea ce privește dezvoltarea școlilor față de referențialele de excelență. Remarcăm faptul că aceste obstacole și rețineri vin atât din interiorul școlii, cât și din mediul exterior [4, p.19].

În urma unei analize realizate în 2008, în unități de învățământ din România, de stat și particulare, s-au desprins următoarele aspecte negative:

- ✓ Deficiențe privind structura și calitatea documentelor proiective ale școlii;
- ✓ Necunoașterea și neaplicarea, la nivelul conducerii școlilor evaluate, a tehnicilor și metodelor specifice marketingului educațional și managementului strategic;
- ✓ Necuprinderea, în documentele proiective, a elementelor de dezvoltare a unui învățământ incluziv și, ca urmare, nerealizarea unor programe de studiu individualizate;
- ✓ Ignorarea importanței asigurării accesibilității spațiilor școlare pentru toți elevii, inclusiv pentru cei cu nevoi speciale;
- ✓ Lipsa cunoștințelor/ exercițiului în domeniul autoevaluării, precum și a folosirii rezultatelor acesteia pentru optimizarea procesului de învățare;
- ✓ Participare modestă a cadrelor didactice la proiecte de cercetare științifică sau de dezvoltare;
- ✓ Completarea și gestionarea deficitară a documentelor școlare;
- ✓ Nerespectarea, în elaborarea orarului, a normelor legale în vigoare;
- ✓ Baze de date incomplete sau incorect gestionate.

Analizând aceste aspecte, se confirmă incapacitatea de funcționare independentă. În plus, anticipăm apariția unor probleme noi în cazul descentralizării sistemului educațional: unitățile școlare nu au, încă, suficientă capacitate de a analiza nevoile beneficiarilor și de a-și adapta rapid oferta educațională la aceasta. Analiză realizată pentru finalizarea lucrării de masterat cu titlul „Evaluarea calității educației în organizațiile școlare din România – o abordare sistemic-funcțională”, susținută la Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, iunie 2009.

Alte obstacole și rețineri în dezvoltarea școlilor românești: perpetuarea unui „lanț al slăbiciunilor” în pregătirea umană/profesională a celor ce devin cadre didactice/directori/inspectori; salarii demotivante; neracordarea școlii românești la realitatea lumii globalizate (informații stufoase și irelevante, lipsa pragmatismului, evaluare subiectivă/ nerealistă a elevilor, lipsa elementelor de educație pentru viață, prezența în curriculum a unor discipline incompatibile cu secolul XXI); schimbări dese și la întâmplare în legislația specifică; lipsa continuității programelor, ideilor; persoane care ocupă poziții-cheie, de decizie, fără o formare profesională specifică și relevantă (doar pe criterii clientelare); nealocarea unei părți din PIB corespunzătoare nevoilor reale din educație; lipsa unei viziuni și a unei strategii pe termen lung; lipsa unor studii de specialitate, care să prevadă impactul unor decizii care în prezent se iau haotic; implicarea sporadică a patronatului în pregătirea profesională a elevilor; stoparea descentralizării/deconcentrării; *decuparea* unor idei, respectiv traducerea inexactă a unor studii/documente internaționale; import de idei neșlefuite pe realitatea românească; neimplicarea unor actori relevanți în validarea actualelor standarde naționale (fie din învățământul preuniversitar, fie din învățământul superior), pentru a avea „greutatea” profesională necesară; separarea artificială a învățământului preuniversitar de cel superior (inclusiv la nivel salarial) [4, p.78].

Concluzii

Societatea europeană trebuie să devină o societate bazată permanent pe înnoire și schimbare, mobilitate accentuată a forțelor de muncă, avansul permanent al tehnicii și științei, creșterea exponențială a informației care circulă și la care au acces copiii (educabilii) și care provoacă noi mutații în abordarea demersului educațional.

La nivel european, se poate constata că, dincolo de politicile interne care stabilesc reguli și proceduri specifice fiecărei țări, există preocupări pentru ca Europa să aibă o voce comună pentru evaluarea calității educației, astfel încât elevii europeni să nu aibă probleme de integrare, de adaptare ori de înțelegere a pieței muncii europene, a vieții, în general.

Evaluarea calității educației este reglementată legal; preocuparea în acest domeniu devine din ce în ce mai prezentă în mediul educațional, fiind preluate elemente reprezentative din mediul economic; în furnizarea și evaluarea educației de calitate sunt implicate autoritățile locale; evaluarea internă este considerată a fi factorul-cheie în dezvoltarea unei organizații școlare; în procesul evaluării sunt antrenați direct actorii principali ai actului educațional: elevi, cadre didactice, părinți, dar și administrația locală; rezultatele evaluării sunt cunoscute de către toți cei interesați (elevi, cadre didactice, părinți, reprezentanți ai comunității); evaluarea a devenit din ce în ce mai complexă și a trecut dincolo de analiza activității didactice; pe baza rezultatelor evaluării sunt stabilite noile ținte și direcții de acțiune ale școlilor.

Cele mai multe studii și articole au în prim-plan învățământul superior, sector în care există pași concreți, atât pe plan european, cât și la nivel internațional (standarde globale, conferințe, benchmarking, instituții transnaționale). De câțiva ani, atenția începe să fie orientată și spre educația preuniversitară, căci și instituțiile de învățământ superior au nevoie de studenți bine pregătiți, cărora să le poată fi aplicate programe, curricule, activități de un nivel mult mai înalt, care să fie familiarizați cu elemente de cultură a calității.

Și în privința standardizării, modelul fundamental al celor mai multe țări europene îl reprezintă criteriile EFQM, astfel încât standardele să fie aplicate indiferent de țară ori sistem educațional, măsurarea și finalitățile să fie evaluate cu aceeași unitate de măsură, iar în rețeaua de benchmarking european să se „vorbească aceeași limbă”. Totuși, s-a sugerat ca instituțiile naționale de evaluare externă a calității să pună totul pe baze naționale, respectându-se principiul subsidiarității. O provocare comună reprezintă folosirea consistentă și consecventă a standardelor. Se pune accentul pe promovarea unor exemple și experiențe practice, folosite pentru a depăși diverse situații în procesul asigurării unei educații de calitate.

Deși se utilizează standarde și ghiduri ce conțin un mare număr de termeni general recunoscuți și acceptați, în realitate aceștia pot fi interpretați pornindu-se de la simpla lor traducere din limba engleză într-o altă limbă europeană. Prin urmare, comisii de specialiști ar trebui să aducă clarificări, astfel încât utilizarea standardelor și a altor instrumente/metode recomandate să nu mai fie foarte interpretabilă, de la o țară la alta.

Evaluarea trebuie să fie realizată de instituții credibile; prin urmare, au fost propuse organisme pan-europene și instrumente specifice care să realizeze o analiză obiectivă a acestora. Legislația specifică, de la nivelul fiecărei țări europene, trebuie să fie compatibilă cu direcțiile de acțiune și programele de la nivelul Uniunii.

Recomandările de la nivel european au fost centrate pe *instituirea, la nivel de sistem educațional* și de furnizor de formare profesională (EFP) din fiecare țară comunitară, a unor sisteme de management al calității în funcție de condițiile specifice fiecărui stat comunitar, dar ținându-se cont de opțiunile strategice la nivel european.

Implementarea recomandărilor cuprinse în EQARF va ajuta sistemele EFP din țările comunitare să răspundă tendințelor actuale în educație (printre cele mai importante: *educație de la 0 ani și învățare pe tot parcursul vieții*), dar și să implementeze, mai ușor, prevederile Cadrului European al Calificărilor – EQF, conducând la o compatibilizare a acestor sisteme.

Asigurarea calității în educație va influența în mod esențial mediul educațional, impactul economic fiind extrem de important, avându-se în vedere faptul că procesul a fost deja verificat și testat în mediul economic-industrial. Condițiile dure de piață, cerere și ofertă, au creat mediul favorabil implementării și dezvoltării sistemelor de management al calității și o evoluție firească a acestora spre asigurarea calității (QA) și managementul calității totale (TQM).

Este absolut normal ca evoluția școlilor românești să aibă loc în concordanță cu criteriile de calitate și performanță ale referențialelor educaționale europene și internaționale. În acest sens, apreciem că, deși s-au produs schimbări semnificative în procesul de implementare a unui sistem de management al calității la nivelul unităților de învățământ preuniversitar, totuși rezultatele, la nivel național, sunt destul de modeste [8]. EQF (European Qualifications Framework) este o inițiativă a Uniunii Europene, în vederea realizării mai ușoare a conexiunilor între pregătirea academică și cea profesională din statele membre. Acest cadru comun a fost acceptat oficial în 2008. Obiectivele creării acestuia le reprezintă înlesnirea mobilității cetățenilor Uniunii Europene, precum și facilitarea învățării pe tot parcursul vieții.

Acest proces este posibil în condițiile în care școlile sunt pregătite pentru a aborda un astfel de demers. Nu este suficientă doar implementarea unui SMC la nivel de școală, fără validarea funcționării lui după regulile și principiile standardului ISO 9001. Apreciem că școlile acreditate după standardul național de acreditare pot aborda implementarea unui SMC viabil. Având un SMC funcțional, școlile acreditate se pot dezvolta în corelație cu cerințele unor referențiale superioare standardelor de acreditare, precum standardul optimal, modelele de excelență (respectiv EFQM, ca fiind cel mai potrivit pentru școlile din spațiul european).

Este absolut obligatoriu ca sistemele educaționale naționale să treacă la implementarea unor sisteme de management al calității care să evolueze în concordanță cu aceste recomandări. Organizațiile școlare, de asemenea, își vor implementa propriile sisteme de management al calității. Beneficiile pot fi vizibile imediat, iar efectele sunt pe termen lung: generații de copii adaptați și gata să înfrunte realitatea.

În goana după „originalitatea” românească au fost pierdute din vedere elemente esențiale, precum: aplicabilitate, competitivitate, eficiență. Sunt destule voci care susțin că cerințele premiilor de excelență nu pot fi, totuși, aplicate școlilor, că elevul nu este un „șurub”, că școala nu e o fabrică. Se ignoră cu bună știință avantajele ce decurg din aplicarea acestora? Nu s-a studiat suficient această zonă? Desigur, la o analiză detaliată pot fi depistate elemente care pot fi îmbunătățite chiar și la premiile de excelență; și acestea pot evolua, se pot transforma odată cu realitatea.

Referințe:

1. CATUNEANU, V. *Ameliorarea calității*. București: Fundația Română pentru Promovarea Calității, 2003.
2. DRAGULANESCU, N. *Impactul transpunerii sistemului calității din UE în anumite sectoare industriale din România*. București: Institutul European din România, 2002.
3. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010.
4. DRAGULANESCU, N., DRAGULANESCU, M. *Managementul Calității Serviciilor*. București: Agir, 2003.
5. OLARU, M. *Managementul Calității*. București: Editura Economică, 1995.
6. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2006.

Prezentat la 18.02.2016

STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHLOGIE

CZU: 59.9.072:316.48

PERCEPȚII PRIVIND ANGAJAMENTUL DE ROL ȘI CONFLICTUL MUNCĂ-FAMILIE
LA ANGAJAȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA: STUDIU EXPLORATIV

*Carolina PLATON, Natalia COJOCARU, Eugenia BĂZGU,
Angela BORSȘ, Veronica GRAUR, Aliona MĂRLEANU, Lidia MĂRZA,
Iulia NICORICI, Anastasia PRUTEANU, Daniela ZAHARIA**

Universitatea de Stat din Moldova

**Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași (România)*

Unul dintre conflictele motivaționale întâlnite frecvent în mediul organizațional este „conflictul familie-muncă”. Conflictul, în acest caz, derivă din nevoia de a integra în mod optim solicitările legate de rolul familial cu cele ale rolului profesional. Studiile relevă că acest tip de conflict este o sursă considerabilă de stres atât pentru angajați, cât și pentru organizație, afectează starea subiectivă de bine a angajaților și se soldează cu stări emoționale preponderent negative. Astfel, organizațiile vor fi cu atât mai atractive pentru angajați, cu cât le oferă posibilități să integreze solicitările legate de locul de muncă și cele din familie. Cum este perceput angajamentul de rol și „conflictul familie-muncă” la angajații din Republica Moldova, precum și felul în care interferează solicitările de roluri sunt aspecte pe care le vom discuta în acest context.

Cuvinte-cheie: *angajament de rol, interferență muncă-familie, conflict muncă-familie.*

**PERCEPTIONS REGARDING ROLE COMMITMENT AND WORK-FAMILY CONFLICT
OF THE EMPLOYEES FROM THE REPUBLIC OF MOLDOVA: EXPLORATIVE STUDY**

One of the motivational conflicts often encountered in the organizational environment is "family-work conflict." The conflict, in this case, derives from the need to integrate optimally family and work-related responsibilities. Studies show that this type of conflict is a source of considerable distress for both employees and the organization; it affects the subjective well-being of employees and results in predominantly negative emotions. Thus, organizations will be more attractive for workers if they can provide opportunities to integrate tasks related to work and family. We will discuss hereby how role commitments and "family-work conflicts" are perceived by employees in RM and the way these multiple roles interfere.

Keywords: *role engagement, work-family interference, work-family conflict.*

Angajamentul de rol și conflictul muncă-familie: repere teoretice introductive

Angajamentul de rol, în sens general, se referă la legătura psihoemoțională și atitudinea pe care persoana o manifestă în raport cu un anumit rol (ocupațional, parental, marital ș.a.). În analiza angajamentului față de rol, Amatea *et al.* [1] propun două criterii: a) valoarea atribuită participării în cadrul unui anumit rol și b) intențiile persoanei privind modul de a distribui timpul, energia și resursele necesare pentru a exercita un anumit rol. În cadrul acestui studiu vom analiza trei tipuri de angajament: ocupațional, parental și marital.

Angajamentul ocupațional este caracterizat prin investiții de timp, efort și resurse în realizarea cu succes a sarcinilor profesionale. Persoanele care manifestă devotament față de rolul profesional, dedică mult timp dez-

voltării profesionale își doresc ca membrii familiei să le ofere suport emoțional și înțelegere. *Angajamentul parental* se caracterizează prin contribuția pe care o aduce persoana la creșterea și educarea copiilor, sacrificiile și timpul atribuit din alte activități pentru a fi în preajma lor și a-și face simțită căldura și dragostea de părinte. *Angajamentul marital* constituie cantitatea timpului și a costurilor pe care un angajat este dispus să le aloce pentru constituirea și menținerea unei căsnicii durabile.

În anumite situații, solicitările și responsabilitățile unui sau altui rol se suprapun, provocând *interferențe conflictuale*¹ (de ex., amânarea unor vacanțe pentru a finaliza sarcinile profesionale; dificultatea de a realiza activitățile de la locul de muncă din cauza problemelor de familie ș.a.). Deoarece solicitările pot fi mai mari într-un domeniu, comparativ cu altul, Gutek *et al.* (1991) disting două fațete ale interferenței conflictuale: conflict „muncă-familie” sau conflict „familie-muncă” [2]. În primul caz, responsabilitățile crescute legate de rolul familial afectează activitatea profesională; în cel de-al doilea, dimpotrivă, complexitatea și numărul mare de sarcini de la serviciu pune în dificultate exercitarea rolului familial.

În sens general, *conflictul muncă-familie* a fost definit drept o formă de conflict între roluri, în care solicitările rolurilor de la locul de muncă și cele din familie sunt incompatibile într-o așa măsură, încât participarea, fie în rolurile legate de muncă, fie în cele de familie, este mai dificilă datorită participării în celălalt rol [3]. Conflictul rezultă ca urmare a *supraîncărcării de roluri* – când totalitatea solicitărilor de timp și energie asociate cu activitățile prescrise de mai multe roluri este prea mare pentru a putea executa rolurile de o manieră adecvată, fie a *interferenței de roluri* – când solicitările conflictuale fac dificilă îndeplinirea cerințelor asociate cu roluri multiple [4].

Conflictul poate avea trei forme [5]: *conflict datorat timpului* – presiunile dintr-un domeniu afectează îndeplinirea cerințelor asociate celuilalt domeniu (de ex., numărul de ore necesare pentru exercitarea sarcinilor profesionale limitează participarea la activități legate de familie); *conflict datorat tensiunii* – oboseala, stresul, anxietatea sau depresia asociate unui rol împiedică realizarea sarcinilor legate de celălalt rol (de ex., iritarea și nervozitatea de la serviciu sunt transferate asupra copiilor) și *conflict datorat comportamentului* – tiparele comportamentale asociate unui rol sunt incompatibile cu așteptările legate de celălalt rol (de ex., un comportament autoritar la locul de muncă nu corespunde cu așteptările și nevoile celor din familie).

Metode

În culegerea datelor au fost utilizate trei scale: „Angajamentul de rol”; „Interferența muncă-familie” și „Conflictul muncă-familie”.

1. Scala privind angajamentul de rol [6] este compusă din trei subscale (câte 5 itemi fiecare) pentru fiecare tip de angajament: ocupațional, parental și marital². Subiecții sunt rugați să indice, pe o scală de la 1 la 7 (1 – dezacord total și 7 – acord total), în ce măsură sunt de acord sau nu cu itemii prezentați. În funcție de punctajul acumulat, datele se plasează în următoarele categorii: lipsă de angajament (5-10 pct.); angajament slab (11-15 pct.); angajament moderat (16-25 pct.) și angajament înalt (26-35 pct.). Exemple de itemi: „Îmi place să muncesc, însă nu-mi doresc o carieră prea solicitantă” (angajament ocupațional); „Sunt gata să dedic o parte importantă de timp și energie pentru creșterea și educarea copiilor” (angajament parental); „Sunt gata să muncesc din greu pentru a-mi construi o căsnicie fericită, chiar dacă aceasta ar însemna limitarea oportunităților de realizare a altor scopuri personale” (angajament marital) ș.a.

2. Scala privind interferența muncă-familie [7] conține două subscale: interferența muncă-familie (6 întrebări) și interferența familie-muncă (5 întrebări). Subiecții sunt rugați să indice, pe o scală de la 1 la 5 (1 – niciodată, 5 – cinci sau mai multe zile pe săptămână), cât de frecvent, în ultimele 3 luni, s-a manifestat o anumită situație. Exemple de itemi: „Cât de frecvent ați schimbat orarul de muncă din cauza unor probleme de familie? Cât de frecvent ați anulat anumite planuri de a petrece timpul cu membrii familiei pentru a realiza sarcini de la locul de muncă?” ș.a. Conform punctajului, interferența muncă-familie poate fi: slabă (6-12 pct.); moderată (13-24 pct.)

¹ Interferența de rol se poate manifesta într-o manieră conflictuală (solicitările de la locul de muncă și cele din familie sunt incompatibile, astfel încât realizarea sarcinilor specifice unui rol – muncă sau familie – este dificilă ca urmare a sarcinilor celuilalt rol) și neconflictuală (când solicitările fiecărui rol sunt îmbinate/ echilibrate într-un mod eficient). Autorii cercetărilor în domeniu subliniază că multitudinea de roluri nu rezultă întotdeauna în interferențe conflictuale, ci, dimpotrivă, poate să contribuie la îmbogățirea de rol (de ex., anumite abilități sau achiziții comportamentale însușite în cadrul unui rol sunt eficiente și pentru un alt rol).

² Amatea *et al.* precizează că scala evaluează atât atitudinile persoanelor în raport cu rolul pe care îl exercită în prezent (ocupațional, marital sau parental), cât și anticipativ în raport cu un rol potențial care ar putea să-l exercite în viitor. În total, scala constă din 8 subscale. În acest studiu am selectat doar 3 dintre acestea.

și maximă (25-30 pct.), respectiv, interferența familie-muncă, la fel: slabă (5-10 pct.); moderată (11-20 pct.); maximă (21-25 pct.).

3. **Scala privind conflictul muncă-familie** [8] conține 6 itemi la care subiecții trebuie să răspundă indicând, pe o scală de la 1 la 5 (1 – niciodată, 5 – cinci sau mai multe zile pe săptămână), frecvența manifestării unei anumite situații. Exemple de itemi: „În ultimele trei luni, cât de des s-a întâmplat ca... responsabilitățile de la locul de muncă/cariere să nu vă permită să petreceți atât timp cât vă doriți împreună cu membrii familiei; ...responsabilitățile casnice să nu vă permită să dedicați mai mult timp sarcinilor de la locul de muncă/carierei” ș.a. Repartizarea punctajului: conflict scăzut (6-12 pct.), conflict moderat (13-24 pct.) și conflict înalt (25-30 pct.).

Lotul de subiecți

Subiecții cercetării (un total de 317 persoane) au fost selectați din diverse sfere ocupaționale: drept, economie, educație, medicină, IT și telecomunicații, având vârsta cuprinsă între 18 și 60 ani (diferențiați în trei categorii de vârstă: 18-35 ani, 36-50 ani și peste 50 ani), dintre care 28% erau de gen masculin și 72% de gen feminin; 50,8% erau căsătoriți, 45,1% celibatari și 4,1% divorțați; 50,1% din organizații publice și 49,9% organizații private; 83,5% angajați cu program *full time* și 17,5% *part time*. Subiecții au fost selectați în mod aleator, participarea la cercetare fiind benevolă. În prealabil, subiecții au fost informați privind scopul studiului, modul de folosire a rezultatelor și asigurarea confidențialității în raport cu datele personale.

Rezultate și discuții

Angajamentul în raport cu rolul ocupațional (ARO)

Conform datelor, un nivel înalt al ARO se atestă la categoria de vârstă 18-35 ani (57%), la persoanele celibatate (53%) și la angajații din organizațiile private (53%). Un nivel înalt al ARO indică responsabilitate și implicare sporite în realizarea sarcinilor aferente rolului profesional, dedicându-se timpul și eforturile necesare pentru dezvoltarea profesională și avansarea în carieră.

Datele subiecților de gen feminin atestă în general un nivel moderat (45%) și înalt (35%) al ARO. Așa cum studiile anterioare relevă că „femeile sunt nevoite să aibă o slujbă” (79% din respondenți susțin acest lucru) [9, p.98], putem spune că ARO la subiecții de gen feminin reflectă atât nevoia de realizare profesională, cât și posibilitatea de a obține independență financiară sau de a contribui la creșterea bugetului familiei. Comparativ, subiecții de gen masculin prezintă scoruri cu 6% mai mari atât pentru nivelul moderat (51%), cât și pentru nivelul înalt (41%) (Fig.1).

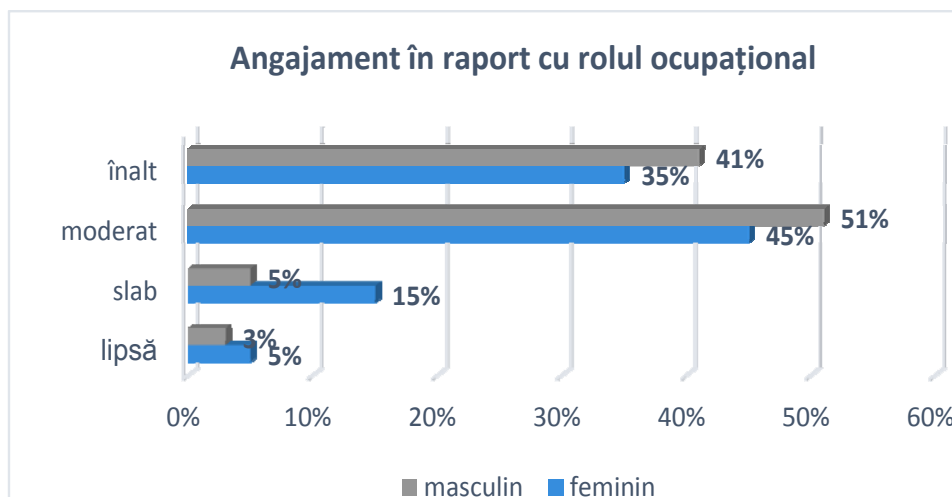


Fig.1. Datele privind nivelul de angajament ocupațional în funcție de genul subiecților.

În funcție de statutul marital, rezultatele privind ARO denotă că majoritatea persoanelor căsătorite (51,8%) și cele divorțate (69,2%) manifestă în general un angajament moderat (Fig.2). În acest caz, putem presupune că solicitările legate de rolul marital și cel parental determină scăderea în intensitate a angajamentului, familia devenind prioritară în alegerile pe care le fac angajații.

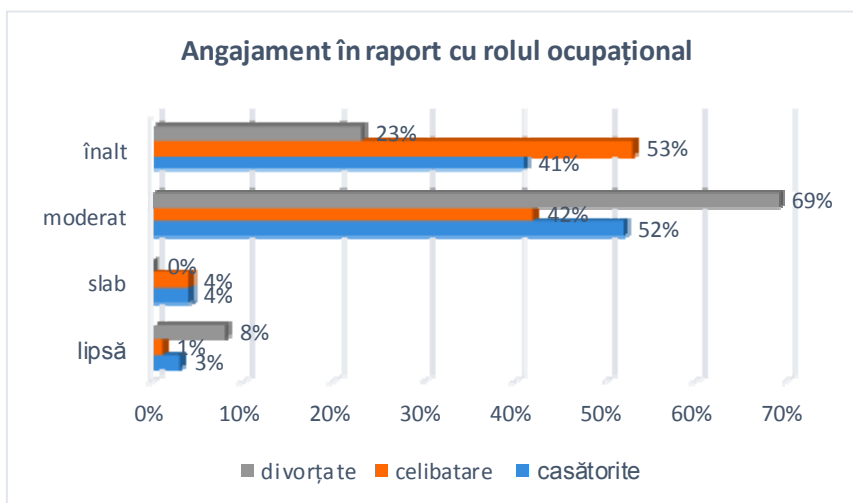


Fig.2. Datele privind nivelul de angajament ocupațional în funcție de statutul marital al subiecților.

Un nivel înalt al ARO (57%) se relevă și la categoria de vârstă 18-35 ani, ceea ce denotă interesul tinerilor în raport cu activitatea profesională (Fig.3). Pentru ei, rolul profesional se remarcă prin nivel sporit de implicare, nevoia de a acumula informații, deprinderi, competențe. Un nivel moderat (67%) remarcăm pentru categoria 36-50 ani, ceea ce demonstrează că perioada dată presupune stabilitate și inserție profesională intensă, dar și activitate cumulativă, de aceea se impune adoptarea unor strategii de echilibrare a responsabilităților muncă-familie. Conform datelor, ARO este slab (20%) la persoanele cu vârsta de peste 50 ani.

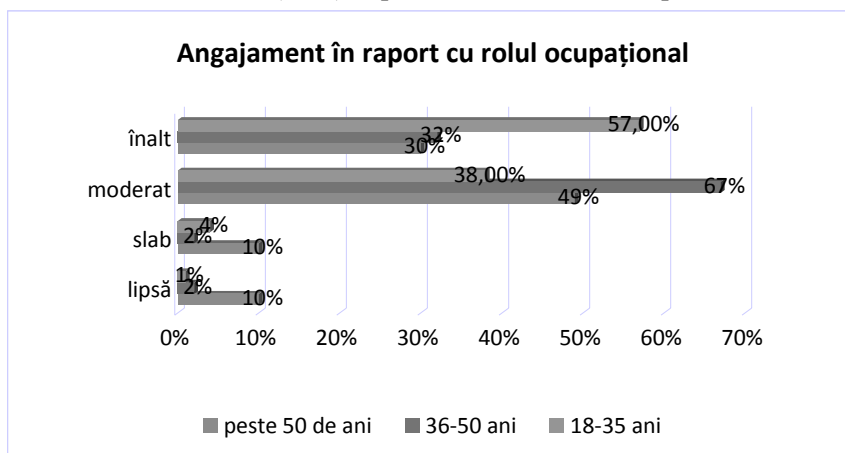


Fig.3. Datele privind nivelul de angajament ocupațional în funcție de categoria de vârstă a subiecților.

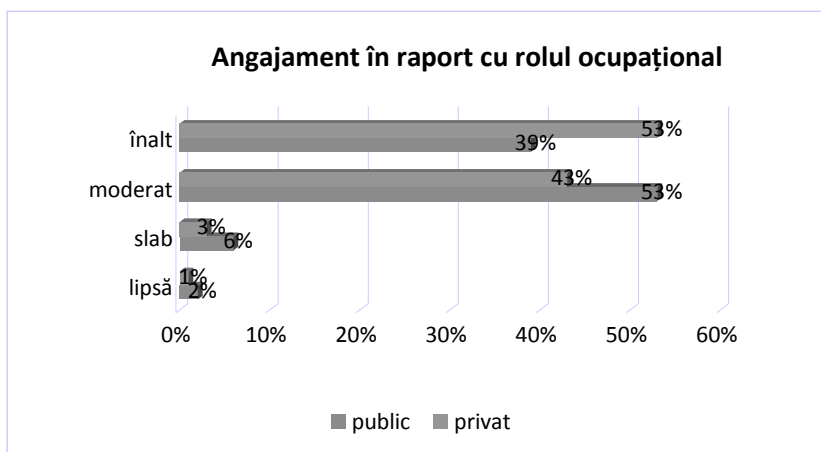


Fig.4. Datele privind nivelul de angajament ocupațional (organizații publice și private).

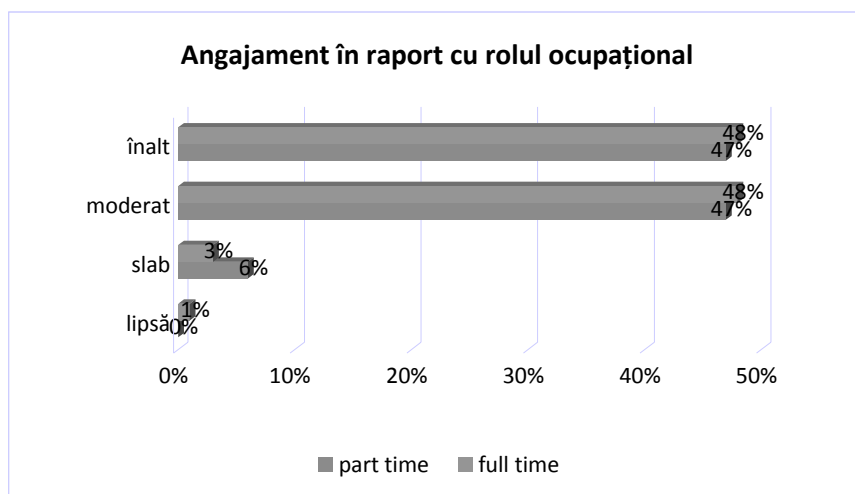


Fig.5. Datele privind nivelul de angajament ocupațional în funcție de programul de muncă al subiecților.

Majoritatea subiecților din organizații private au un ARO înalt (53%), comparativ cu angajații din organizații publice (39%) (Fig.4). În acest sens, putem presupune că cerințele și resursele postului în organizațiile private ar explica nivelul de ARO, fiind însă doar o ipoteză care necesită evidențe empirice. Conform rezultatelor cercetării, nu se atestă diferențe în ceea ce privește ARO la angajații cu un program de muncă *full time* sau *part time* (Fig.5).

Angajament în raport cu rolul parental (ARP)

Rezultatele studiului indică scoruri ridicate ale ARP la subiecții de gen feminin și la categoria de vârstă 18-35 ani. Un nivel înalt al ARP demonstrează că indivizii dedică mai mult timp, energie și eforturi pentru creșterea și educarea copiilor, sarcinile de la locul de muncă devenind mai puțin prioritare.

Cu referire la asumarea rolului parental, subiecții de gen masculin prezintă scoruri medii (Fig.6), ceea ce reflectă tendința de gestionare a resurselor personale în vederea realizării sarcinilor din ambele sfere. Un alt studiu susține că doar $\frac{3}{4}$ din respondenți afirmă că educarea copiilor este responsabilitatea ambilor parteneri [10, p.28]. Astfel, pot fi explicate scorurile medii obținute de bărbați cu privire la participarea în activitățile de creștere și educare a copiilor. Femeile, comparativ cu bărbații, manifestă un nivel ridicat de implicare parentală, simțindu-se într-o măsură mai mare responsabile de educarea copiilor. Conform aceluiași studiu, 63% din respondenți împărtășesc părerea precum că femeile au grijă de familie și gospodărie (îngrijirea și supravegherea copiilor și vârstnicilor) [11, p.94].

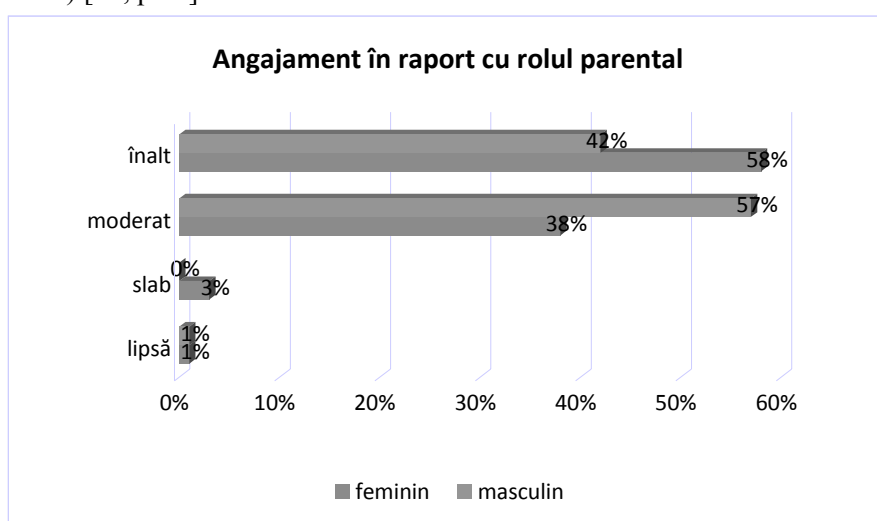


Fig.6. Datele privind nivelul de angajament parental în funcție de genul subiecților.

Un nivel înalt al ARP se observă la toate cele trei categorii de vârstă analizate în prezentul studiu (Fig.7), însă mai proeminent se manifestă la persoanele cu vârsta între 36 și 50 ani (59%). Aceasta se poate datora

faptului că majoritatea persoanelor la această vârstă au responsabilități legate de familie și copii, respectiv timpul acordat acestora este suficient de mare.

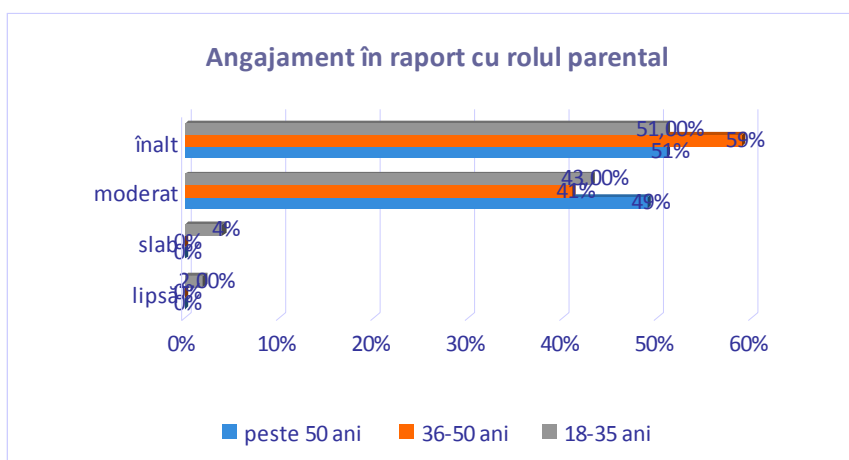


Fig.7. Datele privind nivelul de angajament parental în funcție de categoria de vârstă a subiecților.

Angajament în raport cu rolul marital (ARM)

ARM se referă la tendința persoanei de a satisface în primul rând necesitățile create de rolul de soț/soție. Un nivel înalt al ARM presupune că indivizii sunt conștienți și își asumă responsabilitățile în raport cu partenerul lor, sunt activi în realizarea acțiunilor ce țin de rolul dat și își rezervă timp suficient pentru viața de cuplu.

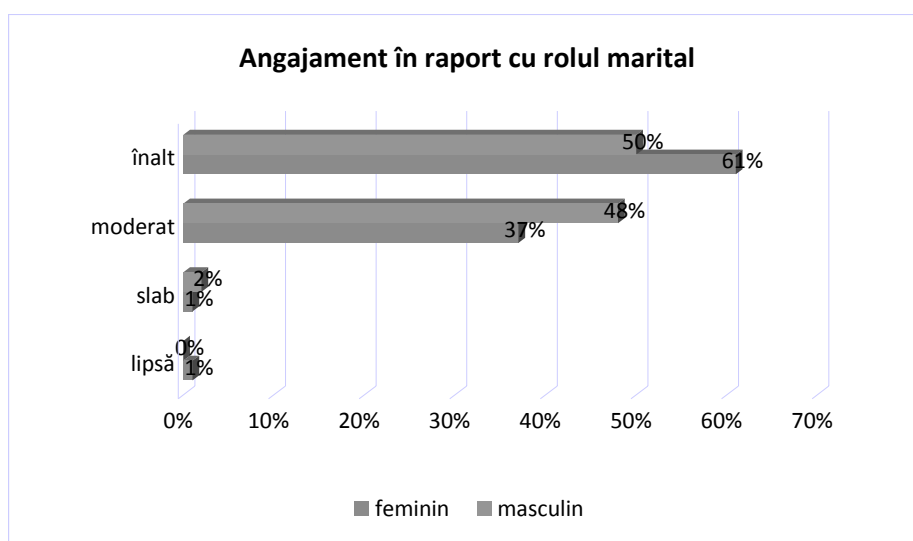


Fig.8. Datele privind nivelul de angajament marital în funcție de genul subiecților.

Observăm că subiecții de gen feminin înregistrează scoruri înalte, ceea ce denotă dorința de a avea grijă de soț; comparativ, subiecții de gen masculin acordă mai mult timp activităților profesionale, fiind mai mult preocupați de promovarea propriei imagini la nivel societal, decât de a dedica mai mult timp partenerului marital (Fig.8). Barometrul de gen la fel confirmă acest fapt, menționând că bărbații petrec mai des decât femeile timpul liber în afara casei și cu prietenii [12, p.28]. Un nivel înalt al ARM, cu scoruri peste medie, se înregistrează la toate categoriile de vârstă investigate (Fig.9), însă cel mai înalt procentaj se constată la persoanele cu vârsta de 36-50 ani (67%).

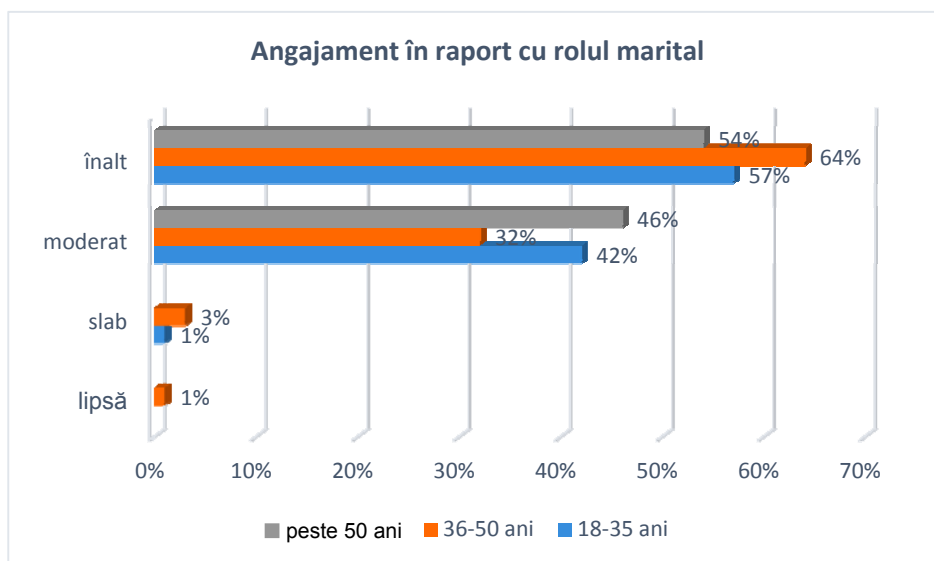


Fig.9. Datele privind nivelul de angajament marital în funcție de categoria de vârstă a subiecților.

Interferența muncă-familie (IMF) și interferența familie-muncă (IFM)

În ceea ce privește aspectul dat, interferența se manifestă fie, preponderent, dinspre muncă spre familie, fie dinspre familie spre muncă. În primul caz, situații de acest gen pot să apară urmare a unui program de muncă suprasolicitant, cu sarcini multiple și/sau diverse, ceea ce necesită ca unele sarcini să fie realizate și acasă, seara, în zilele de odihnă sau în vacanțe (de ex., să finalizeze rapoarte, să răspundă la mesaje sau apeluri telefonice legate de serviciu). Acest fapt nu le permite angajaților să petreacă mai mult timp cu membrii familiei, să realizeze anumite responsabilități casnice, mai ales că uneori sunt nevoiți să iasă la muncă și în zilele de odihnă. În cel de-al doilea caz, responsabilitățile legate de familie împiedică oarecum realizarea la modul dorit sau așteptat a sarcinilor profesionale (de ex., grija față de copii). De menționat că, în anumite cazuri, persoanele sunt dispuse să lucreze în timpul destinat familiei, pentru un venit suplimentar.³

Observăm că atât la subiecții de gen feminin, cât și la cei de gen masculin se manifestă cazuri frecvente când sarcinile profesionale interferează cu responsabilitățile casnice (IMF moderată, femei – 46% și bărbați – 52%).

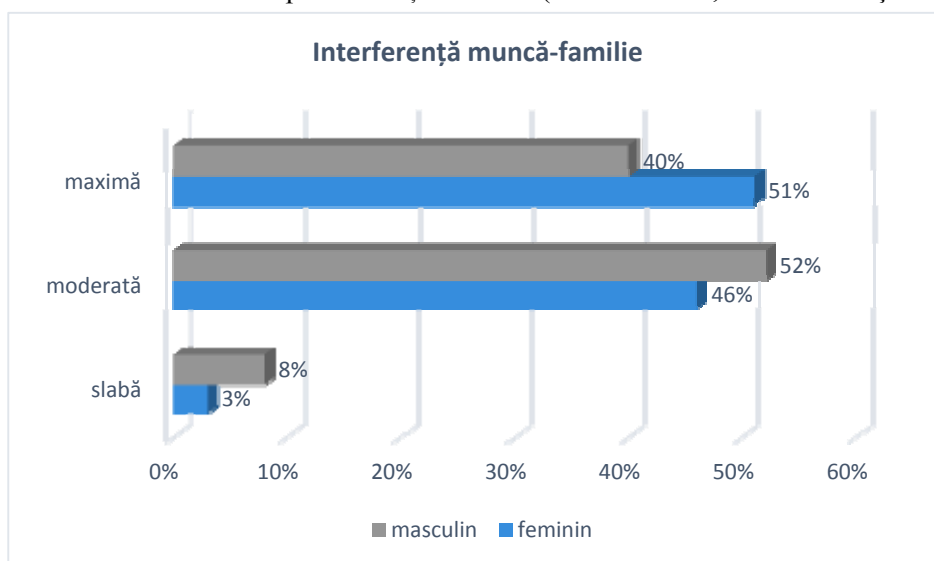


Fig.10. Datele privind interferența muncă-familie în funcție de genul subiecților.

³ Deși cercetările s-au axat mai mult pe efectele negative ale interferenței familie-muncă, studii recente evidențiază și aspectele pozitive (de ex., supraîn-cărcarea cu roluri nu ar duce neapărat la apariția unui conflict familie-muncă, relevă Pitariu *et al.* într-un studiu pe angajații din România; dimpotrivă, a fi implicat în două sau mai multe slujbe poate fi o soluție pentru atenuarea conflictelor familiale, care ar putea interveni din motive financiare).

La fel, pentru majoritatea persoanelor căsătorite (49%) și divorțate (46%) se atestă IMF moderată (Fig.11).

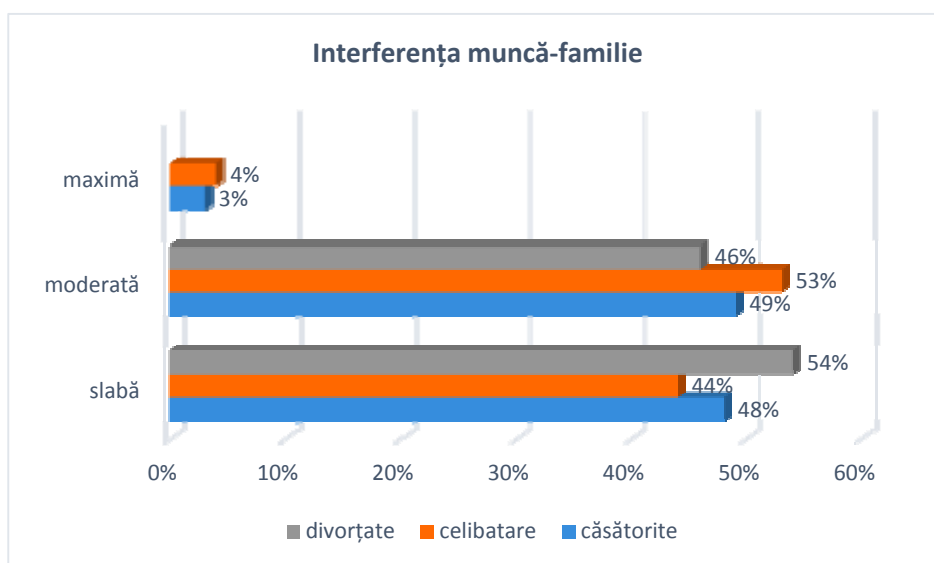


Fig.11. Datele privind interferența muncă-familie în funcție de statutul marital al subiecților.

Un nivel moderat al IMF constatăm și pentru categoriile 18-35 ani (56%) și 36-50 ani (51%) (Fig.12).

