

COORDONATE ALE REFORMEI EDUCAȚIONALE

MISIUNEA ȘI VALORILE UNIVERSITĂȚII DE STAT DIN MOLDOVA

Gheorghe CIOCANU

Rectorul Universității de Stat din Moldova

Începând cu anii 2000, statele-membre și asociate ale Uniunii Europene au adoptat un set de legi și acte normative care conduc la schimbări și transformări importante în sistemele de funcționare și manageriale ale universităților. Însă din momentul determinării numitorului comun – integrarea europeană – aceste transformări trebuie să conducă la schimbări în mentalitate, schimbări în atitudini, schimbări în concepții, schimbări în management, schimbări în cadrul generațiilor... Proiectat pentru sistemul educațional, cuvântul „schimbare” se identifică cu obiectivele Procesului de la Bologna care vor mobiliza la compatibilizarea sistemului educațional național cu cel european. Sunt niște schimbări incomparabile cu cele anterioare și este necesar să conștientizăm două momente cardinale: *cunoașterea* este marfa cea mai valoroasă și sursa cea mai importantă în dezvoltarea economico-socială durabilă, iar investițiile în sistemele de educație, cercetare și inovare sunt condiții necesare pentru modernizarea lor. Astfel, misiunea strategică constă în generarea unei resurse umane naționale înalt competitivă, capabilă să funcționeze și să asigure eficient societatea actuală și viitoare. Așadar, drept rezultat, toate acțiunile și proiectele concrete vizează orientarea sistemelor de educație, cercetare și inovare spre necesitățile beneficiarilor acestora, inclusiv anticiparea și satisfacerea proactivă a nevoilor actuale și de perspectivă ale pieței de competențe. De o importanță colosală este stabilirea unui parteneriat între universități și angajatori, un teren de dialog continuu, deoarece există un dezinteres simetric între piața muncii și absolvenții acestor universități. Atâta timp cât acreditarea universităților nu specifică performanțele unei universități sau clasificarea și ierarhizarea universităților după performanțe, diplomele universitare, indiferent unde au fost obținute, vor avea aceeași valoare pe piața muncii. Cu cât mai frecventă este utilizarea sintagmei „*societatea informațională*” și mai pronunțată „*societatea cunoașterii*”, cu atât mai mult și cu mai multă îndrăzneală trebuie să conștientizăm misiunea și rolul universităților în societate. Oare nu universităților le aparține rolul de călăuză spre astfel de societăți? Oare nu universitățile formează mințile societății de mâine? Oare nu universitățile trebuie să înzestreze absolvenții săi cu un set de valori civice și profesionale, testate prin stagii utile de practică, în cadrul cărora răspunsul la întrebările „*ce știi?*” și „*ce poți?*” ne-ar demonstra ce este actual, modern și performant?

Este foarte bine cunoscut faptul că nivelul de dezvoltare a unei societăți este determinat în mod esențial de evoluțiile calitative în domeniile: educație, cercetare, inovare, transfer tehnologic și cultură. Acești cinci factori sunt considerați adevărați piloni ai unei dezvoltări accelerate și durabile. Mai mult, investițiile în cercetare, inovare și transfer tehnologic dictează în bună măsură dezvoltarea economică a societății. Luând în considerație că universitățile au o responsabilitate socială și națională definită prin contribuția la dezvoltarea culturală și la schimbarea de mentalitate în sensul valorilor naționale, europene și mondiale, o temă de mare actualitate și de interes strategic prezintă reformarea relației cercetare–educație, necesitatea stabilirii rolului universităților și a dezvoltării resurselor umane în plan european, ambele domenii fiind considerate probleme strategice pentru dezvoltarea viitoare a unei economii competitive bazată pe cunoaștere.

În context, vom schița două căi majore de evoluție a sistemului educațional. Prima este legată de crearea așa-numitului *Spațiu European de Cercetare* cu referire la Declarația de la Lisabona, care presupune creșterea alocațiilor financiare pentru cercetare și inovare la 3% din PIB până în anul 2010. Pentru comparație: un ritm accelerat se resimte și în Republica Moldova – 0,16% în anul 1999 și până la 0,8% – în anul 2008.

Un asemenea ritm de creștere care este preconizat atât pe plan național, cât și european va genera o creștere semnificativă a potențialului uman, implicat în sistemul de cercetare și inovare. Din alt punct de vedere, astăzi sistemul de cercetare și inovare nu se mai poate baza doar pe participarea unui grup restrâns de intelec-

tuali de elită, dar are nevoie de resurse intelectuale masive, dacă dorim să construim o societate bazată pe cunoaștere. În acest caz, avem o ocazie deosebită pentru ca universitatea să-și consolideze rolul în societate în scopul asigurării instruirii profesionale și calitative a unui număr important de intelectuali, atât de necesari pentru sistemul de cercetare și inovare.