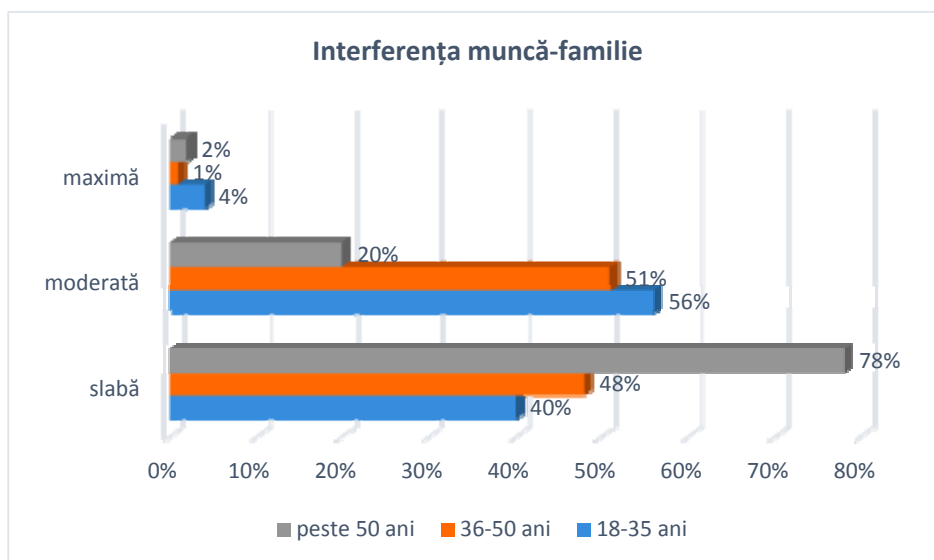


Fig.12. Datele privind interferența muncă-familie în funcție de categoria de vârstă a subiecților.

Totuși, pentru persoanele având vârsta de peste 50 ani IMF este slabă (78%), explicată prin faptul că copiii sunt deja mari și independenți.

În organizațiile publice/de stat, rezultatele atestă IMF slabă la 54%, ceea ce relevă că munca nu influențează asupra vieții de familie a angajaților din aceste organizații, comparativ cu 55% din subiecții organizațiilor private care înregistrează IMF moderată. Am putea spune că munca influențează viața privată a angajaților, însă efectul influenței nu este semnificativ (Fig.13).

Deși, în ceea ce privește interferența familie-muncă (IFM), spre deosebire de IMF, scorurile privind interferența maximă sunt mai mici la toate categoriile investigate; totuși, predomină un nivel moderat și slab al IFM. Acest fapt arată că, la fel ca în cazul IMF, sarcinile familiale (întreținerea membrilor familiei, responsabilitățile casnice, grija față de copii) se intersectează cu cele ocupaționale. La subiecții de gen masculin, comparativ cu cei de gen feminin, se înregistrează scoruri mai mari atât pentru IFM maximă, cât și pentru cea moderată (Fig.14).

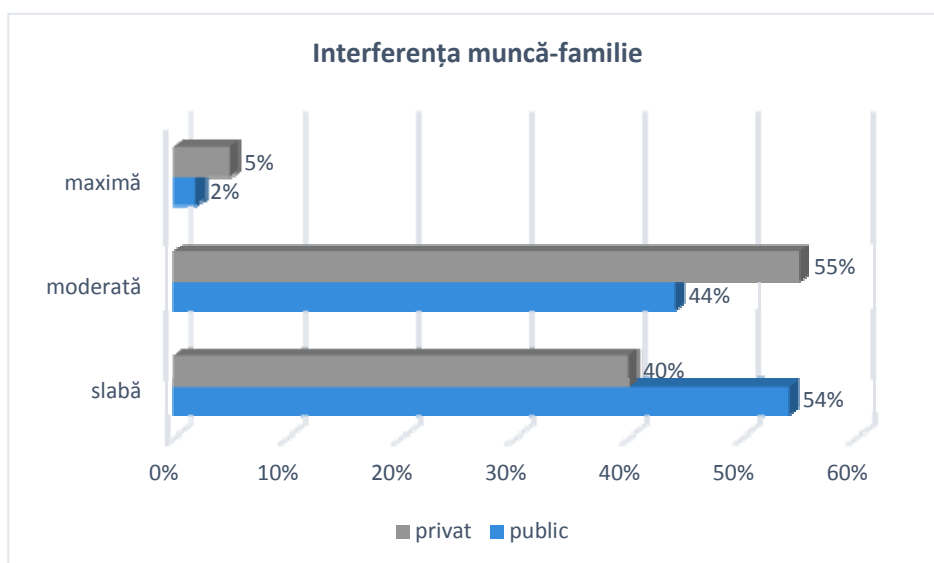


Fig.13. Datele privind interferența muncă-familie (organizații publice și private).

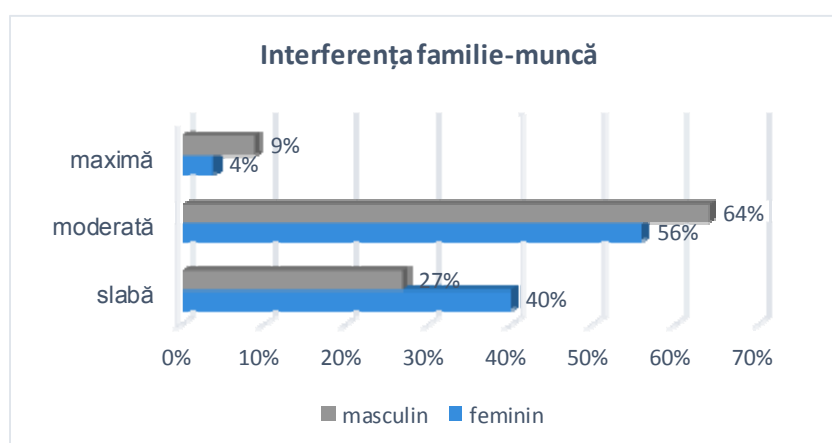


Fig.14. Datele privind interferența familie-muncă în funcție de genul subiecților.

IFM este în general moderată și în funcție de statutul marital (celibatari – 58%, căsătoriți – 59% și persoane divorțate – 46%) (Fig.15).

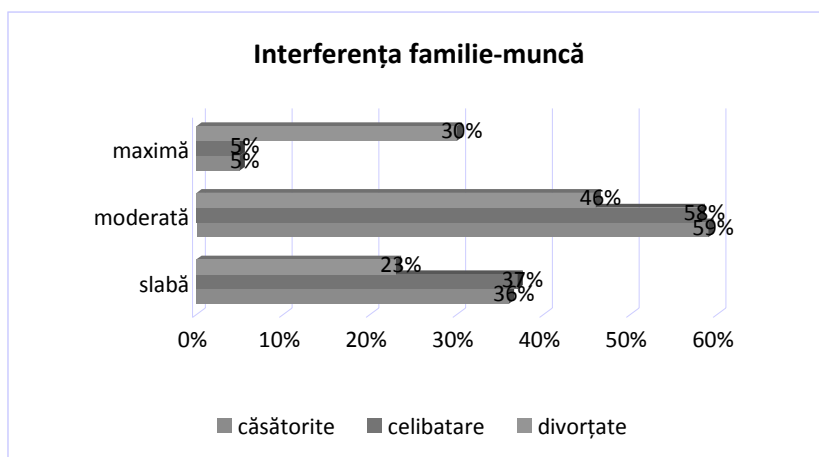


Fig.15. Datele privind interferența familie-muncă în funcție de statutul marital al subiecților.

Un procent semnificativ privind IFM maximă se înregistrează la persoanele divorțate (30%), comparativ cu celelalte două categorii la care se atestă scoruri mult mai mici. În funcție de vârsta subiecților (Fig.16), se observă scoruri peste medie privind IFM moderată la toate categoriile de vârstă: pentru 18-35 ani (58%), 36-50 ani (64%) și peste 50 ani (51%).

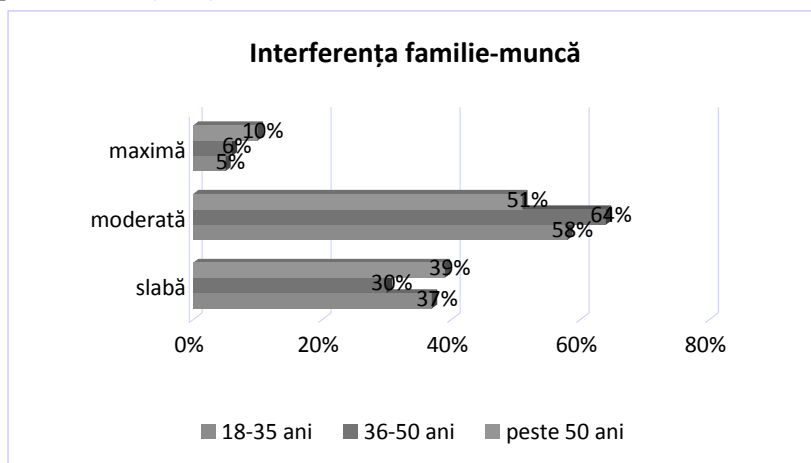


Fig.16. Datele privind interferența familie-muncă în funcție de categoria de vârstă a subiecților.

La fel, conform rezultatelor obținute, majoritatea subiecților din organizații publice, dar și private evaluează IFM drept moderată (organizații publice, 57%; organizații private, 59%) și slabă (organizații publice, 40%; organizații private, 32%). Acest factor atestă că responsabilitățile specifice rolului familial influențează oarecum activitatea de muncă a angajaților atât din organizațiile publice, cât și din cele private, însă fără a produce efecte semnificative asupra exercitării comportamentului organizațional (Fig.17).

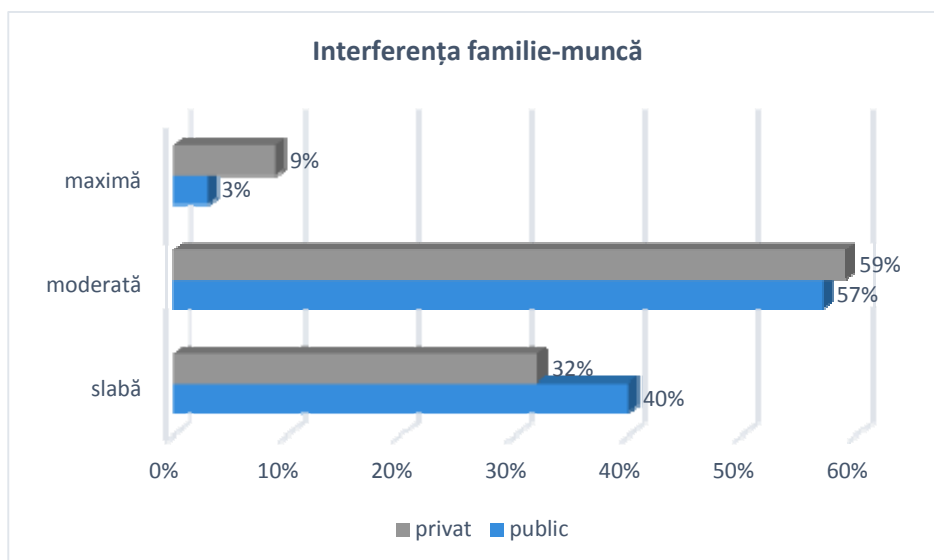


Fig.17. Datele privind interferența familie-muncă (organizații publice și private).

Conflictul muncă-familie (CMF)

În general, datele acestui studiu arată că atât la subiecții de gen feminin, cât și la cei de gen masculin predomină un nivel scăzut și moderat al CMF, ceea ce indică tendința de a gestiona eficient resursele personale în vederea echilibrării celor două domenii – munca și familia (Fig.18).

În prezent, tradiționalismul rolurilor gender fiind minimalizat, distribuția sarcinilor casnice nu se face în funcție de stereotipurile, specificul rolului și nu creează reprezentări conflictuale la nivel cognitiv. Respectiv, un nivel scăzut al CMF se atestă și în funcție de statutul marital (persoane divorțate – 62%, căsătorite – 60% și celibatate – 55%) (Fig.19).

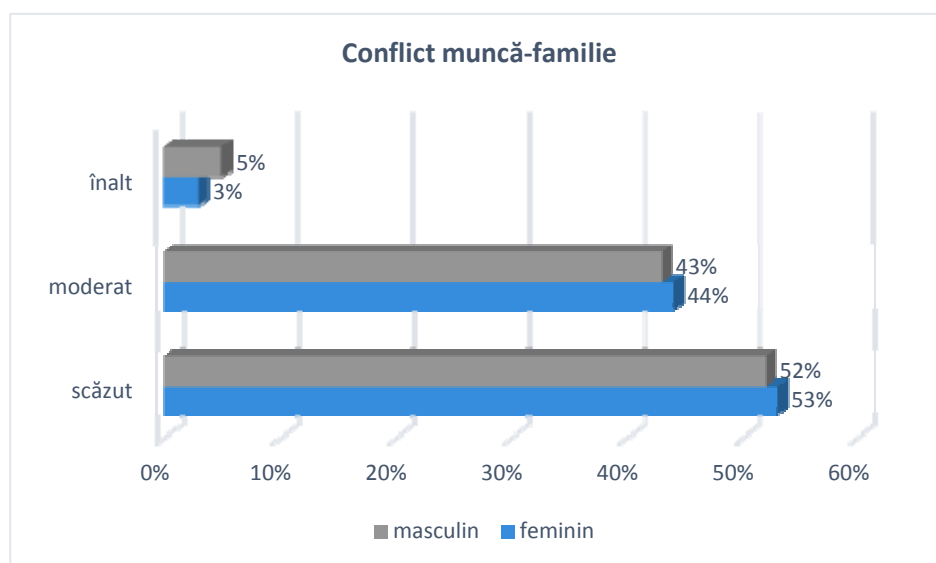


Fig.18. Datele privind conflictul muncă-familie în funcție de genul subiecților.

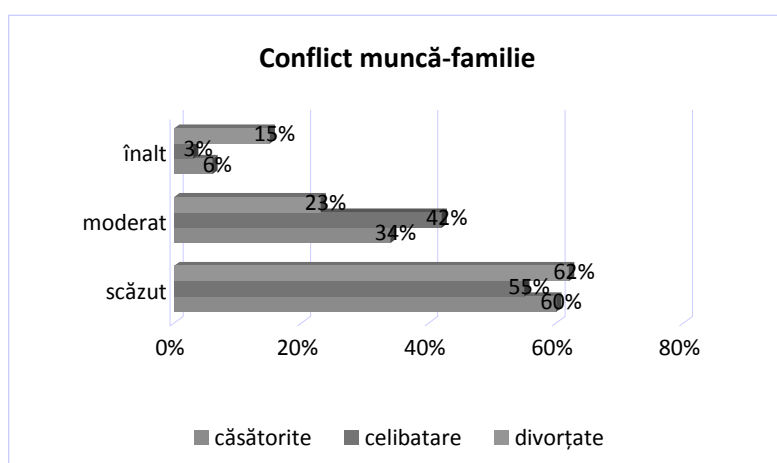


Fig.19. Datele privind conflictul muncă-familie în funcție de statutul marital al subiecților.

În ce privește categoria de vârstă, observăm un nivel scăzut al CMF la grupul de subiecți de 36-50 ani (63%) și la persoanele cu vârsta de peste 50 ani (66%) (Fig.20).

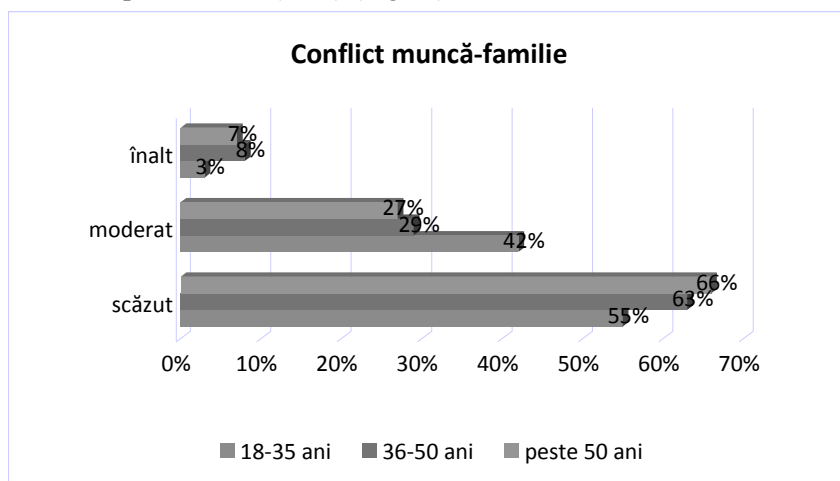


Fig.20. Datele privind conflictul muncă-familie în funcție de categoria de vârstă a subiecților.

Rezultatele mai arată că majoritatea subiecților din organizații publice (56%) și organizații private (60%) înregistrează la fel un nivel scăzut al CMF, ceea ce demonstrează că, aparent, pentru ei nu există divergențe majore între responsabilitățile familiale și cele ocupaționale (Fig.21).

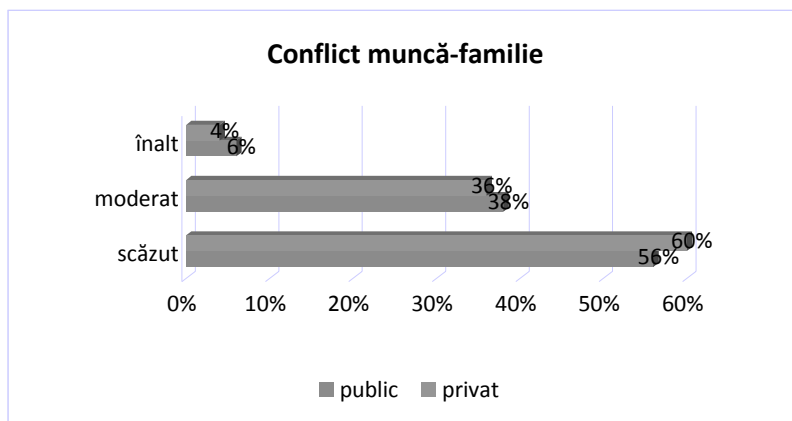


Fig.21. Datele privind conflictul muncă-familie (organizații publice și private).

Putem explica aceste rezultate prin faptul că subiecții din aceste categorii de vârstă s-au adaptat sarcinilor ce țin de rolurile aferente; pe lângă aceasta, credem că stagiul de muncă și experiența ar favoriza adoptarea unor strategii eficiente de management al responsabilităților muncă-familie. În sprijinul acestei aserțiuni sunt și concluziile la care au ajuns Cohen și Liani [13] într-un studiu realizat pe 168 de angajate din două spitale din Israel, care constată că femeile care au un stagiul de muncă mai mare sunt mai puțin predispuse de a fi afectate de acest conflict. Autorii consideră că experiența le ajută să-și dezvolte strategii de coping mai eficiente.

Într-o proporție mai mare decât la celelalte două categorii investigate se atestă un nivel moderat al CMF la grupul de subiecți de 18-35 ani (42%), aspect care relevă că tinerii întâmpină dificultăți de echilibrare a muncii și familiei. Înrolarea cu responsabilități noi atât în domeniul profesional, cât și în familie, le face mai dificilă adaptarea la aceste roluri.

Concluzii și direcții ulterioare de cercetare

Munca și familia sunt două domenii importante pentru persoana adultă, cercetătorii și psihologii practicienii fiind interesați de a înțelege felul în care interferează aceste două domenii și care sunt strategiile de soluționare a conflictului muncă-familie. Studiile atestă că dezechilibrul muncă-familie produce efecte atât asupra individului, cât și asupra organizației ca întreg: la nivel individual – oboseală, anxietate, stări de tensiune, iritabilitate, frustrare, vulnerabilitate, nesiguranță; la nivel organizațional – absenteism, migrația forței de muncă, productivitate scăzută, costuri mult mai mari ș.a. În vederea reducerii acestor efecte, organizațiile creează programe și strategii de intervenție pentru echilibrarea muncii și familiei.

Datele studiului arată că, în general, tinerii manifestă un nivel înalt de angajament profesional și tot ei sunt cei care se confruntă cu dificultăți de echilibrare a muncii și familiei. Prin urmare, tinerii reprezintă grupul de angajați care pare a fi cel mai predispus de a fi afectat de conflictul muncă-familie. Mulți dintre ei fiind proaspăt căsătoriți și la începutul carierei profesionale, încă nu și-au format niște deprinderi de a echilibra în mod eficient sarcinile aferente acestor roluri – rolul parental/marital și cel profesional. Acest fapt indică nevoia de a fi integrați în diverse programe de formare care ar viza cunoașterea unor strategii de echilibrare a muncii și familiei și de a primi mai mult suport organizațional în acest sens.

La toate grupurile analizate, interferența muncă-familie sau familie-muncă este moderată, excepție fiind doar subiecții divorțați, care trebuie să-și asume integral responsabilitățile ambelor roluri, la această categorie înregistrându-se în proporție de 30% situații de interferență maximă a sarcinilor profesionale cu cele familiale. Prin urmare, intersectarea sarcinilor ocupaționale și a celor casnice se produce în egală măsură. Cel mai ridicat nivel al atașamentului față de rolul marital și cel parental se înregistrează la persoanele cu vârsta de 36-50 ani și la subiecții de gen feminin. Astfel, putem presupune că, în situații de interferență conflictuală de rol, angajații din această categorie vor da prioritate mai degrabă familiei, decât muncii. O altă supoziție e că, în cazul necesității de a alege între a dedica mai mult timp sarcinilor din familie, respectiv carierei sau muncii,

femeile mai degrabă vor renunța la cariera profesională în favoarea familiei, pe când bărbații, invers – vor alege să dedice mai mult timp dezvoltării carierei profesionale.

Deși, inițial, am presupus că, în condițiile economice ale Republicii Moldova, conflictul muncă-familie se va manifesta cu o intensitate crescută, datele cercetării relevă aparent o intensitate moderată a acestuia. Aceste date urmează să fie investigate în profunzime prin studii calitative pentru a vedea cum se explică: sunt niște răspunsuri dezirabile, e o camuflare a situației, nedorința de a exterioriza trăirile etc. sau este un conflict slab conștientizat?

Referințe:

1. AMATEA, E.S., CROSS, E.G., CLARK, J.E. and BOBBY, C.L. Assessing the work and family role expectations of career-oriented men and women: the life role salience scales. In: *Journal of Marriage and Family*, 1986, vol.48, no4, p.831-838.
2. HILL, G., JACOB, J., SHANNON, L., BRENNAN, R., BLANCHARD, V. and MARTINENGO, G. Exploring the relationship of workplace flexibility, gender, and life stage to family-to-work conflict, and stress, and burnout. In: *Community, Work and Family*, 2008, vol.11, no2, p.165-181.
3. GREENHAUS, J.H. and BEUTELL, N.J. Sources of conflict between work and family roles. In: *The Academy of Management Review*, 1985, vol.10, no1, p.76-88.
4. PEETERS, M., MONTGOMERY, A., BAKKER, A. and SCHUFELI, W. Balancing work and home: how job and home demands are related to burnout. In: *International Journal of Stress Management*, 2005, vol.12, no1, p.43-61.
5. GREENHAUS, J.H. and BEUTELL, N.J. *Op.cit.*
6. AMATEA, E.S., CROSS, E.G., CLARK, J.E. and BOBBY, C.L. *Op.cit.*
7. MATTHEWS, R.S. and BARNES-FARRELL, J.L. Development and initial evaluation of an enhanced of boundary flexibility for the work and family domains. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 2010, vol.15, no3, p.330-346.
8. GRZYWACZ, J.G., FRONE, M.R., BREWER, C.S., and KOVNER, C.T. Quantifying work-family conflict among registered nurses. In: *Research in Nursing & Health*, 2006, no29, p.414-426.
9. *Barometru de gen. Republica Moldova: Rezultate și studii în baza sondajului de opinie*. Chișinău: ARC, 2006.
10. Ibidem.
11. Ibidem.
12. Ibidem.
13. COHEN, A. and LIANI, E. Work-family conflict among female employees in Israel hospitals. In: *Personnel Review*, 2008, vol.38, no2, p.124-141.

Notă: Studiul a fost elaborat în cadrul Proiectului „Interferențe dintre viața profesională și cea privată. Aspecte interculturale, experiențe locale și strategii de intervenție” (proiect instituțional 2015-2018, direcția strategică „Patrimoniul național și dezvoltarea societății”, codul proiectului 15.817.06.06A).

Prezentat la 10.12.2016

CZU: 159.9.018:616.9

MODALITĂȚI DE SUPT AL PERSOANELOR SEROPOZITIVE ÎN VEDEREA PREVENIRII ȘI DIMINUĂRII AUTOSTIGMATIZĂRII

Angela POTÂNG, Galina PRAVIȚCHI

Universitatea de Stat din Moldova

Autostigmatizarea reprezintă produsul internalizării rușinii, vinovăției, lipsei de speranță și a fricii de discriminare din cauza infecției HIV. Repercusiunile autostigmatizării la persoanele seropozitive sunt numeroase și dramatice, cu implicații profunde ce vizează toate aspectele vieții: imaginea de sine, acceptarea de sine, comportamentele de risc, sistemul de credințe, izolarea autoimpusă, mecanismele de coping. În pofida impactului său distructiv asupra psihicului unui individ, există diferite modalități de a depăși autostigmatizarea. Astfel, înțelegerea mecanismelor fundamentale care stau la baza autostigmatizării a constituit punctul determinant al conceperii ulterioarelor modalități de suport în vederea reducerii efectelor negative ale acesteia.

Cuvinte-cheie: modalități de suport, persoane seropozitive, autostigmatizare, training.

SUPPORT MODALITIES OF SEROPOSITIVE PEOPLE TO PREVENT AND REDUCE SELF-STIGMA

Self-stigma represents the product of internalized shame, guilt, hopelessness and fear of discrimination because of HIV. The repercussions of self-stigma at seropositive people are numerous and dramatic, with profound implications that affect all aspects of life: perception of self, self-acceptance, risk behavior, meaning systems, self-imposed isolation, coping mechanisms. Despite its destructive impact on individual's psychic, there are different ways to overcome self-stigma. Thereby, understanding the fundamental mechanisms underlying self-stigma was the determinant point of conception of subsequent support modalities to reduce its negative effects.

Keywords: support modalities, seropositive people, self-stigma, training.

Introducere

J.Mann (directorul Programului special de luptă împotriva SIDA din cadrul OMS), într-o alocuțiune rostită în fața Adunării Generale a Națiunilor Unite (1987) făcea referire la trei epidemii mondiale distincte, deși strâns legate una de alta. Prima epidemie constă în diseminarea pe întreaga planetă a virusului HIV. Această contaminare silențioasă și greu de perceput reprezintă zona ascunsă a epidemiei, care suscită frică, reacții iraționale și tendințe de excludere. A doua epidemie, care decurge în mod inexorabil din prima, dar după un interval de câțiva ani, este cea a „bolii SIDA”, maladie clinic observabilă ce rezultă în urma infecției cu HIV. Aceasta nu este o boală în sensul uzual al termenului, ci un sindrom polimorf, caracterizat prin infecții repetate și rebele (numite infecții oportuniste). Aceste infecții nu se dezvoltă și nu devin grave la un bolnav decât în urma unui atac asupra sistemului imunitar. Cea de a treia epidemie este cea a reacțiilor și răspunsurilor sociale, culturale, economice și politice date primelor două epidemii. SIDA lansează într-o manieră extraordinară o provocare fără precedent atât indivizilor, cât și societății [1].

Prin efectele ei, infecția HIV/SIDA se compară cu un cutremur ce zdruncină din temelii toate elementele de structură ale edificiului psihic și psihosocial: valori, atitudini, stiluri comportamentale, obișnuințe, deprinderi, încrederea în capacitatea de apărare a organismului și, cel mai grav, încrederea în sine și în ceilalți. Această problemă complexă generează o adevărată „morbiditate psihosocială”.

Infecția HIV/SIDA aduce cu ea o veritabilă declasare socială și devalorizare morală a persoanei, un stigmat care reflectă diferite atitudini morale din partea celor din jur. Un individ infectat cu HIV este evitat de prieteni, incriminat de membrii familiei, stigmatizat de societate. Autostigmatizarea legată de HIV include sentimentele, convingerile sau acțiunile interioare, provocate de către persoana care trăiește cu HIV/SIDA, cum ar fi: rușine, autoculpabilizare, secretul legat de teama de dezvăluire a diagnozei, autoizolare, disperare și o mare preocupare față de gândurile și atitudinile altora.

Trecerea sub tăcere a fenomenului autostigmatizării la persoanele seropozitive este generată, probabil, de faptul că foarte mult timp maladia HIV/SIDA era considerată o problemă medicală, și nu una psihologică; prin urmare, implicațiile psihosociale ale acesteia erau neglijate. Din acest motiv, a fost necesară studierea și elucidarea particularităților de manifestare a autostigmatizării la persoanele care trăiesc cu HIV/SIDA pentru a identifica modalitățile în care poate fi prevenit acest fenomen și diminuate efectele negative ale acestuia.

Majoritatea tipurilor de asistență psihologică acordată persoanelor ce trăiesc cu HIV sunt centrate pe o manieră suportivă. În acest sens, am elaborat un program de suport care are drept scop prevenirea și diminuarea nivelului de autostigmatizare la persoanele seropozitive, acesta fiind un sistem de exerciții și tehnici, organizat sub formă de training. Programul de suport are drept obiective familiarizarea cu noțiunea de autostigmatizare (cunoașterea cauzelor, caracteristicilor și consecințelor acestui fenomen), diminuarea nivelului de autostigmatizare prin dezvoltarea strategiilor coping și a competențelor emoționale, creșterea persistenței motivaționale, ridicarea nivelului de autoapreciere, restructurarea cognitivă, dezvoltarea abilităților sociale.

Concept și argument

La baza elaborării *programului psihologic de suport în vederea prevenirii și diminuării autostigmatizării la persoanele seropozitive* au stat ideile expuse în literatura de specialitate, conform cărora: prevenirea autostigmatizării este posibilă prin cunoașterea mecanismelor de instalare a acestui fenomen; diminuarea nivelului de autostigmatizare este posibilă prin influența asupra factorilor declanșatori; prevenirea și diminuarea autostigmatizării este posibilă prin dezvoltarea strategiilor coping adecvate, competențelor emoționale și creșterii încrederii în sine.

Programul psihologic de suport în vederea prevenirii și diminuării autostigmatizării la persoanele seropozitive conține atât metode și tehnici tradiționale, elaborate în cadrul diferitelor orientări umaniste ale psihoterapiei contemporane, cât și unele tehnici originale, specifice pentru fenomenul de autostigmatizare. Astfel, programul include blocuri informative, însoțite de suporturi/fișe, care au fost distribuite participanților cu scopul de a consolida materialul trecut; au fost aplicate lucrul în grupuri mici/perechi, conversații în grup, brainstormingul, prezentări, exersări individuale și în grup, testări etc. De asemenea, au fost incluse și unele metode mai puțin utilizate, cum ar fi poveștile terapeutice, cărțile asociative metaforice, elemente de art-terapie, colajul, îmbinate cu tehnicile de psihodiagnostic, de formare și analiză a rezultatelor obținute. Unele tehnici au fost preluate, unele au fost elaborate, iar altele au fost adaptate cerințelor și tematicii programului de suport. Fiecare exercițiu sau metodă inclusă în program urmărește un scop bine determinat și trasat în concordanță cu etapa de lucru și cu necesitățile fiecărui participant, cu obiectivele grupului în ansamblu.

Metodologie

În vederea elaborării programului de suport am avut drept reper indicațiile metodice cu privire la desfășurarea activităților în grup și la organizarea trainingurilor [2-11]. Astfel, tematica programului de suport a fost structurată în 12 ședințe a câte 2 ore cu o frecvență de 1 ședință în lună, cuprinzând în total 24 de ore. Stabilirea duratei ședințelor și frecvenței lor a fost determinată de faptul că participanții seropozitivi cu un nivel înalt de autostigmatizare manifestau dificultăți în ce privește stabilirea relațiilor sociale prin comportamente de izolare și evitare. De asemenea, ținem să menționăm că săptămânal aveau loc ședințe individuale cu participanții la programul de suport. În cadrul ședințelor individuale erau discutate aspecte ce țin de dificultatea dezvoltării diagnosticului membrilor familiei, prezența sentimentelor de vină și deznădejde, lipsa unui viitor, teama de a nu fi divulgat diagnosticul etc.

Fiecare ședință a fost desfășurată în conformitate cu următorul plan:

Etapa I. Preliminară: salutul, care include exerciții de prezentare, de creare a atmosferei de colaborare, procedee de diagnosticare a stării curente a participanților, aplicate în conformitate cu necesitatea de a crea o atmosferă de lucru în grup;

Etapa II. Tema propriu-zisă: prezentarea și dezbateră problema, exerciții de relaționare interpersonală;

Etapa III. Debriefingul sau reflecția: consolidarea cunoștințelor și a informației, reflectarea sentimentelor și a experienței acumulate;

Etapa IV. Evaluarea activității, propuneri pentru următoarea ședință.

Accentul de bază în timpul desfășurării programului de suport a fost pus pe lucrul individual, deoarece autostigmatizarea poate fi prevenită și diminuată doar prin cunoașterea trăirilor, comportamentelor, emoțiilor și gândurilor personale. Ulterior, la dorință, rezultatele exercițiilor erau prezentate grupului și supuse discuțiilor. Am utilizat pe larg și lucrul în grupuri mici, pentru a căror formare am utilizat în calitate de criterii zilele de naștere, culoarea preferată, diverse figuri geometrice, cartonașe tematice etc.

În acest sens, activitățile incluse în programul de suport au fost structurate astfel:

- ✓ Introducerea în activitate și prezentarea de către moderator a sarcinii propuse pentru subiecți;
- ✓ Desfășurarea propriu-zisă, care este specifică fiecărui tip de activitate;
- ✓ Reflecțiile și comentariile, care au ca scop conștientizarea importanței activității propuse și clarificarea aspectelor problemă;
- ✓ Încheierea activității ce urmărește fixarea noilor cunoștințe și elaborarea unei concluzii generale.

Datorită faptului că grupul-țintă al programului de suport a fost unul specific, elaborarea și desfășurarea activităților de suport psihologic a presupus respectarea regulilor și recomandărilor corespunzătoare vârstei, nivelului de educație, statutului social, perioada aflării diagnozei, nivelul de stigmatizare și discriminare, experiențe de izolare socială etc. Astfel, au fost elaborate și unele reguli, care ulterior au fost discutate și completate în cadrul primei ședințe de către membrii grupului, pentru a asigura tuturor o participare eficientă la activitățile în comun; au fost stabilite și alte priorități, cum ar fi respectarea orarului și a timpului, a dreptului fiecărui participant la confidențialitate, instaurarea unei atmosfere psihologice favorabile.

În această ordine de idei, prezentăm descrierea succintă a ședințelor programului de suport, în vederea prevenirii și diminuării autostigmatizării la persoanele seropozitive.

Programul de suport a demarat cu o ședință al cărei scop a fost crearea în grup a unei atmosfere confortabile, binevoitoare, de încredere și siguranță, stabilirea regulilor de grup. În cadrul ședinței au fost utilizate tehnici care au avut drept scop cunoașterea participanților la programul de suport. A avut loc o prezentare generală a programului, fiind indicate obiectivele, planificarea, modul de desfășurare și metodologia. La fel au fost stabilite relații de încredere între moderatori și participanți. În încheierea ședinței au fost stabilite regulile de lucru pe parcursul programului de suport care au menirea de a facilita desfășurarea ședințelor.

Cea de a doua ședință a programului a avut scopul de formare și dezvoltare a deprinderilor de autocunoaștere, cunoaștere interpersonală și creșterea nivelului de autoapreciere. În cadrul ședinței au fost utilizate tehnici de autocunoaștere și cunoaștere interpersonală cu scop de definire a identității fiecărui participant. Activitățile propuse au oferit participanților posibilitatea de a explora caracteristicile personale și de a exersa diferite modalități de exprimare a personalității. Drept reper a servit ideea că autocunoașterea persoanelor realizată în cadrul grupului permite compararea cu alții pentru a-și descoperi individualitatea și unicitatea. Astfel, participanții au avut ocazia să compare propriile calități cu ale altora, să definească propria unicitate și să respecte diferențele existente între membrii grupului. De asemenea, participanții au reușit să recunoască propriile calități și să elaboreze strategii pentru a-și spori sentimentul propriei valori. La fel s-a constatat un interes sporit al participanților pentru surse bibliografice suplimentare privind autocunoașterea și dezvoltarea competențelor comunicative.

Următoarele două ședințe ale programului de suport au vizat creșterea nivelului de autoapreciere și încredere în propriile forțe prin autocunoaștere. Tehnicile utilizate au avut rolul de identificare a evenimentelor/realizărilor pozitive, a trăsăturilor de personalitate care contribuie la creșterea potențialului personal. Am pornit de la ideea că dacă, într-adevăr, dorim o schimbare în viață, ceea ce trebuie să înțelegem mai întâi este că fiecare dintre noi trebuie să se cunoască pe sine; să-și recunoască succesele; să conștientizeze ce performanțe poate atinge; să cunoască care sunt trăsăturile de personalitate ce favorizează atingerea aspirațiilor. La fel, participanții au fost ajutați să înțeleagă că recunoașterea succeselor este o condiție obligatorie atunci când doresc să valorifice potențialul personal.

Scopul celei de-a cincea ședințe a programului de suport a fost formarea și dezvoltarea deprinderilor de management al emoțiilor. Pe parcursul ședinței au fost utilizate tehnici destinate managementului emoțiilor și formării deprinderilor de a evita modalitățile distructive de control al emoțiilor. O atenție deosebită a fost acordată modalităților în care participanții identifică propriile emoții, acceptă stările lor emoționale și aleg strategia de gestionare a emoțiilor cu care se confruntă. Participanții au fost ajutați să dezvolte abilități de restabilire a echilibrului interior prin conștientizarea propriilor stări emoționale și elucidarea modului în care emoțiile negative subminează eficiența lor personală.

Formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare în vederea optimizării relațiilor interumane a constituit scopul următoarei ședințe a programului de suport. Tehnicile utilizate în cadrul celei de-a șasea ședințe au avut rolul de a elucida importanța abilităților de comunicare în procesul de interacțiune cu alte persoane. Au fost accentuate în mod special aspectele ce țin de montajele de comunicare care duc la formarea stereotipurilor și prejudecăților, acestea fiind blocaje majore care necesită a fi eliminate. Participanții au fost ajutați să conștientizeze importanța abilităților de ascultător activ în procesul de comunicare și impactul negativ al interpretărilor eronate despre ceea ce gândesc sau simt ceilalți. De asemenea, au fost analizate modalitățile de optimizare a procesului de comunicare în relațiile interumane.

Pentru cea de-a șaptea ședință a programului am stabilit scopul de a dezvolta gândirea pozitivă prin reorganizarea gândirii, ceea ce permite identificarea părților pozitive ale lucrurilor aparent negative. Pe parcursul ședinței s-a încercat a-i motiva pe subiecți să gândească pozitiv și să poată înlătura gândurile negative. Strategia abordată este cea a gândirii pozitive bazate pe rezultatele pe care le poate genera și nu doar o gândire

pozitivă în sine decuplată de la realitate. Ideea de pornire a fost a așteptărilor bune și a pregătirii pentru ce este mai rău. Așteptându-te la ce este mai bine ai un set-up mental care te pune în acțiune, care îți permite să vezi oportunitățile, îți dă forță și energie să intri în acțiune. A fi pregătit pentru ce este mai rău este partea sănătoasă a gândirii pozitive. Acest lucru nu înseamnă să te aștepti să eșuezi, ci înseamnă să întreprinzi sistematic toate măsurile pentru a preveni un dezastru în ceea ce privește deciziile ce urmează a fi luate. Participanții au fost ajutați să-și aprecieze corect posibilitățile și să-și poată asuma riscurile cu mai puține consecințe.

Următoarea ședință a fost orientată spre conștientizarea problemelor ce sunt generate de traumele psihice și spre explorarea soluțiilor eficiente, care să permită atingerea stării de bine din punct de vedere emoțional. În cadrul ședinței au fost abordate aspecte ce țin de definirea traumelor psihice și de constatarea surselor acestora, au fost analizate modalitățile de depășire și gestionare a stărilor emoționale ca urmare a traumelor psihice, a fost delimitat rolul traumelor psihice în formarea personalității etc. Prin intermediul tehnicilor utilizate, în special prin metoda art-terapeutică din cadrul ședinței, participanților li s-a menționat cât de important este să transformăm durerea în ceva frumos și să conștientizăm că suntem mai puternici dacă verbalizăm emoțiile și stările negative. Întotdeauna există soluții, chiar și din cioburi și lucruri de nimic pot fi create cele mai valoroase opere de artă. Unor asemenea opere de artă sunt similare persoanele care au cunoscut durerea, dar care au învins-o.

Conștientizarea barierelor în dezvoltarea personală cauzate de fricile proprii și explorarea soluțiilor eficiente, care să permită restabilirea echilibrului emoțional, a constituit scopul celei de-a noua ședințe a programului de suport. Tehnicile utilizate în cadrul ședinței au avut drept scop elucidarea faptului că fricile sunt comportamente învățate care ne împiedică în dezvoltarea potențialului propriu. De asemenea, au fost analizate modalitățile de depășire a fricilor personale prin evidențierea fiecărei etape de depășire a fricilor. Participanții au avut ocazia să conștientizeze care sunt cele mai evidente bariere în manifestarea potențialului personal datorită fricilor cu care se confruntă și în ce fel poate fi restabilit echilibrul emoțional. Li s-a menționat că oamenii de succes nu sunt cei care nu au frici, ci sunt cei care pot fi mai puternici decât fricile lor.

Următoarele două ședințe ale programului de suport au vizat reevaluarea sistemului de valori și stabilirea priorităților în efortul spre atingerea obiectivelor de viitor și reluarea activităților abandonate. Accentul a fost pus pe sistemul propriu de valori al participanților și pe rolul acestuia în structura de personalitate. Participanții au fost încurajați să identifice lucrurile care determină esența lor ca personalități și să conștientizeze relația dintre sistemul de valori și abilitatea de stabilire a obiectivelor de viitor. De asemenea, a fost menționat faptul că capacitatea de a planifica lucruri noi este cheia succesului și ne ajută să depășim situațiile dificile în care suntem uneori încorsetați. Prin intermediul tehnicilor de vizualizare au fost stimulate abilitățile participanților de a proiecta noi idei, noi perspective de dezvoltare și de a relua unele activități care au fost abandonate din cauza persistenței motivaționale scăzute. În acest sens, au fost utilizate metodele de consolidare a Eului ce au rolul de a aduce la suprafață un material inconștient, relevant pentru problemele persoanei, astfel încât să activeze resursele interioare importante.

Ședința de finalizare a programului de suport a avut scopul de a consolida materialul și de a evalua progresul participanților. În cadrul ședinței au fost recapitulate principalele mecanisme de prevenire și diminuare a autostigmatizării; participanții au făcut schimb de feedback pozitiv în vederea depășirii stărilor emoționale negative, sporirii persistenței motivaționale în atingerea scopurilor de viitor și manifestării depline a potențialului personal. A fost aplicat Chestionarul de evaluare a autostigmatizării *HIV Stigma Scale* elaborat de B.E. Berger, în vederea identificării nivelului de autostigmatizare la persoanele seropozitive după participarea la programul de suport.

Datorită faptului că spectrul problemelor persoanelor care trăiesc cu HIV/SIDA este foarte divers, identificăm și alte modalități de suport psihologic oferit acestor persoane pe care le prezentăm succint, după cum urmează:

- *Consilierea suportivă și de recuperare* vizează oferirea suportului psihologic în vederea depășirii stărilor de anxietate, deprimare, singurătate sau recuperării unor afecțiuni psihice.
- *Consilierea informațională* are drept scop informarea cu privire la diagnostic, cu privire la legislația în vigoare, drepturile de care beneficiază și instituțiile la care pot apela pentru a le obține ș.a.; conform autorilor Rubinstein și Sorentino (2008), un accent deosebit este pus pe elucidarea riscului la care individul se expune pe sine (prin nerespectarea tratamentului atât de necesar), dar și pe ceilalți prin perpetuarea unui comportament iresponsabil (spre exemplu, prin continuarea întreținerii de raporturi sexuale

neprotejate sau prin nemărturisirea celorlaltora a statutului său de bolnav). Se impune, așadar, informarea individului asupra efectelor bolii sale, privind modalitățile de transmitere a acesteia, precum și caracterul benefic al administrării corecte a medicamentelor [12].

- *Consilierea educațională* include aspectele ce țin de educația pentru sănătate, educația sexuală și contraceptivă, prevenirea transmiterii infecției cu HIV și a altor infecții cu transmitere sexuală, creșterea aderenței la tratamente etc.
- *Consilierea în direcția dezvoltării personale* reflectă tematici referitoare la cunoașterea de sine, imaginea și stima de sine, capacitatea de decizie responsabilă, de relaționare interpersonală armonioasă, controlul stresului, pregătirea pentru viața de adult etc.
- *Psihoterapia* aplicată persoanelor seropozitive, din punct de vedere metodologic, este structurată astfel: psihoterapie suportivă, psihoterapie de relaxare, psihoterapie sugestivă, psihoterapie cognitiv-comportamentală, psihoterapie experiențială, psihoterapiile de grup, art-terapie, terapia ocupațională etc.

Concluzii

- ✓ Participanții au explorat caracteristicile personale și au exersat diferite modalități de exprimare a personalității; autocunoașterea realizată în cadrul grupului a permis participanților compararea cu alții pentru a-și descoperi individualitatea și unicitatea respectând diferențele existente între membrii grupului.
- ✓ Modalitățile prin intermediul cărora participanții își pot identifica propriile emoții determină acceptarea stărilor emoționale și alegerea strategiei de gestionare a emoțiilor cu care se confruntă. Participanții au fost ajutați să dezvolte abilități de restabilire a echilibrului interior prin conștientizarea propriilor stări emoționale și elucidarea modului în care emoțiile negative subminează eficiența lor personală.
- ✓ Conștientizarea importanței abilităților de comunicare în procesul de interacțiune cu alte persoane a permis participanților să identifice aspectele ce țin de montajele de comunicare, de formarea stereotipurilor și prejudecăților, acestea fiind blocaje majore care necesită a fi eliminate.
- ✓ În urma participării la ședințele programului de suport au fost însușite modalități de stimularea a gândirii pozitive prin aprecierea corectă a posibilităților personale și asumarea riscurilor cu mai puține consecințe. Participanții au exersat activități de repolarizare a gândirii, ceea ce permite identificarea părților pozitive ale lucrurilor aparent negative.
- ✓ Conștientizarea problemelor existențiale ce sunt generate de traumele psihice și explorarea soluțiilor eficiente au favorizat atingerea stării de bine din punct de vedere emoțional de către participanți.
- ✓ Participanții au conștientizat cele mai evidente bariere în dezvoltarea personală cauzate de fricile proprii cu care se confruntă și în explorarea soluțiilor eficiente prin intermediul cărora să-și poată restabili echilibrul emoțional.
- ✓ Participanții au identificat lucrurile care determină esența lor ca personalități și au conștientizat relația dintre sistemul de valori și abilitatea de a stabili obiectivele pe viitor. De asemenea, au exersat abilitățile de a proiecta noi idei, noi perspective de dezvoltare și de a relua unele activități care au fost abandonate din cauza unei persistențe motivaționale scăzute.

Persoanele seropozitive care manifestă persistență motivațională înaltă, sunt conștiente de cauzele și repercusiunile autostigmatizării, cunosc strategiile de prevenire și de depășire a acesteia, apelează la serviciile de suport psihologic oferite în cadrul instituțiilor specializate vor fi capabile într-o măsură mai mare să evite autostigmatizarea.

Referințe:

1. БАКЛИ, Р., КЭЙПЛ, Дж. *Теория и практика тренинга*. СПб.: Питер, 2002. 352 с.
2. MITROFAN, I. *Orientarea experiențială în psihoterapie*. București: S.P.E.R, 2000. 373 p.
3. RUBENSTEIN, D., SORRENTINO, D. Psychotherapy with HIV/AIDS patients: assessment and treatment plan development. In: *American Journal of Psychotherapy*. 2008, no.62(4), p.365-375.
4. USACI, D. *Imunodeficiența psihoafectivă și comportamentală în raport cu HIV/SIDA*. Iași: Polirom, 2003. 256 p.
5. БУРНАРД, Ф. *Тренинг навыков консультирования*. СПб.: Питер, 2002. 256 с.
6. ВАЧКОВ, И. *Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Ось-89, 2001. 224 с.
7. КОПЫТИН, А.И. *Руководство по групповой арт-терапии*. СПб.: Речь, 2003. 320 с.
8. КУРТИКОВА, И., ЛАВРОВА, И. *Тренинг: Руководство к действию. Теория и практика*. Москва: PID Fond Vostok-Zapad, 2005. 240 с.

9. ПАРЫГИН, Б.Д. (под ред.) *Практикум по социально-психологическому тренингу*. Изд. 3-е, испр., доп. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2000. 352 с.
10. РУДЕСТАМ, К. *Групповая психотерапия*. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
11. ФОПЕЛЬ, К. *Психологические группы*. Москва: Генезис, 2001. 256 с.
12. RUSNAC, S. *Consilierea psihologică în grup. Forme și metode*. Chișinău: Editura ULIM, 2005.

Prezentat la 08.12.2016

CZU: 159.9.07:141.21:159.923-055

СПЕЦИФИКА ОПТИМИЗМА ЛИЧНОСТИ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ ЗРЕЛОСТИ*Жанна РАКУ, Нурмухаммад САИДОВ***Молдавский государственный университет***Кишиневский государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ*

Исследование посвящено изучению особенностей оптимизма личности в ранний и средний периоды зрелости. Выявлялись количественные показатели характеристик оптимизма и пессимизма у мужчин и женщин. Исследование показало, что важными параметрами оптимизма личности являются стабильность, глобальность и контролируемость хороших событий, их персонализация. Выявлено, что с возрастом у испытуемых (женщин) уровень оптимизма повышается.

Ключевые слова: *личность, зрелость, оптимизм, пессимизм, атрибутивный стиль.*

THE SPECIFIC OF OPTIMISM IN DIFFERENT ADULTHOOD PERIODS

The given paper represents the study of personality characteristics of optimism in the early and middle adulthood. At the same time quantitative characteristics of optimism and pessimism at men and women are revealed. The study established that the main parameters of personality optimism are personality stability, positive events, their control and personalization. Also we determined that with age the optimism increases at women.

Keywords: *optimism, pessimism, personality, adulthood, attribution style.*

Введение

В современной психологии важной и актуальной темой изучения является оптимизм личности, а также его влияния на жизнь и деятельность личности в период зрелости. Одним из основных подходов к трактовке оптимизма как атрибутивного стиля личности является концепция М.Селигмана [4, 5], послужившая теоретической основой нашего исследования. Экспериментально нами изучался уровень развития оптимизма личности на различных этапах зрелости у мужчин и женщин.

Целью констатирующего эксперимента являлся сравнительный анализ особенностей оптимизма личности на разных возрастных этапах. Гипотезой исследования явилось предположение, что существуют возрастные и половые различия в особенностях проявления и уровне оптимизма личности в зрелости.

Для достижения указанной цели были выдвинуты организационно-экспериментальные задачи:

1. Определить экспериментальную выборку исследования.
2. Разработать критерии и показатели уровней развития оптимизма для выявления степени сформированности этого феномена личности в зрелости.
3. Определить методы и методики изучения оптимизма с учётом выделенных критериев и показателей.
4. Диагностировать уровни развития оптимизма и связанных с ним характеристик на разных этапах зрелости в констатирующем эксперименте, описать и проанализировать полученные результаты.

Экспериментальная выборка исследования составила 120 человек, с равным количеством мужчин и женщин (по 60 испытуемых). На основании классификации периодов зрелости Б.Г. Ананьева, распределение испытуемых по возрастным подгруппам было следующим: 60 испытуемых в возрасте от 18 до 25 лет (ранняя зрелость) и 60 человек средней зрелости – от 26 до 46 лет.

Методология исследования

В исследовании были использованы следующие методики:

- 1) Опросник Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, В.Ю. Шевяховой «Стиль объяснений успехов и неудач» (СТОУН-В);
- 2) Тест на оптимизм Л.М. Рудиной;
- 3) Опросник М.Селигман, русская версия Т.О. Гордеевой и В.Ю. Шевяховой «Шкала оптимистического стиля объяснения» (ШОСТО).

Опишем кратко используемые методики. **Опросник «Стиль объяснений успехов и неудач» (СТОУН-В)** диагностирует и трактует оптимизм личности как способность позитивно оценивать при-

чины негативных или позитивных событий. В качестве теоретического основания методики выступала теория оптимистического – пессимистического стилей объяснения событий жизни М.Селигмана. В нашем исследовании был использован вариант опросника для взрослых. Методика состоит из 24 позитивных и негативных жизненных ситуаций. Испытуемому предлагается назвать их причину. При обработке результатов выделенные причины оцениваются по 6-балльной шкале с учетом следующих параметров: стабильности (постоянства), глобальности (широты) и контролируемости. На основе суммирования пунктов по указанным шкалам оценивается общий показатель оптимизма испытуемого.

Ситуации опросника относятся к двум типам: ситуации успеха и неуспеха, а также двум сферам проявления оптимизма: ситуации достижения и межличностные ситуации. При обработке результатов пункты суммируются по типу ситуации и сферам [2].

«Тест на оптимизм» Л.М. Рудиной диагностирует выраженность по шкалам оптимизм – пессимизм. Указанный тест является русской адаптацией популярной методики диагностики атрибутивного стиля, которая была разработана М.Селигманом [3]. Тест состоит из 48 парных утверждений, в которых представлены позитивные и негативные ситуации из сферы достижений, межличностных отношений и здоровья. Испытуемому предлагается выбрать из двух вариантов ответов, содержащих различные причины описываемой ситуации, тот, который ему кажется наиболее подходящим.

В соответствии с концепцией М.Селигмана, оптимистичность человека определяется типичным и привычным способом объяснения и интерпретации событий – стилем объяснения, который формируется у человека в детстве и юности [5]. Атрибутивный стиль описывается и анализируется по трем основным параметрам: постоянство, широта и персонализация (по 16 пунктов в каждой шкале). Каждый из этих параметров проявляется при объяснении плохих и хороших событий. Соответственно, методика включает шесть первичных шкал:

- 1) PmB (Permanent Bad) – постоянство плохого;
- 2) PmG (Permanent Good) – постоянство хорошего;
- 3) PvB (Pervasiveness Bad) – широта плохого;
- 4) PvG (Pervasiveness Good) – широта хорошего;
- 5) PsB (Personalization Bad) – персонализация плохого;
- 6) PsG (Personalization Good) – персонализация хорошего.

Кроме того, в состав методики входят четыре вторичных шкалы, результаты по которым рассчитываются на основе показателей по первичным шкалам:

- 7) HoB (Hope Bad) – коэффициент надежды, отражающий силу надежды в негативных ситуациях;
- 8) B (Bad) – общий итог по отношению к неблагоприятным событиям;
- 9) G (Good) – общий итог по отношению к благоприятным событиям;
- 10) G-B (Good-Bad) – окончательный итог.

Охарактеризуем подробнее каждый из первичных показателей.

Постоянство является временной характеристикой объясняемых событий и проявляется в убежденности человека во временном или постоянном характере происходящих событий. По мнению М.Селигмана, пессимистичный стиль объяснения предполагает убежденность в постоянном характере плохих событий, стабильности их причин, а также уверенность в том, что хорошие события непостоянны, их причины являются временными. Напротив, для оптимистичного стиля объяснения свойственна уверенность в постоянстве хороших событий, стабильности их причин и убежденность во временности плохих событий. Пессимист думает о неприятностях в категориях «всегда» и «никогда», а оптимист – в категориях «иногда», «редко» или «в последнее время».

Хорошие события оптимистичные люди объясняют постоянными причинами, указывая на стабильные характеристики личности или ситуации, используя категорию «всегда», в то время как пессимисты прежде всего отмечают временные причины, связанные с преходящими характеристиками личности или ситуации, используя категории «редко» и «иногда». Постоянство как временная характеристика объяснения позитивных и негативных событий, по нашему мнению, может оказывать существенное влияние на выраженность отрицательного прогноза.

Постоянство является временной характеристикой стиля объяснения, а широта – пространственной. Она характеризует широту обобщения опыта, связанного с благоприятными или неблагоприятными событиями в разных жизненных сферах человека. Как отмечает М. Селигман, люди, которые дают

универсальные объяснения своим неудачам, склонны «капитулировать» по всем направлениям. Универсальные объяснения неблагоприятных событий приводят к беспомощности во многих ситуациях, не связанных с исходным событием. Значительная широта в объяснении негативных событий, свойственная пессимистам, проявляется в их склонности к нерациональным сверхобобщениям неблагоприятного опыта, создающим основу для отрицательного прогноза в будущем.

Для оптимистического стиля объяснения характерны конкретные объяснения причин негативных событий, не предполагающие обобщений. При объяснении хороших событий особенности пессимистического и оптимистического стиля противоположны – пессимист видит их конкретные, частные причины, а оптимист уверен в их универсальности и применимости к разным ситуациям. Постоянство и широта объяснений неблагоприятных событий характеризуют, по мнению М.Э. Селигмана, сущность надежды. Взгляд на причины неудач и несчастий как на временные и конкретные лежит в основе надежды, в то время как беспомощность и безнадежность вызваны уверенностью в постоянстве и универсальности причин негативных событий [5].

Последним параметром стиля объяснения является персонализация, характеризующая ориентацию на внешние или внутренние причины благоприятных и неблагоприятных событий. Для пессимистического стиля характерна высокая персонализация негативных событий, проявляющаяся в приписывании причин неудач и несчастий самому себе, и низкая персонализация позитивных событий, связанная с приписыванием причин внешним, не зависящим от человека обстоятельствам. Оптимистическому стилю объяснения свойственны противоположные характеристики.

На основе показателей постоянства, широты и персонализации в отношении хороших и плохих событий рассчитываются общие показатели: общий итог по отношению к благоприятным событиям (сумма всех трех шкал в отношении хороших событий), общий итог по отношению к неблагоприятным событиям (сумма всех трех шкал в отношении плохих событий) и окончательный итог (разность последних двух показателей).

Интерпретации подвергается, прежде всего, общий итоговый показатель (G-B). В соответствии с нормами, приведенными в руководстве, о выраженном оптимизме свидетельствуют значения от 8 баллов и более, в то время как о преобладании пессимизма можно говорить уже при значениях в 2 балла и менее [1].

Т.О. Гордеевой и В.Ю. Шевяковой был адаптирован второй вариант популярного опросника атрибутивного стиля, предложенного М.Селигманом. **Шкала оптимистического стиля объяснения (ШОСТО)** измеряет оптимистический – пессимистический стиль объяснения в области позитивных и негативных событий. Атрибутивный стиль оценивается посредством двух параметров – стабильности (постоянства) и глобальности (широты). Респонденту предлагаются варианты позитивных и негативных жизненных событий и два варианта реакций-интерпретаций, из которых он должен выбрать тот, который ему кажется наиболее подходящим [1].

В результате проведенного анализа установлено что шкала постоянства хороших и плохих событий является надежным предиктором субъективного благополучия. Суммарный балл по оптимизму является предиктором общей самооценки, жизнестойкости, автономной и контролирующей каузальных ориентаций, ориентаций на действие (неудача и планирование), осмысленности жизни и негативно связана с безличной каузальной ориентацией. Суммарный балл по широте и постоянству по хорошим и по плохим событиям оказывается надежным предиктором позитивных поведенческих и когнитивных реакций в трудных жизненных ситуациях. Таким образом, валидность и надежность этой версии опросника Селигмана получила удовлетворительные эмпирические подкрепления, что позволяет использовать его для экспресс-диагностики оптимизма [1].

Анализ и интерпретация результатов

Определение критериев исследуемых характеристик, подбор методик их измерения позволил перейти к следующей задаче экспериментальной части работы. В продолжение приведём результаты изучения особенностей динамики оптимизма мужчин и женщин на разных этапах зрелости.

При оценке результатов опросника СТОУН-В, мы продиагностировали уровень оптимизма испытуемых, понимаемого как способность оптимистично оценивать и объяснять себе причины различных событий, как негативного, так и позитивного характера.

Таблица 1

Результаты испытуемых по шкалам оптимизма по Опроснику СТОУН-В (в баллах)

ВЫБОРКА	С	Г	К	У	Н	Д	М	Σ
РАННЯЯ ЗРЕЛОСТЬ								
ЖЕНЩИНЫ	63,7	71,0	77,2	95,7	116,6	125,7	86,3	212,0
МУЖЧИНЫ	60,2	70,8	74,0	89,0	116,0	122,3	82,6	205,0
СРЕДНЯЯ	62,0	70,9	75,6	92,3	116,3	124,0	84,4	208,5
СРЕДНЯЯ ЗРЕЛОСТЬ								
ЖЕНЩИНЫ	62,0	71,3	72,5	94,1	111,8	124,4	86,0	205,8
МУЖЧИНЫ	60,8	64,0	78,1	97,5	108,4	124,0	81,8	205,9
СРЕДНЯЯ	61,4	67,6	75,3	95,8	110,1	124,2	88,9	205,8

При сравнительном анализе данных мужчин и женщин в период ранней зрелости по всем параметрам методики, у женщин результаты по выборке выше, чем у мужчин. Эта закономерность характерна и для общего показателя оптимизма испытуемых, соответственно (212 б. и 205 б.). Для средней зрелости показатели испытуемых имеют другие особенности. Так, например, результаты по шкалам стабильности, глобальности, достижения и межличностных отношений выше у женщин, а показатели оптимизма в ситуациях успеха и неуспеха по шкале «контроль» выше у мужчин. При этом результаты по суммарному показателю оптимизма являются одинаковыми у испытуемых женской и мужской выборок.

Согласно полученным результатам, представленным в таблице 1, при сравнении показателей оптимизма на разных возрастных этапах зрелости можно отметить, что на этапе ранней зрелости уровень оптимизма выше незначительно у женщин, а на этапе средней зрелости этот показатель выравнивается.

Для наглядности представим полученные результаты на рис. 1.

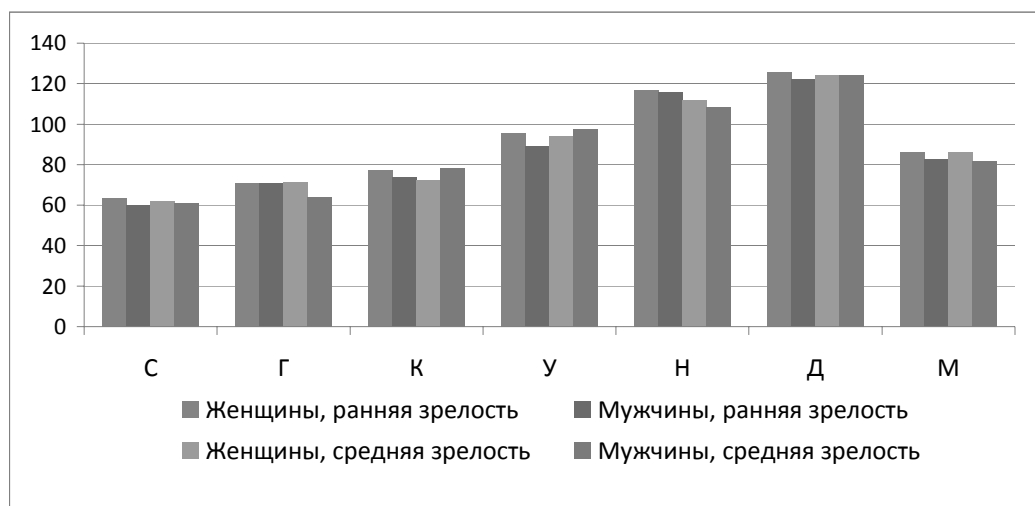


Рис.1. Результаты испытуемых по Опроснику СТОУН-В

Анализировались также достоверности различий по уровням оптимизма для разных периодов зрелости по выборкам мужчин и женщин с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Расчет достоверности различий по уровню оптимизма для ранней зрелости по U-критерию Манна-Уитни

Группы	Женщины							
Шкалы	С	Г	К	У	Н	Д	М	Σ
Мужчины	432*	540,5	446,5	412*	520,5	490	454	473,5

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

($U = 432, p \leq 0,05$)

($U = 412, p \leq 0,05$)

При оценке достоверности различий между женщинами и мужчинами на этапе ранней зрелости по U-критерию Манна-Уитни можно заключить, что статистически значимые различия наблюдаются для показателей контроля и оптимизма в ситуации успеха, которые выше у женщин. Для остальных показателей статистически достоверных различий не наблюдается.

Расчет достоверности различий по уровню оптимизма для средней зрелости по U-критерию Манна-Уитни

Группы	Женщины							
	С	Г	К	У	Н	Д	М	Σ
Мужчины	407	330,5	306*	346	390	341,5	332	382,5

* $p \leq 0,05$

($U = 306, p \leq 0,05$)

Оценка достоверности различий между женщинами и мужчинами на этапе средней зрелости по U-критерию Манна-Уитни показала, что на этом этапе статистически достоверные различия между мужчинами и женщинами наблюдаются только для показателя контроля, который у мужчин выше.

Расчет достоверности различий по уровню оптимизма для женщин по U-критерию Манна-Уитни

Группы	Ранняя зрелость							
	С	Г	К	У	Н	Д	М	Σ
Средняя зрелость	520,5	635	482*	569	459,5*	464*	642,5	531

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ ($U = 482, p \leq 0,05$), ($U = 459,5, p \leq 0,05$), ($U = 464, p \leq 0,05$)

При оценке достоверности различий среди женщин на этапах ранней и средней зрелости по U-критерию Манна-Уитни, можно видеть, что статистически значимые различия наблюдаются для показателей контроля, оптимизма в ситуациях неудач и ситуациях достижения, которые выше у женщин на этапе ранней зрелости.

Расчет достоверности различий по уровню оптимизма для мужчин по U-критерию Манна-Уитни

Группы	Ранняя зрелость							
	С	Г	К	У	Н	Д	М	Σ
Средняя зрелость	356	284	290,5	253*	276,5	339	356	361

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

($U = 253, p \leq 0,05$)

При изучении достоверности различий среди мужчин на этапах ранней и средней зрелости по U-критерию Манна-Уитни можно заключить, что статистически достоверные различия наблюдаются только для показателя оптимизма в ситуациях успеха, который выше у мужчин на этапе средней зрелости.

В продолжение анализа представим результаты диагностики по тесту на оптимизм Л.М. Рудиной в таблице 2 и на диаграмме 2.

Таблица 2

Результаты исследования оптимизма личности по тесту Л.М. Рудиной

ВЫБОРКА	PmB	PmG	PvB	PvG	HoB	PsB	PsG	B	G	G-B
РАННЯЯ ЗРЕЛОСТЬ										
ЖЕНЩИНЫ	4,0	2,0	4,1	3,3	8,1	5,4	3,3	13,6	8,8	-4,8
МУЖЧИНЫ	4,1	3,4	3,4	3,8	7,5	4,9	3,9	12,4	11,2	-1,2
СРЕДНЯЯ	4,0	2,7	3,7	3,5	7,8	5,1	3,6	13,0	10,0	-3
СРЕДНЯЯ ЗРЕЛОСТЬ										
ЖЕНЩИНЫ	2,3	3,3	2,9	4,1	5,3	6,2	4,1	11,5	11,5	0
МУЖЧИНЫ	3,0	3,8	3,1	4,2	6,1	6,2	4,0	12,4	12,1	-0,3
СРЕДНЯЯ	2,6	3,5	3,0	4,1	5,7	6,2	4,0	11,9	11,8	-0,1

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мужчины и женщины на этапах ранней и средней зрелости «умеренно» пессимистичны.

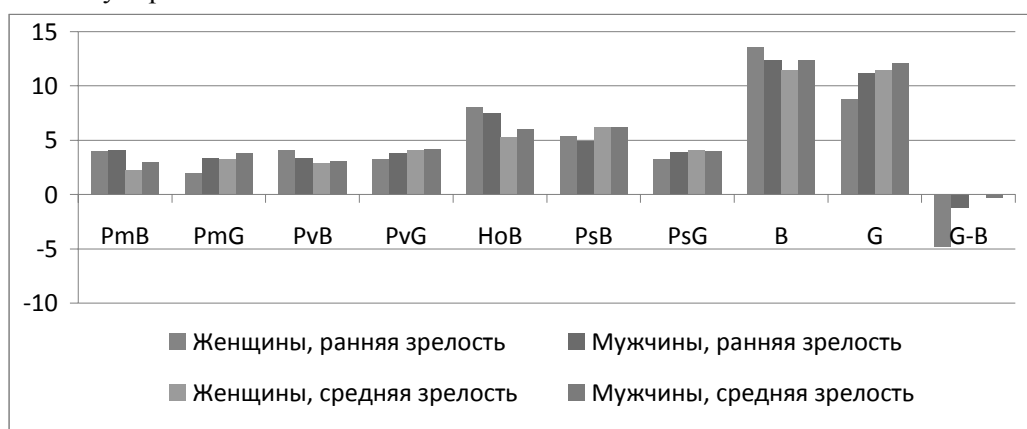


Рис.2. Результаты исследования оптимизма испытуемых по тесту на оптимизм Л.М. Рудиной

Расчет достоверности различий по уровню оптимизма для ранней зрелости по U-критерию Манна-Уитни

Группы	Женщины										
	Шкалы	PmB	PmG	PvB	PvG	HoB	PsB	PsG	B	G	G-B
Мужчины		508	333**	362,5*	430	446,5	413,5	422	401	370*	348,5*

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ $U = 333, p \leq 0,01$ ($U = 362,5, p \leq 0,05$) ($U = 370, p \leq 0,05$)
($U = 348,5, p \leq 0,05$)

При оценке достоверности различий между результатами женщин и мужчин на этапе ранней зрелости по U-критерию Манна-Уитни можно сделать вывод, что статистически значимые различия зафиксированы для показателей широты плохого, которые выше у женщин. Вместе с тем, результаты по таким параметрам, как постоянство хорошего, общий итог по отношению к благоприятным событиям и общий уровень оптимизма, выше по выборке мужчин, и эти различия являются статистически значимыми.

Расчет достоверности различий по уровню оптимизма для средней зрелости по U-критерию Манна-Уитни

Группы	Женщины										
	Шкалы	PmB	PmG	PvB	PvG	HoB	PsB	PsG	B	G	G-B
Мужчины		291*	355	396	396	346,5	360	399,5	356	388	382

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ ($U = 291, p \leq 0,05$)

Что касается достоверности различий результатов по выборкам женщин и мужчин на этапе средней зрелости по U-критерию Манна-Уитни, статистически значимые различия зафиксированы только для показателя постоянства плохого, который оказался выше у мужчин.

Особый интерес представляет сравнительный анализ результатов испытуемых по уровню оптимизма с учетом возрастной подгруппы.

Расчет достоверности различий по уровню оптимизма для женщин по U-критерию Манна-Уитни

Группы	Ранняя зрелость										
	Шкалы	PmB	PmG	PvB	PvG	HoB	PsB	PsG	B	G	G-B
Средняя зрелость		314,5**	409*	393,5**	462,5	345**	433*	450,5*	420,5*	422*	383**

* $p \leq 0,05$ ($U = 314, p \leq 0,05$) ($U = 433, p \leq 0,01$)
** $p \leq 0,01$ ($U = 409, p \leq 0,01$) ($U = 450,5, p \leq 0,01$)
($U = 393,5, p \leq 0,05$) ($U = 420,5, p \leq 0,01$)
($U = 345, p \leq 0,05$) ($U = 422, p \leq 0,01$)
($U = 383, p \leq 0,05$)

При оценке достоверности различий среди женщин на этапах ранней и средней зрелости по U-критерию Манна-Уитни можно видеть, что по всем показателям, за исключением показателя широты хорошего, наблюдаются статистически значимые различия. Таким образом, по показателям постоянство и широта плохого, коэффициенту надежды и общему итогу по отношению к неблагоприятным событиям, результат выше у женщин на этапе ранней зрелости. По остальным показателям более высокие результаты наблюдаются у женщин на этапе средней зрелости.

Расчет достоверности различий по уровню оптимизма для мужчин по U-критерию Манна-Уитни

Группы	Ранняя зрелость										
	Шкалы	PmB	PmG	PvB	PvG	HoB	PsB	PsG	B	G	G-B
Средняя зрелость		231*	307,5	306,5	321	258	189,5**	324	333	300	309

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

(U = 231, $p \leq 0,05$)

(U = 189,5, $p \leq 0,01$)

При оценивании достоверности различий среди мужчин на этапах ранней и средней зрелости по U-критерию Манна-Уитни можно видеть, что статистически значимые различия наблюдаются только для показателей постоянство плохого, которые выше у мужчин в ранней зрелости, а по параметру персонализация плохого более высокие результаты у мужчин на этапе средней зрелости.

В продолжение представим результаты испытуемых по опроснику «Шкала оптимистического стиля объяснения» (ШОСТО). Данные диагностики представлены в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3

Результаты исследования оптимизма личности по опроснику ШОСТО

ВЫБОРКА	РАННЯЯ ЗРЕЛОСТЬ	СРЕДНЯЯ ЗРЕЛОСТЬ
ЖЕНЩИНЫ	16,2	19,1
МУЖЧИНЫ	18,0	18,8
СРЕДНЯЯ	17,1	18,9

Согласно результатам по данному опроснику, уровень оптимизма испытуемых выше на этапе средней зрелости.

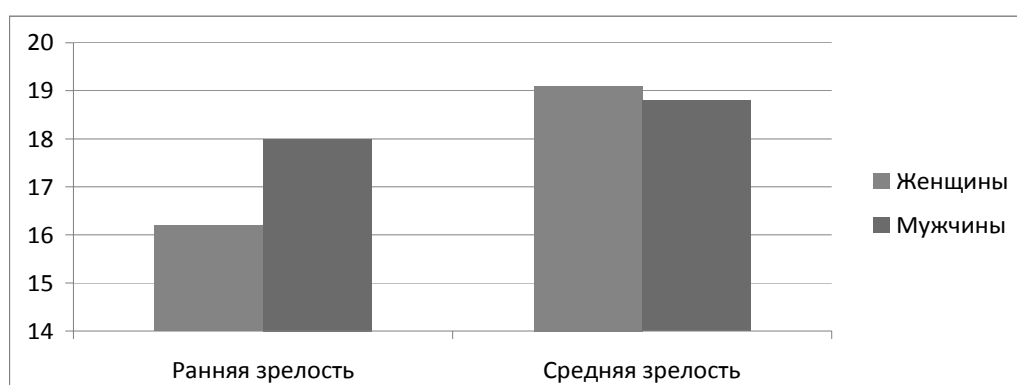


Рис.3. Результаты исследования оптимизма личности по опроснику ШОСТО

Расчет достоверности различий по уровню оптимизма по U-критерию Манна-Уитни

Группы	Женщины	
	Ранняя зрелость	Средняя зрелость
Мужчины	409*	384

* $p \leq 0,05$

(U = 409, $p \leq 0,05$)

При оценке достоверности различий по U-критерию Манна-Уитни было получено значимое различие между результатами мужчин и женщин на этапе ранней зрелости, т.е. уровень оптимизма у мужчин выше.

Расчет достоверности различий по уровню оптимизма по U-критерию Манна-Уитни

Группы Шкалы	Ранняя зрелость	
	Женщины	Мужчины
Средняя зрелость	376,5**	289,5

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

($U = 376,5, p \leq 0,01$)

При оценке достоверности различий уровней оптимизма для разных этапов зрелости, статистически значимое различие в уровнях оптимизма было выявлено у женщин на этапе средней зрелости.

Выводы

На основании обобщения результатов исследования, полученных по всем трем методикам, можно сделать общий вывод о том, что уровень оптимизма на раннем и среднем этапах зрелости в целом можно оценивать как средний, с тенденцией к низкому. При этом у женщин на этапе средней зрелости уровень оптимизма повышается, а у мужчин он почти не изменяется. Полученные результаты позволяют заключить, что в данных условиях необходима целенаправленная работа и применение психологического вмешательства, т.е. психокоррекционное воздействие на личность с целью повышения ее уровня оптимизма.

Литература:

1. ГОРДЕЕВА, Т.О. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала. В: *Психологическая диагностика*, 2007, №1.
2. ГОРДЕЕВА, Т.О., ОСИН, Е.Н., ШЕВЯХОВА, В.Ю. *Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач*: опросник СТОУН. Москва, 2009.
3. РУДИНА, Л.М. *Тест на оптимизм. Метод определения атрибутивных стилей*. Пособие. / Под ред. В.М. Русалова. Москва, 2002.
4. СЫЧЕВ, О.А. *Психология оптимизма*. Бийск. БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008.
5. SELIGMAN, M.E., REIVICH, K., JAYCOX, L., GILLHAM, J. *The optimistic child*. Boston: Houghton Mifflin, 1995.

Prezentat la 14.10.2016

CZU: 159.9:94+314.7.045

PERSPECTIVE PSIHANALITICE ASUPRA DIMENSIUNILOR TRAUMATICE ÎN DEPORTĂRI

*Zinaida BOLEA, Anatol NACU**

Universitatea de Stat din Moldova

**Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu”*

În articol este prezentată o perspectivă psihanalitică asupra fenomenului deportărilor. Autorii analizează conceptele de traumă, doliu, transmitere transgenerațională a traumei, asociindu-le realităților psihice caracteristice deportărilor. La fel, sunt analizate resursele psihologice și sociale care permit descendenților persoanelor deportate să inițieze un parcurs psihoterapeutic de elaborare a traumei aferente deportărilor. Ipotezele prezentate în articol sunt formulate în baza analizei lucrului psihoterapeutic de sorginte psihanalitică realizat cu descendenți ai deportaților, fiind prezentate două viniete clinice.

Cuvinte-cheie: traumă, doliu, transmitere transgenerațională, mentalizare.

LES PERSPECTIVES PSYCHANALYTIQUES DE LA DE LE DIMENSION TRAUMATIQUE DANS LES DEPORTATIONS

Dans cet article est décrite une perspective psychanalytique de phénomènes de déportations. Les auteurs analysent les concepts de traumatisme, de deuil, de la transmission transgénérationnelle du traumatisme et les associes avec les réalités psychiques spécifiques à la déportation. Également, sont analyser les ressources psychologiques et sociales qui permet aux descendants de personnes déportés initialiser un parcours thérapeutique d'élaboration du traumatisme affilier aux déportations. Les hypothèses présentés dans l'article sont formuler sous la base de l'analyse de travail psychothérapeutique psychanalytique réalisé avec les descendants de déportes, sous la base de deux vignettes cliniques.

Mots-clés: traumatisme, deuil, transmission transgénérationnelle, mentalisation.

Actualitatea problemei

Introducere

Psihanaliza are privilegiul deosebit de a putea urmări procesele psihice inaccesibile conștiinței și de a vedea evoluția și consecințele lor de-a lungul generațiilor. Dacă gândim din perspectivă psihanalitică fenomenul deportărilor, înțelegem că acestea nu s-au terminat odată cu reabilitarea persoanelor deportate. Consecințele lor continuă și astăzi în actele noastre inconștiente la nivelul organizării sociale și individuale. Ceea ce se întâmplă astăzi în societate la nivelul psihologiei maselor are legături semnificative cu evenimentele cu mare încărcătură afectivă din perioadele turbulente ale țării noastre.

Conceptul de traumă

Hartke (2005) dă următoarea definiție a traumei: „Numim un eveniment traumatic acel episod, care într-o perioadă relativ scurtă de timp aduce în viața psihică un asemenea surplus de excitație, încât este imposibilă suprimarea ei sau asimilarea ei pe căile obișnuite, care sunt la dispoziția noastră, ceea ce aduce ca efect tulburări durabile în funcționarea energetică” [1].

La Freud aspectul economic al excesului de excitație este elementul esențial și indispensabil al traumei. În *Introducere în psihanaliză* (1916-1917) Freud clarifică termenul „traumatic”, menționând că nu are alt sens decât cel economic [2].

În aceeași ordine de idei, Botella (2001 *apud* Hartke, 2005) susține că drept model al unei situații traumatice poate fi luată trauma infantilă, pentru care non-reprezentarea este trăită de Eu ca un exces de excitație. Din perspectiva autorului, nu pierderea obiectului, ci pierderea reprezentării obiectului constituie experiența de moarte a ființei umane [3].

În 1920 Freud menționează că excesul traumatizant este inițial atribuit excitațiilor externe din cauza efracțiunii, a depășirii funcției de parare a excitației. Freud menționează despre distructivitatea care se transmite prin generații încă în prima parte a operei sale, până la elaborarea celei de-a doua Topici. Ulterior această ipoteză este aprofundată, astfel că Lebovici (1999) susține că traumatismele se transmit prin generații sub forma unui „mandat transgenerațional” [4].

Hartke (2005) numește traumatică o situație ce aduce în relația analitică o intensitate și calitate a emoției care depășesc capacitatea de conținere a cuplului analitic, astfel că se creează la unul sau la ambii participanți o perioadă de dementalizare. Prin dementalizare Hartke înțelege o defecțiune a funcțiilor mentale necesare transformării impresiilor senzoriale și emoțiilor brute în experiență mintală, continuând aici conceptul de *funcție alfa* al lui Bion (1962). Din perspectivă bioniană, trauma poate fi conceptualizată ca o acumulare de elemente beta sau obiecte bizare, ca urmare a afectării funcției alfa a subiectului. Hartke (2005) susține că dementalizarea apare ca o formă radicală de apărare contra unei experiențe emoționale a unui eveniment relațional trăit ca intolerabil [5].

Caracteristici ale doliului

Traumatismul aduce cu sine problematica morții și a urii, incertitudinea viitorului. În același timp, depășirea impactului traumatic este imposibilă fără a organiza doliul față de situație și de persoanele cu care au fost confrunțați subiecții în traumatism.

Volcan (1988 *apud* Granek, 1988) enumeră situațiile care fac imposibil travaliul doliului:

- neputința totală de mobilizare a resurselor interne față de oroarea traumatismului, ceea ce-l determină pe subiect să se agațe disperat de obiectele externe;
- externalizarea durerii poate pune viața în pericol; așadar, tăcerea devine o necesitate vitală – astfel se constituie o conflictualitate paradoxală prin faptul că lucrul doliului presupune exteriorizarea sentimentelor;
- duritatea evenimentelor traumatice face imposibil procesul de iertare și uitare, realități psihologice indispensabile finalizării unui travaliu al doliului;
- blocarea travaliului de doliu determină identificarea subiectului cu alte persoane care au suferit același lucru;
- elaborarea doliului este îngreunată și de culpabilitatea supraviețuitorilor care nu permite subiectului să recunoască agresivitatea inconștientă proprie față de cei dispăruți [6].

Realitățile psihologice individuale și colective au dovedit că lipsa accesului la un proces de doliu are consecințe sociale și politice. Un grup care se simte persecutat transmite descendenților suferința prin care a trecut și descendenții încearcă să recreeze simbolic sau concret evenimentele traumatice pentru a transforma pasivitatea în activitate.

Resurse psihoterapeutice în lucrul cu descendenții persoanelor deportate

Efracțiunea traumatică, subliniază Anzieu-Premmereur (2002), are ca primă consecință ruptura temporalității interne și de aici reinstalarea spațiului psihic este condiția fundamentală a schimbării terapeutice [7].

Silvia Amati Sas (2002) vorbește despre dificultatea de a lucra cu persoanele trecute prin traumatisme sociale grave. Într-un moment dat psihanalistul realizează că el însuși face parte din acea lume sau ar trebui să facă parte – lume care este plină de cinism, de violență extremă și care transformă ființa umană în lucru, în material. Autoarea menționează că participarea inconștientă a psihanalistului implică atât rolul de victimă, cât și cel de torționar [8].

Baranger (1987 *apud* Amati Sas, 2002) relatează despre rolul obiectului salvator în traumatism – „acest obiect, care necesită să fie salvat, el însuși ne salvează de traumatism”. Prin urmare, un factor important în procesul de supraviețuire psihică și rezistență la această alienare colectivă este capacitatea individului de a păstra un spațiu subiectiv propriu. Acest spațiu subiectiv poate fi construit, de exemplu, pe grija față de cei apropiați, față de copii. Obiectul care trebuie salvat nu poate fi reprimat sau refulat în perioada traumatică, iar prezența lui poate da sens prezentului sau viitorului în situația traumatică, întrucât caracteristica acesteia este legată anume de lipsa de sens, menționează autorul citat. În consecință, resursa psihologică de bază o constituie legăturile și obiectele interne care rămân vii în atmosfera mortiferă a traumatismului. De aici derivă importanța acordată în munca psihoterapeutică aspectelor libidinale legate de relațiile obiectuale care se vor manifesta în relația transfer-contratransfer.

O situație paradoxală cu care ne putem confrunța în psihoterapia psihanalitică a celor deportați este rușinea. Sentimentul acut de rușine poate veni din respingerea colectivă, din stigmatizarea cu statutul de „dușman al poporului”, inducând un mesaj alienant de vină și de condamnare fără crimă.

Analizând dimensiunea traumatică, Amati Sas (2002) a încercat să descrie diferite motive ale rușinii analistului în contratransfer, prin identificarea acestuia cu rușinea pacienților care au trecut o situație traumatică gravă:

- rușine prin identificarea pacientului cu sentimentul său de eșec în intenția de a se păstra, a se menține pe sine însuși;
- rușine în raport cu scenariul pervers, de viol, de abuz, de omor care ar putea deveni familiare;
- rușine de a fi antrenat în lucruri detestate fără voce: „De ce eu?”;

- rușine privind actul de banalizare „științifică” a înțelegerii tuturor celor întâmplate;
- rușine privind transmiterea altora a convingerilor sale care îi implică pe ceilalți în traumatismul social; această transmitere implică ruptura sentimentului de inocență pe care fiecare vrea să-l păstreze pentru sine [9].

Vinar (2005) menționează că o provocare pentru lucrul terapeutic este gândirea spațiului între experiența traumatică cu toată avalanșa ororii, siderarea subiectului și povestirea experienței traumatice ca una reprezentabilă, care poate fi povestită unei a treia persoane în terapie. Această ruptură între experiență și reprezentarea ei, între ceea ce s-a trăit și ce a fost povestit este constitutivă pentru elaborarea experienței traumatice. Restabilirea temporalității, legarea trecutului cu viitorul, ultimul reinsertat în cursul general al propriei istorii, depășind experiența grea – se numără printre obiectivele ce trebuie atinse în lucrul psihanalitic [10].

Analiza materialului clinic

În baza metodei calitative a studiului de caz, au fost cercetate unele aspecte psihologice care i-au determinat pe descendenții deportaților să apeleze la ajutor psihoterapeutic, problemele actuale ale acestor pacienți fiind legate de evenimente importante care s-au petrecut cu membrii familiilor lor cu două sau trei generații mai devreme.

Vinietă clinică I. Este vorba de o pacientă care vine din a patra generație de deportați. Unica ședință din primul an al terapiei în care pacienta a plâns fără să se oprească a fost cea în care a vorbit despre istoria deportărilor în familia ei. Străbunelul său a fost deportat fiind considerat „chiabur”, iar străbunica a rămas cu trei copii mici. În casa încăpătoare și frumoasă a străbunicilor a fost deschisă școala din sat. Ei au rămas să trăiască într-o odaie din casă. Pacienta spune că străbunica a fost obligată să devină dură, să se mobilizeze pentru a supraviețui, astfel fără a oferi multă tandrețe și căldură fiicelor. Străbunelul trimitea scrisori acasă pentru a menține legătura cu familia, până în momentul în care trei indivizi de la primărie au decis să-i scrie că familia lui a decedat. Pacienta spune că soarta acestor persoane nu a fost fericită: unul a decedat în accident rutier, altul a murit de cancer, al treilea devenise dependent de alcool. Peste mulți ani străbunelul, care între timp se recăsătorise, reveni la baștină ca să vadă mormintele soției și copiilor și află că toți sunt în viață. Emoționat de această realitate, a vrut să ia cel puțin un copil cu el în Siberia, unde deja se adaptase, dar toți au refuzat. Străbunelul plecă în Siberia, iar peste o lună făcu un atac de cord mortal. Pacienta identifică asociativ două caracteristici, derivate din traumatismul deportărilor, care s-au conturat de-a lungul generațiilor la femeile din familia ei: duritatea acestora și lipsa de încredere în bărbați. Se referă în primul rând la mama sa, care este o femeie de acțiune, care a atins succese importante în carieră și care îl critica permanent pe tata și nu avea niciodată încredere în el. Ca rezultat al acestor conflicte, părinții s-au despărțit. Urmează în lanțul ei asociativ bunica, cea care a fost îndemnată de tata ei să meargă cu el în Siberia. Bunica și-a ales și ea un soț lipsit de caracter, care petrecea mult timp la serviciu, fiind nevăzut și neuzit acasă. Acum fiind medic, pacienta este acuzată de duritate, lipsă de empatie, fiind foarte operațională în funcționarea ei mentală. S-a căsătorit cu un bărbat care petrece trei-patru zile pe lună acasă, în rest este în deplasări. A venit în terapie pentru a decide parcursul ei ulterior: să continue profesional o activitate care nu-i aduce foarte multă satisfacție, dar îi garantează o viață asigurată și independența față de soț sau să meargă profesional în ceva ce-i place, dar să depindă de soț și să-și asume eventualele riscuri legate de acest lucru. Astfel, lupta se dă între depășirea moștenirii familiale transgeneraționale legate de trecut și motivele ce țin de aspirațiile persoanei. „Bărbaților li se poate întâmpla orice, ea poate conta numai pe sine” este motto-ul acestei paciente.

Vinietă clinică II. Pacientul, un bărbat de 40 de ani, după plecarea peste hotare și mai mulți ani de viață asigurată, a decis să revină în țară pentru a fi alături de mama sa. Bunicul său matern a fost deportat. Își califică revenirea în țară drept un sacrificiu, care a fost mai târziu conștientizat și lucrat în terapie. Relația cu mama este una particulară, mama evocând de mai multe ori asemănarea deosebită a pacientului cu tatăl ei deportat și decedat în Gulag. Culpabilitatea transmisă din relația mamei sale cu bunicul – aceasta fiind în plină conflictualitate oedipiană atunci când tatăl ei a fost exilat, a condiționat mai multe decizii luate de pacient în viața lui. Aceste decizii erau influențate inconștient de tendința spre activitate excesivă cu imperativul de a ocupa funcții înalte pentru a corespunde așteptărilor inconștiente ale mamei, așteptări care erau legate de imaginea tatălui ei deportat. În acest caz, presupunem existența unei culpabilități inconștiente față de mama, venită din trăirile ei inconștiente legate de cele întâmplate cu tatăl său și încercarea inconștientă a pacientului de a repara ceea ce i s-a întâmplat mamei. Activitatea socială și creșterea în carieră coincideau cu imaginea bunelului care fusese un lider în comunitate.

Concluzii

În baza viniștelor clinice putem presupune că elaborarea traumatismului deportărilor reprezintă un travaliu de lungă durată, iar în majoritatea cazurilor inițiativa unei confruntări psihoterapeutice cu aceste evenimente le revine descendenților. Din viniștele prezentate vedem că doar la a treia sau a patra generație de deportați persoanele se decid să întreprindă un lucru psihoterapeutic personal pentru a încerca integrarea istoriei personale într-o filiație familială transgenerațională. Bineînțeles, această deschidere a ultimei generații spre un demers psihoterapeutic este precedată de un proces lent de metabolizare/mentalizare a traumatismului de către generațiile precedente. Această metabolizare este legată, pe de o parte, de tendințele libidinale și relațiile obiectuale care permit depășirea suferinței traumatice, iar, pe de altă parte, de revenirea în timp a capacităților de mentalizare, blocate de traumatism. Cererea terapiei este motivată inconștient de dorința de a scăpa de destinul programat în virtutea automatismului transmiterii transgeneraționale a traumei.