A doua cale majoră de dezvoltare este crearea așa-numitului *Spațiu European al Învățământului Superior* sau Procesul Bologna. Scopul principal este realizarea unei arhitecturi a sistemului educațional (LMD), adaptarea acestei arhitecturi la necesitățile societății, ținându-se cont de designul și specificul național, de compatibilitatea în titlurile și calificările academice, asigurându-se condiții optime pentru o mobilitate crescândă a studenților și personalului didactic în Spațiul European. În acest context, voi remarca următoarele: calitatea învățământului superior este o problemă universală pentru întreaga Europă, iar pentru noi ea este și o problemă specifică cu amprente pronunțate ale sistemului preuniversitar.

Procesul Bologna va deveni o realitate în Spațiul European atunci (și numai atunci!) când vom avea interese academice comune; atunci (și numai atunci!) când vom avea imaginea respectivă pentru ca mobilitatea să devină reciproc avantajoasă și se va realiza numai în cazul existenței școlilor științifice de elită sau, în limbajul actual, a centrelor științifice performante. Accentele trebuie plasate astfel: dacă la nivel de licențiat promovăm predarea-învățarea centrată pe student, apoi la nivel de masterat trebuie să urmăm o altă cale – educația prin cercetare și pentru cercetare centrată pe activitatea individuală. Astfel, scopul strategic este crearea unui Spațiu European al Învățământului Superior pe lângă Spațiul European de Cercetare care, în final, trebuie să conducă la transformarea Europei unite în cea mai competitivă, dinamică și inovatoare economie din lume.

Care este realitatea? Noi am forțat și am accelerat Procesul Bologna, „am tulburat apele”, uitând că Procesul Bologna este doar o arhitectură a sistemului educațional. Da, problema principală este calitatea învățământului superior, însă tratarea cercetării științifice universitare ca o activitate personală și opțională, fără stipularea obligativității ei, fără remunerarea respectivă sau echivalent, fără determinarea cotei-părți a componente științifice în norma didactică, lipsa unor politici de cofinanțare reală pentru internaționalizarea cercetării și inovării privind atragerea de resurse financiare prin cercetare și pentru cercetare, lipsa unor mecanisme de selectare, promovare și menținere a tinerelor talente și, în final, lipsa unei strategii privind cercetarea științifică în universitate nu mai pot asigura o calitate înaltă a componente de cercetare și inovare și, respectiv, a celei educaționale. Noi n-am respectat cele mai elementare principii, de parcă calitatea poate fi clonată, de parcă oul poate să apară fără găină și, reciproc, găina fără ou. În context, remarcăm: vom avea un nivel de calitate al învățământului superior numai dacă vom asigura un nivel mai înalt al cercetării universitare. Astfel, cofinanțând de facto componenta științifică, vom promova și extinde nu numai interesele strategice, dar vom asigura și o imagine semnificativă a USM pe plan național și internațional.

Pornind de la ideea că cheia performanței o constituie implicarea conștientă și responsabilă a întregii comunități academice a universității în îndeplinirea misiunii și obiectivelor acesteia, la ședința Senatului Universității de Stat din Moldova din aprilie a fost aprobat *Programul de modernizare a învățământului* sau de asigurare a calității, aceasta din urmă (dar și îmbunătățirea ei continuă) constituind principala prioritate ce conferă valoare prestației academice și tuturor celorlalte activități.

Modernizarea propriu-zisă este o noțiune largă care include în sine *cerințe, exigențe, renovare, perfecționare, actualizare*. În cadrul academic această noțiune are o semnificație mai profundă, ea vizând misiunea de bază universitară – pregătirea specialiștilor de înaltă calificare în diverse domenii, care este bazată pe calitate. Când vorbim despre „calitate”, presupunem, în primul rând, statornicirea legăturii trainice dintre cele trei laturi ale triumphiului: suportul didactico-material–student–profesor. Dar rolul determinant în asigurarea calității îi revine totuși cadrului didactico-științific care constituie principala resursă valorică a universității, el fiind și factorul esențial în realizarea unei activități performante de durată, cu o contribuție deosebită în pregătirea profesională a viitorilor specialiști, în dezvoltarea corelației student–profesor. Studentul, fiind beneficiarul serviciilor educaționale, reprezintă elementul de maximă receptivitate de valoare adăugată spre care trebuie orientate eforturile de formare ca cetățeni, specialiști și intelectuali, ei reprezentând și resursa umană din care se selectează în parte personalul universității. Or, pentru ca produsul final – specialistul – să aibă o pregătire de calitate, este necesară evaluarea nu numai a studentului, dar și a profesorului. Astfel, pentru a identifica și a stimula excelența la USM, au fost specificați parametrii evaluării activității didactice și de cercetare care includ: activitatea didactică, activitatea de cercetare, contribuția științifică și performanța profesională, cu determinarea ansamblului de competențe necesar realizării activităților didactice și științifice și