Anume siderarea psihică care însoțește traumatismul îngheață temporalitatea și activitatea de legătură a proceselor secundare. Una dintre ipotezele care poate fi formulată prin prisma abordării psihanalitice a traumei se referă la excitația debordantă ce însoțește trauma și care nu permite asocierea și reorganizarea reprezentărilor simbolizabile. De aici derivă dificultatea primelor generații de a întreprinde un lucru personal de conștientizare și elaborare a traumei.

Referitor la specificul cadrului de asistență psihoterapeutică, trebuie menționată absența specialiștilor psihanalitiști în perioada sovietică, existând în acea perioadă cu precădere specialiști în domeniul sugestiei, al așa-numitei terapii „raționale”. Cunoaștem că specificul terapiilor raționale ține de ignorarea esenței problemei și se încearcă ținerea sub control a excitațiilor nementalizate legate de traumatism.

Referindu-ne la tematica deportărilor, este important să subliniem că nu doar victimele deportărilor trăiesc suferința traumatică. De asemenea, persoanele implicate în asistența regimului represiv sunt atinse de calvarul organizat și se organizează ulterior pentru a se pedepsi inconștient în diferite feluri (vinișta clinică II). Pentru a putea participa în exterminări și deportări, este necesară obținerea unui conformism intern, a unui acord intern de a face ceea ce este inadmisibil. Pentru aceasta este necesară prezența psihică a dictatorului, care se asociază cu imaginea tatălui sau/și a mamei arhaice și cărora li se delegă funcțiile interdictive și permissive ale Supraeului. Deposedată de propriul Supraeu, persoana este capabilă, în numele cauzei comune schițate de dictator, să comită cele mai grave crime, fiind conștientă că face ceva bun pentru omenire, popor, societate. Prin urmare, ne întrebăm care sunt resorturile psihice ale descendenților torționarilor pentru a întreprinde un lucru terapeutic, fiind și ei supuși influenței traumatizante a acțiunilor pe care le-au făcut membrii familiei lor. Credem că diverse mecanisme de apărare, cum ar fi negarea sau raționalizarea, pot împiedica accesul la un travaliu terapeutic.

Referințe:

1. HARTKE, R. La situation traumatique fondamentale dans la relation analytique. En: *Revue Française de Psychanalyse*, 2005, no4.
2. FREUD, S. *Introducere în psihanaliză*. București: Trei, 2004.
3. Ibidem.
4. LEBOVICI, S. *Arborele vieții*. București: Editura Fundației Generația, 2005.
5. Ibidem.
6. GRANER, M. Malaise dans la civilisation après Auschwitz. En: *Revue Française de Psychanalyse*, 1988, no6.
7. ANZIEU-PREMMEREUR, C. Après le 11 septembre 2001 à New York. En: *Revue Française de Psychanalyse*, 2002, no3.
8. AMATI SAS S. Situations sociales traumatiques et processus de la cure. En: *Revue Française de Psychanalyse*, 2002, no3.
9. Ibidem.
10. VINAR, M.N. La spécificité de la torture comme source de trauma. Le désert humain quand les mots se meurent. En: *Revue Française de Psychanalyse*, 2005, no4.

Prezentat la 09.12.2016

CZU: 159.96:616.2-053.2

MANIFESTĂRI ALE ANXIETĂȚII LA COPIII CU MALADII RESPIRATORII CRONICE

Ana TARNOVSCHI

Universitatea de Stat din Moldova

Odată cu apariția maladiei, mai ales în cazurile în care aceasta este de durată sau se exprimă cu brutalitate la nivelul subiectivității individului, acesta anticipează o serie de amenințări la adresa integrității și/sau capacității sale fizice. Maladia cronică servește drept sursă de stres psihic prin următorii factori: situația creată prin apariția, desfășurarea și consecințele bolii, dar și prin suferințele psihice și fizice inerente. Anxietatea este o componentă destul de importantă în structura personalității în cazul maladiilor cronice, deoarece stresul determinat de aceste maladii influențează unitatea structurală a personalității prin nesatisfacerea trebuințelor interne, prin distorsionarea concepției propriului Eu și a lumii înconjurătoare.

Cuvinte-cheie: *maladie cronică, anxietate, stres psihic, personalitate, copil bolnav, dezvoltare psihică.*

THE OTBURSTS OF ANXIETY IN CHILDREN WITH CHRONIC RESPIRATORY DISEASES

With the advent of the disease, especially in cases where it is lasting or expressed brutally at an individual subjectivity, it anticipates a threat to the integrity and/or physical ability. Chronic disease serves as a source of mental stress by the following factors: the situation created by the appearance, conduct and consequences of the disease, and by the inherent physical and psychological suffering. Anxiety is a very important component in the structure of a personality with chronic diseases, because the stress caused by these diseases affect the structural unit of the personality of unmet needs, by distorting the concept of the self and the surrounding world.

Keywords: *chronic disease, anxiety, mental stress, personality, sick child's, mental development.*

Introducere

În maladiile acute, durata scurtă a evoluției lor nu lasă timp suficient pentru modificări persistente și durabile ale personalității bolnavului. În maladiile cronice se activează mecanismele adaptative ale personalității, ceea ce pot determina modificări de personalitate pe lungă durată. La bolnavii cronici simptomele nu se instalează brusc și nici nu sunt în mod evident pregnante. Maladia evoluează adesea pentru lungi perioade în mod inaparent și această evoluție poate să ajungă până la stadii avansate. De aceea, maladia cronică afectează, pe lângă deficiența unui anumit organ, și psihicul persoanei prin durata ei și prin complexele de inferioritate pe care i le creează, în raport cu grupul de subiecți sănătoși de aceeași vârstă.

Abordarea demersului științific

În cazul maladiilor respiratorii cronice, bolnavul se confruntă cu mai multe situații care îi influențează comportamentul: debutul psihologiei de bolnav (spitalizarea, desprinderea de mediul familiei, incertitudinea vindecării, însingurare, adaptare la multe persoane necunoscute etc.), rolul echilibrator al încurajării medicale (acolo unde există), preocuparea bolnavului de maladia sa, lupta ascunsă între speranță și descurajare [1, 2].

Astfel, respirația este sediul a numeroase expresii psihosomatice, este un proces vital, cu semnificații simbolice afective. Ea permite exteriorizarea viscerală a conflictelor psihice, a tensiunilor nervoase, a stărilor de anxietate, neliniște, fobie. Râsul, plânsul, țipătul sunt expresii emoționale, iar hipoventilația și hiperventilația sunt răspunsuri respiratorii față de anxietate, apatie, euforie sau depresie. Factorii psihoemoționali acționează prin intermediul sistemului nervos autonom asupra reactivității bronșice, fiind elementul major în etiologia unui astm sever. Deci, actul respirator este un proces spontan, care este controlat de către sistemul nervos central, însă există și unele calități ce pot fi executate conștient: profunzimea, ritmicitatea, durata, tipul etc. Totodată, respirația reprezintă un mijloc de exprimare, de reflectare a proceselor emoționale, dezvăluindu-le mai bine decât orice altă funcție vegetativă: persoanele anxioase prezintă respirație superficială și neregulată, tristețea reduce profunzimea respirației etc. Prin urmare, respirația este nu doar o funcție fiziologică, realizată și reglementată în dependență de necesitățile vitale ale organismului, ci și o însușire fundamentală a propriului Eu, menținând echilibrul dintre individ și ambianță [3, 4].

Din acest punct de vedere, la bolnavii cu maladii respiratorii cronice putem nota stări de anxietate, frică de moarte, frică de consecințele invalidizante ale bolii sau, din contra, atitudini de bravură artificială. În alte situații regresivitatea și beneficiul secundar sunt evidente, mai ales la copii. Există și situații în care pacienții adoptă atitudini autodestructive, ignorând, de exemplu, dieta sau chiar tratamentul.

Analiza și prelucrarea datelor

În acest context au fost analizate aspecte ale anxietății copiilor bolnavi și sănătoși, fiind aplicate mai multe probe psihologice (testul *Spillberger*, testul *Cattell* (scala O)). În cadrul cercetării au participat 250 de copii, cu vârsta cuprinsă între 8 și 15 ani, repartizați în șase grupuri: cu bronșită cronică, pneumonie cronică, astm bronșic, fibroză chistică, tuberculoză și un grup de copii sănătoși.

Așadar, obiectivul cercetării date a constat în stabilirea nivelului de anxietate al copiilor, care reprezintă indicele bunăstării interioare a persoanei. Anxietatea poate fi definită ca „o stare de indispoziție caracterizată prin tensiune, neliniște și îngrijorare ce apare fără să existe o sursă obiectivă de primejdie” [5]. Un nivel sporit al anxietății reprezintă manifestarea subiectivă a disconfortului psihologic. Ea poate fi generată de un conflict nevrotic, tulburări psihosomatice, tensiuni emoționale. Totuși, anxietatea nu trebuie considerată din start o trăsătură negativă a personalității, deoarece prezența unui nivel optim de neliniște este condiția firească și necesară pentru activismul persoanei, având rol protector, ca și reacție adaptativă la situația ce ar putea-o pune în pericol. Nivelul ei sporit deja poate servi drept indiciu al unor „stări prenevrotice” ce perturbă dezvoltarea armonioasă și activitatea eficientă a copilului. Anxietatea devine patologică atunci când componentele ei cognitive sau comportamentale devin exagerate și durabile, reprezentând un răspuns inadecvat la o anumită situație stresantă. De cele mai multe ori nu boala în sine poate fi un factor stresant, dar și acele schimbări în regimul de viață al copilului determinate de maladia cronică. Anxietatea este o componentă destul de importantă în structura personalității în cazul maladiilor cronice, deoarece stresul determinat de aceste maladii influențează unitatea structurală a personalității prin nesatisfacerea trebuințelor interne, prin distorsionarea concepției propriului Eu și a lumii înconjurătoare [6, 7]. Deci, starea de anxietate în maladiile cronice are rol de semnalizare a unei situații alarmante. Ceea ce se evidențiază în cazul copiilor cu maladii respiratorii cronice este faptul că această stare de anxietate nu este conștientizată, fiind inclusă în structura personalității ca un factor determinant. Acest lucru determină direcția de dezvoltare a personalității în devenire, precum și buna adaptare a copilului la cerințele mediului, ceea ce nu-i permite să-și folosească la maximum întregul său potențial. Odată cu progresarea maladii crește și nivelul anxietății, totodată se deteriorează și mecanismele compensatorii ale personalității. În felul acesta, anxietatea servește drept mecanism de declanșare a diferitelor tulburări ale personalității copilului bolnav cronic sau servește drept bază/fundament pe care se dezvoltă o diversitate de simptome psihosomatice. Rezultatele obținute în cadrul cercetării sunt prezentate mai jos.

Dacă am compara valorile medii obținute la testul *Cattell* (scala O), ce indică la nivelul de anxietate al copiilor investigați, putem constata că la bolnavii cu astm bronșic, mucoviscidoză, tuberculoză au fost înregistrate valori mult mai mari decât la cei cu bronșită cronică și pneumonie, iar lotul copiilor sănătoși are cea mai joasă medie la această scală (Fig.1).

După criteriul de vârstă s-au evidențiat următoarele date: copiii cu vârsta de 8-10 ani au înregistrat un nivel mai scăzut al anxietății ($m=1,43$) comparativ cu cei de 13-15 ani, care au obținut valori ale scalei respective mult mai înalte ($m=1,59$) (Fig.1).

Pentru a fundamenta cele expuse, precum că maladiile cronice determină un nivel mai ridicat al anxietății, am aplicat testul *Spillberger* ce determină nivelul de anxietate reactivă și stabilă. Am utilizat această metodă, deoarece, după cum am menționat anterior, copiilor cu maladii cronice mai grave le este specific un nivel de anxietate mult mai ridicat decât persoanelor sănătoase sau cu o maladie nu atât de complicată cu șanse de recuperare totală mult mai înalte. După cum cunoaștem, spitalizările frecvente deja constituie un factor stresant pentru copil, ceea ce presupune un nivel mai ridicat al anxietății, iar diferențele dintre starea de anxietate înscrisă ca trăsătură de personalitate și cea apărută pe moment le putem determina anume prin această metodă.

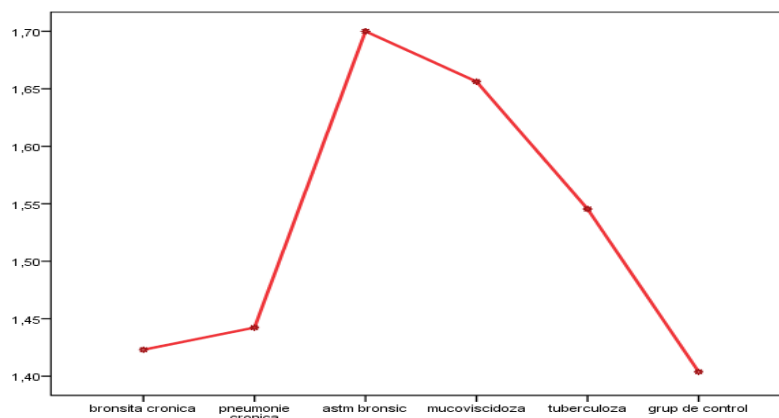


Fig.1. Mediile obținute de grupurile cercetării la scala O, testul *Cattell*.

În urma prelucrării statistice a rezultatelor am obținut diferențe în manifestarea nivelului de anxietate în dependență de tipul maladiei, precum și în dependență de criteriul de vârstă. Pentru o mai bună vizualizare prezentăm diagrama din Figura 2.

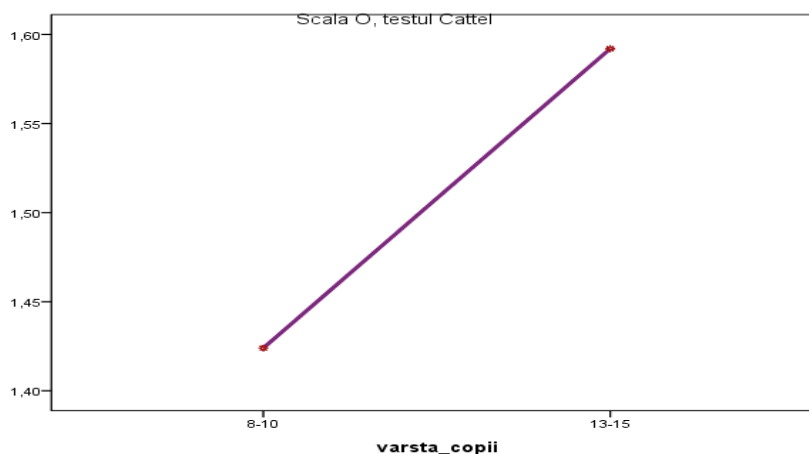


Fig.2. Mediile obținute la testul *Cattell* (scala O), după vârstă.

Astfel, copiii bolnavi de astm bronșic ($m=2,45$), mucoviscidoză ($m=2,38$) și tuberculoză ($m=2,46$) au obținut valori mai înalte decât restul eșantionului. Fapt ce ne confirmă mențiunile anterioare, în acord cu care odată cu acutizarea stării copilului crește și nivelul anxietății. Fapt demonstrat și de către cercetători străini (Fig.3).

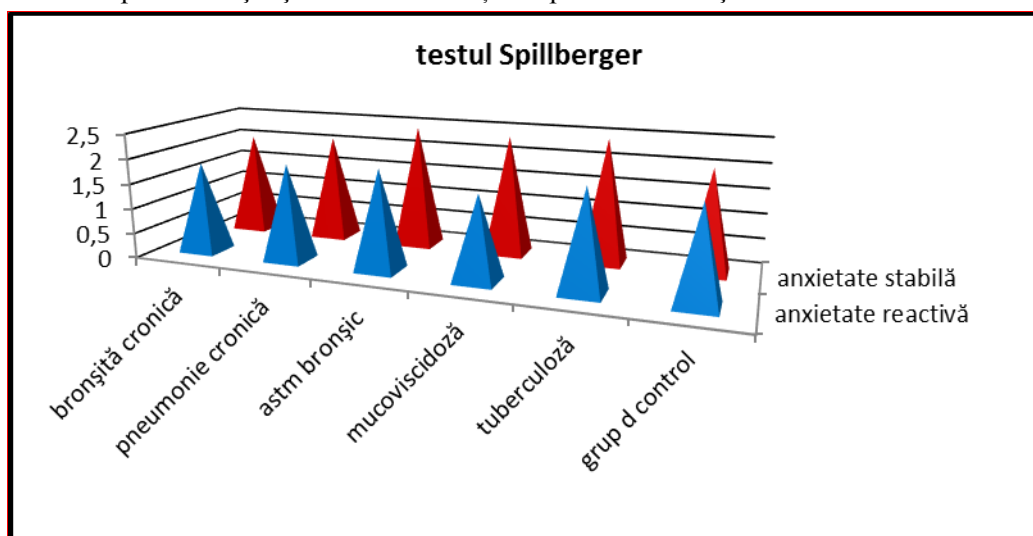


Fig.3. Mediile la testul *Spillberger*, după tipul maladiei.

În ceea ce privește rezultatele obținute în dependență de criteriul de vârstă, nu am înregistrat diferențe evidente. Atât copiii de 8-10 ani, cât și copiii de 13-15 ani manifestă același nivel al anxietății reactive și stabile (Fig.4).

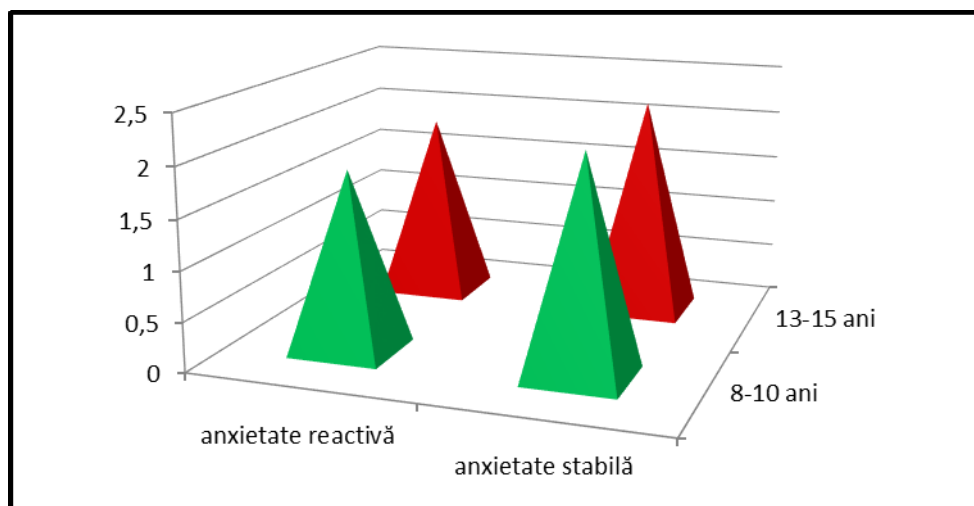


Fig.4. Mediile la testul *Spillberger*, după criteriul de vârstă.

Pentru a compara valorile nivelului de anxietate al copiilor investigați, am utilizat testul *Kruskal-Wallis*, ce ne ajută să testăm diferența dintre variabila dependentă și grupurile de subiecți. Comparativ cu datele înregistrate de către copiii din grupul de control, rezultatele înscrise de copiii bolnavi sunt semnificativ mai mari (a se vedea Tabelul).

Datele din Tabel indică asupra faptului că există diferențe semnificative atât în ce privește manifestarea anxietății reactive ($\chi^2=12,57$, $df=5$, $p=0,02$), cât și în ce privește manifestarea anxietății stabile ($\chi^2=35,53$, $df=5$, $p=0,00$) în dependență de tipul maladiei. După criteriul de vârstă nu s-au înregistrat diferențe semnificative; copiii din ambele grupuri (cei de 8-10 ani și cei de 13-15 ani) manifestă aproximativ același nivel al anxietății.

Tabel

Diferențe dintre grupurile cercetării în funcție de nivelul anxietății

	Anxietate reactivă	Anxietate stabilă
Chi-pătrat	12,57	35,53
df	5	5
Nivelul de semnificație	,028	,000

Mai mulți autori confirmă semnificația factorilor biologici, sociali, psihologici și a mediului familial pentru dezvoltarea anxietății în copilărie. Т.Павлова și А.Холмогорова au analizat procesul de dezvoltare a anxietății sociale la copii și au stabilit existența relației semnificative dintre anxietatea socială la copii și disfuncțiile manifestate de către părinți în comunicarea cu copiii. Atât părinții, cât și copiii au un nivel foarte înalt al anxietății în momentul stabilirii diagnozei, mai ales în cazul maladiilor grave (Nicolaeva, Gnedova, H.Feigin etc.) [8].

Concluzii

Analiza calitativă a datelor experimentale a permis identificarea conținutului neliniștii la copii și determinarea posibilelor surse care o generează. Observăm că indicii înalți ai anxietății fac legătură cu tipul maladiei de care suferă copilul, dar și cu necesitățile de ordin social importante pentru copil (comunicarea cu adulții, cu colegii, cu personalul medical, realizarea anumitor activități în comun, specificul percepției lumii de către el, experiența de comunicare pozitivă sau traumatizantă trăită) și reflectă semnificația deosebită pe care o are satisfacerea lor la anumite etape de dezvoltare.

Constatările realizate în baza studiului dat, și anume: analiza nivelului de anxietate la copiii cu maladii respiratorii cronice, pot fi examinate ca și tendințe de investigație ulterioară, dat fiind faptul că în cercetarea noastră a fost antrenat un număr nu prea mare de copii. Continuarea cercetării ar include dezvoltarea eșantionului de cercetare, precum și confruntarea datelor experimentale cu rezultatele altor probe.

Referințe:

1. IAMANDESCU, B.I. *Stresul psihic și bolile interne*. București: All, 1993, p.175, 176, 182.
2. LUBAN-PLOZZA, B., PÖLDINGER, W., KRÖGER, F. *Boli psihosomatice în practica medicală*. București: Editura Medicală, 1996.
3. Ibidem.
4. IAMANDESCU, B.I. *Op.cit.*
5. ULETE, F. Aspecte ale fricii și anxietății la școlarii adolescenți. În: *Revista de psihologie*, 2008, t. 54, nr.3-4, p.261-274.
6. Ibidem.
7. IAMANDESCU, B.I. *Op.cit.*
8. ХОЛМОГОРОВА, А.Б. Научные основания и практические задачи семейной психотерапии. В: *Московский психотерапевтический журнал*, 2002, №2.

Prezentat la 20.11.2016

CZU: 1(Макиавелли):159.9.01:159.923

ВЛИЯНИЕ ВОЗЗРЕНИЙ НИККОЛО МАКИАВЕЛЛИ О ПРИРОДЕ ЧЕЛОВЕКА НА ТЕОРИЮ И МЕТОДОЛОГИЮ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Людмила АНЦИБОР

Молдавский государственный университет

В статье обосновывается соотношение содержания учения Никколо Макиавелли и «макиавеллизма» как объекта психологической науки. Выявлено влияние идей Макиавелли на теорию и методологию изучения личности в психологии. Показано, что идеи Макиавелли о природе человека получили дальнейшее развитие в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о развитии высших психических функций человека и субъективно-деятельностном подходе, обосновывающем способность человека к самодетерминации (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский). Установлено, что изучение макиавеллизма в психологии основывается на положении о деятельности как процессе внутреннего противоречия и об относительной самостоятельности единиц деятельности: действия, операции (предметной деятельности), мотивы, цели, условия (внутренней деятельности).

Ключевые слова: Никколо Макиавелли, макиавеллизм, «цель оправдывает средства», макиавеллист, личность, культурно-историческая теория, теория деятельности, личностный смысл, социально-психологическое направление, самоотношение.

IMPACTUL IDEILOR LUI NICCOLO MACHIAVELLI DESPRE NATURA UMANĂ ASUPRA TEORIEI ȘI METODOLOGIEI STUDIERII PERSONALITĂȚII ÎN PSIHOLOGIE

În articol este fundamentat raportul dintre învățătura lui Niccolo Machiavelli și „machiavelismul” ca obiect al științei psihologice. Se dezvăluie influența ideilor lui Machiavelli asupra teoriei și metodologiei studierii personalității în psihologie. Se arată că ideile lui Machiavelli despre natura umană au fost dezvoltate în teoria cultural-istorică a lui L.S. Vâgotsky despre dezvoltarea funcțiilor psihice superioare ale omului și în abordarea activității subiectului, care justifică capacitatea lui la autodeterminare (S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, A.V. Brushlinskii). S-a constatat că studiul machiavelismului în psihologie se bazează pe noțiunea de activitate, perceput ca proces contradictoriu, și pe ideea autonomiei relative a unităților activității – acțiuni și operații (activitate obiectuală), motivație, scop și condiții (activitatea internă).

Cuvinte-cheie: Niccolo Machiavelli, machiavelism, „scopul scuză mijloacele”, personalitate de tip machiavelic, personalitate, teoria cultural-istorică, teoria activității, sens personal, analiză sociopsihologică, autoacceptare.

THE INFLUENCE IDEAS OF NICCOLO MACHIAVELLI'S IDEAS ABOUT HUMAN NATURE ON THE THEORY AND METHODOLOGY OF THE STUDY OF PERSONALITY IN PSYCHOLOGY

The article explains the ratio of the content of the teachings of Niccolo Machiavelli and "Machiavellian" as an object of psychological science. It revealed the influence of Machiavelli's ideas on the theory and methodology of the study of personality in psychology. It is shown that Machiavelli's ideas about human nature have been further developed in the cultural-historical theory of the development of higher mental functions of L.S. Vygotsky and subjective-activity approach, justifying a person's ability to self-determination (S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, A.V. Brushlinskii). It was found that the study of Machiavellianism in psychology is based on the position of the activities as a process of self-contradiction, and the relative autonomy of units of activity - action operation (subject activity), motive, purpose, condition (internal activity).

Keywords: Niccolo Machiavelli, Machiavellianism, High Mach individuals, personality, the cultural-historical theory, theory of activity, personal meaning, socio-psychological analysis, self-attitude.

Введение

Сегодня учение Никколо Макиавелли востребовано в публичной сфере, характеризуя социальное и политическое поведение. Его идеи о человеческих взаимоотношениях, обладая непосредственностью, являются современными. Однако в научной литературе на сегодняшний день практически отсутствует системное и комплексное исследование данного феномена с точки зрения взаимосвязи философии политики и общей психологии.

Учение Н.Макиавелли отражает сложное философское мировоззрение, далеко опережающее все то, что было привычно для его эпохи. Макиавелли отличался эмпирическим подходом и полагал, что

его опыт способствовал пониманию им человеческой природы и характера ее проявления и в тех, кто жаждет власти, и в тех, кто приемлет ее цели. Моральный кругозор Макиавелли был греко-римским, а не христианским, скорее публичным и общественным, нежели частным и индивидуальным. Он не освобождал политику от морали настолько, чтобы ввести дифференциацию между двумя несовместимыми идеалами жизни и, таким образом, между двумя «моральями». Мораль ответственности, по Макиавелли, заключена в цели, а не в средствах. Что же касается средств, то они не хороши лишь тогда, когда ими не умеют или ими не желают пользоваться, т.е. тогда, когда человек невежественен или слаб духом (слабоволен) [1].

Приступая к анализу значения идей Макиавелли для развития представлений о человеке, которые нашли своё отражение и дальнейшее развитие в психологии, отметим, что на современном этапе развития психологической мысли его идеал «*Нового Человека*» определяется через понятие «личность», уровни развития и пути формирования человека в психологии – через понятия «индивид», «субъект деятельности», а универсальность – как полнота человеческого бытия. У Макиавелли последнее отражено в понятии «*Государя*», а понятие «индивид» представлено в описании «природы человека».

Теория и методология изучения личности в контексте концепции Н. Макиавелли о природе человека

Современная психология исходит из следующих представлений о человеке: это биологическое существо, животное, наделённое сознанием, обладающее речью, способностью трудиться, познавать окружающий мир и активно изменять, преобразовывать его; но это и общественное существо, что является самым важным его признаком, так как общественная жизнь и общественные отношения, коллективный труд изменили и подчинили себе его биологическую, телесную организацию. У Макиавелли данное положение отражено в его мировосприятии («воззрении о мироустройстве»), которое легло в основу учения (см. более подробно [2, с.59-72]).

Современное представление о становлении субъективности человека прямо связано с историческими формами социальных объединений, принципами их организации, динамикой их изменения и развития, и в этом отношении оно также созвучно учению Макиавелли (см. исторический принцип анализа социальных явлений, «социальный человек») [3].

На протяжении нескольких десятилетий советская психология стояла на позициях *деятельностного подхода*. Суть этого подхода в том, что изучать предметную деятельность субъекта необходимо по её *значению*, той роли, которую он выполняет в этой внешней деятельности, определяя саму необходимость в ней психики, её конкретное содержание и строение. Психическую деятельность следовало рассматривать не как безличный процесс, а как деятельность субъекта в плане психического отражения *проблемной ситуации*.

Макиавелли эту идею выражает следующим образом: не «государь сам по себе», а «правитель и государство». Он указывает на «условия правления» – республика, или государства, управляемые единовластно; либо государства, унаследованные или присоединенные, где подданные привыкли повиноваться или исконно жили свободно; или же государства, которые приобретаются либо своим, либо чужим оружием, либо же милостью судьбы или доблестью. Далее Макиавелли пишет следующее: «Что же касается, в частности, государей, то нам приходится видеть, как некоторые из них, еще вчера благоденствовали, сегодня лишаются власти, хотя, как кажется, не изменился ни весь склад их характера, ни какое-либо отдельное свойство» [4, с.86]. Объяснение этому, как видит мыслитель, заключается в том, что «если государь всецело полагается на судьбу, он не может выстоять против её ударов», и «сохраняют благополучие те, чей образ действий отвечает особенностям времени, а утрачивают благополучие те, чей образ действий не отвечает своему времени». Итак, понимание Макиавелли «природы психического», «психологии человека», несмотря на то, что как научные понятия они ещё не были определены, во многом совпало с тем, как они были сформулированы дальнейшим развитием науки.

При изучении наследия Макиавелли находят своё отражение два основных положения современной психологии – личностный принцип и процесс развития. *Личностный принцип* означает, что все психические процессы носят активный, избирательный характер, т.е. зависят от особенностей личности (мотивации, интересов, целей, характера). У Макиавелли это звучит как «новый Человек» – активный, деятельный, целеустремленный. Изучение структуры личности необходимо проводить не само

по себе, а в процессе её развития, формирования самосознания и самооценки. В учении Макиавелли проявление данного принципа можно обнаружить в том, что он называет «*virtus* государя». Впоследствии в науке это было сформулировано как «проблема лидерства».

Советские психологические школы складывались вокруг таких ведущих ученых, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе, В.С. Мерлин и др. Гипотезы, сформулированные в рамках различных научных парадигм, продолжают теоретически и эмпирически исследоваться. В контексте изучаемой нами проблемы, определим в общих чертах контекст и специфические феномены, которые были выделены этими школами, а в поисках новых детерминант назовем имена ученых – ведь каждому из них принадлежит определенный штрих в общей схеме анализа как психологии личности, так и интересующего нас феномена макиавеллизма.

Один из методологов психологии Л.С. Выготский показал, что для того, чтобы понять внутренние психические процессы, нужно выйти за пределы организма и искать объяснение этим процессам в общественных отношениях человека [5]. Его концепция была названа *культурно-исторической*, так как интерпретацию сознания и психических процессов можно было вывести только из их развития и становления. Главная идея Выготского состояла в утверждении положения о развитии высших психических функций. Развитие, по Выготскому, связано с усвоением культурных знаков, самым совершенным из которых является *слово* (именно от Макиавелли, с точки зрения Де Санктиса, пошла итальянская проза) [6].

Формирование личности, по Выготскому, представляет собой процесс культурного развития. Чем больше в человеке представлено культурное, тем сильнее выражен процесс овладения миром и собственным поведением, тем значительнее личность. Можно считать, что один из ведущих мотивов, побудивших Макиавелли к написанию знаменитого трактата, именно «овладение миром политической жизни», а так называемые «советы», которые он предлагает своему государю, это и есть способы овладения собственным поведением, основанным на знании этого мира.

С.Л. Рубинштейн – выдающийся философ и психолог, рассматривает познание не как созерцание, а как *активную деятельность*. На основе этой идеи он формулирует принцип единства сознания и деятельности. С.Л. Рубинштейн специально отмечает, что не только деятельность влияет на личность, но и личность, имея право выбора, занимает активную и инициативную позицию [7]. Личность, как целое, выражается через триединство: *чего хочет* человек (потребности, установки), *что может* (способности, дарования), *что есть он сам* (потребности и мотивы, закрепленные в характере). Понятие личности используется им для реализации принципа детерминизма. С помощью этого принципа он раскрывает специфику психической деятельности, не отрывая её от связей с другими явлениями материального мира. Сущность детерминизма определяется Рубинштейном через диалектику «внешнего» и «внутреннего». Личность и её психические свойства – это одновременно и *результат*, и *предпосылка* деятельности. У Макиавелли мы обнаруживаем идею об активном, деятельном человеке, воплощенную в образе *нового Человека* – целеустремленного, деятельного и активного.

В 70-80 гг. прошлого столетия советский психолог А.Н. Леонтьев, рассуждая о предпосылках и основаниях жизни личности в обществе, приводит такую схему детерминации поведения, из которой следует, что понятие «личность», во-первых, включает в себя «место и позицию человека в системе общественных связей» [8]. У Макиавелли в этом отношении можно обнаружить некий «социальный портрет» народных масс, описание господ, папства, французов, испанцев, немцев и пр. Мыслитель предоставляет столь подробное описание различных типов и групп людей, что исследователи до сих пор черпают в нём вдохновение для размышлений о социально-психологических процессах, о природе и сущности человека.

Во-вторых, Леонтьев указывает на то, что при описании «личности» необходимо учитывать то, *ради чего и как* использует человек врожденное и им приобретенное. У Макиавелли ответ на этот вопрос звучит так: человек совершает тот или иной поступок ради *собственного* блага либо ради блага своей *Родины*. Вторая часть вопроса («как») у мыслителя прозвучала настолько шокирующе, что вызвала жаркие дискуссии, не затихающие и по сей день. Спор, в основном, сосредоточился вокруг его крылатого выражения «цель оправдывает средства». Однако у Макиавелли эта фраза вплетена в определенный контекст [9], который и объясняет смысл того, что он под этим подразумевает, а как известно из современных техник психоманипуляции, фраза или слово, вырванные из контекста,

становятся средством манипуляции. Возможно поэтому Макиавелли первым бы высказался против современного варианта так называемого «макиавеллизма».

А.Н. Леонтьев рассматривал деятельность как процесс, внутренние противоречия и трансформации которого порождают психику, как необходимый момент развития. Принцип предметности деятельности изменяет позицию субъекта в процессе взаимодействия с объектом, поскольку последний трактуется двояко: первично – в своем независимом существовании, как подчиняющийся себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично – как образ предмета, как продукт психического отражения его свойств, осуществляемого в результате деятельности субъекта, а никак не иначе. Исходной и основной формой деятельности по Леонтьеву выступает деятельность внешняя, чувственно-практическая. Макиавелли же называют прагматиком, а его учение характеризуется чаще всего как реалистичное. Образ *нового Человека* у мыслителя представлен как *деятельный социальный субъект* новых, зарождающихся социально-экономических отношений.

В предметной деятельности, с точки зрения современной психологии, выделяются относительно самостоятельные единицы – *действия и операции*. Во внутренней деятельности таковыми являются *мотив, цель, условие*. При выделении таких единиц деятельности правомерны следующие три вопроса: «Ради чего совершается деятельность?» (мотив деятельности); «На что она направлена?» (цель); «Какими способами реализуется?» (средство). В связи с этим можно отметить, что у Макиавелли присутствуют те же единицы анализа, однако он не называет поведение человека и поступок князя «деятельностью», как это сформулировано в современной психологии. В структуре этой «деятельности» можно обнаружить много схожего: «мотив» у Макиавелли фигурирует как эгоизм или счастье; понятие «цель» у него прозвучало довольно четко, а именно – это власть или благо общества; как и понятие «средство» (о котором так много дискуссий в литературе) – это обман, вероломство, жестокость или доблесть, милосердие, награда и пр.

Личность по Леонтьеву – это внутренний момент деятельности. Структура личности раскрывается им через понятие мотива деятельности. Он утверждает, что исходя из набора отдельных психологических или социально-психологических особенностей человека никакой «структуры личности» получить невозможно. Реальное содержание личности человека лежит не в заложенных в нем генетических программах, не в глубинах его природных задатков и влечений и даже не в приобретенных им навыках, знаниях и умениях, в том числе и профессиональных, а в той *системе деятельностей*, которые реализуются этими знаниями и умениями.

В произведениях Макиавелли появляются признаки нового человека, наделенного небывалой глубиной мысли, наблюдательностью и целеустремленностью. Он отдавал предпочтение *человеку, у которого есть принципы*, который способен на самопожертвование, а не человеку совести, разрывающемуся между общественным долгом и собственной совестью, и провозгласил **идеал нового Человека**, в котором величие духа и телесная сила соединяются для героизма. Он также вводит в понятийный аппарат науки такое понятие, как Родина.

В качестве единицы анализа личности, с точки зрения современной психологии, не может быть использовано лишь понятие «значение», поскольку действительность отражается в нем в независимой от индивида форме. Значение – это ставшее достоянием сознания человека обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже умения как обобщенного «образа действия», «нормы поведения» и т.д. Это идеальная, духовная форма кристаллизации общественного опыта. Единицей анализа личности у него выступает *личностный смысл* как отражение в сознании человека отношения мотива к цели. Личностный смысл определяется отношением мотива к цели. Исходя из этого по-разному интерпретируется и смысловое содержание деятельности человека. Поэтому вопрос о **чувстве патриотизма** личности, по Макиавелли, и **понятие Родины**, которое он определяет в качестве основополагающего в политической деятельности [10], имеют первостепенное значение для понимания феномена макиавеллизма на современном этапе развития общества.

Важным моментом в исследовании личности являются особенности ее включения в более широкий контекст – не только в деятельность, но и в жизнедеятельность. Сущность человеческой личности, по Рубинштейну, находит своё завершающее выражение в том, что она имеет свою историю. Эта особенность выражается в понятии «субъект жизни». Личностью в подчеркнuto специфическом смысле

этого слова является человек, у которого есть своя *позиция*, своё ярко выраженное сознательное отношение к жизни, *мировоззрение*, к которому он пришел в результате большой сознательной работы. Личность как субъект жизни имеет три уровня организации: 1) психический склад – индивидуальные особенности протекания психических процессов; 2) личностный склад – качества характера и способности; 3) жизненный склад – нравственность, ум, умение ставить жизненные задачи, мировоззрение, активность, жизненный опыт.

Особое место в концепции Рубинштейна занимает проблема сознания и самосознания. Понимание самосознания включает отношение к себе, к миру, но не прямое, а опосредованное жизненными проявлениями субъекта, всей жизнью личности. Не сознание вырастает из самосознания, а наоборот, самосознание проявляется через активность субъекта в отношении к миру. Это последнее положение имеет первостепенное значение для понимания процесса развития личности как субъекта деятельности и формирования зрелой, здоровой личности с «антимаккиавелловой» установкой (т.е. не использующей других в качестве вещи) в процессе межличностного взаимодействия [11].

Виднейший советский психолог *Б.Г. Ананьев* исследовал взаимосвязь биологических особенностей и социальных достижений личности. Особенностью концепции Ананьева является включение человека в более широкий, чем деятельность, контекст – в контекст человекознания [12]. Возможно, именно это имел в виду Макиавелли, когда стремился увязать роль и значение личности государя с социально-историческими условиями развития того государства, которым тот правил.

Идея *социальной детерминации* личности занимает в концепции Ананьева одно из центральных мест, а социальный фактор рассматривается им опосредованно, через понятия *социального статуса, социальной ситуации, образа жизни* и пр. *Б.Г. Ананьев* предложил антропологический подход к исследованию человека. В этих исследованиях он показывает, что индивидуальное развитие – внутренне противоречивый процесс, зависящий от многих детерминант. Развитие, согласно Ананьеву, это возрастающая интеграция, синтез психофизиологических функций. Эта интеграция обеспечивается различными механизмами. Структура личности, например, организуется по двум принципам – *субординационному*, или иерархическому, при котором сложные социальные свойства подчиняют себе более элементарные, психофизиологические, и *координационному*, при котором взаимодействие свойств строится на паритетных началах. Эти положения современной психологии должны найти своё отражение при построении эмпирической программы исследования так называемого «макиавеллизма личности».

Проблема интеграции позволила Ананьеву включить психическое развитие в более широкий контекст – онто-, социо- и персоногенез. Если рассматривать историю развития самой личности Никколо Макиавелли, то эта закономерность особенно четко проявляется в его жизнедеятельности: сильные эмоциональные впечатления (потрясения) детства – стремление к лидерству в молодости – первые успехи и самореализация в различных сферах (дипломатия, литературное поприще, семейная жизнь) – испытания и борьба [13, с.19-30].

Психотерапевт *В.Н. Мясищев* подчеркивал, что система общественных отношений формирует субъективные отношения человека ко всем сторонам действительности. Отношения личности – ее потребности, интересы, склонности являются продуктом взаимодействия человека с конкретной средой. Среди видов отношений он называет эмоциональное отношение, интерес и оценочное отношение. «Отношение – сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности» [14, с.49]. Поэтому отношения являются движущей силой развития личности. Источником нарушений личности, ее патологии, являются проблемы, которые возникают в процессе установления или реализации отношений в разных сферах деятельности. При изучении феномена макиавеллизма это положение теории Мясищева должно найти своё отражение в проблеме *поиска истоков формирования личности с антиманипулятивной установкой*. Особый интерес вызывала у психотерапевта также проблема характера, а у Макиавелли это отражено в понятии «*virtus*».

Предметом исследования выдающегося грузинского психолога *Д.Н. Узнадзе* стала *установка* как складывающееся на основе опыта устойчивое предрасположение индивида к определенной форме реагирования, побуждающее его ориентировать свою деятельность в определенном направлении и действовать последовательно в отношении всех объектов и ситуаций, с которыми она связана [15]. Для

возникновения установки необходимо одновременное наличие потребности и ситуации. Установка – единство субъективного (потребность) и объективного (ситуация) факторов, она связана с перенастройкой психофизиологических сил и с *готовностью действовать определенным образом* для удовлетворения конкретной потребности в соответствующих условиях, ситуации. Установка рассматривается как определенный момент функционирования потребности, который в проблеме «макиавеллизма личности» проявляется в поведении «жертвы» как в одной из форм манипуляции [16].

В.С. Мерлин разработал интегральную теорию индивидуальности, в которой выделял следующие уровни: биохимический, соматический, нейродинамический, психодинамический (уровень темперамента), свойства личности и социальные роли. Между этими уровнями существуют не однозначные, а много-многозначные связи, т.е. свойство одного уровня может быть связано с несколькими свойствами другого уровня [17]. Вводя в понятийный аппарат психологии понятие **индивидуального стиля деятельности**, он имел в виду, что это – своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными условиями деятельности. Современные психологические исследования «макиавеллизма личности» могут быть построены исходя из этой структурной организации индивидуальности. Например, *определенные личностные свойства служат в качестве стимула к формированию манипулятивной модели взаимодействия* как наиболее приемлемой с точки зрения индивидуальных свойств (естественной).

Наиболее спорным и сложным в понимании тезиса Макиавелли «цель оправдывает средства» является его смысловая интерпретация. В современной психологии она основывается на представлениях о единице анализа личности, в качестве которой выступает *личностный смысл* как отражение в сознании человека отношения мотива к цели. Личностный смысл, как было отмечено ранее, соотносится с понятием *значения*. Исходя из представлений об атрибутах (строении) деятельности, речь в данном случае идет не о целях действия, а о мотивах, побуждающих государя к тому или иному действию. Необходимо также проанализировать *ситуацию*, которая привела государя к необходимости обратиться к тому или иному действию, прибегнув тем самым к определенному *средству* (способу действия). В таком случае у Макиавелли речь идет не о соотношении категории «цель/средство» (о котором идет спор), а о «**смысле/значении**» деятельности человека. У Макиавелли те же единицы анализа, которые использует современная психология. Он не называет поведение обычного человека, а поступок князя – деятельностью, но от этого общая картина деятельности так называемого макиавеллиста не меняется и остаётся прежней.

Жизнь и учение Макиавелли показывают, что «макиавеллистские стратегии» могут использоваться не только для удовлетворения индивидуальных эгоистических интересов, но и для достижения более сложных социальных целей – например, для альтруистичной, жертвенной помощи одним субъектам посредством макиавеллистской манипуляции другими с осознанным высоким (может быть, даже смертельным) риском для самого манипулятора. Это особый тип неэгоистических установок и поведения, который можно назвать «*альтернативным альтруизмом*», по ряду параметров противоположным традиционно понимаемому «альтруизму общей гуманистической направленности». Эта особенность человеческой психики приобретает первостепенную значимость в практике профессиональной деятельности и отразилась в одном из первых направлений, сложившихся в ходе изучения макиавеллизма, – в социально-психологическом подходе [18].

Поскольку важнейшим элементом социального мира являются образы «Я» тех людей, из которых этот мир состоит, то предметом психологии человеческого бытия неизбежно оказывается направленность познавательной, этической и эстетической активности общающихся субъектов не только друг на друга, но и на себя. Вместе с тем взгляд со стороны несет в себе не менее очевидную опасность десубъективизации: нередко, поставив себя в позицию стороннего наблюдателя своего внутреннего мира, человек как бы «объективирует и отчуждает свои проблемы», признавая, что не может с ними справиться. Решение проблемы, каким бы оно ни было, уже не может быть отчужденно объективным, оно становится неотъемлемой частью внутреннего мира активного деятельного субъекта, преодолевшего нечто, что сначала казалось ему непреодолимыми. Говорить о человеке как о субъекте можно только при таком понимании им собственного бытия, при котором он, осознавая объективность и сложность своих проблем, обладает ответственностью и силой для их решения. Следовательно, при

изучении феномена макиавеллизма в психологии *образ Государя*, о котором мечтал Макиавелли, нашёл своё отражение не только в таких понятиях, как «личность», «лидер», но и «субъект деятельности», «самореализация», «психическое здоровье» и др. [19].

Современные исследования убедительно показали, что при изучении морально-нравственного развития личности важно учитывать связи личностных и моральных, а также моральных и интеллектуальных механизмов. Это направление продолжает развиваться в русле психологии субъекта и психологии понимания. При исследовании феномена макиавеллизма, оно находит своё отражение в качестве решения проблем этики, морали и воспитания.

Критерием субъективности взрослого человека, с точки зрения *К.А. Абульхановой*, является умение *согласовывать* свою индивидуальную активность, способ организации личной жизни с социальными структурами, нормами и формами деятельности [20]. Именно в таких характеристиках личности, как инициатива и ответственность, проявляются мотивы, смыслы, *способы разрешения* жизненных трудностей, противоречий, конфликтов, связанных с интерпретацией себя как ответственного субъекта. Тем самым, согласование, направленное на снятие неизбежно возникающих противоречий между желаниями и возможностями личности, а также требованиями общества, является условием формирования «антимакиавеллистских» установок личности.

Основными структурными компонентами, в которых, по мнению *Е.Г. Ананьева*, сходятся различные психологические характеристики, являются *ценностные ориентации* личности [21]. Именно они определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и детерминируют особенности ее поведения. В диалогическом общении именно «Другой» выступает в качестве цели, а человек является ценностью, которая в процессе взаимодействия «выходит» на первый план. Напротив, в манипулятивном взаимодействии (в современной трактовке понятия «макиавеллист» – это личность, склонная к манипуляции) «Другой» выступает лишь в качестве «средства» достижения цели, преследуемой манипулятором.

Ценностно-нормативная сфера личности обусловлена нравственным сознанием человека, ориентированного на моральные образцы поведения. В качестве условий, определяющих нравственное поведение личности, могут выступать такие факторы, как сопереживание, переживание оценки, даваемой другими людьми в ответ на действия каждого конкретного человека, и интернализация этой оценки, то есть самооценка, которая непосредственно включает в себя и самоотношение личности. Самоотношение рассматривается как единство содержательных и динамических аспектов личности, мера осознания и качество эмоционально-ценностного принятия себя как инициативного и ответственного начала социальной активности.

Исследователь *И.И. Чеснокова* определяет «эмоционально-ценностное самоотношение как специфический вид эмоционального переживания», в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она узнаёт, понимает, «открывает» относительно самой себя [22]. Самоотношение – это выражение смысла «Я», т.е. его психологическое содержание нельзя вывести только через анализ «собственно психологических характеристик индивида», таких как переживания, установки или эмоциональные состояния. Самоотношение есть *личностное образование*, а поэтому его строение и содержание может быть раскрыто лишь в контексте реальных жизненных отношений субъекта, «социальной ситуации его развития» (Л.С. Выготский) и деятельностей, за которыми стоят мотивы, связанные с самореализацией субъекта как личности. Выражение «смысла Я» субъекта осуществляется специфическим языком, в котором помимо собственно самооценочных сведений и сопровождающих их эмоциональных реакций важное место занимает эмоциональное самоотношение, воплощающееся в общественно выработанном языке эмоциональных межличностных отношений.

В реальной жизни человек в любой период своей жизни реализует некоторую совокупность жизненных отношений. *В.В. Столин* указывает на то, что «чем более расширяются связи субъекта с миром, тем более они перекрещиваются между собой» [23, с.139]. Множественность деятельностей приводит к множественности смыслов «Я», пересечение деятельностей – к поступкам, поступки – к конфликтным смыслам «Я», конфликтный смысл «Я» запускает дальнейшую работу самосознания. Отвечая на вопрос о том, какие возможны личностные решения «задачи на конфликтный смысл», Столин вводит два «измерения». Первое – «*осознание поступка*», касается субъективного признания того факта, что поступок состоялся. Поступок существует лишь там, где объективно одно и то же действие служит *двум мотивам*, но так, что «приближает» субъекта к одному из них и «отдаляет» от

другого. Таким образом, в рамках данного «измерения» можно рассматривать лишь две крайние возможности: 1) факт совершения поступка признаётся; 2) факт совершения поступка не признается. Второе «измерение» относится к направлению работы самосознания «за» или «против» того реального выбора, который заключен в самом поступке. Это измерение современный психолог Столин обозначает как «личностный выбор». Макиавелли же описывает и постоянно имеет в виду именно такие ситуации – реального выбора, который стоит перед государственным деятелем.

Взвесив свои мотивы, человек либо отвергает результат, либо принимает его и укрепляет в сознании сделанный выбор. Это предполагает осознание реального выбора, мотива, который побудил его к совершению данного выбора, затем следует изменение реальной жизнедеятельности, совершение новых поступков, утверждение своих мотивов, ценностей, своего «Я».

В соответствии с одним из признаков современных исследований в области психологии личности, активно изучаются морально-нравственные особенности личностной организации: это исследование идеалов личности, которые могут выступать в качестве совокупности норм поведения. Идеал, как указывает Владимир Даль, это мысленный образец совершенства чего-либо, в каком-либо роде, первообраз, прообраз, началообраз; представитель. И далее как отдельное значение добавлен «образец-мечта» [24]. Макиавелли всей своей жизнедеятельностью также демонстрирует стремление к «образцу-мечте» о том государе, который сможет укрепить и защитить его Родину.

Проблема феномена макиавеллизма тесно соприкасается с такими категориями, как истина, правда и обман. Теоретический анализ проблемы соотношения истины и правды показывает, что она отнюдь не является простой и очевидной для ученых (в частности, Юнга и Фромма). В отличие от понятия *истины*, которая выражает общезначимую констатацию соответствия высказывания действительности, *правда* – это категория, выражающая ценностную ориентацию человека, его *мировоззрение*. Степень правдивости сообщения всегда обусловлена *целями* говорящего и слушающего, поэтому *правда* всегда изучается в связи с оценкой мотивации субъекта коммуникации. Известный философ И.А. Ильин считал, что следует различать неправду и ложь. *Неправда* – это неверное слово об эмпирической действительности, а *ложь* – несоответствие высказываний человека его духовным состояниям [25]. На основе изучения классификаций ложных убеждений [26] и др. были выделены следующие *виды обмана*: эгоистический; альтруистический; ненамеренный; невербализованный. Такое разделение наметило пути решения проблемы макиавеллизма, которую можно обозначить как проблему взаимопонимания в процессе общения, использования обмана и манипуляции в процессе взаимодействия, во взаимосвязи с проблемой самопонимания как процесса и результата наблюдения и объяснения человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения.

Самопонимание проявляется как умение обнаруживать смысл поступков, как способность отвечать на причинные вопросы относительно своего характера, мировоззрения, а также в отношении к себе и другим людям. При изучении макиавеллизма это направление исследования позволяет рассматривать данный феномен с позиции нормальной личности. Позиция нормальной, здоровой личности вырабатывается человеком самостоятельно на рациональной основе, т.е. на основе знаний, источником которых являются его собственный *опыт* и *разум*. Учение Макиавелли именно эти две составные и выделяет в качестве основных ориентиров в жизни человека.

С точки зрения И.И. Чесноковой, на первом уровне самопознание осуществляется через различные формы соотнесения самого себя с другими людьми, т.е. при таком познании себя человек преимущественно опирается на внешние моменты, включая себя в сравнительный контекст с другими [27]. На данном уровне формируются некоторые относительно устойчивые стороны представления о своем «Я», но еще нет целостного, истинного понимания себя, связанного с пониманием своей сущности. Для второго уровня самопознания специфично то, что соотнесение знаний о себе происходит не в рамках «Я и Другой человек», а в рамках «Я и Я», когда индивид оперирует уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени сформированными, полученными в разное время, в разных ситуациях. Самопонимание, таким образом, является высшим уровнем развития самопознания, при котором человек достигает наиболее зрелого и истинного понимания себя, своей общественной сущности. Осознание подлинного собственного достоинства исключает отношение к другому как к вещи. Именно этот путь – самопонимание, и является одним из наиболее перспективных путей профилактики манипулятивного поведения личности.

Выводы

В заключение отметим, что с точки зрения современной психологии личность характеризуется тем, *как* действует человек и *почему* он действует так, а не иначе. Постановку тех же вопросов мы можем обнаружить и у Макиавелли. Например, когда он исследует вопрос о том, как должен поступать государь в зависимости от того, как он приобрел власть – «собственным оружием или доблестью», «чужим оружием и милостью судьбы» или же «злодеяниями», а также «почему государи ... лишились своих государств» или почему «надо избегать льстецов» и т.д. При изучении феномена макиавеллизма необходимо учитывать еще и такую характеристику человека, как субъекта деятельности, – его *позицию*. Позиция проявляется как комплексная характеристика психологических режимов деятельности в соответствии со способностями, состояниями, отношением субъекта к задаче, стоящей перед ним. Она проявляется также в стратегии, тактике решения этой задачи, т.е. определяется объективной динамикой деятельности (событиями и фрагментами), так как в системе межличностных отношений неизбежно возникают противоречия между личными интересами и желаниями других людей. Эти противоречия можно решить разными способами – либо созиданием, ростом личности, либо деструктивно, путем разрушения собственного «Я». Субъектом можно назвать только внутренне свободного человека, принимающего решения о способах своего взаимодействия с другими людьми прежде всего на основании сознательных нравственных убеждений, во взаимосвязи с другими психологическими компонентами регуляции личностного выбора.

Итак, одной из важных ценностных ориентаций является ориентация на другого человека. С нею связывается формирование собственно личностных ценностей. Мораль развивается в ориентации на общение с Другим, «зависит от ограничений и поддержки, оказываемых ближними». Принятие интеллектуальных решений предполагает, что в регуляции интеллектуальных стратегий представлены не только процессы эмоциональных предвосхищений, мотивационной и смысловой регуляции, но и целевые новообразования. В деятельности государственного деятеля, как и в поведении любого человека, принятие решений связано с определенными рисками, не всегда определенными в форме «закона». Человек же стремится к тому, чтобы определить такие формы поведения, которые способствуют его жизнедеятельности, но жизнь вносит свои коррективы и выдвигает новые задачи. М.К. Мамардашвили по этому поводу пишет, что мы живы, только когда выбираем неопределенность.

Литература:

1. АНЦИБОР, Л. Макиавеллизм: мораль как «поведенческий код». В: *Сб. научн. статей по материалам междунар. конф. «Духовно-нравственные ценности в образовании – основа гармоничного развития личности»*. Баку, 2014, с.148-153.
2. АНЦИБОР, Л. *Макиавеллизм в структуре современного психологического знания: проблемы теории и методологии анализа*: Монография. Кишинэу, СЕР USM, 2014. 292 с. ISBN 978-9975-71-592-8
3. АНЦИБОР, Л. Основные принципы операциональной аналогии в исследовании феномена макиавеллизма в психологии. В: *Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației. Pedagogie, Psihologie. Didactica științei*, nr.1-2, 2015, с.45-58.
4. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Избранные психологические произведения*: В 2-х тт., т.1. Москва, 1983.
5. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. История развития высших психических функций. В: *Собр. соч.*: Т. 3. Москва, 1983.
6. ДАЛЬ, В. *Толковый словарь живого великорусского языка*: В 4-х тт., т. 2. СПб: Диамант, 1997.
7. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Человек и мир*. Москва: Наука, 1997.
8. ИЛЬИН, И.А. О лжи и предательстве. В: *Аксиомы религиозного опыта*. Москва, 1993.
9. АНЦИБОР, Л. Макиавеллизм в структуре современного психологического знания: проблемы теории и методологии анализа.
10. Ibidem.
11. Ibidem.
12. АНАНЬЕВ, Б.Г. Человек как предмет познания. В: *Изб. психологические труды*: В 2-х томах. Т. 1. Москва, 1980.
13. АНЦИБОР, Л. Макиавеллизм в структуре современного психологического знания: проблемы теории и методологии анализа, с.19-30.
14. МЕРЛИН, В.С. Отличительные признаки темперамента. В: *Психология индивидуальных различий*. Тексты. Москва, 1982, с.160-166.
15. УЗНАДЗЕ, Д.Н. *Общая психология* (Пер. с груз, общ. ред. И.В. Имедадзе). Москва: Смысл, СПб.: Питер, 2004.

16. АНЦИБОР, Л. Основные принципы операциональной аналогии в исследовании феномена макиавеллизма в психологии.
17. МАМАРДАШВИЛИ, М.К. *Кантианские вариации*. Москва: Аграф, 2002. 320 с. ISBN 5-7784-0032-2
18. ANȚIBOR, L. Abordări teoretice în cercetările psihologice ale machiavelismului. În: *Materialele conf. șt. internaț. „Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate”* (15 noiembrie, 2013). Chisinau, CEP USM, 2014, p.427-431.
19. АНЦИБОР, Л. Макиавеллизм в структуре современного психологического знания: проблемы теории и методологии анализа.
20. АБУЛЬХАНОВА, К.А. Психология и сознание личности. В: *Проблемы методологии теории и исследования реальной личности*. Москва-Воронеж: Академия педагог. и соц. наук, 1999.
21. АНАНЬЕВ, Б.Г. *Указ. соч.*
22. ЧЕСНОКОВА, И.И. *Проблема самосознания в психологии*. Москва: Наука, 1977, с.103-105.
23. СТОЛИН, В.В. Уровни и единицы самосознания. В: *Психология самосознания. Хрестоматия*. Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2007. 672 с. ISBN 5-94648-016-2
24. ГАЛЬПЕРИН, П.Я. *Введение в психологию*. Москва, 1976.
25. Де САНКТИС, Ф. *История итальянской литературы*. Москва, 1964.
26. ЭКМАН, П. *Психология лжи*. СПб.: Питер, 2003.
27. ЧЕСНОКОВА, И.И. *Указ. соч.*

Prezentat la 06.06.2016

CZU: 159.937:159.9.017

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ КАРТЫ «COPE»: РЕСУРСЫ ИСЦЕЛЕНИЯ*Светлана ТОЛСТАЯ**Молдавский государственный университет*

Для того чтобы справиться с негативными событиями повседневной жизни, каждый человек нуждается в ресурсах. Одним из наиболее эффективных методов, используемых психотерапевтами в поисках ресурсов, являются метафорические карты. В статье представлены описания психотерапевтических сессий, которые иллюстрируют использование метафорических карт «Cope».

Ключевые слова: метафора, метафорические карты, психотравма, кризис.

METAPHORIC CARDS «COPE»: HEALING RESOURCES

To cope with negative events of everyday life everyone needs resources, first - psychological, because they are internal sources. Psychological support is an example of a social resource, which aims to create conditions for the rehabilitation of the arrived coming from an event of a crisis. One of the most effective methods used by psychotherapists are metaphorical books. The article presents a transcript of psychotherapy sessions that illustrate various techniques of therapy using metaphorical cards "Cope".

Keywords: metaphor, metaphorical associative cards, psihotrauma, crisis.

Постановка проблемы. Жизнь постоянно требует умения справляться с различными кризисными ситуациями. Как правило, человеку достаёт для этого привычных жизненных навыков, но в экстремальных условиях, при стихийных бедствиях, катастрофах или во время войны возникает необходимость в поиске новых способов преодоления кризиса. Для преодоления кризисной ситуации необходимо восстановить чувство контроля над своей жизнью. Это требует сложной проработки. Наиболее эффективными при этом являются те средства, которые помогают добраться до запечатленных в мозгу травмирующих переживаний. Если они не находят словесного выражения, то следует отыскивать невербальные и психологически безопасные способы выражения. Человек с лёгкостью использует возможность постепенного приближения к травмирующим воспоминаниям посредством метафоры.

Метод. Одним из инструментов, который использует специалист помогающей деятельности, являются метафорические ассоциативные карты. В частности, комплект «Cope» (Преодоление) используется как одно из творческих средств исцеления; его можно сочетать с другими существующими методами. Карты «Cope» нарисованы российской художницей из Санкт-Петербурга Мариной Лукьяновой под руководством доктора Офры Аялон – израильского психолога, имеющего международную известность в области исцеления душевных травм. Инициатором данного проекта стал Мориц Эгетмайер – немецкий редактор и издатель серии метафорических ассоциативных карт, завоевавших признание во многих странах мира в качестве нового метода реабилитационной терапии. Творческое сотрудничество этих трех специалистов объединило культурное наследие трех народов, в истории которых на протяжении последнего столетия было много травмирующих событий.

В основе использования карт «Cope», как инструмента кризисной помощи, лежит подход М.Лаада и О.Аялон, базирующийся на шести измерениях, которые описывают пути преодоления человеком кризисного события. В данном мультимодальном подходе рассматривается модель, состоящая из шести видов «исцеляющих ресурсов» [1] и именуемая BASIC Ph¹ (по первым буквам ресурсов: belief, affect, social, imaginative, cognitive, physical).

Belief (вера) – этот способ преодоления кризиса базируется на умении верить, будь то вера в Бога, в людей, в чудо или в себя самого. Когда нам не вмоготу, мы можем с надеждой и доверием протянуть руки к небесам и помолиться о помощи.

Affect (чувства). Сердце – это шкатулка наших чувств: любви и ненависти, мужества и трусости, радости и печали, ревности и сострадания и так далее. Этот способ преодоления кризисов требует,

¹ В русском варианте эта модель звучит довольно оптимистично – «ЧУДО и Вы».

прежде всего, умения распознавать различные чувства и называть их своими именами. Затем уже следует попытка выражения этих чувств наиболее подходящими для каждого человека способами: при помощи слов – будь то в устной беседе или письменно: в рассказе или в письме; или без использования речи – в танце, в рисунке, в лепке, в музыке или пантомиме.

Social (общество). Этот способ преодоления кризисов предполагает способность к общению. Можно обращаться за поддержкой к семье, к друзьям, к профессиональным психологам или самим оказывать помощь другим пострадавшим, уходить с головой в общественную работу, взваливать на себя ответственность по управлению каким-либо бизнесом и т.д.

Imaginative (творчество, игра воображения). Этот способ преодоления кризисов – обращение к своим творческим способностям. Благодаря воображению, человек может мечтать, развивать интуицию и психологическую гибкость, постоянно трансформироваться, искать решения в мире игры и фантазии. Используя воображение, можно с легкостью изменять будущее и прошлое.

Cognitive (ум) – способ преодоления кризисов с использованием ментальных способностей, умения логически мыслить, оценивать ситуацию, постигать новые идеи, планировать, анализировать проблемы и решать их.

Physical (деятельность) – способ преодоления кризисов посредством обращения к действиям физического тела, таким как восприятие сигналов окружающего мира с помощью соответствующих рецепторов и органов чувств: слуха, зрения, обоняния, осязания, вкуса, тепла и холода; ощущения боли и удовольствия, внутреннего напряжения или расслабления. Этот способ предусматривает различные физические занятия, как-то: выполнение физических упражнений, спорт, работу, требующую физических усилий, прогулки на природе [2].

В реальных критических ситуациях, чтобы остаться в живых, люди часто используют комбинацию этих стратегий. Л.А. Пергаменщик в статье «В поисках психологического кода выживания» указывает, что комбинация вышеперечисленных элементов и определяет стиль выживания каждого человека. Реакция человека может протекать более чем в одном из указанных измерений. В принципе, человек может пользоваться всеми шестью ресурсами или же выработать свою собственную конфигурацию, свой «код выживания» [3].

Хорошей иллюстрацией этой теории может послужить следующая история: «Рорик, мальчик, спасшийся с тонущего корабля, был вынужден на протяжении долгих часов, в одиночку, бороться с волнами в открытом море, пока, наконец, его не прибило к берегу. Впоследствии он вспоминал: «Мне помогло все, что я читал о плавании и дыхании (У). Мое тело подчинялось (Д) моим приказаниям не бояться и не впадать в панику (Ч), а только плыть по течению (Д). Я молился Посейдону, богу моря, чтобы он оберегал меня (В). Когда я совсем выбивался из сил, то просто ложился на спину и позволял волнам нести меня (Д). На протяжении долгих часов, когда меня донимали голод и холод, я фантазировал и вспоминал нашу теплую гостиную (И); я мог почти физически ощущать запах еды (Д), приготовленной и поданной к столу моей любимой (Ч) мамой. Я представлял себя (И) сидящим в кругу семьи и друзей (О), рассказывающим (У) о моих приключениях. Все это помогло мне остаться в живых...» [4].

Эти внутренние стратегии преодоления и исцеления символически представлены в комплекте «Соре» шестью картами с изображенными на них руками. Остальные 82 карты метафорически олицетворяют травматические события и эмоциональные реакции на них, предлагая рядом с ними образы облегчения, успокоения, уверенности и исцеления. Для работы в программах кризисной помощи с психотравмами О.Аялон предложила методику «Кризис = Угроза + Шанс» или «ЧУДО и Вы». Травматический стресс может приводить к кризису как в жизни отдельного человека, так и в жизни целой группы людей. Но как это ни парадоксально, он способен, вопреки ожиданиям, привести к развитию и к росту, если пробуждает ранее дремавшие внутренние силы. Эта идея и выражена в формуле: *Кризис = угроза + шанс* [5].

Методика направлена на исследование привычных путей преодоления кризисного события и определение тех способов преодоления, которые заблокированы в ситуации кризиса. Этот тип работы позволяет ознакомиться с различными категориями внутренних ресурсов, помогающих справиться со стрессовыми и психотравмирующими ситуациями. *Алгоритм работы:*

1. Разложите 6 карт с изображением рук на столе рисунком вверх и обозначьте каждую из них, согласно модели BASIC Ph.

2. Выберите 6 карт из колоды «Соре» и положите их лицом вниз на карты с изображением рук таким образом, чтобы каждая из 6 карт была покрыта одной картой из колоды.

3. Переворачивайте по одной верхней карте и описывайте, как они связаны с картами с изображением рук представляющими собой способы преодоления.

4. Теперь вспомните тот период в вашей жизни, когда вы испытывали сильный стресс или кризис и выберите три карты, описывающие этот опыт.

5. Попробуйте определить, какие способы преодоления вы использовали, чтобы справиться с этим кризисом. Используя карты, расскажите историю вашего исцеления.

6. Попробуйте также определить те методы, которые вы не использовали, способы преодоления, которые были заблокированы травматическим событием.

7. Найдите карты, которые могут помочь возобновить эти заблокированные способы.

8. Воспроизведите весь процесс того, как вы определили имеющиеся у вас возможности для преодоления кризисов и как вы активизировали дополнительные ресурсы. Поделитесь вашим мнением. Перескажите историю вашего травматического опыта, и какие изменения произошли в результате использования всех 6 способов преодоления.

Основное содержание. Рассмотрим далее особенности использования методики в процессе психологического консультирования на конкретных примерах.

Клиентский пример 1². Татьяна, 36 лет, не замужем. Полтора года назад внезапно тяжело заболела, перенесла тяжелую операцию, при которой из-за некомпетентности врачей чудом выжила. Сейчас находится в процессе реабилитации, восстанавливает здоровье. Серьезная болезнь, временная потеря трудоспособности и угроза смерти стали для женщины сильнейшим стрессом, который негативно повлиял на ее психологическое состояние. Запрос заключается в оказании психологической поддержки и нормализации эмоционального состояния. Несмотря на то, что по многим параметрам Татьяна успешно восстанавливается, тем не менее ее настораживают периодически возникающие «предательские» мысли «а вдруг все повторится?», «вдруг возникнут осложнения?» и т.д. Для исследования имеющихся ресурсов, которые помогут Татьяне быть более уверенной и психологически устойчивой на пути к выздоровлению, было предложено поработать с картами «Соре».

Согласно алгоритму методики, Татьяна вслепую выбрала из колоды карты к каждой из 6 карт с изображением рук по модели «Basic Ph». Поочередно переворачивая карты, Татьяна рассказывала о том, как они связаны с ресурсными картами (см. фото 1).



Фото 1

Перевернув первую карту, Татьяна долго ее разглядывала, но после нескольких уточняющих вопросов (Пожалуйста, опишите, как данная карта связана с ресурсом *Вера*? Какие ассоциации вызывает? Какие мысли возникают?) описала карту следующим образом: «Плоды, природа, лето... Сразу почему-то пришло библейское: «Суди по плодам». И воспоминание о том, как же мне хорошо бывает

² На описание случаев, приведенных в данной статье, было получено согласие клиентов. Имена и обстоятельства жизни клиентов, не имеющие прямого отношения к терапевтическому процессу, изменены.

на природе! Покой, тишина, умиротворение. Гармония, одним словом». Теперь стало ясно, что долгое молчание Татьяны было связано именно с вызванными картой ассоциациями о гармонии, покое и тишине.

Ресурс *Эмоции* и комментарий Татьяны: ««Караул!» в противогазе (*засмеялась*). Противогаз вроде защищает от чего-то вредного. Но в нем не можешь толком говорить. Это про выражение эмоций. Точно, если их не выражаешь, то это полный «караул!». Отметим, что на предыдущих сессиях Татьяна рассказывала, что по большому счету переживала ситуацию болезни одна, самостоятельно. Близкие были в курсе происходящего лишь в общих чертах, без страшных подробностей, поскольку она не привыкла жаловаться, не хотела провоцировать панику, берегла семью и друзей и практически не обращалась к ним за помощью. ««Караул!» в противогазе – это словно символ беззвучного крика о помощи, которая действительно была необходима особенно в острый период заболевания».

Ресурс *Общество*: «Пустой стул в пустой комнате, тень. Будто кто-то вошел или наоборот уходит... Может, входит? Социум должен войти в жизнь... Нет, все-таки по-другому – это мне нужно выйти из пустой комнаты! На свет. К людям». Татьяна – ярко выраженный интроверт. Обращение к себе дает ей силы, позволяет успокоиться, восстановиться. В связи с состоянием здоровья последние полтора года она почти все время вынужденно находилась наедине с самой собой. К тому же она сама отгородилась от близких людей и это добровольное одиночество начало её тяготить.

Ресурс *Творчество*: «Голые ветви. Как-то дискомфортно. Хочется покрыть их зелеными сочными листьями. Раскрасить землю под ними травой и цветами. Это про творчество, которое необходимо, иначе безжизненные ветви...». Сконцентрировавшись на выживании и выздоровлении, Татьяна забросила свое увлечение различными видами рукоделия, интерес к искусству и пр., что всегда доставляло ей массу удовольствия. Будучи человеком творческим, разноплановым, она сама чувствует, что это очень обеднило ее жизнь.

Ресурс *Интеллект*: «Корни. Двойные впечатления и ощущения. С одной стороны, будто интеллект – это корень, начало процессов каких-то, с другой, в этом что-то неправильное по ощущениям. Идти надо не от интеллекта, как я в последнее время, а от души, от сердца. Корень – он ведь глубже, внутри».

Ресурс *Физические действия*: «Дети вопят, радуются чему-то, самовыражаются непосредственно. Здесь, думаю, речь о радости, непосредственности и свободном самовыражении. Ведь дети просто живут, не мудрствуя, искренне и, наверное, ничего не боясь. Просто и легко – изнутри наружу».

Обратим внимание на произнесенные ею слова «радость», «самовыражение» и «не боясь» (т.е. страх). В них есть указание на ранее озвученную серьезную проблему Татьяны (страх возвращения болезни), несмотря на то, что самое страшное уже позади, она не может радоваться в полной мере успехам в лечении.

Далее Татьяне было предложено выбрать в открытую 3 карты, описывающие ее состояние в кризисной ситуации (см. фото 2). В качестве кризиса клиентка выбрала историю своего заболевания.



Фото 2

Рассказ Татьяны: «Будто конец света. Когда внезапно заболела, это было будто конец света. Шок, ужас перед непонятностью и стихийностью происходящего. Беспомощность. Да и на физическом уровне процессы в организме были похожи на натуральный шторм – все системы раскачались. Прежняя жизнь вдруг рухнула в один момент. Хотелось спрятаться куда-нибудь даже от мыслей об этом. Не хотелось верить, что все это действительно происходит со мной. Но от реальности было не убежать. Страх... Разрушение... А вот третья карта – это точно моя история: настоящий лабиринт на

пути к излечению! Год блуждала только в поисках диагноза, от врача к врачу, бесконечные обследования, лекарства... Страшно вспомнить! И постоянные тупики. Врачи не понимали, что со мной, лекарства не помогали, становилось хуже. Потом все-таки диагноз мой нашелся. Будто из центра лабиринта я, наконец, нашла проход на другую линию. И так далее уже с поиском методов лечения. То тупики, то вдруг «проход». Кстати, так же и в психологическом плане, те же ассоциации. По ощущениям я сейчас и физически, и психически все еще внутри лабиринта, но уже на внешних линиях. Но надеюсь, что я уже все ближе и ближе к выходу».

Далее мы вернулись к первым 6-ти ресурсным картам, чтоб проанализировать, какие из этих ресурсов Татьяна использовала, а какие нет, в преодолении своей болезни. Вот как она проанализировала свои ресурсы: «Практически я использовала только интеллект, большую часть времени шла «от головы». Учитывая то, что целый год мне не могли поставить диагноз, пришлось превратиться в «доктора Хауса», перечитать тонну медицинской литературы, самой искать информацию. Я не медик, и это занимало все время и давалось с огромным трудом. Интеллект на том этапе очень помог. Да и потом, когда диагноз был поставлен и было необходимо найти пути к выздоровлению, я тоже много читала и искала информацию сама. Сейчас я активно восстанавливаюсь, но замечаю, что по привычке продолжаю идти «от головы». Но сейчас этого недостаточно. И чувствую, что обделяю себя в остальном, не использую массу других способов слышать себя, помогать себе».

Татьяна отказалась достать новые карты, чтобы проанализировать, как разблокировать неиспользуемые ресурсы. В процессе рассуждений и просмотра выбранных карт она уже знала, каким образом задействовать эти ресурсы и какие шаги предпринять. Вот ее список: почаще выезжать на природу, чтобы отключаться от проблем и напитываться энергией; не прятать в себе эмоции, начать их открыто выражать, делиться чувствами с близкими людьми, которые могут оказать помощь и поддержку; встречаться с друзьями, принимать приглашения на встречи и различные мероприятия, приглашать к себе гостей, расширять круг общения; вернуться к своим увлечениям и сплести себе новое украшение. Для всех пунктов был намечен план действий, определены сроки и лица, которые должны быть задействованы. Татьяне очень понравилась эта сессия. По ее словам, работа с картами наглядно показала и помогла озвучить то, что внутри себя она чувствовала, но не могла сформулировать. Благодаря картам она многое осознала и выразила желание и дальше использовать карты в нашей работе.

Клиентский пример 2. Клиент и запрос: Людмила, 28 лет, совсем недавно развелась с мужем. Вместе прожили не долго, всего 3,5 года, детей не было и совместно нажитого имущества тоже. Делить нечего. Но развод состоялся как-то очень неожиданно. Это было решение, принятое мужем, и женщине пришлось с ним согласиться. Совместная жизнь не была очень счастливой, и, в принципе, развод был ожидаемым событием. Несмотря на это женщина не теряла надежды, что все наладится и поэтому решение о разрыве отношений восприняла болезненно. Женщина испытывает противоречивые чувства: чувство опустошенности (в душе, словно, выгоревшая пустыня) и чувство вины (я не смогла, я не поняла, если б я по-другому и т.д.).

Людмила вслепую достала карты для каждого из ресурсов «BASIC Ph» («Чудо и Вы») (см. фото 3). Первый ресурс *Вера*. Комментарий Людмилы к карте: «Первое, что приходит в голову: другие помогут! Есть люди опытные и знающие, которые могут помочь и в это надо верить, надо уметь доверять другим».



Фото 3

Ресурс *Эмоции*: «Любить. Девочка так обнимает волка, а волк ведь хищник и от него не знаешь, чего ожидать. Но любовью можно растопить любое, даже самое злое сердце».

Ресурс *Общество*: «Ругаются, злятся... Наверное, речь о том, что все мы люди и должны научиться, прежде всего, говорить друг с другом. Уметь говорить о своих чувствах, мыслях, желаниях. Не злиться, не кричать, а объяснять».

Ресурс *Творчество*: «Лабиринт и творчество. Интересно. Это про то, что как бы все ни было запутано, выход есть всегда. Надо просто искать и, возможно, неординарно подходить к решению».

Ресурс *Интеллект*: «Часы? Что-то со временем. Наверное, осознание, что всему свое время и что время нельзя тратить попусту».

Ресурс *Физические действия*: «Плавание – лучшее действие. Я очень люблю плавать. И знаете, если не хочешь утонуть, надо усердно грести и руками, и ногами».

Затем Людмиле было предложено в открытую выбрать 3 карты (см. фото 4), которые могли охарактеризовать ее состояние в момент расставания с мужем.



Фото 4

Вот как прокомментировала Людмила все три карты: «Разбитый дом, все рухнуло, дом еще не совсем сломан, но в этом водовороте ему не выжить. Я думала тогда, что жизнь закончена и больше у меня никогда не будет ни дома, ни семьи. На второй карте я вижу одиночество. Больше сказать нечего. Одна и пустота. Море большое и широкое перед тобой, но оно пугает, оно не доброе. Такая вода и разрушила мой дом. Я одинока и бессильна. А вот на третьей, посмотрите, тут над головой девушки еще лики – это точно про меня. Я испытывала тогда (да и сейчас) двоякие чувства: с одной стороны, люблю и хочу вернуть, а с другой понимаю, что счастья не было, мы не ладили и, может, хорошо, что ушел».

Далее Людмиле было предложено посмотреть на первые 6 карт-ресурсов и рассказать, что из этих ресурсов она не использует, из-за чего блокируется проживание травматического опыта. Людмила долго разглядывала карты, вспоминала свои комментарии к ним и, наконец, сказала, что по большому счету использовала только 2 возможности. Во-первых, физические действия. Она много работала, просто нагружала себя, думая, что если что-то делает, значит, еще живет, еще что-то может и кому-то нужна. А во-вторых, ресурс веры, веры в помощь других – она пришла к психологу. Затем мы обсудили, каким образом она могла бы задействовать и остальные ресурсы и нашли несколько возможностей: принять истину, что нельзя тратить свое время зря, все в жизни случается и всему свое время: «Была боль, будет и радость»; наполнить жизнь любовью. Прежде всего, вернуть любовь к себе и сделать для себя что-то приятное (сходить в парикмахерскую и купить новые туфли, которые, кстати, уже присмотрела); продолжить консультации у психолога, чтобы научиться выражать свои мысли и чувства, контролировать эмоции.

Клиентский пример 3. Ирина, 24 года, замужем, детей нет. Примерно полгода тому назад Ирину стали мучить воспоминания о случае, произошедшем с ней в возрасте 13 лет. Она плавала на речке вместе с подругами. Плавать она еще достаточно хорошо не умела, но подружки уговорили ее плыть на другой берег. Сил ей не хватило и она начала тонуть. Ирина хорошо помнит, что в момент, когда почувствовала, что не справляется, она перестала плыть (грести руками), а попыталась нащупать ногами дно, но не получилось. Она поняла, что ей не выплыть, не было сил. Вода скрыла ее от подруг, и она потеряла сознание. Очнувшись на песке. Вокруг были подруги. После этого случая она долго не купалась в реке, но по истечении многих лет все-таки зашла в воду. Однако до сих пор одна боится плавать, обязательно нужно, чтобы кто-то был рядом, сопровождал ее и в случае опасности протянул

руку помощи. Чтобы разобраться в ситуации и найти ресурсы, были предложены карты «Соре». Выбранные Ириной карты представлены на фото 5.



Фото 5

Комментарии Ирины к картам были следующими.

Ресурс *Вера*: человек достает маску, хочет преобразиться, верит в то, что он будет красив, будет нравиться другим и себе.

Ресурс *Чувства*: яйцо лопнуло, появилась новая жизнь. Придет что-то новое, веселое, как порхающая бабочка. Должны помочь любовь, тепло, надежда, возрождение жизни. Существо, которое находится в яйце, очень тяжело выбраться. Бабочка – это внешние силы, которые помогут выбраться на свет, возродиться.

Ресурс *Общество*: она одинока, смотрит из окна, хочет увидеть мир. Только через общение она решит многие проблемы, приобретет друзей, ее жизнь будет яркой и насыщенной.

Ресурс *Творчество*: с одной стороны – это тепло, уют, ребенок рядом. Что-то не так получается в воспитании ребенка, она ищет внешние силы, чтобы воспитывать правильно.

Ресурс *Интеллект*: агрессия, сила, что-то рвет. Человек умнее медведя. Он всегда найдет выход из положения и избежит встречи с медведем. Можно убежать, постараться справиться с ним, убить. Применив разум, можно справиться с любой ситуацией.

Ресурс *Деятельность*: выходя в незнакомое общество, не знаешь, как себя вести, что использовать, силу или ум? Что ждет в этом мире? И как себя вести, что делать, могут рассказать только те, кто рядом. Люди, которые уже что-то знают о жизни, с опытом.

Затем клиентке было предложено рассказать о пережитом ею в детстве событии через карты «Соре».

Ирина выбрала 3 карты, которые, на ее взгляд, характеризовали состояние в момент стресса (см. фото 6) и пересказала свою историю так: я плыву, затем теряю силы и вот я уже под водой. Я думаю все, это конец, не могу позвать на помощь, вода надо мной. Теряю сознание. Очнулась на песке, вокруг дорогие мне люди. Радость и слезы благодарности тем, кто меня спас. Обида на себя, что я не рассчитала свои силы и возможности. Сначала не было страшно, но страх пришел через неделю. Все-таки друзья рядом, это просто супер. Только если есть кто-то рядом, можно все преодолеть».



Фото 6

Затем мы обсудили, какие из рассмотренных ранее ресурсов были Ириной задействованы в кризисный момент, а какие нет. Ирина задумалась, она стала вспоминать, каким образом охарактеризовала все ресурсы и осознала: все ресурсы она описывала как *внешние ресурсы*! Ирина сказала: «Боже

мой, я поняла... я все время ориентируюсь на внешний мир, на других людей, я совершенно не думаю о том, что чувствую я, что хочу я, что считаю я... Помните, я сказала, что вера – это вера в других (другие лучше знают); когда говорила про чувства – да, это тепло и надежда, но бабочка – это не внешняя сила, это же внутреннее, это же идет процесс внутреннего преобразования во внешнее, но самой гусеницы, а не кого-то извне. Даже говоря о женщине и ее ребенке, я сказала, что она не знает, как воспитывать его, что нужен совет извне... какой совет, мама не может не знать, что нужно ее ребенку, только мама и знает своего ребенка... Получается только ум, интеллект какой-то не «общественный» у меня получился, и его-то я совсем и не задействовала тогда. Если посмотреть на мою ситуацию тогда, в детстве, то получается, что я-то знала, что не смогу переплыть, а подружки убедили, я их послушалась и попалась... чуть не утонула. Правда, именно они меня и спасли...».

Во время дальнейшего обсуждения Ирина осознала для себя еще один важный момент: именно так – ориентируясь на других – она продолжает жить и сегодня. Более того, ее муж и есть те самые *другие*, он культивирует в ней установку: слушай меня и все будет хорошо. Он просто не дает ей возможности жить самостоятельно, принимать решения, делать, что хочется. Нет, он не запирает ее дома, не контролирует каждый шаг, но и ничего не позволяет сделать самой (купить, пойти, сделать...), на все надо спрашивать разрешения и советоваться. На наш взгляд, подсознание Ирины отреагировало на такие обстоятельства жизни в браке воспоминаниями о том, как она чуть не утонула, послушав подруг. Метафорически, в браке Ирина проживает ту же ситуацию: она слушает мужа, не живет своей жизнью и, кажется, уже тонет (нет интереса к жизни, упадок сил и пониженное настроение). Но спасителя в муже Ирина не видит, ее не нужно спасать от самой себя.

Ирина не стала вытягивать карты, чтоб узнать, как ей использовать ресурсы. Она поняла самое важное – ей нужно решить, чего хочет она сама. Вечером она позвонила сказать, что на пару дней уезжает из города, так как хочет побыть подальше от мужа, побыть наедине с собой. Когда она объявила о своем желании мужу, он разозлился, сказал, что никуда не отпускает, но ее решительность и спокойствие настолько его удивили, что ему ничего не осталось, как смириться.

Выводы. Для того чтобы человек продолжал жить свободным от травматических последствий, необходимо помочь ему проработать травматическое переживание, принять его, сделав частью личной истории. Необходимо сделать так, чтобы воспоминание стало всего лишь фактом, а не вызывало ощущение эмоциональной вовлеченности. Часто люди, особенно дети, стараются избавиться от травмирующего воспоминания – вытеснить его из сознания, вроде как забыть. Но этот способ столь же привлекателен, сколь и коварен. Загнанная на уровень подсознания травма, как заноза, будет давать о себе знать в виде неврозов, навязчивых мыслей, иррациональных страхов, кошмарных сновидений. Вытесненные переживания могут проявляться также в виде психосоматических заболеваний [6]. Поэтому столь важно своевременное вмешательство специалистов в случае, если человек переживает психологическую травму как последствия стресса.

В процессе творческой работы с «Соре» у человека постепенно восстанавливается способность радоваться жизни, возрастают его душевное спокойствие и уравновешенность. После исцеления, потенциал духовного роста перенесшего травму человека может не только возрасти, по сравнению с его состоянием до травмирующего события, но даже стать большим, чем у других людей, которым не доводилось встречаться в своей жизни со смертельной угрозой.

Литература:

1. LANAD, M., AYALON, O. *The "BASIC Ph" Model of Coping and Resiliency*. Ebook, 2012. 304 p. ISBN: 978-0-85700-476-5
2. AYALON, O. *Healing trauma with metaphoric cards* [Accesat: 01.05.2016] Режим доступа: <http://www.souffledor.fr/igc/fichier/upload/file/Cartes%20COPE%20BACP.pdf>
3. ПЕРГАМЕНЩИК, Л.А. В поисках психологического кода выживания. В: *Консультативная психология и психотерапия*, 2009, №2. с.23-27.
4. AYALON, O. *Ук.соч.*
5. AYALON, O. *Ук.соч.*
6. РОМЕК, В.Г. КОНТОРОВИЧ, В.А., КРУКОВИЧ, Е.И. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. СПб., 2004. 256 с.

Prezentat la 16.05.2016

CZU: 159.9.017:159.942

ENRICHING THE QUALITY AND QUANTITY OF STIMULATION AND SUPPORT AVAILABLE TO A CHILD IN THE HOME ENVIRONMENT THROUGH THE USE OF STANDARDIZED TOOLS IN EARLY INTERVENTION

*Sergiu TOMA, Ivan PUIU**

Center for Early Intervention „Voinicel”

**The State Medical and Pharmaceutical University „N.Testemitanu”,*

**Center of Early Intervention „Voinicel”*

This article describes the use of Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) in early intervention in a research project in Republic of Moldova. The goal of the article is to describe the structure of the instrument, show how it has been used successfully in a study on children with development delay or at risk in order to measure the effectiveness of the intervention in early intervention practices. These are followed by studies showing how the HOME has been used to evaluate interventions. Although most interventions are not designed primarily on the basis of the HOME outcomes, the instrument has been used as a measure of the effectiveness of the intervention schedule. HOME has been used extensively in research to reveal relationships between several aspects of the home environment and children's developmental outcomes.

Keywords: *Home, observations, home-visits, parenting assessment.*

ÎMBUNĂȚIREA CALITĂȚII ȘI CANTITĂȚII ÎN SUPTUL DE STIMULARE, DISPONIBIL COPILULUI ÎN MEDIUL „HOME” PRIN TEHNOLOGIILE TIPIZATE ÎN INTERVENȚII PRECOCE

În articol este descrisă utilizarea Testului (HOME) în intervenție timpurie într-un proiect de cercetare din Republica Moldova. Scopul urmărit în acest demers științific este de a descrie structura instrumentului, de a prezenta modul în care acesta a fost utilizat cu succes într-un studiu privind copiii cu întârziere de dezvoltare sau risc, de a măsura eficiența practicilor de intervenție timpurie. Deși cele mai multe intervenții nu sunt efectuate în principal pe baza rezultatelor HOME, instrumentul a fost folosit cu scopul de a evalua eficiența programului de intervenție. HOME a fost utilizat pe scară largă în cercetare pentru a descoperi relațiile dintre mai multe aspecte ale mediului de origine și rezultatele privind dezvoltarea copiilor.

Cuvinte-cheie: *HOME, observare, vizite la domiciliu, evaluarea abilităților parentale.*

Overview the Home Observation for Measurement of the Environment (HOME)

HOME – Home Observation for Measurement of the Environment) is a tool used extensively since 1975 for observing and assessing stimulant or improve the environment for the development of children aged 0-3 years (Bradley, Cadwell & 1976a, 1976b, Bradley, Cadwell & Elardo 1977). HOME was first developed and used by Bettye Caldwell and her colleagues in a longitudinal study they conducted during the 1960s, which examined the relationship between home environments, day care and children's development (Elardo, Bradley & Cadwell, 1975). At this time, theorists and practitioners had accepted that the home environment makes an independent and significant contribution to children's development. It had become clear that assessment of IQ or of language development (or any kind of cognitive assessment on its own) could not provide sufficient basis for the prediction of children's developmental outcome. Three main factors led to the construction of the HOME: a) the realisation of the importance of the environment's contribution to the cognitive development of children, b) the inadequacy of the environmental measures used until then (mainly socio-economic status), and c) the need for a comprehensive environmental assessment when planning interventions (Bradley & Cadwell, 1984). The HOME inventory is intended for use by researchers and practitioners to measure the quality and extent of stimulation available to a child in the home environment. Both interaction and the physical environment are assessed. Several versions of the HOME are available to include: Infant/Toddler (IT) HOME for children birth to 3, Early Childhood (EC) HOME for children ages 3 to 6, Middle Childhood (MC) HOME for children ages 6 to 10 years of age [1, p.27].