activităților respective la nivel conceptual. În acest context, metodologiile, mecanismele de restabilire a echilibrului dintre cercetarea științifică și învățământul superior vor fi axate pe un sistem riguros de evaluare a performanțelor personalului didactico-științific, asigurând trecerea de la rezultate cantitative la valori calitative în activitatea de cercetare și inovare, cu o remunerare diferențiată în corelație cu performanțele individuale. Or, o prestație academică performantă presupune o resursă financiară prin atragerea de fonduri și utilizarea eficientă a celor existente, care constituie priorități ale universității.

Numai după o astfel de evaluare va putea fi constatată situația reală, vor fi identificate problemele și mecanismele de soluționare, vor fi determinate căile de redresare a situațiilor și domeniilor critice în evoluția universitară, care, în final, va conduce la lansarea unui program realist de cercetare științifică universitară. Astfel, s-a preconizat un *program intermediar* de acțiuni pentru elaborarea strategiei de cercetare științifică pe anii 2008-2010, care include:

1. Identificarea potențialului performant ce va asigura promovarea valorilor în cercetarea științifică universitară.
2. Identificarea direcțiilor științifice prioritare, necesare evoluției universitare, în corelație cu direcțiile strategice ale dezvoltării științei și inovării în Republica Moldova.
3. Identificarea domeniilor critice în dezvoltarea universitară.
4. Internaționalizarea cercetării și inovării prin următoarele:
 - susținerea financiară a integrării colectivelor de cercetare în parteneriate naționale și internaționale;
 - stimularea prin cofinanțare reală a participării la programe științifice internaționale;
 - susținerea financiară a organizării unor manifestări științifice internaționale;
 - stimularea publicării de monografii și tratate în edituri cu recunoaștere internațională;
 - publicarea unor lucrări în volumele unor conferințe internaționale de prestigiu;
 - stimularea cadrelor didactice cu performanțe științifice deosebite prin acordarea semestrului sabatic, prin distincții și premii.
5. Instituirea fondului de cercetare științifică destinat pentru:
 - salarizarea diferențiată a cadrelor didactice în funcție de performanțele științifice;
 - participarea activă la competițiile de obținere a proiectelor și granturilor naționale și internaționale;
 - redefinirea normei didactice în corelație cu performanțele științifice, stabilind cota-parte a componenței de cercetare până la 0,25 din norma didactică;
 - întărirea centrelor de cercetare științifică, condiția minimă fiind existența a câte un centru de cercetare la fiecare facultate;
 - consolidarea cercetărilor aplicative și valorificarea rezultatelor științifice cu caracter aplicativ;
 - elaborarea politicilor de selectare, promovare și încurajare a tinerilor dotați în scopul angajării de tineri cercetători, cu cazarea în cămine și acordarea salariilor diferențiate și crearea în acest scop a unei comisii universitare. Printr-un concurs de selectare anuală a 7-10 tineri, angajarea va fi efectuată eşalonat, fiind prevăzută pentru domeniile necesare evoluției universitare.
6. Asigurarea condițiilor și climatului necesar dezvoltării activităților de cercetare științifică universitară.
7. Modernizarea managementului cercetării și inovării în scopul consolidării cercetării științifice drept componentă de bază în activitățile desfășurate în Universitatea de Stat din Moldova.

Există o tradiție istorică, o evoluție firească în trecerea la societatea bazată pe cunoaștere. În acest sens, Universitatea de Stat din Moldova, promovând *strategia schimbării*, trebuie să răspundă și chiar trebuie să fie implicată în aceste provocări ale civilizației la nivel național și internațional. Declarând ca prioritate triunghiul cunoașterii – educația, cercetarea și inovarea – Universitatea de Stat din Moldova promovează următoarele categorii de valori:

- competența profesională;
- creativitatea, dinamismul și personalitatea;
- armonizarea interesului individual cu cel comunitar;
- respectul, atenția și grija față de persoană și comunitate;
- deschiderea către mediul socioeconomic național și internațional;
- ralierea la standardele europene în educație, cercetare și inovare;

- formarea unui management modern și performant și asigurarea transparenței managementului universitar;
- elaborarea unor politici de încurajare și stimulare a tineretului talentat;
- motivarea și stimularea personalului prin politici de salarizare diferențiată;
- asigurarea unui climat de lucru care să stimuleze performanța.