The Infant Toddler-HOME (IT-HOME) is composed of 45 items. Higher total HOME scores indicate a more enriched home environment. Assessors make observations during home visits when the child is awake and engaged in activities typical for that time of the day and conduct an interview with a parent or guardian.

Birth to three years old version contains 45 items total and six subscales:

- (1) Responsivity: the extent of responsiveness of the parent to the child;
- (2) Acceptance: parental acceptance of suboptimal behaviour and avoidance of restriction and punishment;
- (3) Organization: including regularity and predictability of the environment;
- (4) Learning Materials: provision of appropriate play and learning materials;
- (5) Involvement: extent of parental involvement;
- (6) Variety in daily stimulation.

Eighteen items are based on observation, 15 on interview, and 12 on either observation or interview. The initial version of HOME is the Infant-Toddler HOME (0-3). Information is obtained through observation and interview with the primary caregiver (usually the mother) of the child in the family home. Items are scored on the basis of information obtained from the answers to the questions of the semi-structured interview and from direct observation of the home environment by a trained assessor. All items are scored according to a manual that provides explanation of each item and some examples for scoring them. The child is physically present and active along with the caregiver during the interview in order to obtain immediate information about the patterns of interactions between the caregiver and the child. The whole assessment lasts approximately one hour [2, p.31-35].

Table

The Infant-Toddler HOME inventory descriptions with additions to the disability adapted scales – HOME orthopaedic delay and HOME developmental delay, ages 0 to 3 years)

Name of subscale	Description	Example item	Additional items included in the orthopaedic delay and developmental delay Home versions
1. Emotional and verbal responsiveness of the primary caregiver (items 1–11)	The communicative and affective interactions between the caregiver and the child	Mother spontaneously vocalises to the child at least twice during visit; Mother caresses or kisses child at least once during visit	Additional item 11a in the developmentally delayed children Home Scale
2. Avoidance of restriction and punishment (items 12–19)	How the adult disciplines the child	Primary caregiver (PC) does not shout at child during visit; PC does not express overt annoyance with or hostility about the child	Additional item 19a in both the orthopedically and developmentally delayed children Home Scale
3. Organisation of the physical and temporal environment (items 20–25)	How the child's time is organised outside the family house. What the child's personal space looks like	When PC is away, care is provided by one of three regular substitutes The child's play environment appears safe and free of hazards	No additional items included
4. Provision of appropriate play materials (items 26–34)	Presence of several types of toys available to the child and appropriate for his/her age	Child has one or more large muscle activity toys or pieces of equipment Provides equipment appropriate to age e.g. infant seat, infant rocker, playpen	Additional item 33a in the orthopedically delayed children Home Scale
5. Parental involvement with the child (items 35–40)	How the adult interacts physically with the child	PC tends to keep child within visual range and look at him/her often PC talks to child while doing her work	Additional items – 38a, 39 a, b in the orthopedically delayed children Home Scale Additional items – 38a,b,c,d, 39a, 40a in the developmentally delayed children Home Scale
6. Opportunities for variety in daily stimulation (items 40–45)	The way the child's daily routine is designed to incorporate social meetings with people other than the mother	Father provides some care-giving everyday. Family visits or receives visits from relatives approximately once a month	No additional items included

The relevance of using HOME for evaluating interventions is as well as pre – interventions as well as a post – intervention assessment tool and it has been used to measure the changes in the home/family environment and also in the quality of parenting skills that are brought by intervention programmes. The interventions include both home- and centre-based programmes, aiming mainly to enhance the interactional style between parent and infant (Roman and her colleagues, 1995) or to promote the infant's cognitive development (Martin, Ramey and Ramey, 1990) through creating a more stimulating learning environment in the child's home [3, p.130, 133].

Medical problems

HOME can be useful in identifying aspects of the home environment that place medically fragile children (with or without neurological problems) at risk for later cognitive problems, even as early as 6 and 12 months of age, thus HOME can be used in clinical practice to guide interventions for these populations (Holditch-Davis et al., 2000). It was found however that two of the IT-HOME subscales, organization of the environment and avoidance of restriction, performed differently than in the general population; therefore, the researchers suggested that it is more appropriate to use the total HOME scores and not the subscale scores when assessing the environments of medically fragile infants [4, p.29].

Background

During the period since the instrument (HOME) was initially developed, the instrument was extended and have been done research on different age groups (Ramey, Mills, Campbell & O BREIN 1975), respectively children from 0-36 months, 36-50 months; In the application of the test which is a scale observation and interview were developed three types of tests Home tailored to the type of disability specific (developmental impairments, mobility impairments and standard) and the evaluation scale used in the assessment is determined by the presence or absence of a specific type of difficulty, so that the selected items for assessment are specific and relatively adapted to the environment in which the child grows and develops in particular to his or her type of difficulty. In the context of Moldova and use of this instrument in the service of early intervention provided by the Centre for Early Intervention Voinicel, this test has been translated and for goal of this research project adapted with the intention of adapting items this and other features for use to increase the quality of early intervention [5; 6; 7, p.27].

The method

The goal of the research was to determine the applicability and relevance of using HOME in early intervention and development of practical recommendations for the improvement of the tool as an assessment tool for the use of practitioners in the enriching of home environment according to the specific needs of children that are receiving early intervention services. In order to achieve the objective of the project was selected target group distributed in two research groups. The **study group** was composed of 35 children aged between 12 and maximum 48 months receiving early intervention services for at least 1 year. The **control group** consisted of 33 children aged between 0 and 18 months maximum.

The reason of such selections is argued by the intention perform a comparative analysis between beneficiaries are just beginning to access early intervention services and beneficiaries who receive minimum 12 months of EI services in order to detect possible differences in environmental assessment scores collected. The basic principle in the selection of the target group is the beneficiaries who currently accessing early intervention services under the CIP Voinicel. The objectives are:

- a) Identify specific sensitivity of the instrument to evaluate peculiarities compliant;
- b) Determining the practical utility of using the test to increase the quality of early intervention;
- c) Determination of recommendations to improve the scale and implementation methodology relevant for early intervention;

Results/Conclusions

After analysing the results following features are outlined as significant evaluation result summaries like the fact that in most families (both the study group and in the control about 98%), emerges a profile relationship similar to the specific allocation of parental roles for child care (primary caregiver is the mother), the father is under full job, and/or working outside the country sometimes or regularly working abroad. For the study group and the control level of education of both parents is relatively identical, dominating the higher education both fathers and mothers (about 78% of parents have higher education and only 12% have secondary or middle education). Most children were evaluated using the scale Home for developmental disorders (81.1% – developmental disorders and 18, 9% of mobility disorders for the study group and 80% – and 20% developmental

disorders – disorders mobility the control group). However, in most families indicate one or no children in the family. This is relatively identical situation for both groups (child index is 0.5 and 0.8 in the control group in the study group), this means that in most families is the only disabled child or a brother or has maximum sister.

Comparative analysis of the results obtained in the 6 areas (within the HOME) reflects an increase in both overall scores and those specific to each area evaluated. In this difference partly reflects a discrepancy between the results. It was found that there is a difference between the results of the first group, children who receive early intervention within one year and more, and those who have just been included in early intervention services, determine a positive trend compared to the control group. It appears that individual aspects of subjects such as cultural characteristics, diagnosis child, family values, father's participation in activities of daily living, physical condition, psychological state and parenting skills, which are reflected in the results of the questionnaire where analysed and referred to when understanding the presented results. Similarly, we found the situation when fathers working in full working regime falls less in education activities and child care.

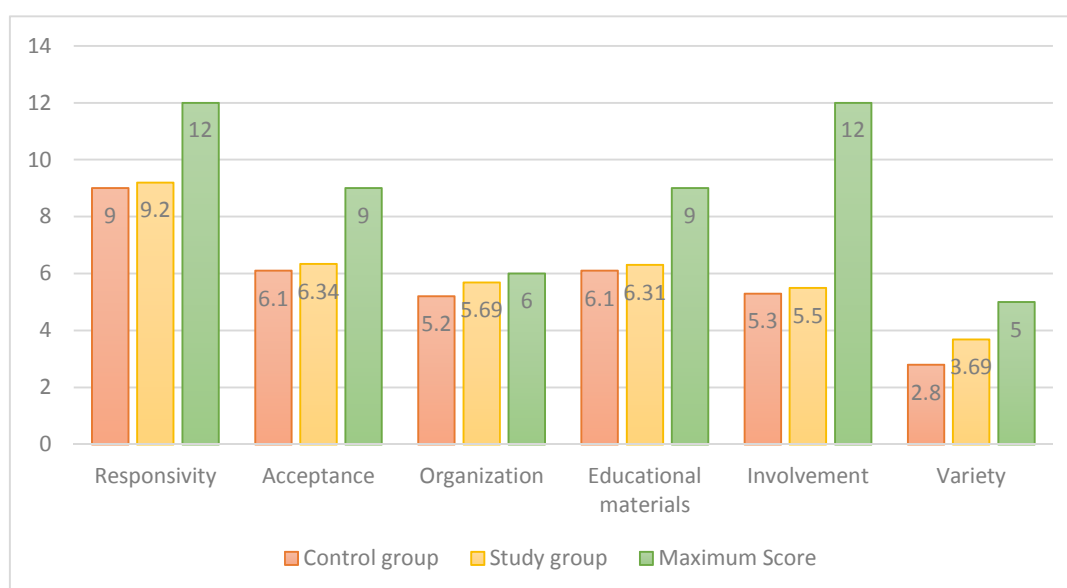


Fig.1. The average HOME scores obtained for both control and study group for all 6 areas assessed.

Significant difference but relevant to the analysis results (see diagram nr.1 and nr.2), following more detailed analysis and correlation of the objectives indicated in the individual service plans for the Family have identified the following features and arguments to explain differences between results of the assessment that with increasing age the correlation between demands to the child's abilities and potential increase it becomes more significant. During the assessment process of the instrument there have been made some changes in the content of some items (item nr.1.19, 21.23). Respectively such questions have adapted relatively content based on the user experience and knowledge considerations reflected from evaluators;

After applying this test by the evaluation team were made following conclusions on its usefulness in the context of increasing the quality of intervention. This tool determines the most important aspects of the environment, in which the child grows, activities, toys and parent-child relationship. It also helps to improve environmental conditions for multilateral and harmonious development of the child. After completing the visit some recommendations offer immediate intervention possible so the direct environment of the developing child. The recommended approach of applying the questionnaire is home visit, allowing the practitioners to observe the child in a natural environment, but also to form cooperative relationships with parents.

The results of the questionnaire suggest for the practitioner to develop practical recommendations tailored to the child and explained to the parent (or primary caregiver). It is possible to design and revise practical purposes removed term perspective and that are tailored to the needs of children and families. The instrument can be used as a means of measuring progress in changing the behaviour of parents to child care and increase quality tool for early intervention services. Children who receive early intervention services within a long time have a development environment better, and the level of Acceptance and Involvement get results higher, allowing us to assume that early intervention forms parenting skills and adapt environment the child's needs.

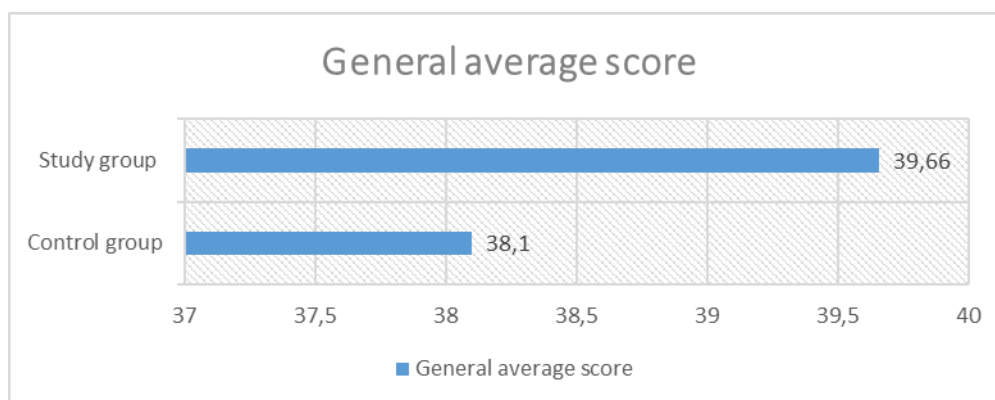


Fig.2. The general average HOME scores obtained for both control and study group.

The combination of interview and direct observation allows for an assessment of the caring environment along with a more detailed assessment of individual children. It has been used in such a way that places the focus directly on examples of the child's experience in the family home. Interviewers provide specific time limits as a framework for the conversation by asking the caregiver to focus on the facts of a very specific day of the week. Thus, the practitioner manages to elicit more valid information on the child's actual experience and not on the interviewer's feelings and mental representations of the situation. The emphasis it places on obtaining factual information does not hinder the interviewee from expressing his/her own feelings at the end (Cox, Hop-kinson & Rutter, 1981; Cox, Rutter & Holbrook, 1981; Rutter et al., 1981).

Recommendations

After applying this test by the evaluation team were made following conclusions on its usefulness in the context of increasing the quality of early intervention. Taking into account the specifics of home visits and that the visit can be made by any specialist working in early intervention services but there is also need for a training specialist for proper application, preparing parents for the visit at home and correct information to subjects. Application of the tool depending on the need and relevance. Given the circumstances and findings made during visits in the case of children (ex. Children with profound and multiple disabilities) application of this instrument could not be possible to entirely based on the severity of health conditions and that some items could not be applied or other circumstances that can influence the use of the tool. Another finding and specific recommendation is that the instrument is applied in the presence of both parents (if other persons involved in child care) even if only one of them is the main caretaker. This allows extensive knowledge and broader psycho-emotional manifestations of people participating in care and the opportunity to foster mutual understanding between adults in the family. Family environment for child development depends on several factors such as the level of cooperation of parents with therapists, cultural, financial possibilities and flexibility for parent's new changes.

References:

1. VASILIKI, T., KATHY, S. *Child and Adolescent Mental Health*. Volume 9, 2004, no.1, p.25-35.
2. CALDWELL, B.M., BRADLEY, R.H. *HOME inventory and administration manual*. (3rd ed.). University of Arkansas for Medical Sciences and University of Arkansas at Little Rock, 2001.
3. KELTNER, B. Home environments of mothers with mental retardation. In: *Mental Retardation*. 1994, no.32, p.123-127.
4. VASILIKI, T., KATHY, S. *Op.cit.*
5. BRADLEY, R.H., CALDWELL, B.M. The relation of infant's home environments to mental test performance at fifty-four months: A follow-up study. In: *Child Development*. 1976, no.47, p.1172-1174.
6. BRADLEY, R.H., CALDWELL, B.M. Home observation for measurement of the environment: A validation study of screening efficiency. In: *American Journal of Mental Deficiency*. 1977, no.81, p.417-420.
7. VASILIKI, T., KATHY, S. *Op.cit.*

Prezentat la 08.12.2016

CZU: 371.52:159.923

ASPECTE PSIHOLOGICE ALE ABSENTEISMULUI ȘCOLAR*Monica DECEAN**Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu (România)*

Aspectele psihologice individuale, cele sociale sau comunitare se întrepătrund în cazurile de absenteeism, având de multe ori consecințe grave. Principalii factori de stres al elevilor sunt presiunea grupului, riscul consumului de droguri, metode educative slabe sau inconstante, disfuncțiile în notare, frica de examene etc. Din această perspectivă, absenteeismul devine o problemă socială, fiind un semnal al existenței unor probleme la nivel de societate.

Cuvinte-cheie: *risc, absenteeism, aspecte, elevi, școală, stres, factori, cauze, societate.*

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SCHOOL ABSENTEEISM

Individual psychological aspects, social and community ones are intertwined in cases of absenteeism, often with serious consequences. The main stress factors for students are group pressure, the risk of drug abuse, weak or inconsistent educational methods, disfunctional scoring, fear of exams etc. From this perspective, absenteeism becomes a social problem, an indicator of problems existing within the society and community

Keywords: *risk, absenteeism, aspects, pupils, school, stress, factors, causes, society.*

Introducere

Absenteismul școlar reprezintă un fenomen complex, cu multiple cauze și factori de risc interconectați care explică particularitățile acestui comportament problematic. Identificarea în literatura de specialitate a structurilor relaționate absenteeismului, dar și a relațiilor dintre aceste constructe, oferă o înțelegere exhaustivă asupra fenomenului, construind cadrul pentru intervențiile preventive și curative eficiente și de impact. Astfel, aspectele psihologice individuale, cele sociale sau comunitare se întrepătrund în cazurile particulare de absenteeism, având de multe ori consecințe grave, precum abandonul școlar. Acesta este argumentul pentru care cauzele absenteeismului școlar au fost studiate.

Concept și metodologie

Studiile arată că rezultatele variază în funcție de metodologia folosită. De exemplu, dacă metodologia folosește ancheta în școală, împreună cu instrumente de autoevaluare pentru elevi, coroborate cu informații obținute de la părinți sau profesori, rezultatele relevă des diferențe semnificative în consecințele acestor lucruri, precum extinderea absenteeismului permis de părinți. Astfel, Tyerman [1] a descoperit că doi dintre factorii de risc sunt contextul familial și cel social [2]. Reid [3], într-un studiu desfășurat pe un eșantion de 128 de absenți persistenți și două grupuri de control combinate (n=384), a raportat faptul că factorii ce aveau legătură cu contextul școlar, precum intimidarea, curriculumul sau metodele slabe de predare, sunt principalii factori într-o majoritate de cazuri de absenteeism [4]. Cu toate acestea, fiecare caz trebuie tratat individual, în propriul său context social, psihologic și instituțional. Kinder [5] menționează care sunt cele mai frecvent întâlnite cauze pentru chiul:

- 1) influența prietenilor și a celor din jur;
- 2) relația cu profesorii, adesea acestora lipsindu-le respectul pentru elevi;
- 3) conținutul și livrarea curriculumului;
- 4) aspecte familiale (atitudinile părinților, probleme domestice);
- 5) intimidarea;
- 6) contextul din clasă (de exemplu, lipsa de control sau dificultățile de învățare ale elevilor).

Într-un alt studiu al psihologilor școlari și al asistenților sociali [6] se menționează că principalii factori de risc pentru absenteeism și chiul sunt factorii personali, familiali sau din comunitate. Factorii care influențează absenteeismul școlar, percepuți și raportați de către elevi, nu surprind întotdeauna adevăratul punct de plecare pentru acest comportament și există riscul de a trata efectul fără să știm adevărata sa cauză dacă ne oprim aici.

În review-ul lor, Rumberger [7] se opresc asupra factorilor care prezic absenteeismul școlar, factori care conturează două mari perspective: (1) perspectiva individuală – care se concentrează pe factori individuali, precum atitudinile, comportamentele, performanța școlară și experiențele anterioare ale elevilor și (2) perspectiva

instituțională – care se centrează pe factori contextuali, precum familiile, comunitățile, prietenii și școlile din care provin elevii.

Golstein *et al.* [8] au integrat o serie de factori din cercetările de la acel moment care contribuie la rate crescute de absentism școlar, printre care se numără factorii legați de mediul școlar, de mediul de acasă al elevului și factorii ce țin de caracteristicile individuale.

Ne vom opri asupra celor din urmă pentru a surprinde factorii psihologici care contribuie la absentism. Un prim factor este IQ-ul elevului, care corelează atât cu performanța școlară (reflectedă în notele acestuia), cât și cu absentismul școlar, astfel încât elevii cu un scor IQ mai mic au o rată mai ridicată a absentismului școlar, dar și note mai mici [9]. Un alt factor a fost identificat din studiul lui Platt [10] și se referă la numărul de contacte sociale. Acesta arată că elevii cu un număr mai mare de prieteni au o rată mai scăzută a absentismului școlar. Totodată, dovezile științifice legate de competența socială ca predictor al absentismului școlar integrate în review-ul lui Goldstein susțin că un nivel mai scăzut de competență socială se asociază cu o rată mai mare a absentismului [11-15]. Un alt factor ce ține de problemele de externalizare ale elevilor a fost identificat în studiul lui Lietz [16]. Acesta susține că elevii cu probleme de disciplină sunt cei care au cele mai scăzute rate de prezență școlară. În acord cu aceste rezultate este studiul lui De Rosier [17], care arată că elevii respinși de covârșnici au mai multe probleme de externalizare, mai multe probleme de internalizare raportate de către profesori și rate mai ridicate de absentism. În mod similar, fenomenul de bullying sau hărțuirea sunt predictori pentru rate crescute de absentism școlar pentru victime [18]. Există, așadar, o serie de cercetări care susțin relația dintre absentismul școlar și problemele de externalizare [19, 20].

În review-ul lui Goldstein și al colaboratorilor săi [21] hărțuirea a fost înregistrată ca fiind un predictor pentru ajustarea psihologică a elevilor, care acționează ca moderator pentru rezultatele academice, având efect inclusiv în rata de absentism. Mai mult, elevii care au raportat o stimă de sine scăzută și un concept al sinelui academic mai slab dezvoltat au prezentat niveluri mai ridicate de absentism [22-24], iar elevii care chiulesc sunt mai predispuși decât ceilalți să aibă un nivel mai ridicat al anxietății [25, 26].

Literatura de specialitate bazată pe etiologia absentismului sugerează că factorii asociați cu acesta sunt eterogeni în natura lor. Astfel, cercetătorii care se ocupă cu această arie de specialitate sunt nevoiți să privească fenomenul absentismului școlar ca având diferite forme în funcție de elevii care absentează [27-32]. Printre tipurile de absentism asociate cu probleme de ordin psihologic de internalizare și de externalizare se numără chiulul sau refuzul școlar. Goldstein [33] integrează definiția lui Guevermont [34], care spune că „o distincție utilă între tipurile de absentism școlar persistent depinde de corelarea absentismului cu o clasă largă de comportamente antisociale și activitate delincventă sau cu stări afective precum anxietatea, fără să existe comportament antisocial”. Astfel, prima parte a definiției se referă la chiul, iar cea de-a doua face referire la refuzul școlar [35].

În concordanță cu aceste rezultate, Goldstein se oprește și asupra cercetării lui Berg [36], care a concluzionat că dintr-un eșantion de 80 de elevi absenți în mod constant 32% prezintă diagnostic de comportament disruptiv conform DSM-III-R, inclusiv tulburare de comportament opoziționist-sfidător, iar 17% din cei 80 de elevi prezintă tulburări de dispoziție sau de anxietate, în timp ce restul de 51% nu prezintă niciun diagnostic psihologic. Review-ul lui Goldstein prezintă o integrare comprehensivă asupra etiologiei psihologice a absentismului și asupra absențelor cronice. Aceste informații își demonstrează utilitatea în domeniul teoretic ca bază de cunoștințe pentru următoarele cercetări în domeniu și în practică pentru a fundamenta intervențiile consilierilor școlari și ale psihologilor de a îmbunătăți rata de prezență școlară.

Cercetările psihologice [37] sugerează că proporția de elevi care chiulesc sau absentează persistent au concepte academice proprii mai sărace, niveluri generale scăzute de stimă de sine, caracteristici mai pronunțate pentru renunțarea la școală din diferite motive, niveluri mai ridicate de nevroticism și niveluri mai ridicate de comportament antisocial decât elevii de aceeași vârstă școlară, dar care frecventează școala. De asemenea, nu sunt foarte plăcuți de către ceilalți copii; de multe ori apar ca fiind triști, nefericiți, în lacrimi sau stresați; nu se pot concentra deloc sau foarte puțin; de multe ori spun minciuni; de multe ori sunt neascultători și cel mai probabil au furat ceva o dată sau de mai multe ori.

Într-un studiu realizat recent au fost investigate diferite profiluri ale celor care absentează raportându-se la indicatori academici, angajamentul față de școală, măsura în care absentismul este cronic, implicarea academică a părinților, caracteristici sociodemografice și comportamente de externalizare. Pe de altă parte, se pare că nu toți elevii care absentează prezintă același risc de a ajunge să abandoneze școala. Spre exemplu, pentru cei care sunt în clase bune absentismul poate fi văzut ca o activitate rebelă în care elevii se angajează din dorința de autonomie, mai mult decât un indicator pentru comportamente problematice [38, 39]. Rezultatele

studiilor indică faptul că elevii care absentează de la școală sunt cei care cel mai probabil vor să abandoneze școala [40]. Pentru elevii care sunt neimplicați academic și provin din familii unde părinții nu se implică în viața lor academică absenteismul poate fi un indicator pentru comportamente problematice, precum agresivitate, delincvență, consum de substanțe etc. [41].

O categorie aparte de factori care pot influența absenteismul școlar sunt factorii individuali care țin de capacitatea personală a fiecărui elev de a reacționa, adică de resursele personale, de bogăția și calitatea schemelor de adaptare. Astfel, unii elevi au un potențial mai mare de adaptare exprimat prin maleabilitate, comunicare, toleranță la frustrare, acceptare a interdicțiilor, iar alții unul mai redus, fiind mai intoleranți, mai rigizi, mai puțin permisivi în relațiile cu ceilalți. În general, acești factori individuali pot fi grupați în două categorii:

a) factori constituționali dependenți de zestrea ereditară și de structura neuropsihică a copilului, cum ar fi: debilitate mentală, autism, hiperemotivitate, tendințe agresive;

b) unele particularități ale personalității în formare, de exemplu: diferite tulburări de caracter sau atitudini negative formate sub influența unor factori nefavorabili ai mediului.

În ceea ce privește factorii externi, trebuie observat faptul că motivația elevului pentru învățare, perseverența acestuia în activitate și atitudinea sa față de școală sunt în strânsă relație cu realitatea psihopedagogică din școală, cu climatul afectiv din familie, cu gradul de dificultate a activității școlare impuse de profesori sau părinți.

Familia, prin tonalitatea și atmosfera sa afectivă, prin dimensiunea sa culturală și gradul ei de integrare socială, constituie un mediu educativ determinant. Dacă există dezacorduri sau tensiuni în mediul familial, acestea vor fi reflectate în conștiința copilului. Exigențele exagerate, manifestate de unii părinți față de copiii lor, favorizează eșecurile școlare, provoacă ceea ce se numește „intoxicație intelectuală”, care generează irascibilitate și chiar agresivitate în raport cu sarcinile școlare. Copilul va dori să evadeze din acest mediu și astfel, ca ultimă soluție, va ajunge la absenteismul școlar.

Și mediul școlar poate prezenta uneori influențe psihopedagogice negative, care determină fenomene de dezadaptare școlară la elevi [42]. Câteva dintre aceste posibile influențe negative sunt: sub- și supraaprecierea capacităților reale ale elevului. Un factor foarte important al reușitei școlare a elevului îl reprezintă încrederea lui în forțele proprii, dar această încredere este, în mare măsură, ecoul aprecierii profesorului, al încrederii pe care el o acordă elevului. Când exigențele profesorului față de un elev considerat submediocru sunt superficiale și formale, învățarea elevului respectiv devine formală și mecanică. La fel de dăunătoare este, prin efectele ei, și atitudinea de supraestimare de către profesor a posibilităților reale ale elevului. Ca efect al supraaprecierii și al încrederii deosebite pe care o manifestă în capacitățile unui elev, profesorul îl supraîncarcă intelectual. Elevul în cauză va fi obligat să facă mereu față unei disproporții, de ordin intensiv și calitativ, între sarcinile și cerințele care-i sunt puse în față și propria rezistență nervoasă. Acest dezacord între cerere și ofertă îl poate determina pe elev să acționeze fie prin protest și respingere a exigenței, fie printr-o îndeplinire formală a acesteia.

O altă influență negativă este reprezentată de dezacordul care apare între profesor și elev asupra motivațiilor conduitei elevului. Între profesor și elev pot să apară dezacorduri importante cu privire la motivele reale care explică reușitele sau nereușitele școlare ale elevului [43].

Tot printre influențele negative se numără și conflictele individuale în cadrul clasei de elevi. Apariția unor stări de tensiune între elevii unei clase, ca urmare a competiției care se dezvoltă uneori între ei sau ca urmare a conflictului de interese dintre ei, poate duce la crearea unor subgrupuri și fracțiuni cu caracter închis, care nu comunică decât în cadrul lor strâmt și care se izolează de restul clasei [44].

De multe ori, ca să scape de presiuni, elevul încearcă să evadeze, văzând în fenomenul absenteismului școlar o cale de scăpare. Oricum, totul depinde foarte mult de modul în care elevii pot să-și gestioneze problemele pe care le au și să le facă față, precum și de gradul de rezistență pe care îl prezintă în fața presiunilor.

În consecință, cele mai importante cauze ce pot conduce la absenteism școlar sunt cele de natură personală, familială, școlară și socioeconomică. Dintre toți acești factori, merită a fi puși în discuție cei de natură personală. În esență, adolescența este o perioadă a căutărilor și a semnelor de întrebare în care persoana încearcă să-și formeze propria identitate și să-și găsească un loc în societatea în care trăiește. În cazul în care influențele din jur sunt predominant negative și apar pe fondul insuficienței maturizării emoționale a adolescenților, aceștia vor experimenta diverse comportamente, unele indezirabile social, cum ar fi, de exemplu, fuga de la ore sau absenteismul școlar. Prin urmare, este foarte important ca adolescentul să fie motivat și consiliat, astfel că atunci când trăiește diferite momente de criză educațională să știe să le gestioneze coresponsabil.

Climatul școlar este un alt factor-cheie implicat în absenteismul școlar. Climatul școlar se referă la sentimentele elevului referitoare la conexiunea cu școala și gradul de suport pe care elevul îl simte în legătură cu

nevoile academice, sociale și altele. Climatul școlar și conectivitatea pot de asemenea să includă managementul pozitiv al clasei, participarea în activități extracurriculare și proceduri disciplinare tolerante. Măsura în care elevul se simte în siguranță, acceptat, valorificat și respectat la școală este de asemenea un aspect-cheie al conectivității cu școala [45, 46]. Climatul școlar corelează moderat, dar semnificativ cu prezența școlară și corelează negativ cu absenteismul școlar. Studii empirice au dovedit corelația negativă dintre mărimea clasei și a școlii și climatul școlar [47]. Elevii din școlile mici cu ore mai competitive, un grad de reținere mai mic și care au o relație mai bună cu profesorii mai puțin probabil vor renunța la școală. Plictiseala în școli și climatul școlar inadecvat sunt motive-cheie pentru care tinerii lipsesc de la școală și, eventual, renunță la ea. Plictiseala este un motiv comun din care tinerii părăsesc programele de după școală. Un climat școlar sărac poate fi legat de practici disciplinare dure și inflexibile, reguli rigide privind reintegrarea școlară, curriculumul școlar slab adaptat nevoilor individuale sau intereselor unui copil, predare sărăcăcioasă și relație profesor-elev deficitară, lipsa atenției pentru diverse probleme și practicile inadecvate ale managementului prezențelor [48, 49].

Implicarea parentală în progresul educațional al copilului este, de asemenea, legată de reușitele academice și de prezența la activitățile didactice. Nu există o definiție consensuală pentru implicarea parentală, deși majoritatea studiilor descriu acest concept prin comportamente, precum: cititul, prezența la ședințele părinți-profesori, verificarea temelor, limită la vizionarea TV în nopțile de dinainte de școală, implicarea activă în dezvoltarea și progresul școlar al unui copil și monitorizarea prezențelor copilului. Peste jumătate dintre elevii care nu au venit la ore (51%) au spus că nu au fost niciodată prinși asupra faptului, iar 26,5% au fost prinși doar o singură dată. Mai mult, 74,4% din elevii prinși că nu au mers la cursuri nu au fost niciodată pedepsiți pentru acest lucru de către școală sau părinți.

Implicarea parentală este un aspect-cheie pentru prezența școlară a copilului, dar variabilele familiale mai vaste sunt, de asemenea, un factor contextual de risc. Cercetări ulterioare au dovedit că familiile cu adolescenți cu comportament de refuz școlar sunt deseori marcate de coeziune slabă și conflict considerabil, detașare, izolare [50, 51]. Creșterea absenteismului școlar și a riscului de abandon au fost recent puse în legătură cu părinții alcoolici [52]. Alți factori de risc includ divorțul, vecini problematici și rele tratamente. A fost raportat că doar 54% din tinerii cu dificultăți de prezență școlară au trăit cu ambii părinți și 39% au trăit cu un singur părinte. Tinerii care trăiesc în cartiere dezorganizate, nesigure, care includ supravegherea deficitară a unui adult sunt supuși riscului de absenteism școlar. Tinerii cărora le-au fost aplicate rele tratamente sunt mai predispuși să nu meargă la școală decât cei cărora acestea nu le-au fost aplicate [53, 54]. Studiile indică, de asemenea, faptul că cei care chiulesc și absenții persistenți provin de cele mai multe ori din cămine dezavantajate și circumstanțe sociale nefavorabile [55-59].

Concluzii

Predictorii specifici din perspectiva individuală cel mai des întâlniți în literatura de specialitate pentru absenteismul școlar pot fi grupați după cum urmează:

- Un prim set de predictorii este reprezentat de performanțele școlare. Realizările școlare sunt prima fațetă a performanțelor și constituie primul predictor al absenteismului școlar. Acestea sunt măsurate prin intermediul notelor și scorurilor la teste și reflectă absenteismul școlar în cazurile în care aceste realizări sunt la un nivel scăzut. Se presupune că sunt datorate efortului și abilităților scăzute ale elevilor. Persistența este alt factor ce ține de realizările școlare și se referă la gradul în care elevul renunță la școală și dacă mai apoi reia activitatea de elev. Tot aici intră și înscrierea la un alt liceu și astfel se presupune că persistența influențează absenteismul școlar datorită schimbării rețelei de suport social al elevului. Retenția informațiilor ca fațetă a performanței școlare și transformarea lor în cunoștințe prezice constant absenteismul școlar în sensul în care cu cât retenția informațiilor este mai mică, cu atât cresc și șansele de absenteism școlar.

- Al doilea set de predictorii individuali este restrâns sub umbrela comportamentelor elevilor. Primul predictor din acest set este angajamentul. Acesta este surprins prin implicarea în activitățile academice – a fi prezent la ore, a realiza temele pentru acasă, a depune efort mental, a participa activ la ore etc. Angajamentul scăzut prezice rate crescute de absenteism școlar și, de obicei, are ca indicator absenteismul școlar, iar angajamentul crescut prezice o rată mai mare de absolvire.

Devianța este un alt predictor al absenteismului școlar. Aceasta include consumul de droguri și comportamente de risc, dar și delincvența manifestată în afara școlii. Covârșnicii sunt un alt factor important pentru absenteismul școlar și își manifestă influența asupra atitudinilor și comportamentelor celorlalți. Studiile care arată cea mai puternică relație a covârșnicilor cu absenteismul școlar sunt cele care se axează pe comportamente delincvente.

• Al treilea set de predictorii individuali ai absenteismului școlar sunt atitudinile. Credințele, valorile și atitudinile elevilor sunt relaționate cu comportamentele și cu performanța lor școlară. Acești factorii psihologici includ motivația, valorile, obiectivele și o serie de percepții ale elevilor – asupra sinelui și asupra propriilor abilități. Cele mai multe studii din literatura de specialitate din acest domeniu au fost axate pe percepțiile asupra propriei persoane, precum stima de sine, conceptul de sine și locusul de control. Obiectivele țin de al treilea set de predictorii și se referă la valorizarea activității școlare ca fiind instrumentală pe termen lung. Un indicator folosit în mod comun ține de așteptările educaționale, iar la nivel de liceu a fost dovedit, prin studii, că nivelurile ridicate de așteptări educaționale se asociază cu o rată scăzută a absenteismului școlar.

Percepțiile despre sine țin și ele de al treilea set de predictorii, dar sunt, mai degrabă, precursorii importanți ai motivației și angajamentului. Puținele studii care s-au centrat pe percepțiile sinelui în relație cu absenteismul școlar, iar, în principal, cele care s-au folosit de locusul de control extern – atribuirea controlului asupra propriului destin unor factorii externi mai degrabă decât unor interni – au demonstrat corelații semnificative cu absenteismul școlar.

• Ultimul set de predictorii ai absenteismului școlar includ caracteristicile demografice ale zonei de proveniență a elevilor, sănătatea elevilor și experiențele trecute legate de școală, pentru care datele din literatura de specialitate sunt mixte, unele indicând o relație semnificativă și un sens negativ pentru fiecare dintre predictorii cu absenteismul școlar.

Referințe:

1. TYERMAN, M. *Truancy*. London: University of London Press, 1968.
2. URDAN, T., MIDGLEY, C. Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. In: *Contemporary educational psychology*, 2003, no28(4), p.524-551.
3. REID, K. *Truancy: Short and Long-term Solutions*. London: Routledge Falmer, 2002.
4. PLATT, A.W. Intrinsic causes for public school absences. In: *School and Society*, 1943, no57, p.307-308.
5. KINDER, K., HARLAND, J., WILKIN, A., WAKEFIELD, A. *Three to Remember: Strategies for Disaffected Pupils*. Slough: NFER, 1995.
6. KINDER, K., HARLAND, J., WILKIN, A., WAKEFIELD, A. *Three to Remember: Strategies for Disaffected Pupils*. Slough: NFER 1995.
7. RUMBERGER, R.W., LIM, S.A. *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project Report, 2008, vol.15, p.1-130.
8. GOLDSTEIN, J.S., LITTLE, S.G. AKIN-LITTLE, K.A. Absenteeism: A review of the literature and school psychology's role. In: *The California School Psychologist*, 2003, no8(1), p.127-139.
9. GREENE Sr, J.E. Factors associated with absenteeism among students in two metropolitan high schools. In: *The Journal of Experimental Education*, 1963, no31(4), p.389-394.
10. PLATT, A.W. *Op.cit.*
11. CORVILLE-SMITH, J., RYAN, B., ADAMS, R., DALICANDRO, T. Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 1998, no27, p.629-640.
12. EATON, M.J. A study of some factors associated with the early identification of persistent absenteeism. In: *Educational Review*, 1979, no31, p.233-242.
13. GOLDSTEIN, J.S., LITTLE, S.G. AKIN-LITTLE, K.A. *Op.cit.*
14. REID, K. *Truancy: Short and Long-term Solutions*. London: Routledge Falmer, 2002.
15. SPĂTARU, L., CĂDARIU, L. *Introducere în cercetarea educațională*. București: Editura Economică, 2003.
16. LIETZ, J. Comparing school grades with department and attendance for the disadvantaged elementary pupil. In: *Education*, 1976, no96, p.291-292.
17. De ROSIER, M.E., KUPERSMIDT, J.B., PATTERSON, C.J. Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. In: *Child Development*, 1994, no65, p.1799-1813.
18. JUVONEN, J., NISHINA, A., GRAHAM, S. Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. In: *Journal of educational psychology*, 2000, no92(2), p.349.
19. HIRSCHFELD, P.J., GAȘPER, J. The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 2011, no40, p.3-22.
20. WEXLER, J., PYLE, N. *Improving School Engagement, Attendance, and Dropout Prevention*. The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals, 2012.
21. GOLDSTEIN, J.S., LITTLE, S.G. AKIN-LITTLE, K.A. *Op.cit.*
22. CORVILLE-SMITH, J., RYAN, B., ADAMS, R., DALICANDRO, T. *Op.cit.*
23. REID, K. *Op.cit.*

24. MOFFITT, T.E. "Life-course persistent" and "adolescence limited" antisocial behavior: a developmental taxonomy. In: *Psychological Review*, 1993, no100, p.674-701.
25. REID, K. *Op.cit.*
26. SPĂȚARU, L., CĂDARIU, L. *Op.cit.*
27. BERG, I., BUTLER, A., FRANKLIN, J., HAYES, H., LUCAS, C., SIMS, R. DSM-III-R disorders, social factors and management of school attendance problems in the normal population. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1993, no34, p.1187-1193.
28. GUEVERMONT, D.C. Truancy and school absenteeism. In: *Interventions for Achievement and Behavior Problems*, 1986, no26, p.581-591.
29. HERSOV, L., BERG, I. *Out of school: Modern perspectives in truancy and school refusal behavior*. New York: Wiley, 1980.
30. HUFFINGTON, C., SEVITT, M. Family interaction in adolescent school phobia. In: *Journal of Family Therapy*, 1989, no11, p.353-375.
31. MAYNARD, B.R., SALAS-WRIGHT, C.P., VAUGHN, M.G., PETERS, K.E. Who are truant youth? Examining distinctive profiles of truant youth using latent profile analysis. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 2012, no41(12), p.1671-1684.
32. NICAISE, I., DOUTERLUNGNE, M., VLEUGELS, I. *Success for all? Educational Strategies for Disadvantaged Youth in six European Countries: Report of a Conference held in Lahti, Finland, funded as Part of the Socrates Programme, synthesis report presented at the European Conference on Educational Research, Lahti, Finland, 1999, 22-25 September.*
33. GOLDSTEIN, J.S., LITTLE, S.G. AKIN-LITTLE, K.A. *Op.cit.*
34. GUEVERMONT, D.C. *Op.cit.*
35. GOLDSTEIN, J.S., LITTLE, S.G., AKIN-LITTLE, K.A. *Op.cit.*
36. BERG, I., BUTLER, A., FRANKLIN, J., HAYES, H., LUCAS, C., SIMS, R. *Op.cit.*
37. REID, K. *Truancy and Schools*. London: Routledge, 1999.
38. MOFFITT, T.E. *Op.cit.*
39. MOFFITT, T.E., CASPI, A. Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. In: *Development and psychopathology*, 2001, no13 (02), p.355-375.
40. HENRY, K.L. Who's skipping school: Characteristics of truants in 8th and 10th grade. In: *Journal of School Health*, 2007, no77 (1), p.29-35.
41. WEXLER, J., PYLE, N. *Op.cit.*
42. COSMOVICI, A., IACOB, L. *School Psychology*. Iași: Polirom, 1999.
43. Ibidem.
44. Ibidem.
45. BROOKMEYER, K.A., FANȚI, K.A., HENRICH, C.C. Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2006, no35(4), p.504-514.
46. SINCLAIR, M.F., CHRISTENSON, S.L., THURLOW, M.L. Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. In: *Exceptional Children*, 2005, no71(4), p.465-482.
47. BROOKMEYER, K.A., FANȚI, K.A., HENRICH, C.C. *Op.cit.*
48. JIMERSON, S.R., ANDERSON, G.E., WHIPPLE, A.D. Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. In: *Psychology in the Schools*, 2002, no39(4), p.441-457.
49. LEMENI, G., MICLEA, M. *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: ASCR, 2004.
50. CHAPMAN, G. Family environment and school refusal behavior in youth. In: *Meeting of the Anxiety Disorders Association of America*, St. Louis, MO, 2007.
51. LEE, Y., CHOI, J. A review of online course dropout research: implications for practice and future research. In: *Educational Technology Research and Development*, vol.59, Issue 5, Springer Netherlands, 2011.
52. CASAS-GIL, M.J., NAVARRO-GUZMAN, J.I. School characteristics among children of alcoholic parents. In: *Psychological Reports*, 2002, no90, p.341-344.
53. CHAPMAN, G. *Op.cit.*
54. CROWDER, K., SOUTH, S.J. Neighborhood distress and school dropout: The variable significance of community context. In: *Social Science Research*, 2003, no32 (4), p.659-698.
55. HALLAM, S. *Improving School Attendance*. Oxford: Heinemann, 1996.
56. REID, K. *Op.cit.*
57. ATKINSON, M., HALSEY, K., WILKIN, A., KINDER, K. *Raising Attendance*. Slough: NFER, 2000.
58. IRESON, J., HALLAM, S., PLEWIS, I. Ability grouping in secondary schools: Effects on pupils' self-concepts. In: *British Journal of Educational Psychology*, 2001, no71(2), p.315-326.
59. WHITNEY, B. *The Truth about Truancy*. London: Kogan Page, 1994.

CZU: 615.851:7:61-053.2

АРТ-ТЕРАПИЯ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОНКОЛОГИЧЕСКИ БОЛЬНЫМ ДЕТЯМ.

ПРОГРАММА «ҒҰМЫР ҮШІН» – «ВО ИМЯ ЖИЗНИ»

С.М. КУЛЬЧИМБАЕВА, Н.А. ШИЛЬДЕБАЕВА, Г.Е. АСАНОВА

Республиканская Ассоциация «Асыл бала»

Частный фонд «Сәтті Еркемай»

г. Астана, Республика Казахстан

Результаты лечения детей с онкологическими заболеваниями зависят не только от их физического состояния, своевременного и полного оказания медицинской помощи, но и от психологического благополучия как самого ребенка, так и членов его семьи. В данной статье представлены результаты исследования психоэмоционального состояния онкобольных детей, выполненного в рамках программы социально-психологической помощи «*Волшебные краски*», направленной на раскрытие внутренних возможностей и креативных резервов у онкологически больных детей и членов их семьи методами арт-терапии.

Ключевые слова: арт-терапия, дети, онкологические заболевания.

ART THERAPY IN PSYCHOSOCIAL CARE OF CANCER PATIENTS CHILDREN.

PROGRAM "ҒҰМЫР ҮШІН" ("IN THE NAME OF LIFE")

Results of treatment of children with cancer depend not only on their physical condition, timely and complete medical care, but also on the psychological well-being of both the child and his family. This article presents the results of a study of psycho-emotional state of children with cancer and the program of social and psychological assistance "Magic ink", aimed at the disclosure of internal capabilities and creative reserves in cancer patients children and members of their family art therapy techniques.

Keywords: art therapy, children, cancer.

Постановка проблемы

Широкое внедрение в практику детской онкологии комплексного и комбинированного лечения привело в последние десятилетия к существенному увеличению продолжительности жизни у детей с онкологическими заболеваниями, а у значительной их части позволило добиться практического выздоровления. Однако несмотря на совершенствование методов лечения, оно продолжает оставаться длительным и тяжелым. Болезнь влечет за собой как телесные, констатируемые врачом изменения, так и психологические, оказывая сильное влияние на ребенка с онкопатологией, на его личность, внутренний мир, отношение к окружающим, адаптивность в социуме, качество жизни. Поэтому результаты лечения детей с онкологическими заболеваниями зависят не только от их физического состояния, своевременного и полного оказания медицинской помощи, но и от психологического благополучия как самого ребенка, так и членов его семьи.

Проблема онкологически больных детей включает следующие основные аспекты:

- влияние болезни на психическое развитие и психологическое здоровье ребенка;
- возможные психические расстройства, связанные с длительным и тяжелым течением соматической болезни;
- влияние стрессов на развитие заболевания;
- влияние семьи на состояние больного ребенка и влияние хронически больного ребенка на психологический климат в семье.

Программа социально-психологической помощи «*Волшебные краски*» с целью раскрытия внутренних возможностей и креативных резервов у онкологически больных детей и членов их семьи посредством методов арт-терапии, позволяющих повысить веру в скорейшее исцеление, была реализована при поддержке Республиканской Ассоциации «Асыл бала» с января по май 2016 г. в рамках проекта «Ғұмыр үшін».

Материалы и методы

Проведено психологическое обследование 40 онкологически больных детей, находящихся на стационарном лечении в отделении онкогематологии в Национальном научном центре материнства и детства, Республика Казахстан, г.Астана и 40 членов их семей. Методом «сплошных срезов» были изучены склонность к агрессии, депрессии, уровень психического напряжения, творческие способности, отношение к себе и другим, степень личностной дезадаптации, эмоциональный интеллект. Оценивались стандартное отклонение и вегетативный индекс – Цветовым тестом Люшера, пространственное мышление, творческие способности, эмоциональное состояние и отношение к себе и другим – Рисуночным тестом Р.Силвера (РТС), уровень психической дезадаптации, тревожности, соотношений зависимость-доминирование, активность-пассивность, состояние эмоционального резонанса, энергетических ресурсов и уровня мотивации – Хэнд-тестом.

Статистическая обработка проведена по правилам вариационной статистики, с использованием описательного, сравнительного, многофакторного анализа, выполненного в пакете программ SPSS, версия 11.5. Автоматизированная обработка результатов психологических тестов осуществлена посредством компьютерных программ компании «Иматон» (Российская Федерация, Санкт-Петербург).

Результаты исследования

Анализ 40 анкет родителей с вопросами, касающимися онкологически заболевших детей, по социально-демографическим и нозологическим характеристикам показал, что средний возраст детей, составил 9,5 года, варьировал от 6 до 16 лет, средняя длительность заболевания – 3,2 года. Средний возраст родителей составил 36,4 года, варьировал от 34 до 39 лет. Преобладающее большинство детей были в семье вторым или третьим ребенком (95,0%), а 5,0% – единственным ребенком. У большинства исследованных, в 88,0% случаев, наследственность отягощена онкологическими заболеваниями; у 12,0% диагноз выявлен в семье впервые. О случившейся ситуации (95,0%) преимущественно знают родственники, в связи с чем за помощью обращаются чаще к ним (52,0%); в одинаковой степени есть доверие к врачам и супругу, которые поддерживают в борьбе с болезнью. Основные жалобы включали сниженное или неустойчивое настроение с преобладанием тревоги или раздражения, трудности во взаимоотношениях с окружающими, сниженный контроль над аффектами, отсутствие интереса к жизни, усталость и апатия, нарушения сна, неприятные, болезненные ощущения в теле.

Для оценки психоэмоционального состояния и уровня нервно-психической устойчивости, выявления внутриличностных конфликтов и склонности к депрессивным состояниям и аффективным реакциям у 40 детей и 40 родителей использован тест Люшера. На основании работ Вальнеффора определенный порядок выбора расцветок (34251607) был принят за аутогенную норму – индикатор психологического благополучия. Для расчета суммарного отклонения (СО) от аутогенной нормы, необходимо было сравнивать порядок мест, которые занимают цвета в выборе ребенка, с их «идеальным» расположением (34251607). Первоначально вычислялась разница между реально занимаемым местом и нормативным положением того или иного цвета, затем эти разности (их абсолютные величины, без учета знака) суммировались. Значение СО изменяется от 0 до 32 и может быть только четным. Оно и отражает устойчивый эмоциональный фон, т. е. преобладающее настроение ребенка [1].

Как показали результаты нашего исследования, общее количество СО составило у детей 15,7 балла, а у родителей – 13,5 балла. Средний уровень непродуктивной нервно-психологической напряженности составил 4 балла. Испытуемый справляется со своими обязанностями в пределах средних сложившихся требований. Для сохранения здоровья и работоспособности испытуемому требуется относительно четкое субъективное разделение времени работы и отдыха.

Другим показателем интерпретируется вегетативный коэффициент (ВК), который характеризует энергетический баланс организма: способность к энергозатратам или установку на сбережение энергии. Расчет ВК выполнялся по формуле, предложенной К. Шипошем. Значения ВК отражают доминирование как «теплых и активных» цветов (красный и желтый), так и «холодных и пассивных» (синий и зеленый). Интерпретация стандартных значений ВК выглядит следующим образом:

дети (n=40) – родители (n=40).

1-2 балла характеризуют истощенность, установку на бездействие, хроническое переутомление. Свойственно пассивное реагирование на трудности, неготовность к напряжению и адекватным действиям в стрессовых ситуациях. Необходимы разноплановые и объемные восстановительные мероприятия.

Парная выборка цветов выявила общие закономерности в их встречаемости:

(+3) – (-7): борется с ограничениями и запретами, требует, чтобы была предоставлена возможность развиваться свободно, благодаря собственным усилиям.

(+2) – (-6): для повышения самоуважения и ощущения собственной ценности необходимо, чтобы окружающие ценили и уважали его как личность исключительную. Протестует против посредственности, ставит себе высокие стандарты.

(+4) – (-5): яростно сопротивляется неопределенности сложившихся обстоятельств, оказывающих дезорганизирующее воздействие. Ищет какое-нибудь решение, которое бы внесло ясность в сложившуюся ситуацию и сделало бы ее более упорядоченной.

(+3) – (-2): попытка справиться с обстоятельствами, которые оказались выше сил и возможностей, породили тревогу и ощущение неполноценности. Пытается подавить эти чувства с помощью напряженной деятельности. Хочет действовать по-своему. Жесткий самоконтроль может привести к неуправляемым вспышкам гнева.

Итак, согласно тесту Люшера, как у детей с онкологическими заболеваниями, так и у их родителей, выявлен средний уровень непродуктивной нервно-психологической напряженности. Испытуемый справляется со своими обязанностями в пределах средних сложившихся требований. Для сохранения здоровья и работоспособности испытуемому требуется относительно четкое субъективное разделение времени работы и отдыха. Энергетический баланс организма истощен, установка на бездействие. Хроническое переутомление. Характерно пассивное реагирование на трудности, неготовность к напряжению и адекватным действиям в стрессовых ситуациях. Необходимы разноплановые и объемные восстановительные мероприятия. Внутренний конфликт обусловлен стремлением к признанию и уважению, жестким контролем и подавлением чувств, что приводит к тревоге, ощущению неполноценности и бессилия в том, чтобы изменить ситуацию и справиться с ней [2].

В «Рисуночном тесте Р.Силвера» (РТС) рисунки заменяют язык, являясь основным инструментом восприятия, переработки и передачи различных представлений. Стимульные изображения активизируют у испытуемых фантазию, отражающуюся затем в их рисунках. Обсуждая использование РТС, Р.Силвер отмечает, что «выполнение задания на воображение может обеспечить доступ к фантазиям и облегчить раннюю идентификацию детей и подростков с эмоциональными нарушениями» [3]. Диагностика эмоциональных и поведенческих нарушений с использованием задания теста на воображение основана на предположении, что в рисунках испытуемых, имеющих такие нарушения, будут преобладать темы с отрицательным эмоциональным содержанием, оцениваемым с использованием двух шкал.

Как следует из статистических данных, наиболее часто в группе детей с онкологическими заболеваниями и родителей присутствовали рисунки следующих категорий: рисунки с изображением одиноких или беспомощных персонажей (40,0%); изображение враждебности (20,0%) и деструкции (16,0%). Некоторые категории тематик, в основном с положительной эмоциональной нагрузкой, проявлялись в 24,0% случаев.

Анализ результатов выбора стимульного материала детей и родителей в целом совпадал и свидетельствовал о склонности к депрессии. Обращает на себя внимание тот факт, что на многих рисунках присутствует изображение одинокого и беспомощного.

Пример рисунка и история (рис.1). Т. Анастасия, 9 лет. Диагноз – нефрома почки (Вильямса): Жил был цыпленок, он бегал по двору, его хозяин был очень добрым. Цыпленку давали есть и пить, о нём заботились, а цыпленок ночью сбежал. Хозяин проснулся утром, вышел во двор покормить цыпленка, а цыпленка нет. Хозяин плачет, а ничего не сделать, цыпленок не вернется.

Склонность к агрессии и деструкции проявлялась выбором изображений разрушительных природных процессов (например, извержение вулкана) или способных вызвать разрушение объекта (ножи); на других – хищные животные, нападающие на своих жертв. Агрессивными чаще всего бывают дети, как в процессе анкетирования ответили 56,0% родителей, тогда как 24,0% это не отмечали.



Рис.1.

Пример рисунка и история (рис.2). Б. Адильхан. Саркома Юинга, 17 лет. На рисунке кот, который боится змеи, которая вот-вот ужалит кого-то.

Вместе с тем, умеренно положительные образы эмоционального содержания со средним баллом 3,4 свидетельствуют о конструктивном контакте и установлении связей с другими персонажами находящегося в пассивной позиции и ожидающего помощи.

На вопрос, «Дружная ли у вас семья?», 86% анкетированных ответили положительно, а 14 % посчитали, что скорее нет, чем да.

Противоречивые чувства к себе, недифференцированность своего Я отражали потребность в самопринятии, утверждении и сохранении (восстановлении) идентичности, преодолении внутренне противоречивого отношения к себе и своим личностным качествам на основе постижения своего природного характера, здоровых основ Я. Возможно, это было связано с болезнью и нежеланием принимать её в соматическом теле, с отрицанием недуга.

Проведенное нами исследование позволяет констатировать патологический характер многих рисунков детей, находящихся на стационарном лечении в отделении с онкологическими заболеваниями, и родителей. Такой характер рисунков обусловлен проявлением депрессивных и агрессивных реакций на полученную психическую травму и указывает на выраженную психологическую и социальную дезадаптацию, что подтверждается клиническими данными. Защитно-приспособительные реакции направлены на преодоление психической травмы и обращены на получение помощи извне при собственной пассивной позиции. Это требует дифференцированного подхода к планированию и проведению программ коррекционной направленности, с учетом различий между детьми и родителями с разными типами реакций на полученную психическую травму.

В исследовании был использован и проективный метод – Хенд-тест Вагнера. Стимульный материал включал девять карточек со стандартным изображением кистей рук и одну пустую карточку. Десять карточек предъявляют обследуемому в определенной последовательности в конкретной фиксированной позиции со следующей инструкцией: «Что, по Вашему мнению, делает эта рука?». Тест направлен на определение базовых прототипных тенденций человека и позволяет выявлять скрытые признаки психической дезадаптации, наличие психосоматической предрасположенности, уровня тревожности, соотношений зависимость-доминирование, активность-пассивность, состояние эмоционального резонанса, энергетических ресурсов и уровня мотивации [4].

Анализ Хенд-теста Вагнера в целом показал, что результаты детей и родителей сопоставимы и свидетельствовал о том, что в 45,0% случаев по уровню агрессии установки на социальное сотрудничество и зависимость преобладали в целом над агрессивными, доминантными тенденциями. Повышение баллов по коммуникации и активным безличным связям свидетельствовало о потребности в теплых, дружеских контактах с окружающими. Повышение баллов по описанию и галлюцинациям показывает эмоциональную амбивалентность, склонность к раздумью, осмыслению, переживанию вместо делания чего бы то ни было. А превалирование шкал напряжения, калечности и страха демонстрирует повышенное нервно-психическое напряжение в широком диапазоне ситуаций, умение находить проблемы даже тогда, когда, казалось бы, их не существует, бегство от неудовлетворяющей реальности в свой внутренний или нереальный мир, фиксированность на болезни.

С учетом этих особенностей одним из главных факторов проводимой психотерапии была постановка перед пациентами достижимых задач, которые выражались в выполнении определенных упражнений, дающих ощущение успешности и удовольствия от осознания возможностей и ресурсов своего тела, что позволяло отвлечь от патологической фиксации и повысить самоуважение.

В качестве метода, отвечающего вышеописанным задачам, применялась групповая телесно-интегративная психотерапия. В 55,0% случаев детьми и родителями была показана повышенная вероятность проявления агрессии, в том числе открытой, снижение стремления считаться с другими людьми, учитывать чувства, права и намерения других в своем поведении. Стремление доминировать, руководить, управлять. Нежелание поддерживать симметричные отношения. Отличительная особенность данных пациентов – недостаточная выраженность искренних эмоциональных отношений с другими, отсутствие желания поддерживать эмоциональный контакт, отсутствие мечтательности, недостаточное развитие воображения и творческого мышления. Соответственно, характерная черта у данной



Рис.2.

категории пациентов – длительное контейнирование как негативных эмоций, так и актуальных потребностей, нереагирование на них, что приводит к росту тревожности и нарушению процессов адаптации.

Психотерапевтическое воздействие для пациентов данной подгруппы предусматривало выработку навыков релаксации, трансформации агрессии в активность, адекватного выражения эмоций, изменения неадаптивных установок, расширения ролевого диапазона, развития навыков социального поведения.

Низкие баллы в целом свидетельствовали о низкой психологической активности, снижении содержательного разнообразия и дифференцированности внутреннего мира личности, снижении потребности в самопроявлении, об отсутствии куража. Такое состояние может быть следствием астении либо проявлением более глубоких изменений энергетики. Поэтому в таких группах важно проводить работу с ресурсами, по осознанию своего образа Я, самовыражения, расширения возможности самореализации и смысла своей деятельности.

Психокоррекционная программа представляет собой комплекс специально подобранных и составленных психологических заданий и упражнений для больных детей и для членов их семей, направленных на снижение эмоционального напряжения, связанного с ситуацией болезни и госпитализации; на формирование позитивного образа Я, мотивацию выздоровления и ответственного отношения к лечению, выработку навыков саморегуляции и самопомощи.

В заданиях и упражнениях использованы активная и пассивная формы арт-терапевтической работы свободного художественного мышления, с заполнением 12 клеток-секторов на листе-матрице (пример на рис.3), элементы сказкотерапии с привлечением внутренних наставников и масок «здоровья».

Программа психокоррекции

Исходя из результатов психодиагностики, составлена программа психокоррекции:

- 1) «Веселые каракули», арт-терапия, диагностика.
- 2) «12 волшебных клеток», арт-терапия, знакомство.
- 3) «Все в твоих руках», арт-терапия, контакт с телом.
- 4) «Путешествие во времени», арт-терапия, контакт.
- 5) «Путь к здоровью», контакт с телом.
- 6) «Талисман здоровья -2016», мокрое валяние шерсти.
- 7) «Волшебные картины», арт-терапия, увеличение клеток в исцеляющие картины (Рис.3).
- 8) «Мои истинные желания», истории выздоровления и медитации.
- 9) «Путь маленького героя», презентация своей истории картины, куклы и талисманов.
- 10) Выдача сертификатов.

Заключение

В результате исследования было выявлено, что склонность к агрессии, депрессии, уровень психического напряжения, степень личностной дезадаптации являются разнонаправленными и значимыми проявлениями травматичного характера переживаемой болезни для онкологически больных детей и членов их семей. Раскрытие творческих способностей, пространственное мышление, формирование позитивного образа «Я», улучшение отношения к себе и другим посредством дифференцированных методов арт-терапии является адекватными способами повышения психологической активности, формирования ресурсов и веры в исцеление.

Литература:

1. АМИНЕВ, Г.А. *Математические методы инженерной психологии*. Уфа: Издательство Башкирского университета, 1982, с.19.
2. ЛЮШЕР, М. *Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы*. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 176 с.
3. АЛЛЕССАНДРИНИ, К., ДУАРТЕ, Х., ДУПАС, М., БИАНКО, М. Рисуночный тест Сильвер: результаты стандартизации в Бразилии. В: *Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии*, 2001, т.4, №1, с.22-43.
4. КУРБАТОВА, Т.Н., МУЛЯР, О.И. *Проективная методика исследования личности «Hand-test»*. Методическое руководство. СПб.: ГМНПП «ИМАТОН», 2001. 64 с.



Рис.3.

CZU: 159.923.2:316.472.4

PARTICULARITĂȚI ALE RELAȚIILOR INTERPERSONALE ÎN FAMILIA ADOPTIVĂ

Inga RUSSU

Universitatea de Stat din Moldova

Familia ca un grup relativ închis posedă o structură social psihologică aparte a relațiilor interpersonale. În studiul acestora, în prim-plan se situează legăturile funcționale dintre indivizi care îndeplinesc anumite roluri, adică urmează anumite norme și modele de comportament proprii acelei culturi din care fac parte. Nucleul relațiilor intrafamiliale, ca și în oricare alt grup social, îl constituie activitatea în comun orientată spre realizarea problemelor familiei.

În articolul de față sunt prezentate rezultatele cercetării specificului relațiilor interpersonale în familia adoptivă, care comportă un anumit statut, deosebit de familia cu copii biologici, prin faptul că implică un șir de trăiri și evenimente emoționale, sociale și juridice, la care familia cu copii biologici nu este supusă.

Cuvinte-cheie: familie adoptivă, relații interpersonale, diadă, eu real, eu ideal, partener real, partener ideal, bărbați, femei.

PARTICULARITIES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN THE ADOPTIVE FAMILY

The family as a relatively closed group possesses a particular psychological structure of social relations. In their study, the foreground lies the functional links between individuals who meet certain roles, that follows certain rules and their behavior patterns that culture they belong. The core intrafamily relationships, as in any other social group, is the joint activity directed towards the family problems.

This article aims to present the research results of specific interpersonal relationships in adoptive family, which carry a certain status, particularly families with biological children, in that they involve a number of emotional, social and legal experiences and events, to the family with biological children isn't subjected to.

Keywords: adoptive family, interpersonal relationships, dyad, real me, ideal me, real partner, ideal partner, men, women.

Introducere

Având în vedere legăturile dintre membrii familiei, aceasta reprezintă un grup de persoane unite prin legături de căsătorie, sânge sau adopție, interacționând și comunicând între ele de pe poziția rolurilor sociale de soț și soție, mamă și tată, fiu și fiică, frate și soră, creând și menținând o cultură comună [1].

Din punctul de vedere al relațiilor, familia, ca formă de comuniune umană, desemnează grupul de persoane unite în baza unor sentimente, aspirații și interese comune [2].

Relațiile intrafamiliale sunt armonioase în măsura în care ele răspund principiului umanist – formarea unei atitudini față de celălalt, care, la rândul său, presupune generozitate, respect și exigență reciprocă. Toate acestea asigură un climat social psihologic favorabil în familie, fără de care nu pot fi create condițiile necesare pentru educarea copiilor.

În această ordine de idei, emitem concluzia că familia este o formă fundamentală de asociere a oamenilor bazată pe interacțiune. Această interacțiune este deosebit de importantă pentru menținerea vieții grupului familial și îi asigură o bună funcționalitate.

Concept și argument

Un aspect important al relațiilor interpersonale în familie ține de relațiile de apreciere emoțională care includ părerile și reflectările reciproce ale soților despre caracterul, calitățile sau acțiunile acestora. Aceste aprecieri sunt axate în special pe dihotomia „place – nu place”. Sentimentul de îndrăgostire care, de multe ori, este determinant pentru decizia de a se căsători, este orientat în totalitate spre primul component al opoziției sus-numite. Orice mișcare, orice cuvânt al obiectului adorat îl înduioșează pe îndrăgostit. Treptat, însă, aceste aprecieri subiective sunt supuse unei „corecții”: aceleași trăsături ale caracterului, maniere, obișnuințe ale șotului (soției) produc emoții, uneori, total opuse. Această metamorfoză este cauza frecventă a așa-numitei „nepotriviri de caractere” care este invocată în unele procese de divorț.

Totodată, un aspect major al legăturilor familiale îl constituie relațiile de motivație personală, care presupun orientarea în motivația lăuntrică a altui om. Acest aspect se realizează în dorința de a-și desfășura activitatea în avantajul partenerului de căsătorie, al întregii familii. Ca indice al existenței unor relații de motivație personală bune servește înțelegerea reciprocă deplină, care se exprimă în sollicitudine, compasiune, sensibilitate față de preferințele, dorințele și starea sufletească a partenerului. Această înțelegere reciprocă apare pe fundalul unei apropieri psihologice speciale dintre soți, care evoluează în timp și este diferită la bărbați și femei. Se constată că una dintre cauzele principale ale conflictelor în familie este interpretarea greșită de către soți a motivelor unuia și invocarea unuia a unor intenții inexistente [3]. Unul dintre mecanismele psihologice cele mai importante de perfecționare a relațiilor de motivație personală este mecanismul identificării, care constă în puterea de a se situa pe poziția celuilalt, aceasta ducând la acordarea reciprocă a concepțiilor și punctelor de vedere, ca bază a înțelegerii reciproce.

Metodologie

Obiectul cercetării: Relațiile interpersonale în familiile adoptive.

Scopul cercetării: Determinarea particularităților relațiilor interpersonale în familiile adoptive.

Ipoteza cercetării: Familiile adoptive comportă un anumit specific al relațiilor interpersonale.

Obiectivele cercetării:

- Fundamentarea teoretică a problemei adopției în familia contemporană;
- Selectarea eșantionului și a metodelor de cercetare;
- Determinarea tipului de relații interpersonale în familiile selectate;
- Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor cercetării;
- Elaborarea concluziilor și recomandărilor.

Metode de cercetare:

- Metoda de diagnosticare a relațiilor interpersonale – T.Leary
- Metode statistico-matematice de prelucrare și interpretare a datelor.

Baza experimentală: 50 de familii adoptive din Republica Moldova cu o perioadă maritală de peste 5 ani, care au 1 sau 2 copii adoptivi, adopția fiind încuviințată pe parcursul unei perioade de minimum 2 ani.

Baza conceptuală a cercetării: teoria atașamentului (Bowlby), teoria sistemică (Minuchin).

Valoarea teoretică a cercetării constă în completarea cunoștințelor psihologice asupra relațiilor interpersonale în familia adoptivă contemporană.

Valoarea practică a cercetării rezidă în posibilitatea aplicării rezultatelor investigației în:

- ✓ diagnosticarea stărilor dizarmonice în familia adoptivă;
- ✓ consilierea partenerilor conjugali;
- ✓ elaborarea programelor educaționale pentru familiile adoptive.

Analiză și prelucrarea datelor

În urma administrării și prelucrării rezultatelor testului T.Leary am obținut următoarele date:

Tabelul 1

Rezultatele obținute de bărbați – „Eu-l real”

Tipul de personalitate	Nivel scăzut	Nivel moderat	Nivel ridicat	Nivel de extremă
Tip autoritar	0%	36%	54%	10%
Tip egoist	10%	63%	27%	0%
Tip agresiv	0%	36%	64%	0%
Tip suspicios	36%	45%	10%	9%
Tip supus	10%	45%	45%	0%
Tip dependent	10%	45%	45%	0%
Tip prietenos	0%	27%	63%	10%
Tip altruist	27%	10%	27%	36%

Conform datelor din Tabelul 1, putem descrie bărbații ca „Eu real” cu tendințe de dominare, de conducere (54%), cu tendințe accentuate de agresivitate (64%), cu un caracter binevoitor, destul de timid și dependent (45%). Nivelul de extremă atestă prezența unui comportament rigid, dezadaptabil; astfel, faptul ca 36% din bărbați se văd altruști la cotă maximă poate semnifica prezența unui egoism neadecvat sau prezența unei hiperresponsabilități.

Totodată, faptul că 64% din bărbați au obținut un nivel înalt al agresivității denotă că aceștia posedă înclinații de a avea un caracter bărbătesc și ei încearcă să demonstreze acest lucru. Agresivitatea este energia pentru existență manifestată în anumite forme. Ea trebuie transferată în formă socială, binevenită.

Pentru o mai bună ilustrare, aceste date sunt prezentate în Figura 1.

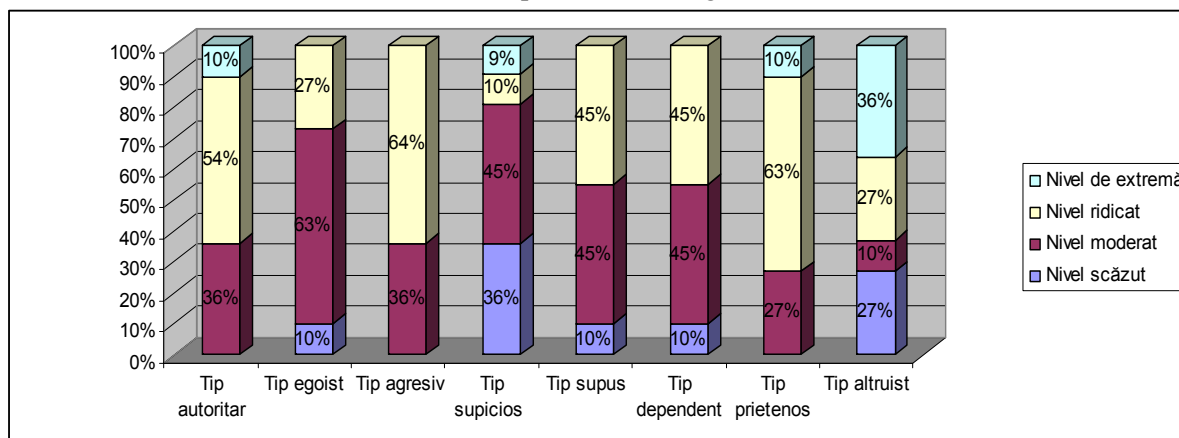


Fig.1. „Eu-l real” – rezultate obținute de bărbați.

Tabelul 2

Rezultatele obținute de femei – „Eu-l real”

Tipul de personalitate	Nivel scăzut	Nivel moderat	Nivel ridicat	Nivel de extremă
Tip autoritar	10%	27%	54%	9%
Tip egoist	36%	54%	10%	0%
Tip agresiv	18%	54%	28%	0%
Tip suspicios	27%	27%	36%	10%
Tip supus	36%	0%	54%	10%
Tip dependent	28%	18%	54%	0%
Tip prietenos	10%	36%	36%	18%
Tip altruist	18%	27%	45%	10%

Analizând datele din Tabelul 2, putem conchide că femeile sunt și ele autoritare (54%), dețin un grad mai înalt al dependenței și timidității sau supușeniei (54%), sunt destul de altruiste (45%). La un nivel scăzut, 36% din femei își manifestă stilul de bun conducător și, totodată, modestia. 54% demonstrează un tip de conducător independent, încrezut în sine, mereu în concurență. Tipul altruist este întâlnit la nivel înalt la 45% din femei, ceea ce denotă o responsabilitate mare față de cei din jur, un plus de delicatețe și încurajare pentru persoanele dragi. Tipul prietenos, la cotă maximală este demonstrat de 18% din femei; problema lor constă în faptul că doresc să fie bune cu toți, sunt preocupate prea mult de părerea celorlalți.

O prezentare vizuală a acestor date este conturată în Figura 2.

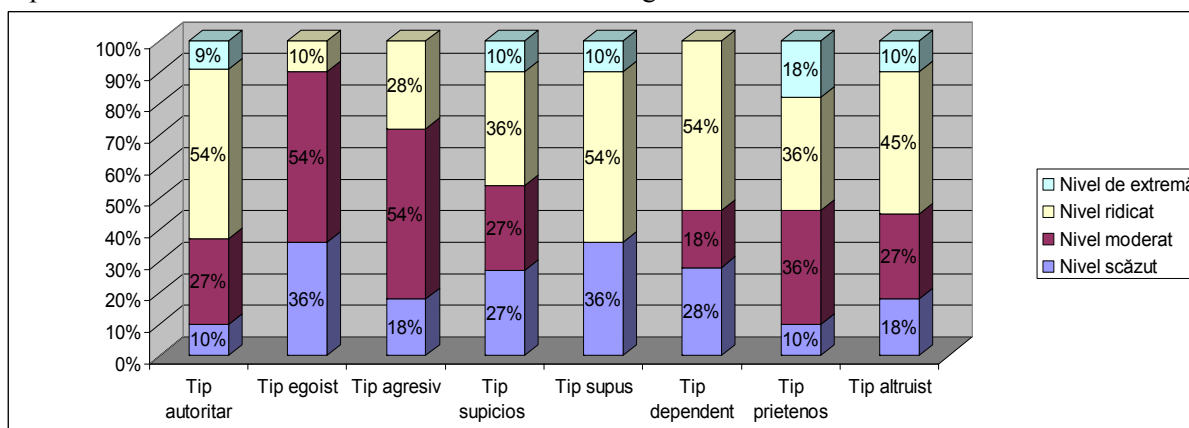


Fig.2. „Eu-l real” – rezultate obținute de femei.

Tabelul 3

Rezultatele obținute de bărbați – „Eu-l ideal”

Tipul de personalitate	Nivel scăzut	Nivel moderat	Nivel ridicat	Nivel de extremă
Tip autoritar	0%	28%	45%	27%
Tip egoist	0%	90%	10%	0%
Tip agresiv	10%	80%	10%	0%
Tip suspicios	90%	10%	0%	0%
Tip supus	36%	54%	10%	0%
Tip dependent	18%	63%	19%	0%
Tip prietenos	0%	27%	45%	28%
Tip altruist	10%	27%	45%	18%

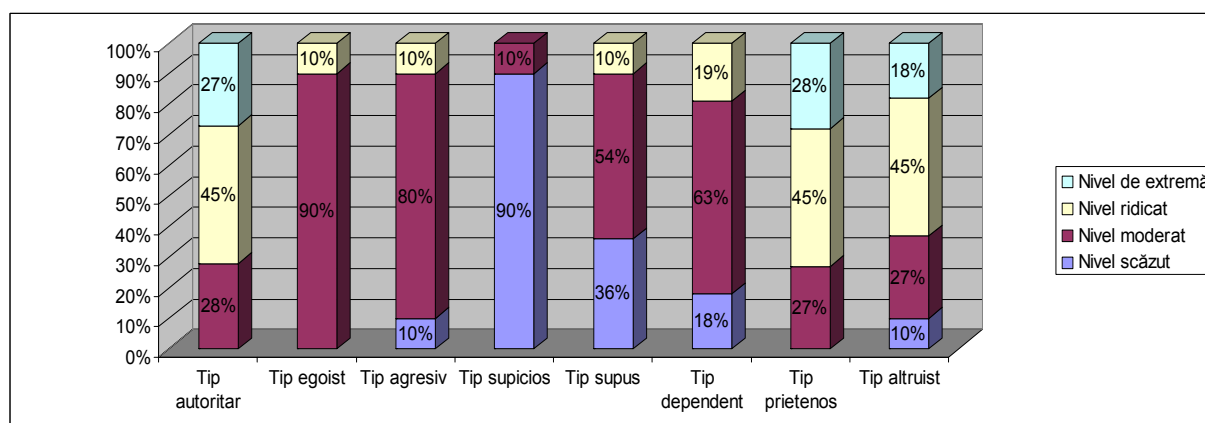


Fig.3. „Eu-l ideal” – rezultate obținute de bărbați.

Conform datelor prezentate în Tabelul 3 și, respectiv, în Figura 3, putem constata că cei mai mulți dintre bărbați, ca „Eu ideal” și-ar dori să fie mai agresivi (80%) și mai egoiști (80%), în sensul pozitiv al cuvintelor, adică un nivel moderat al acestor scale desemnează personalități cu un caracter pur bărbătesc, ce se evidențiază prin stilul de relații interpersonale ca un conducător încrezut în sine, independent în atingerea scopurilor. Tipul dependent în „Eu-l ideal” este întâlnit la 63% din subiecți la un nivel moderat. Aceste date ar putea fi explicate prin faptul că, odată căsătoriți, bărbații tind să-și schimbe caracterul dorind să devină lider în familie, un conducător puternic și chibzuit, însă, totodată, aceștia simt și o nevoie de dependență față de soție, copii; ei nu mai pot acționa în același fel cum ar fi putut-o face înainte de a forma o familie. Probabil, această dorință crește dintr-o nevoie lăuntrică de a se simți aparținând cuiva, în cazul dat – familiei.

De asemenea, putem observa ca bărbații și-ar dori expunerea tipului prietenos la un nivel mai înalt (nivel ridicat – 45%, nivel de extremă – 28%). Nivelul ridicat al acestui stil demonstrează o bunăvoință și neconflictualitate accentuată a persoanei; în schimb, nivelul de extremă este caracteristic persoanelor care arată abundență de compromis în relațiile cu oamenii, interesele altora fiind mai presus decât cele proprii. Aceste date pot avea la bază dorința de „a fi mai bun”, o năzuință spre perfecționarea relațiilor interpersonale.

Tabelul 4

Rezultatele obținute de femei – „Eu-l ideal”

Tipul de personalitate	Nivel scăzut	Nivel moderat	Nivel ridicat	Nivel de extremă
Tip autoritar	0%	27%	63%	10%
Tip egoist	10%	90%	0%	0%
Tip agresiv	27%	73%	0%	0%
Tip suspicios	100%	0%	0%	0%
Tip supus	18%	72%	10%	0%
Tip dependent	19%	45%	36%	0%
Tip prietenos	0%	18%	27%	55%
Tip altruist	0%	28%	54%	18%

Ceea ce atrage în primul rând atenția, atunci când încercăm să analizăm Tabelul 4, este faptul ca femeile în mod ideal ar dori sa fie cât mai puțin suspicioase sau sceptice. De fapt, aceste date sunt foarte pozitive, deoarece un nivel scăzut și un nivel moderat al scepticismului sunt „sănătoase și binevenite”, căci acestea manifestă o bază reală de analiză a faptelor; odată ce nivelul scepticismului crește, acesta se transformă într-o critică permanentă, nemulțumire față de cei ce-i înconjoară, scepticism exagerat.

Ca și bărbații, femeile, la tipul prietenos, prezintă un procent mare la nivelul ridicat și cel de extremă (27%, respectiv, 55%) și 54% pentru un nivel ridicat al tipului altruist. Prin aceste date putem remarca dorința femeilor de a tutela persoanele dragi, de a-și manifesta sentimentul de părinte, de soție bună.

O ilustrare grafică este prezentată în Figura 4.

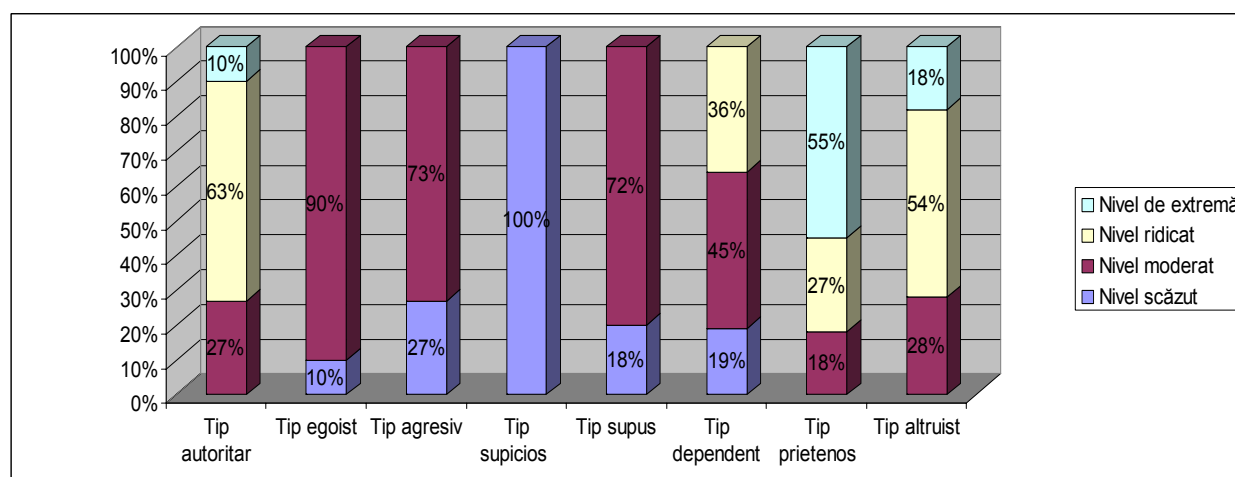


Fig.4. „Eu-l ideal” – rezultate obținute de femei.

Testul Leary are o mare importanță practică, deoarece cu ajutorul lui pot fi depistate unele probleme interioare cu care se confruntă subiectul. Atunci când diferențele dintre „Eu-l real” și „Eu-l ideal” sunt foarte mari, putem afirma că subiectul are conflicte interne, care se pot manifesta la suprafață într-o formă sau alta.

În figurile 5 și 6 sunt prezentate niște diferențe generale ale întreg lotului experimental. Aceste date – foarte generale – atestă că unele conflicte interioare totuși există. Este absolut normal să existe diferențe în ceea ce privește cele două Eu-ri, pentru că omul nu are o natură perfectă și el tinde spre o permanentă dezvoltare personală, însă diferențele prea mari denotă probleme serioase la nivel individual.

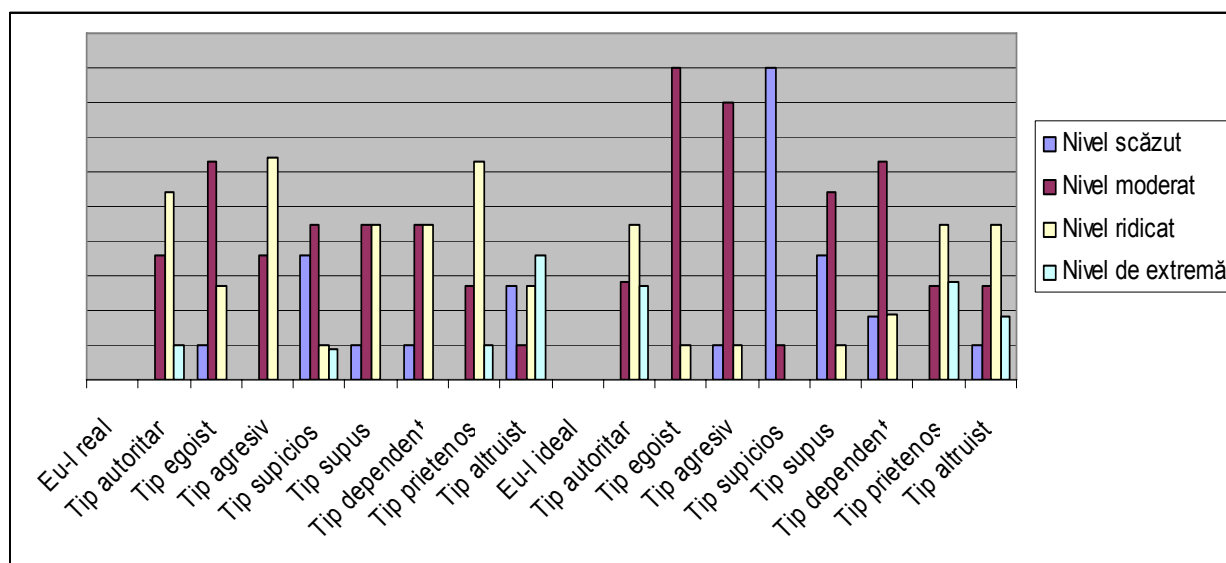


Fig.5. „Eu-l real” vis-à-vis de „Eu-l ideal” – rezultate obținute de bărbați.

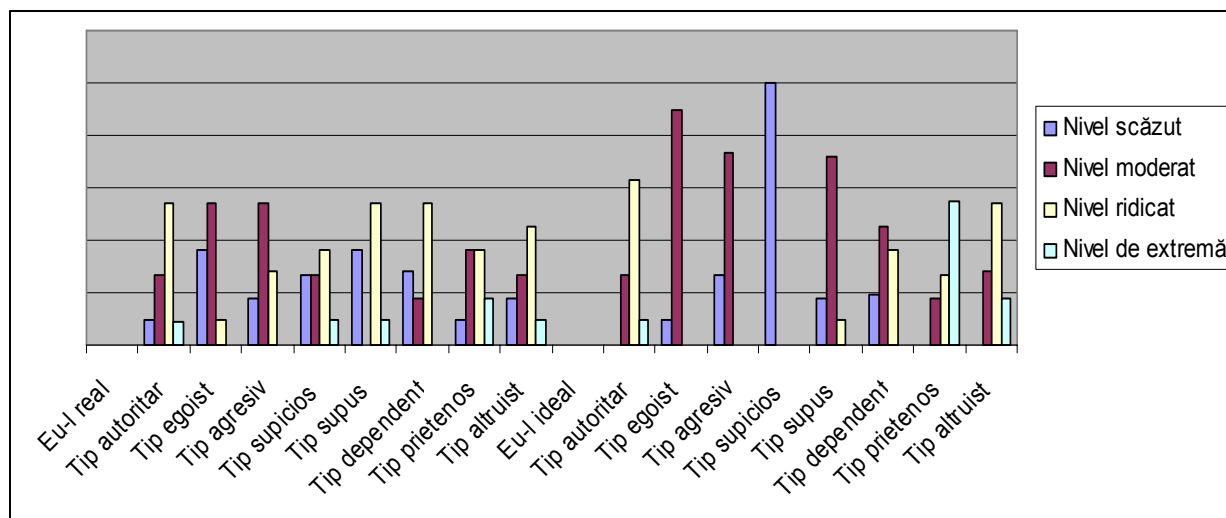


Fig.6. „Eu-l real” vis-à-vis de „Eu-l ideal” – rezultate obținute de femei.

În Tabelul 5, și respectiv, în Figura 7 este prezentat modul în care își văd bărbații soțiile în viața de zi cu zi. Astfel, domină tipul prietenos, cu un nivel ridicat de 63%. Deci, bărbații își văd soțiile ca fiind binevoitoare și ființe care nu creează probleme. De asemenea, ei își văd soțiile dependente și autoritare, la nivel moderat și ridicat. Tipul egoist și agresiv sunt întâlnite în procent majoritar la nivel moderat, ceea ce denotă că soții își văd partenera de viață ca fiind deschisă la suflet, hotărâtoare și sinceră.

Tabelul 5

Rezultatele obținute de bărbați – „Partenerul real”

Tipul de personalitate	Nivel scăzut	Nivel moderat	Nivel ridicat	Nivel de extremă
Tip autoritar	0%	45%	45%	10%
Tip egoist	18%	82%	0%	0%
Tip agresiv	18%	63%	19%	0%
Tip suspicios	45%	45%	10%	0%
Tip supus	27%	36%	37%	0%
Tip dependent	27%	27%	46%	0%
Tip prietenos	0%	27%	63%	10%
Tip altruist	10%	27%	36%	27%

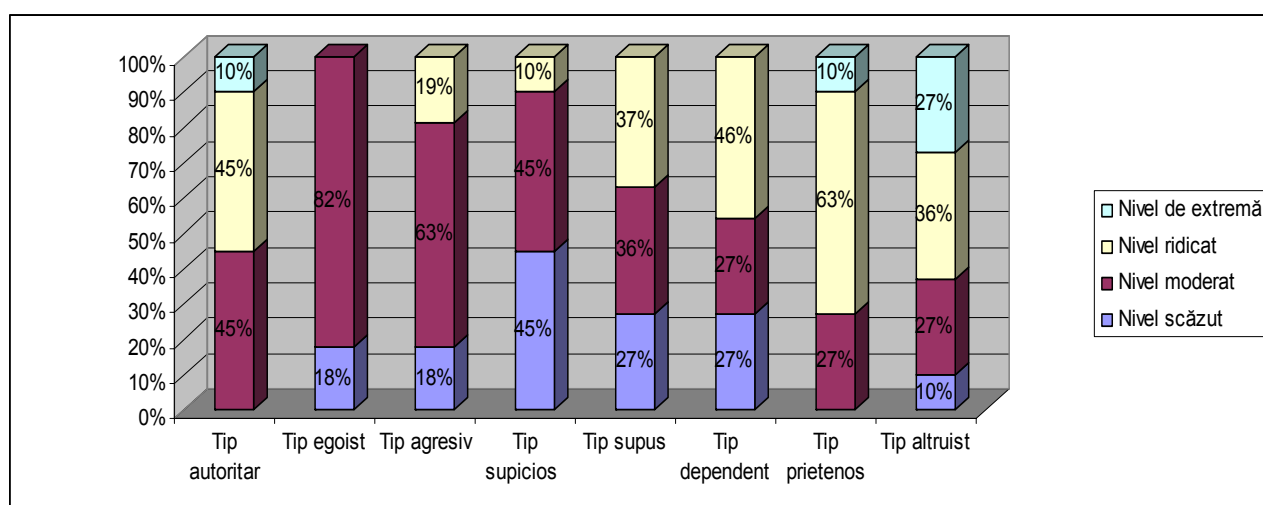


Fig.7. „Partenerul real” – rezultate obținute de bărbați.

Figura 8 ne prezintă o comparație vizuală a descrierii date de bărbați asupra modului în care își văd ei soțiile și de femei asupra modului în care se văd pe ele însele. Acestea ne oferă o imagine a diferențelor viziunii asupra unuia și aceluiași lucru. Astfel, primii 4 octanți, care sunt considerați conflictogeni, dacă sunt la nivel ridicat – au un nivel moderat în viziunea bărbaților și ultimii 4 octanți, care sunt considerați octanți pașnici, au un nivel mai ridicat; în schimb, femeile se văd un pic mai agresive, mai puțin suspicioase, puțin mai egoiste și mai dependente decât în descrierea soților. Deși diferențele există, acestea sunt absolut în firea lucrurilor, dat fiind faptul că bărbatul și femeia sunt entități diferite.