Până la sfârșitul anului de studii va finaliza *Planul strategic unic* a cărui schemă constă din planuri operaționale pentru fiecare an și 6 programe de implementare, inclusiv:

Programul de modernizare a învățământului superior;

Programul de consolidare a excelenței naționale și de formare a celei internaționale în cercetare și inovare;

Programul de motivare a salariaților și de creștere a satisfacției acestora;

Programul de modernizare a bazei materiale pentru desfășurarea activităților tuturor membrilor comunității universitare;

Programul de promovare a unui management modern, participativ și de performanță;

Program de motivare a studenților și de promovare a aspirațiilor acestora.

Posibil doar că programul de cercetare științifică va fi actualizat și definitivat în lunile noiembrie-decembrie 2008, deoarece este necesar a efectua SWOT-analiza în acest domeniu, adică analiza punctelor tari, a celor slabe și evidențierea oportunităților și riscurilor în evoluția cercetării științifice universitare.

Revenind la misiune și valori, să ne amintim de misiunea cercetării științifice care constă în a contribui, susține, dezvolta și promova:

- inovarea în cercetare, dezvoltarea tehnologică și transfer de cunoștințe în scopul creării societății bazate pe cunoaștere;
- dezvoltarea resurselor umane pentru cercetare și inovare și valorizarea profesiei de cercetător.

Practic, din misiunea pe care o are rezultă că societatea bazată pe cunoaștere se caracterizează prin îmbinarea a patru elemente cardinale: generarea de cunoștințe; transmiterea acestor cunoștințe prin educație și formare profesională; difuzarea și valorificarea acestor cunoștințe prin inovare și dezvoltare tehnologică.

În concluzie, voi schița următoarele principii pe care trebuie să se bazeze o instituție de învățământ superior:

- ***în viața unei universități nu legile scrise pe hârtie, ci spiritul care conduce și mecanismele care se aplică sunt determinante;***
- ***cercetarea științifică este o sursă nepuizabilă pentru cunoaștere, iar performanța cercetării științifice este o sursă nepuizabilă de finanțare;***
- ***un manager este bun dacă îi face pe cei din jur să creadă în El; un manager este foarte bun dacă îi face pe cei din jur să creadă în Ei.***

Or, simbioza dintre învățământul superior și cercetarea științifică, echilibrul și armonia dintre evoluțiile învățământului superior și a cercetării științifice, mecanismele de menținere, implementare și valorificare a acestui echilibru este formula optimală în asigurarea durabilității și consolidării poziției pe plan național și internațional.

Suntem o universitate clasică, dar tindem spre o universitate antreprenorială, ancorată ca o corabie mult-așteptată în sânul societății și pentru societate. Va fi necesară o perioadă de tranziție în care componenta clasică a USM va asigura activitățile didactice, iar componenta de cercetare, fiind cofinanțată de USM, va asigura componenta antreprenorială și, respectiv, durabilitatea USM.

În încheiere, țin să remarc: întotdeauna am fost un adept al performanței și excelenței. Apreciez înalt omenia. Multe ne dorim, dar există ceva în umbră care nu se observă la prima vedere, ceva care este distanțat de aparențele birocratice – cultura organizațională de excelență care specifică creativitatea, implicarea individuală, flexibilitatea și adaptabilitatea la noile idei, situații și modele, atașamentul, devotamentul, competiția, tendința spre performanțe științifice și educaționale. Baza acestei culturi trebuie să reprezinte un sistem de valori de tip european centrat pe muncă intensă, dedicație totală, spirit de echipă, corectitudine și înaltă responsabilitate individuală, organizațională și socială. Comunitatea universitară trebuie să-și cultive această cultură organizațională de excelență. Anume ea, această cultură, va genera și va promova elite științifice, didactice și sociale, competitive pe plan național și internațional, acestea constituind fundamentul ce ne va garanta o poziție de frunte în sistemul educațional național cu dobândirea treptată a recunoașterii internaționale.

CADRUL NAȚIONAL AL CALIFICĂRILOR*
CALIFICĂRILE PROFESIONALE, FINALITĂȚI ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI UNIVERSITAR

Elena MURARU, Otilia DANDARA, Angela SPINEI

Centrul de Cercetări Științifice „Politici Educaționale în Învățământul Superior”

Republic of Moldova started to implement the National Qualifications Framework in Higher Education in 2006, according to the Ministry of Education Regulations. The process of qualifications elaboration has given the qualifications in all areas of higher education. However, the elaboration is at the initial level and a lot of work should be done. The following article is an attempt to present the conceptual approach to qualifications in Higher Education and intends to be the first in a series that would be provided in the present publication.

Reforma învățământului, în ansamblu, și a celui superior, în particular, impune restructurarea întregului cadru de organizare și reprezintă, totodată, un important indiciu al schimbărilor sociale.

Procesele social-economice desfășurate la momentul actual conturează caracteristici care scot în evidență specificul perioadei pe care o traversăm. Complexitatea acestora, precum și necesitatea rezolvării unor probleme globale, determină colaborarea la nivel regional, continental și chiar global. În aceste condiții devine mai actuală ca oricând ideea/tendința educației permanente și a învățării pe parcursul întregii vieți. Deși în ultimii ani corelația funcțională dintre cererea și oferta de educație a fost pusă mereu la îndoială, unica soluție de a depăși contradicția constă în perfecționarea continuă a educației ca sistem și proces.

Atât la nivel de sistem, cât și la nivel de proces, reforma necesită o schimbare tridimensională: schimbări promovate la nivel european, național și instituțional. Fiecare nivel/dimensiune își are specificul și rolul său, finalitatea majoră fiind crearea unui spațiu european al cunoașterii care să constituie baza celei mai prospere economii din lume.

Comunitatea academică europeană are rolul de a promova o strategie de dezvoltare a învățământului care să faciliteze colaborarea și rezolvarea în comun a problemelor stringente din învățământ. Identificarea și încurajarea realizării unor aspecte prioritare cu referire la cele două aspecte majore ale educației (sistem și proces) va contribui la crearea spațiului european unic al educației.

La nivel național, fiecare țară are rolul de a compatibiliza baza legislativă în domeniul educației cu tendințele mediului academic european, a elabora strategia și programul de dezvoltare a învățământului superior în conformitate cu tendințele europene, precum și a efectua remanieri la nivel de sistem, care să permită atingerea obiectivelor strategice.

Obiectivele strategice trebuie realizate la nivel instituțional. În contextul Procesului Bologna, reforma învățământului superior a acceptat anumite conotații. Prin tendința de a fi receptiv la cerințele pieței muncii și la nevoia de educație a persoanei s-au făcut remanieri cu referire la concepția pregătirii specialiștilor. Principiile în baza cărora se realizează aceste remanieri sunt: *principiul compatibilității, principiul continuității, principiul integralității.*

Dacă primul ține mai mult de ralierea la spațiul european al cunoașterii, al doilea – de funcționarea în contextul sistemului național educațional, precum și respectarea esenței fenomenului educațional ca proces de formare a personalității, al treilea principiu, principiul integralității, constituie baza metodologică a conexiunii funcționale a educației ca sistem și a educației ca proces, orientată spre atingerea finalităților, or, finalitatea majoră a studiilor universitare o constituie formarea unui specialist de înaltă calificare, apt de o integrare socioprofesională performantă. Toate axele strategice ale Procesului Bologna sunt subordonate acestui deziderat. Remanierile de structură și de conținut se realizează din perspectiva acestei finalități. Astfel, cadrul calificărilor a devenit o problemă prioritară a spațiului european al cunoașterii, o problemă prioritară a oricărui sistem al învățământului din țările europene și un reper conceptual pentru fiecare instituție. Din perspectiva calificărilor sunt elaborate documentele reglatorii ale procesului de studii, suportul curricular. Prin prisma calificărilor este evaluată eficiența și eficacitatea procesului de învățământ și determinată calitatea studiilor.

* Prin acest articol inițiem publicarea Cadrului Național al Calificărilor pentru diverse domenii de specialitate.

Calificările sunt o expresie a abilităților profesionale ale angajaților, fiind recunoscute la nivel național și sectorial. Acordarea calificărilor se bazează pe autoritatea instituțiilor din cadrul sistemului național de educație.

Cadrul național al calificărilor constituie descrierea unică, la nivel național sau la nivelul unui sistem de învățământ, cunoscută și acceptată de comunitatea internațională prin intermediul căreia toate calificările și alte realizări din domeniul învățământului universitar pot fi raportate unele la altele într-un mod coerent. Cadrul calificărilor va cuprinde:

- domeniul de formare profesională;
- nivelul (ciclul);
- rezultatele învățământului (competențe);
- volumul de credite;
- proceduri de asigurare a calității;
- calitatea și asigurarea acesteia.

Cadrul unic de calificări în Spațiul European de Învățământ Universitar [1] poate fi mai puțin operant decât cadrele naționale pentru majoritatea studenților, dar nu e mai puțin important.