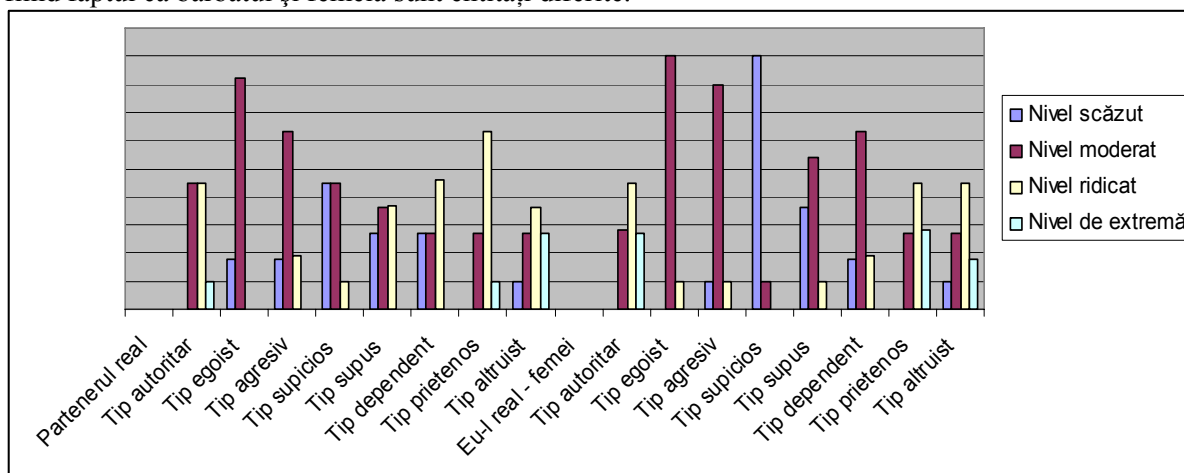


Fig.8. „Partenerul real” la bărbați vis-à-vis de „Eu-l real” la femei.

În Tabelul 6 și, respectiv, în Figura 9 sunt prezentate rezultatele obținute de femei la descrierea partenerului real. Astfel, soțiile își văd soții egoiști și agresivi la un nivel moderat în procent de 54 și 63; de asemenea, ele îi văd dependenți, prietenoși și altruști la un nivel ridicat de aproximativ 45%. Tipul suspicios și tipul supus este întâlnit la un nivel scăzut la 45-46%. Deci, soțiile își văd soții în măsură agresivi și egoiști, însă prea mult altruști și prietenoși.

Tabelul 6

Rezultatele obținute de femei – „Partenerul real”

Tipul de personalitate	Nivel scăzut	Nivel moderat	Nivel ridicat	Nivel de extremă
Tip autoritar	10%	45%	36%	9%
Tip egoist	28%	54%	18%	0%
Tip agresiv	10%	63%	27%	0%
Tip suspicios	45%	28%	27%	0%
Tip supus	46%	36%	18%	0%
Tip dependent	27%	27%	46%	0%
Tip prietenos	10%	27%	45%	18%
Tip altruist	10%	27%	45%	18%

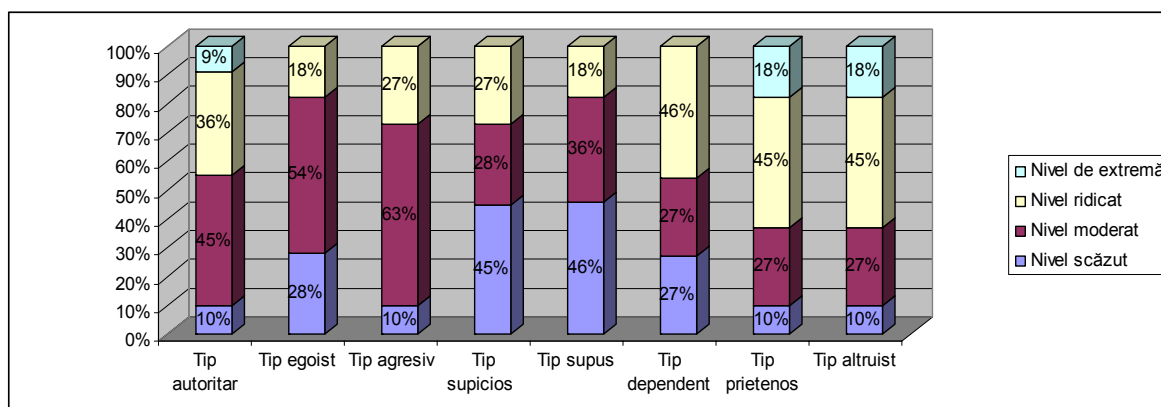


Fig.9. „Partenerul real” – rezultate obținute de femei.

Analogic rezultatelor prezentate la bărbați, în Figura 10 sunt prezentate datele comparative între „Partenerul real” la femei și „Eu-l real” la bărbați. După cum se observă, bărbații aproximativ la toate scalele percep tipurile mai accentuat, excepție face doar tipul suspicios, la care diferențe mari nu se depistează. Însă femeile îi văd un pic mai pașnici decât se percep bărbații pe ei înșiși.

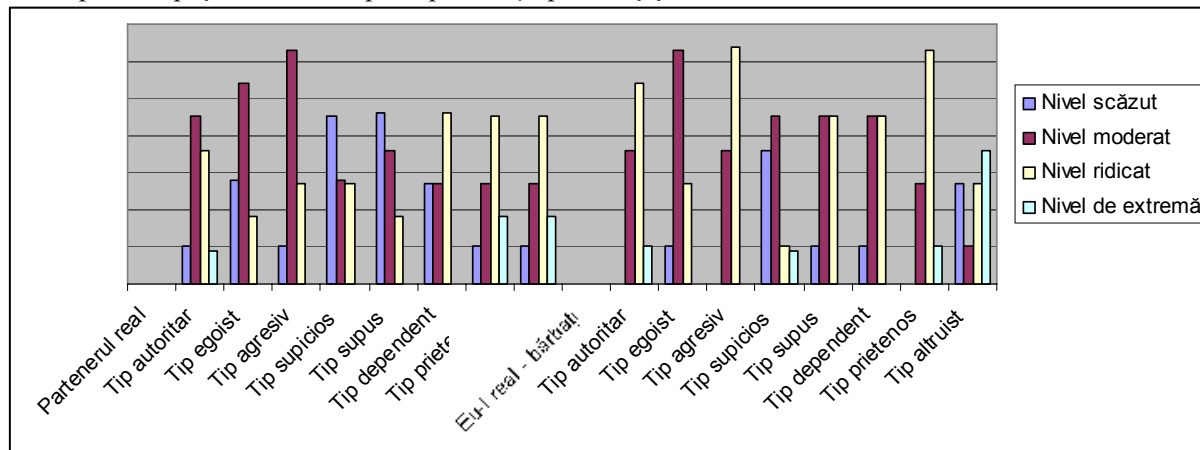


Fig.10. „Partenerul real” la femei vis-à-vis de „Eu-l real” la bărbați.

Analizând datele din Tabelul 7 și din Figura 10, putem conchide că bărbații își doresc ca soțiile lor să dețină un nivel mai înalt de autoritate și prietenie, ambele în măsură de 63%. De asemenea, ei își doresc ca femeile să fie dependente și supuse, însă mai mult de 50 la sută la un nivel moderat, ceea ce înseamnă că acestea ar fi mai conformiste și ar putea lua asupra lor obligații străine, mai ales că s-ar putea supune liderului.

O diferență mare între „Partenerul real” și „Partenerul ideal” în urma prelucrării rezultatelor, denotă o discrepanță între ceea ce posedă la moment soția și ceea ce și-ar dori soțul de fapt ca aceasta să posedă. Acest gen de diferență poate genera o nemulțumire lăuntrică, care se poate transforma într-un lanț de conflicte – atât interne, cât și externe, neobiective și distructive.

Tabelul 7

Rezultatele obținute de bărbați – „Partenerul ideal”

Tipul de personalitate	Nivel scăzut	Nivel moderat	Nivel ridicat	Nivel de extremă
Tip autoritar	0%	27%	63%	10%
Tip egoist	18%	82%	0%	0%
Tip agresiv	10%	90%	0%	0%
Tip suspicios	100%	0%	0%	0%
Tip supus	36%	54%	10%	0%
Tip dependent	27%	53%	20%	0%
Tip prietenos	0%	18%	63%	9%
Tip altruist	10%	18%	45%	27%

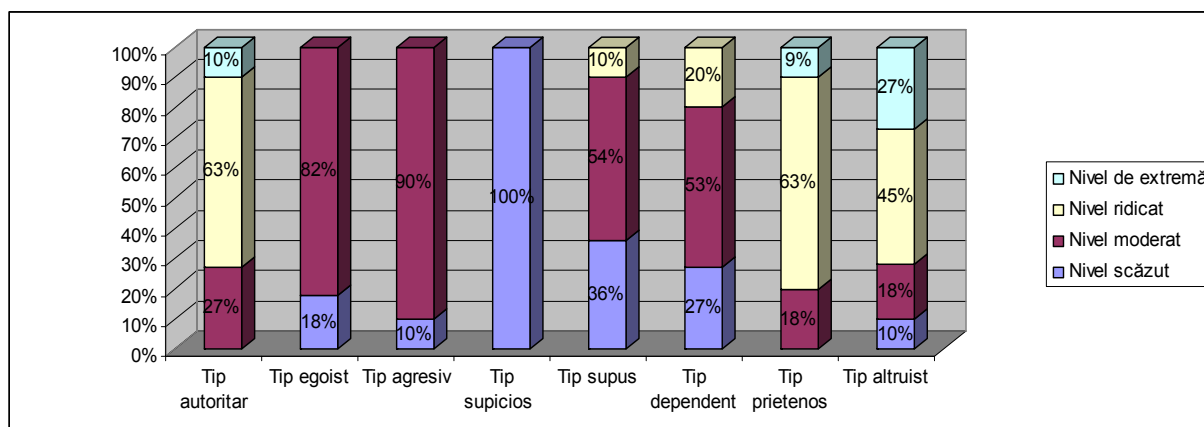


Fig.11. „Partenerul ideal” – rezultate obținute de bărbați.

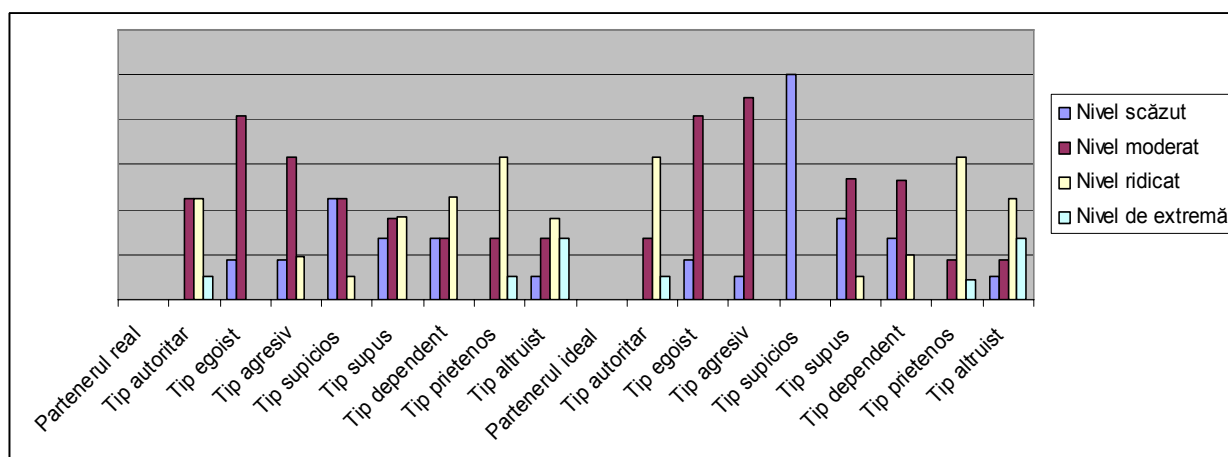


Fig.12. „Partenerul real” vis-à-vis de „Partenerul ideal” în viziunea bărbaților.

Datele din Figura 12 aduc claritate în ce privește ceea ce văd și ceea ce și-ar dori să vadă bărbații în partenerii lor de viață. După cum se observă, bărbații își doresc să le vadă un pic mai autoritare, mai puțin agresive și aproape deloc suspicioase. De fapt, la aceste scale și discrepanțele sunt mai accentuate. La celelalte, rezultatele prezintă, mai mult sau mai puțin, o armonie.

Tabelul 8

Rezultatele obținute de femei – „Partenerul ideal”

Tipul de personalitate	Nivel scăzut	Nivel moderat	Nivel ridicat	Nivel de extremă
Tip autoritar	0%	18%	72%	10%
Tip egoist	0%	100%	0%	0%
Tip agresiv	18%	82%	0%	0%
Tip suspicios	100%	0%	0%	0%
Tip supus	45%	45%	10%	0%
Tip dependent	36%	36%	28%	0%
Tip prietenos	0%	18%	64%	18%
Tip altruist	10%	18%	54%	18%

Analizând datele Tabelului 8, putem observa că femeile își doresc soți cu un nivel al agresivității ridicat (72%). De asemenea, ei ar trebui să dețină un nivel ridicat al prieteniei (64%) și altruismului (54%). Tipul egoist este dezirabil la un nivel moderat la 100%, ceea ce s-ar manifesta în relațiile interpersonale prin liderism dozat și independență ca statut. De asemenea, tipul suspicios ar trebui să fie la un nivel scăzut în mărime de 100%, ceea ce ar reduce până la zero suspiciunile și scepticismul.

O ilustrare grafică a acestor date este prezentată în Figura 13.

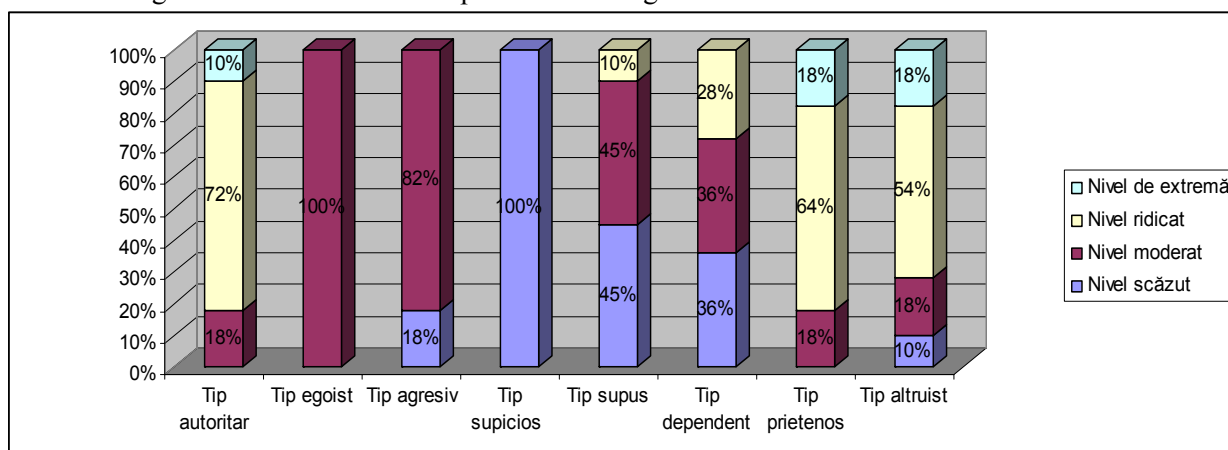


Fig.13. „Partenerul ideal” – rezultate obținute de femei.

În Figura 14 sunt prezentate datele obținute de femei asupra modului în care își văd acestea partenerul real și cum și-ar dori să-l vadă. După cum se observă, la femei diferențele sunt mai mari decât la bărbați, ceea ce ar putea fi determinat de faptul că femeile sunt mai perfecționiste, mai visătoare, mai romantice, însă ar putea semnifica și o nemulțumire profundă asupra discrepanței dintre ideal și partener real ca atare. Din cele prezentate în această figură putem evidenția primii 4 octanți, la care diferențele sunt cele mai mari. Femeile își doresc ca din partea bărbaților să fie manifestată mai multă hotărâre, spontaneitate, să fie un foarte bun organizator și conducător, să aibă permanent o părere deosebită față de ceilalți, să demonstreze mai multă agresivitate ca energie naturală și să nu fie suspicioși.

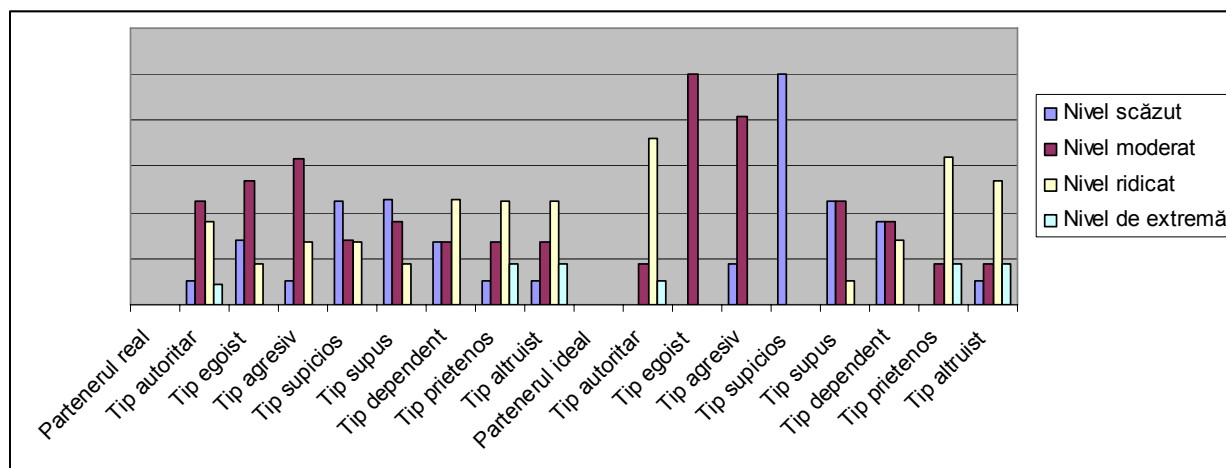


Fig.14. „Partenerul real” vis-à-vis de „Partenerul ideal” în viziunea femeilor.

Concluzii

Familia este un sistem complex de relații interpersonale, în cadrul căruia au loc o mulțime de procese psihologice: intercunoaștere, conflict, apreciere afectivă, comunicare etc. O discrepanță mare între „Eu-l real” și „Eu-l ideal”, precum și între caracteristicile „Partenerului real” și „Partenerului ideal” poate genera conflicte interne, care se pot răsfrânge și asupra relațiilor interpersonale din cadrul familiei.

Astfel, realizarea studiului empiric ne-a permis formularea următoarelor concluzii:

- ✓ Atât soții, cât și soțiile prezintă, la tipul prietenos, un procent mare la nivelul ridicat și cel de extremă și 54% pentru un nivel ridicat al tipului altruist. Prin aceste date putem remarca dorința lor de a tutela persoanele dragi, de a-și manifesta sentimentul de părinte, de a fi soți buni unul pentru celălalt.
- ✓ Cei mai mulți dintre bărbați ca „Eu ideal” și-ar dori să fie mai agresivi (80%) și mai egoiști (80%), în sensul pozitiv al cuvintelor. Un nivel moderat al acestor scale desemnează personalități cu un caracter pur bărbătesc ce se evidențiază prin stilul de relații interpersonale, ca un conducător încrezut în sine, independent în atingerea scopurilor.
- ✓ Bărbații își văd soțiile ca fiind binevoitoare și ca ființe care nu creează probleme. De asemenea, ei își văd soțiile dependente și autoritare, la nivel moderat și ridicat. Tipul egoist și agresiv sunt întâlnite în procent majoritar la nivel moderat, ceea ce denotă că soții își văd partenera de viață ca fiind deschisă la suflet, hotărâtoare și sinceră.
- ✓ Femeile își văd soții egoiști și agresivi la un nivel moderat în procent de 54 și 63; de asemenea, ele îi văd dependenți, prietenoși și altruști la nivel ridicat de aproximativ 45%. Tipul suspicios și tipul supus este întâlnit la un nivel scăzut la 45-46%. Deci, soțiile își văd soții în măsură agresivi și egoiști, însă prea mult altruști și prietenoși.
- ✓ Bărbații își doresc să-și vadă soțiile un pic mai autoritare, mai puțin agresive și aproape deloc suspicioase.
- ✓ Femeile își doresc ca din partea bărbaților să fie manifestată mai multă hotărâre, spontaneitate, să fie un foarte bun organizator și conducător, să aibă permanent o părere deosebită față de ceilalți, să demonstreze mai multă agresivitate ca energie naturală și să nu fie suspicioși.

Referințe:

1. MITROFAN, I., VASILE, D. *Terapii de familie*. București: SPER, 2001. 245 p. ISBN 978-606-8429-08-3
2. MITROFAN, I., VASILE, D. *Introducere în psihologia familiei și psihosexologie*. Iași: Fundația România de Măine, 2008. 160 p. ISBN: 978-973-163-353-4
3. KONYA, Z., KONYA, A. *Terapie familială sistemică*. Iași: Polirom, 2012. 296 p. ISBN: 978-973-46-3075-2

Prezentat la 22.12.2016

STUDII ȘI CERCETĂRI: DIDACTICI PARTICULARE

CZU: 37.01:004.738.5:81/82

ASPECTE DE RETELLIZARE EDUCAȚIONALĂ A TEXTULUI

*Adrian GHICOV**Institutul de Științe ale Educației*

În articol este abordată problematica retellizării ca fenomen general, dar și ca unul specific în valorificarea educațională a textului, pornind de la diverse constatări din științele informaticii, matematicii, logicii etc.

Formulând ideea că textul presupune o anumită ordine a părților, este analizat conceptul de formă, cel de sistem și de gândire în sistem, de limbaj, interpretare etc., corelate semnificativ cu cel de educație textuală. Este desemnat analitic principiul retellizării și rolul lui în vectorizarea calității rezultatelor educaționale, fiind demonstrată importanța retellizării în cunoaștere și învățare, în perceperea textului și a lumii.

Cuvinte-cheie: rețea, retellizare, relație, partajare, conectare, formă, elemente, gândire în sistem, înțelegere.

ASPECTS OF EDUCATIONAL TEXT RETELLIZATION

The article addresses the issue retellization as a general phenomenon and as one specific educational capitalization of the text from various findings, from computer science, mathematics, logic etc.

By formulating the idea that the text requires a certain order to the parties, considering the concept of form, the system and the system of thought, language, interpretation, etc., correlated significantly with the summary education. Retellization analytical principle is designated and its role in the quality educational outcomes of the vectorization (vector potential). It illustrates the importance of knowledge and learning retellization in the perception of the text and the world.

Keywords: network, retellization, relationship, sharing, connection, shape, elements, system thinking, understanding.

Introducere

Conceptul de *retellizare* [1, p.35] este promovată activ în știința informațională și presupune legătura dintre elemente, mai mici sau mai mari, care formează o mulțime, astfel încât un element poate „accesa” semnificațiile unui alt element din aceeași rețea. În engleză se operează cu noțiunea de *networking* ca *rețelizare* sau *retellizare* (din latină *retella*), însemnând *partajarea unor calculatoare interconectate*. Abilitarea de a partaja eficient resursele, adică de a repartiza o informație în mai multe calculatoare, dă putere și atractivitate unei rețele. Prin urmare, o rețea este conectarea împreună a unui număr de calculatoare independente, iar partajarea presupune retellizarea. *Networking*-ul este un proces complex de articulare a unor sisteme evolute, auto-organizabile, adaptabile, în fapt veritabile construcții, bazate preponderent pe competență și personalitate, ca reacție la globalizare.

Concept. Teorie. Abordare

Rețelele Petri, de exemplu, pot modela fenomenele specifice sistemelor cu evenimente discrete, cum ar fi succesiunea (o evoluție succede alteia), alegerea sau conflictul (selectarea uneia din mai multe posibilități de evoluție), concurența (startarea unor evoluții paralele), sincronizarea (încheierea unor evoluții paralele), excluderea mutuală (condiționarea reciprocă a unor evoluții), care pot fi formulate în contexte temporizate sau netemporizate. Cercetările în domeniu au condus la încorporarea informațiilor temporale, astfel încât în prezent avem la dispoziție modele de *tip rețea Petri netemporizată* (care permit studii calitative) și, respectiv, de *tip rețea Petri temporizată* (care permit studii cantitative). Introducerea temporizării s-a realizat într-o așa manieră, încât să permită nuanțările de model determinist, binecunoscut în cazul sistemelor clasice. Aceste rafinări ale conceptului, inițial formulat de Petri (rafinări care nu includ, în totalitate, extinderile propuse în literatură), evidențiază atât resursele oferite pentru modelare, cât și compatibilitatea cu alte instrumente și tipuri de modele. În plus, studiul rețelelor Petri este uzual acompaniat de o abordare la nivel vizual, prin reprezentări grafice expresive. Drept urmare, literatura de specialitate raportează o largă utilizare a rețelelor Petri în modelare, analiză și proiectare, acoperind o arie semnificativă de procese controlate secvențial, de la dinamica unor entități individuale la dinamica unor entități colective, sisteme de comunicații etc. [2, p.125].

În *teoria grafurilor* a lui O.Ore primele sarcini pentru rezolvare erau axate pe *configurații*, care constau dintr-un șir de puncte și liniile care le uneau. Graful mai era interpretat ca o rețea, în care vârfurile sunt niște *noduri*. Prezintă interes faptul că unul și același graf poate fi reprezentat prin diferite imagini grafice. Un aspect important îl constituie grafurile arbore [3, p.13].

Autorii afirmă că grafurile au apărut din necesitatea de a modela diferite situații, relații sau fenomene în formă grafică și, ulterior, și-au găsit o multitudine de aplicații în cele mai diverse sfere ale activității umane: construcții și sociologie, electrotehnică și politologie, chimie și geografie etc. Grafurile s-au dovedit a fi un instrument universal și flexibil în contextul rezolvării problemelor de calcul automat, devenind un compartiment al matematicii aplicate. În aspect informatic, grafurile apar în calitate de structuri eficiente de date, în special *arborii*, care permit realizarea optimă a algoritmilor de sortare și căutare [4, p.7]. Din aceste afirmații putem prelua ideea formulării unor sarcini în baza grafurilor. De exemplu, se dă un graf și se solicită construirea matricei de incidență, matricei de adiacență, listei de muchii etc. (ca noțiuni matematice). După cum afirmă autorii, în activitatea practică deseori apar probleme de amplasare optimă a unor puncte de deservire (stații, puncte de control, utilaj) într-o rețea de localități, încăperi etc. Punctele pot fi unul sau câteva, în dependență de condițiile problemei. Formulată în termeni uzuali, problema este de a găsi un punct care ar minimiza suma distanțelor de la oricare alt punct al rețelei până la el [5, p.55].

Un alt concept important în analiza retellizării este cel de *formă*, pornind de la estetică și filosofie. În acest context, trebuie să menționăm că W.Tatarkiewicz a sintetizat accepțiile formei ca noțiune în istoria gândirii europene și a constatat următoarele noțiuni diferite, numite la fel:

- forma ca sistem,
- forma ca aspecte;
- forma ca esență noțională a obiectului;
- forma aprioric [6, p.73].

Latinescul *forma*, afirmă cercetătorul, a fost acceptat în toate limbile și a înlocuit, la început, doi termeni din greacă: *morfe* și *eidos*, primul însemnând formele vizibile, celălalt – pe cele noționale. Această dublă moștenire a contribuit la polisemia variată a *formei*, înțeleasă de obicei ca formă vizibilă. Forma înseamnă, în primul rând, alcătuirea părților. Corelatul formei, în acest caz, sunt elementele, părțile pe care le întărește forma, reunindu-le într-o unitate integrală. De asemenea, formă se numește și ceea ce este prezentat direct simțurilor. Corelatul acestei forme este conținutul. Aceste două forme nu sunt echivalente, deoarece forma ca alcătuire a părților este o abstracție, iar o operă de artă niciodată nu este o simplă alcătuire, ci întotdeauna o anumită alcătuire, o anumită ordine a părților. Aderând la această precizare, putem afirma, de asemenea, că un *text niciodată nu este o simplă alcătuire, ci întotdeauna este o anumită alcătuire, o anumită ordine a părților*. În schimb, forma ca prezentare directă simțurilor este concretă, este oarecum o *formă la puterea a doua*.

În accepție mai mult filosofică, pornind de la Aristotel, forma este *esența noțională a obiectului*, fiind o altă denumire aristotelică a termenului *entelechia* sau *entelehie*, ca stare de desăvârșire. *Entelehie* înseamnă, ca definiție de dicționar, perfecțiunea ca scop lăuntric al dezvoltării tuturor lucrurilor. Corelatul acestei forme sunt trăsăturile întâmplătoare ale obiectului [7, p.75].

Prin termenul *formă* putem înțelege, așadar, acel ansamblu de elemente susceptibile să delimiteze și să semnaleze vizual orice prezență în spațiu. Cuvântul *formă* posedă mai multe accepțiuni, desemnând aspectul exterior al unei prezențe fizice determinate, conturul sau profilul acesteia, devenind sinonim cu *figură*. Atunci când respectivul contur se apropie de niște limite considerate, cuvântul cumulează sensul de *tipar*. Vechii greci aveau, după cum putem menționa, pentru formă atât cuvântul *morphe*, însemnând înveliș, cât și *eidōs*, însemnând idee, principiu veșnic. De aici și derivatele forme – *arhetip*, pentru forma ideală inițială și *prototip*, adică forma inițială multiplicabilă într-un anumit număr de exemplare.

Distincția dintre formă și conținut este importantă, prin formă înțelegându-se ceea ce determină, iar prin conținut ceea ce este delimitat în spațiu și poate fi perceput vizual. De la această distincție au devenit posibile și altele, în condițiile cărora conținutul este identificabil cu materia din care este construită sau modelată orice prezență fizică perceptibilă vizual, cu funcția acesteia. Astfel, în condițiile prelucrării directe a materialului din care rezultă forma, intervine problema unei anumite relații dintre om și material, problema efortului depus în prelucrarea materialului. Prin formă, trebuie să menționăm, se imprimă ceva durabil interiorității, neajunsurile formale fiind semnul evident al unei inconsistențe interioare. Forma, de fapt, face accesibil fondul, iar insuficiența formală derivă din neputința de a clarifica sensul originar în toată amploarea lui. Așadar, forma este mijlocul de organizare a interiorității. În felul acesta, viziunea internă devine ceva supraindividual. Forma are, prin însăși originea ei, un triplu rol: de a da unui sens haotic o unitate substanțială și de a descifra fondul originar; de a întrupa fondul originar și a-l face accesibil; de a dezvălui înțelesurile unei lumi proprii.

În contextul problematicii abordate, trebuie să menționăm că psihologul D.Dorner a demonstrat cu ajutorul studiilor de caz ce consecințe fatale pot apărea atunci când sunt aplicate *strategii de rezolvare liniare, mecanice, nereflexive*. O astfel de ***gândire monocauzală*** duce la agravări. Cercetătorul afirmă că trebuie să învățăm ***să gândim în sisteme*** și trebuie să înțelegem că în sistemele complexe nu putem face doar un singur lucru, ci din ce în ce mai multe.

Practica educativă trebuie să-i sprijine pe cei dornici să învețe construirea unor noi realități și găsirea unor noi căi de acces către lume. Iar cine nu lasă libertate în materia pe care o predă, înainte de a o analiza didactic, pervertește perspectiva asupra acesteia și îi privează pe participanții la învățare de dreptul de a avea o concepție proprie [8, p.174].

Tot despre ***gândirea în sistem*** vorbește și A.Szekely, autorul teoriei programării neuro-lingvistice, care afirmă că această gândire este un mod de a vedea și a înțelege, dincolo de evenimente izolate, mecanismele repetitive care guvernează lumea. În felul acesta, elevul ***înțelege ansamblul elementelor, fenomenelor*** care îl înconjoară și poate influența mai eficient ceea ce vrea să schimbe. Într-un sistem care funcționează, întregul este mai mare decât suma părților, proprietate cunoscută sub numele de sinergie. De asemenea, un sistem are proprietăți emergente, care ies la iveală atunci când părțile sunt conectate. Această calitate distinge un sistem de o colecție de elemente. De exemplu, automobilul este o colecție de piese atunci când nu funcționează. Toate părțile sunt prezente, dar din cauza că nu sunt conectate corect niciuna nu funcționează. E suficient ca un singur element să se blocheze și întregul sistem nu va funcționa. De asemenea, o schimbare minoră poate face ca întregul sistem să funcționeze din nou și chiar să funcționeze mai bine. Întrucât omul este un sistem care trăiește înconjurat de multe alte sisteme, orice schimbare în mediu face necesară o ajustare internă [9, p.84].

Pornind de la faptul că inovațiile terminologice arată o schimbare în gândire, atunci explicațiile în legătură cu noțiunea de retellizare sunt raționale și în măsură să confere noțiunii semnificație existențială. În felul acesta, noțiunea de ***rețea în cadrul analizei textului presupune un sistem în care un anumit număr de noduri semantice sunt legate împreună partajând o informație, iar partajarea presupune repartizarea informației în părțile componente ale textului***.

A.Giordan vorbește despre faptul că însușirea noilor concepte poate fi realizată prin stabilirea relațiilor între concepte. Această rețea de relație constituie ***urzeala sistemului gândirii***, ea este grila de problematizare și de analiză pe care elevul o activează pentru a interpreta informațiile adunate [10, p.22]. Unele concepte au un rol de „intersecție dirijată”, au o poziție activă, altele trec pe plan secundar. Deoarece această rețea ierarhizată are importanță în procesul de reelaborare a cunoștințelor, conceptul de retellizare evident se plasează în prim-planul activității educaționale în baza textului.

Demersul cognitiv prin care se corelează informația sau elementele noi de cunoaștere este un act de cunoaștere prin care, ordonând semnificațiile, se introduce un sens specific. Astfel, operațiile tehnologice în raport cu o informație presupun un proces segregativ-sintetic. Una dintre aceste operații fiind plasarea în rețea

sau retellizarea, care se întemeiază pe legătura ce se creează în procesare, între ceea ce tinde să se structureze ca informație și ceea ce tinde să destructureze imaginea informațională, să facă din ea ceva cunoscut. Randa-mentul acestei operații depinde de sensibilitatea schemelor cognitive și a informațiilor din sistemul de așteptări și prezențe ale elevului. Dacă volumul de semnificații este mare în raport cu capacitatea de corelare a elevului, are loc o selecție deformatoare. Este ca și cum o cantitate mare de semnificații s-ar „turna” într-un vas mic și nu se poate spune exact dacă esențialul nu rămâne „în afara vasului”. A doua operație este *identificarea*, ce are ca esență introducerea semnificațiilor într-un sistem de raportare la un model stocat ori la niște criterii din componența sarcinii de exploatare. Când are loc rezonanța materialului structurat cu criteriile de testare din grila informațională, sistemul cognitiv ia decizia „identificat”. Următoarea treaptă este *interpretarea*, când are loc transformarea stării de cunoaștere și ordonare a semnificațiilor la un nivel mai înalt.

Actualmente, școala trebuie să *reconsidera* locul elevului în procesul cunoașterii și să-i atribuie un rol activ în identificarea, formarea și rezolvarea unor multiple probleme, printre care se înscrie și cea a limbajului. Dezvoltarea competenței de limbaj presupune, în accepția lui C.Moise: *îmbogățirea și nuanțarea limbajului* prin lecturi organizate și variate; *cultivarea preciziei limbajului* atât sub aspect formal (pronunțarea corectă), cât și sub aspectul conținutului (înțelegerea și utilizarea propriei fiecărui cuvânt); *formarea capacității de adaptare a limbajului* la fiecare domeniu al cunoașterii și comunicării (matematică, literatură, chimie etc.) și la interlocutor; *cultivarea atitudinii critice* față de propriul limbaj și față de limbajul celorlalți, ca element motivațional pentru perfecționarea propriei capacități de comunicare [11, p.57].

Vorbind despre comprehensiunea textului, P.Cornea afirmă că *operația de corelare* se situează la nivelul aplicării textului, echivalentă, în bună parte, cu exegeza (interpretarea, comentarea, explicarea textului). Această idee este foarte relevantă pentru educația lingvistică și literară a elevilor, deoarece activitatea respectivă se bazează pe acțiuni repetate și atente, încercând să se emancipeze de sub orice influență conjuncturală de moment; tinde să respecte cu maximă fidelitate particularitățile și instrucțiunile textului, spre a identifica în mod concludent „ce spune” și „ce vrea să spună”, se desfășoară sub controlul unui context secundar, adoptat în mod explicit, deci al unor criterii de validitate. Ca un corelat mai exact și mai complet al lecturii, interpretarea nu poate lipsi din studiul corelării. În schimb, asimilarea depășește modelul propriu-zis al lecturii, ca activitate separată. Ea aparține problematicii receptării, întrucât nu accentuează asupra textului (a ceea ce conține și operează), ci asupra modului de a-l utiliza [12, p.125]. De asemenea, apare posibilitatea organizării în rețele a ideilor, prin ordonarea argumentelor și antrenarea cogniției operative. Această modalitate oferă reperul esențial în înțelegerea complexității fenomenului studiat.

Așadar, formularea unui *principiu al retellizării*, în special în procesul învățării, poate fi unul cu un impact determinant în vectorizarea calității rezultatelor educaționale. Fiind unul de referință în învățarea constructivistă, acest principiu permite a reprezenta cunoștințele sub forma legăturilor cu alte fenomene, concepte, noțiuni, informații, fapt care pune în valoare modalitatea de cunoaștere. În acest sens, formarea gândirii elevului prin propriile forțe devine un factor de primă importanță.

Important este să găsim răspuns la întrebarea cum poate fi asigurat un produs educațional de calitate și ce semnificație are această acțiune pentru învățământ în general. Produsul educațional, în acest cadru analitic, poate fi considerat ca un rezultat al unui proces de relații și interacțiuni dintre factorii educaționali, care satisface anumite standarde, considerate adecvate cerințelor socioculturale și economice ale timpului. Instituțiile de învățământ, fiind furnizoare de anumite servicii educaționale, implică pe acest segment diferite entități, care, în totalitatea interacțiunilor, se structurează într-o rețea determinantă în aspect formativ, răspunzând *principiului retellizării* al învățării constructiviste. Acest produs, pe lângă faptul că este util, mai este original și calitativ, adică răspunde într-o măsură prestabilă unui ansamblu de caracteristici, dar o și întrece [13, p.14].

Învățarea prin *retellizare* este una activă, construită pe etape, elevii construind singuri rețele de informații. Fiecare etapă în această construcție se numește o *cunoaștere provizorie* ce se completează treptat, putând fi revizuită în permanență prin cercetare [14, p.99].

Retellizarea implică instituirea unei ordini mentale într-o formă de rețele diversificate. Procesarea informațiilor prin structurare, avându-i ca protagoniști pe mai mulți cercetători, pune în evidență rețelele cognitive în învățare, „nodurile” informaționale, arătând care este conținutul unui concept, al unei teme, ce puncte centrale cuprinde, ce *țesătură de relații*, ce condiții de echilibru, ce posibilități de dezvoltare are etc.

Prin retellizare cunoștințele sunt reprezentate sub forma legăturilor cu alte fenomene, diagramatic, în formă de rețele de relații între concepte, noțiuni, informații, fapt care pune în valoare modalitatea de cunoaștere

mai mult decât pe cea a volumului de informații. Relațiile pot să se intersecteze, rezultând o țesătură posibilă a legăturilor semantice, pentru a sugera mai multe semnificații. Prezentarea relațiilor tipologice dintre obiecte, elemente, fenomene, forme conduce spre elaborarea de diverse scheme, schițe, folosirea punctelor de reper, a cuvintelor-cheie, a ideilor-ancoră, a reprezentărilor, graficelor etc. De aici și posibilitatea utilizării numeroaselor tehnici de creativitate, imaginație, bazate pe combinații, recombinații variate.

Retellizarea are ca avantaj faptul că permite rapiditatea procesării informației, dispune de o organizare riguroasă, într-un anumit cadru de combinații posibile ale cunoștințelor, permite operarea unor cunoștințe reale [15, p.72]. Rețelele reprezintă o *modelare conexiunistă*, în care informațiile sunt relevate de conexiunile dintre elementele rețelei, prin intermediul nodurilor rezultate din interacțiuni și care le conferă anumite semnificații. Informațiile sunt expuse în rețea, cu variate conexiuni între ele.

Organizarea în rețea îi ajută pe elevi să înțeleagă cum formele grafice imită modul în care unitățile de informație sunt structurate într-un conținut. Producerea de reprezentări sporește eficacitatea asimilării și înțelegerii, reprezentările grafice dovedindu-se a fi ajutoare suplă și eficiente pentru dezvoltarea gândirii elevilor. J.McPeck afirmă: „Îmi plac reprezentările grafice pentru că ele mă ajută să văd ceea ce gândesc” [16, p.71]. Realizarea de rețele oferă o organizare vizuală și spațială a informațiilor și-i ajută pe elevi să aibă o *imagine globală* asupra conținutului. De asemenea, aceste reprezentări grafice îi încurajează pe elevi să gândească liber și deschis, putând fi folosite pentru a stimula gândirea, pentru a construi asociații noi sau a reprezenta noi sensuri. În cadrul rețelei apar relații de *sub- și supraordonare* – de la unități cu grade de generalitate mai scăzute la cele cu extensie mai mare, și invers.

Avantajele educaționale ale principiului retellizării sunt date și de posibilitatea realizării unei învățări active prin implicarea elevului în căutarea legăturilor, înțelegerea relațiilor, structurarea constructului arhitectural al cunoașterii, utilizarea experiențelor personale și a mecanismelor de percepere, construirea noilor sensuri, a competențelor flexibile de adaptare în diverse situații și contexte noi, construcție colaborativă, prin apel la interacțiunea care deschide mai multe perspective de rezolvare.

Este firesc, în acest caz, ca vectorizarea calității să fie direct dependentă de aprofundarea procesului de formare a personalității elevului în baza valorificării totale a principiului retellizării, pornind de la valoarea lui științifică și aplicativă.

Această specificare a retellizării este asigurată, în primul rând, de faptul că decupajul înțelegerii este un fapt de pătrundere în legături și semnificații, în interacțiunile perpetue între diversele realități care înconjoară ființa umană, în general, și elevul, în special. În această realitate, evident, se înscrie și textul (de orice tip). Or, acțiunea de „umplere” a spațiilor *în și dintre* texte este, după părerea noastră, o oferire a textului elevului, fără a-l impune la nimic, ci, din contra, creându-i toate condițiile într-o combinație metodologică de decupare a porțiunilor de real, ca o *alegere*.

După cum menționează E.Joița, orice cunoaștere sau învățare se construiește în plan individual sau în grup, realitatea putând fi abordată din mai multe perspective, existența reală fiind sursa lor principală. *Viața reală este textul, iar învățarea este actul de interpretare a ei* [17, p.47].

Dacă ne referim la realitatea existențială, atunci trebuie să menționăm că golul existențial vine prin atrofia gândirii elevului, prin frustrarea lui existențială, ca un sentiment de lipsă de sens a propriei existențe. O soluție rezonabilă și convingătoare, în cadrul procesului educațional, este *educația textuală a elevului*. Dacă analiza textului pentru text și pentru alte texte „înnoiește” instrumentarul metodologic, atunci *didactica textului pentru alte discipline școlare* nu a intrat în uzajul educațional. Una dintre posibilitățile rezonabile este retellizarea textului ca factor de reușită a înțelegerii.

Concluzii

Concluziile noastre asupra elaborării cadrului conceptual al retellizării reprezintă o inovație, realizată printr-un efort de reorganizare a unor cercetări concrete în domeniul relaționării din diverse perspective: sociologică, economică, informațională, culturală, psihologică, filosofică și de consemnare într-un cadru pedagogic bine delimitat, în special cu referire la text în cadrul disciplinei școlare *Limba și literatura română*, dar nu numai. Ceea ce s-a demonstrat în procesul investigațional este valabil, într-o măsură mai mare sau mai mică, pentru următoarele domenii de referință: (a) textul pentru text (disciplina ca atare); (b) textul pentru alte texte (practica limbii în general); (c) textul pentru alte discipline școlare (educație); (d) textul pentru viață (personalitatea elevului).

Cel mai bun punct de plecare pentru înțelegerea structurii și topologiei textului constă, pentru moment, în conceptul de retellizare, abordarea lui fiind considerată o condiție a dezvoltării personalității elevului. Ipoteza existenței legăturii dintre aceste dimensiuni: text-retellizare-personalitate autorizează conceperea **metodologiei protextului** ca o articulare a universului textului în unități de idei, numite **rețeaua ideatică a textului**, corespunzând trăsăturilor distinctive ale procesului de descifrare a rețelei.

Referințe:

1. DRĂGUȘIN, M. Organizarea tip rețea ca reacție la globalizarea comerțului. În: *Amfiteatru Economic*, 2005, nr.17, p. 33-36.
2. PĂSTRĂVANU, O., MATCOVSCHI, M., MAHULEA, C. *Aplicații ale rețelelor PETRI în studierea sistemelor cu evenimente discrete*. Iași: Editura „Gh.Asachi”, 2002. 238 p.
3. OPE, O. *Теория графов*. Москва: Наука, 1980. 336 c.
4. CORLAT, S., CORLAT, A. *Grafuri. Noțiuni. Algoritmi. Implementări*. Chișinău: UAȘM, 2012. 131 p.
5. Ibidem.
6. TATARKIEWICZ, Wl. *Istoria celor șase noțiuni*. București: Meridiane. 1981. 520 p.
7. Ibidem.
8. SIEBERT, H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European, 2001. 228 p.
9. SZEKELY, A. *NLP Calea succesului*. București: Amaltea, 2003. 195 p.
10. GIORDAN, A. O ambianță pedagogică pentru învățare. În: *Revista de pedagogie*, 1990, nr.2, p.16-43.
11. MOMANU, M. *Introducere în teoria educației*. Iași: Polirom, 2002.
12. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. București: Minerva, 1998. 305 p.
13. POPESCU, S., BRĂTIANU, C. *Ghidul asigurării calității în învățământul superior*. București: Editura Universității, 2004.
14. SIEBERT, H. *Op.cit.*
15. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002. 148 p.
16. NICU, A. *Strategii de formare a gândirii critice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 307 p.
17. JOIȚA, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis, 2006. 318 p.

Prezentat la 20.11.2016