Sistemele naționale de calificări trebuie să se bazeze pe următoarele:

- 1) **finalități;**
- 2) **un proces de certificare;**
- 3) **acceptarea lui de către toți partenerii procesului educațional;**
- 4) **sisteme integrate de validare a învățământului formal și nonformal;**
- 5) **mecanisme credibile de asigurare a calității.**

Finalitățile reprezintă descrierea rezultatelor învățării, a ceea ce trebuie să cunoască studentul, să înțeleagă și să fie capabil a demonstra după finisarea studiilor.

Finalitățile de studiu sunt formulate de către cadrele didactice. Ținând cont de necesitatea conexiunii dintre cererea și oferta de educație, precum și de asigurarea funcționalității achizițiilor academice, rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de competențe. Ansamblul de competențe este apreciat drept instrument/mecanism de integrare socioprofesională de succes. În dependență de contextul formării profesionale și nevoia de manifestare a comportamentului specialistului, identificăm competențe generale și specifice.

Competența reprezintă o combinație dinamică de atribute (cunoștințe și aplicarea lor, atitudini și responsabilități) ce descriu finalitățile de studiu sau maniera în care studentul va reuși să aplice cunoștințele obținute la sfârșitul programului de formare profesională. Ele se pot referi la o unitate de curs sau la programe de studiu.

Stabilim, deci, o corelație dintre calificări și competențe. Pregătirea într-un domeniu concret de activitate este recunoscută doar în baza demonstrării unor competențe. O astfel de abordare este în concordanță cu contextul social-economic și cu promovarea noilor realizări din domeniul științelor educației. Axarea procesului de formare profesională pe formarea de competențe sporește funcționalitatea achizițiilor academice și determină instituțiile de învățământ superior să fie mai receptivă la cerințele pieței muncii.

Sistemul de competențe include:

- 1) competențe cognitive care vizează utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților de cunoaștere dobândite tacit și informal prin experiență;
- 2) competențe funcționale, deprinderi sau capacități de utilizare a cunoștințelor într-o situație de muncă dată;
- 3) competențe personale care vizează capacitatea adoptării unei atitudini și/sau comportament adecvat într-o situație particulară;
- 4) competențe etice care presupun demonstrarea anumitelor valori profesionale și personale.

În dependență de contextul formării profesionale și nevoia de manifestare a comportamentului specialistului, identificăm competențe generale și specifice.

Competențele generale reflectă esența pregătirii profesionale la un anumit nivel (licență, master), în domeniul de formare profesională.

Conform proiectului Tuning [2], competențele generale pot fi clasificate astfel:

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

Când vorbim de competențe generale, facem referire la elemente precum capacitatea de analiză și sinteză, cunoștințe generale, percepția dimensiunii europene și internaționale, capacitatea studiului independent,

cooperare și comunicare, tenacitate, abilități de conducere, de organizare și planificare. Cu alte cuvinte, este vorba despre calități utile în orice situație, nu numai în cazuri specifice unui anumit domeniu.

Un mecanism de formulare a calificărilor îl constituie descriptorii Dublin [3]:

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

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

- 1) **cunoștințe;**
- 2) **deprinderi;**
- 3) **competențe personale și profesionale:**
 - a) *autonomie și responsabilitate;*
 - b) *abilitatea de a învăța;*
 - c) *competențe sociale și de comunicare;*
 - d) *competențe profesionale.*

Pe lângă competențele generale, fiecare domeniu de studiu urmărește să dezvolte **competențe specifice**. Competențele specifice sunt formate prin intermediul disciplinelor de specialitate.

Formularea competențelor specifice se face în baza descriptorilor de la Dublin.

Sistemul de calificări exprimat în finalități/competențe este formulat pentru un anumit ciclu și exprimă nivelul de pregătire al specialistului. Organizarea învățământului superior pe cicluri determină complexitatea diferită a procesului de studii și respectiv o complexitate diferită a finalităților/competențelor pentru absolvenții studiilor de licență și masterat.

Cadrul European al Calificărilor presupune opt niveluri care reflectă finalitățile întregului sistem educațional. Din acest sistem, nivelul 6 corespunde studiilor de licență, iar nivelul 7 studiilor de masterat.

Prin calificările de nivelul 6 se validează cunoștințe, deprinderi și competențe asociate unui domeniu de învățare sau muncă, unele dintre ele fiind cele mai avansate în domeniul respectiv. Aceste calificări validează, de asemenea, aplicarea cunoștințelor în construirea și susținerea argumentelor utilizate la rezolvarea problemelor și elaborarea judecăților bazate pe cunoașterea problematicii sociale și a eticii. Calificările la acest nivel includ rezultate specifice unei atitudini profesionale posibile a fi aplicate într-un mediu complex.

Prin calificările de nivelul 7 se validează cunoștințe dobândite prin învățarea individuală, o parte dintre acestea fiind cele mai avansate dintr-un domeniu specializat, constituind baza originalității în dezvoltarea sau aplicarea ideilor într-un context de cercetare. Aceste calificări validează, de asemenea, abilitatea de integrare a cunoștințelor și de formulare a judecăților bazate pe cunoașterea problematicii sociale și a eticii, precum și de asumare a responsabilității. Ele reflectă și experiența de gestionare a procesului de schimbare într-un mediu complex.

Într-o formă sintetizată diferența dintre gradul calificărilor ciclului I licență și II master este prezentată în tabelul următor:

Nivel de calificare	Rezultate	Credite ECTS
Calificările pentru licență	<p>Calificările care denotă completarea ciclului I sunt acordate următorilor studenți:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ care demonstrează cunoștințe și competențe avansate într-un domeniu de studii; ♦ pot aplica cunoștințele obținute într-un domeniu de studii în mod profesionist; ♦ demonstrează capacitatea de a argumenta și a soluționa probleme din domeniul lor de studii; ♦ au abilitatea de a colecta, interpreta și analiza date relevante (de regulă, din domeniul de studii propriu), precum și de a-și expune raționamentele în baza aspectelor relevante de ordin social, științific sau etic; ♦ pot comunica informații, idei, probleme și soluții atât audiențelor de specialiști, cât și de non-specialiști; ♦ și-au dezvoltat acele competențe care le sunt necesare pentru a-și continua studiile cu un grad sporit de autoinstruire. 	Normal include 180-240 credite ECTS

Calificările pentru masterat	<p>Calificările care semnifică realizarea ciclului II se acordă următorilor studenți:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ care demonstrează cunoștințe și capacități de înțelegere și le extind și/ori le intensifică pe cele asociate ciclului I și care pun la dispoziție temelia ori oportunități pentru originalitate în dezvoltarea și/ori aplicarea ideilor, deseori în contextul cercetării; ♦ pot aplica cunoștințele și capacitățile de înțelegere, abilitățile de a soluționa probleme în împrejurări noi sau necunoscute în contexte înrudite cu domeniul de studiu sau multidisciplinare; ♦ au abilitatea de a integra cunoștințele și a percepe complexitatea, de a formula aprecieri în baza informației incomplete ori limitate, dar care includ reflecții despre responsabilități etice și sociale legate de aplicarea cunoștințelor și aprecierilor; ♦ pot comunica clar și fără echivocuri concluziile proprii, cunoștințele și ideile atât în auditorii de specialiști, cât și de nespecialiști; au deprinderi de a învăța care le-ar permite să continue a studia de sine stătător. 	Poate include 60, 90 sau 120 credite ECTS
Calificările pentru doctorat	<p>Calificările care atestă realizarea doctoratului se acordă următorilor studenți:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ care demonstrează o înțelegere sistematică a domeniului de studiu și stăpânirea deprinderilor și metodelor de cercetare asociate domeniului dat; ♦ demonstrează abilități de a concepe, a schița/proiecta, implementa și adapta un proces substanțial, integru și cărturar de cercetare; ♦ au contribuit la realizarea unei cercetări originale care extinde frontierele cunoașterii prin dezvoltarea de cunoștințe noi substanțiale, unele dintre care merită a fi publicate la nivel național/internațional; ♦ sunt capabili să realizeze analize critice, evaluări și sinteze a unor idei noi și complexe; ♦ pot comunica cu persoane, cu largi comunități de știință și cu societatea în general despre domeniile de expertiză; ♦ pot spera să fie capabili a promova, în context academic și profesional, progresul tehnologic, social și cultural într-o societate bazată pe cunoaștere. 	Nu se alocă credite

În majoritatea domeniilor academice, competențele pentru ciclul II sunt mai diversificate decât cele pentru ciclul I. Acest lucru nu este surprinzător, deoarece studiile la ciclul II presupun o specializare și reflectă de cele mai multe ori experiența specifică a unor universități specifice.

La prima vedere s-ar părea că obiectivele generale ar trebui să fie urmărite în primul ciclu de studii universitare. Cu toate acestea, experiența acumulată până acum arată că efectele “generale” ale învățării sunt până la un anumit punct dependente de domeniul de studiu căruia îi aparține.

Specialiștii în domeniu, cadrele didactice și beneficiarii serviciilor educaționale stabilesc sistemul de competențe și priorități ale fiecăruia în funcție de rolul lor în perspectiva integrării socioprofesionale.

Exemplu:

Eticheta Dublin	Dimensiunea descriptorilor Dublin	Nr. competențelor specifice raportat la dimensiunile Dublin	
		Ciclu I	Ciclu II
A	Cunoaștere și înțelegere	5	2
B	Aplicarea cunoștințelor și trecerea de la teorie la practică	5	4
C	A construi judecăți informale/ (gândirea critică și științifică)	1	1
D	Abilități de comunicare	2	3
E	A învăța să înveți	1	2

Formularea competențelor în termeni comportamentali este facilitată prin utilizarea verbului la diateza activă și valorificarea unor sugestii metodologice din teoria obiectivelor (taxonomia obiectivelor pentru domeniul cognitiv a lui B.Bloom, operaționalizarea obiectivelor lui R.Mager) cu adaptare la parametrii de complexitate pentru ciclul I și II.

În procesul elaborării ținem cont de reperele conceptuale existente, posibilitățile de adaptare a dimensiunilor Cadrului European al Calificărilor la contextul academic național și experiența sistemului învățământului superior din Republica Moldova în problema stabilirii finalităților procesului de formare profesională inițială. Cunoștințele în problema dată, precum și abilitatea de a formula finalitățile din diverse perspective: finalită-

țile modulului (exprimate în contextul curriculum-ului); finalitățile programului de studii (finalitățile/standardul specialității, chiar a profilului) facilitează într-o măsură destul de mare elaborarea Cadrului Calificărilor.

Prin analiza recomandărilor la nivel european și a experienței la nivel instituțional și la nivel de sistem al învățământului superior am constatat multiple tangențe:

- atât Cadrul European al Calificărilor, cât și Concepția Standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar se bazează pe proiectarea unor finalități exprimate în termeni de competențe;
- atât Cadrul European al Calificărilor, cât și Concepția standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar fac referințe la raportul dintre general și particular, la raportul dintre competențe generale și specifice;
- atât Cadrul European al Calificărilor, cât și Concepția standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar identifică niște niveluri de formare a competențelor profesionale care exprimă esența unor etape sau aspecte ale procesului de formare profesională.

Analizând Cadrul European al Calificărilor (EQF), putem determina lesne o corelație cu sistemul de competențe/standard (SCS) pe care pretindem să le aibă un absolvent al unei instituții din Republica Moldova.

1. SCS: competență gnoseologică
EQF: cunoștințe, capacități de cunoaștere
2. SCS: competență praxiologică
EQF: deprinderi
3. SCS: competență managerială;
competență de evaluare a activității profesionale
EQF: autonomie și responsabilitate
4. SCS: competența de formare continuă
competența investigațională
EQF: capacitatea de a învăța
5. SCS: competența comunicativă și de integrare socială
EQF: sociale și de comunicare
6. SCS: competența de evaluare a activității profesionale
competența prognostică
competența investigațională
EQF: competențe profesionale

În scopul promovării unei structuri adecvate concepției, Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova a propus instituțiilor de învățământ superior o schemă-tip a Sistemului național al calificărilor în baza căreia a fost elaborat sistemul de calificări pentru diverse domenii de formare profesională.

Cel mai recent document aprobat de Parlamentul European (29 ianuarie 2008) [4] cu privire la stabilirea Cadrului European al Calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții stipulează următoarele recomandări pentru statele-membre:

1. Să utilizeze Cadrul European al Calificărilor drept instrument de referință pentru a compara nivelurile de calificare ale diferitelor sisteme de calificări și să promoveze atât învățarea de-a lungul vieții, cât și egalitatea de șanse în societatea bazată pe cunoaștere, precum și continuarea integrării pieței europene a muncii, respectând în același timp marea diversitate a sistemelor naționale de educație.

2. Să stabilească, până în 2010, corespondențe între sistemele lor naționale de calificări și Cadrul European al Calificărilor, în special prin corelarea în mod transparent a nivelurilor proprii de calificare cu nivelurile stabilite în anexa II și, unde se consideră potrivit, prin dezvoltarea de cadre naționale de calificări în conformitate cu legislația și practicile naționale.

3. Să adopte măsurile necesare pentru ca până în 2012 toate noile certificate de calificare, diplome și documente „Europass” emise de autoritățile competente să conțină o referire clară – prin intermediul sistemelor naționale de calificări – la nivelul corespunzător din Cadrul European al Calificărilor.

4. Să adopte o abordare bazată pe rezultatele învățării pentru definirea și descrierea calificărilor și să promoveze validarea educației nonformale și informale, în conformitate cu principiile europene comune convenite în cadrul concluziilor Consiliului din 28 mai 2004, acordând o atenție specială cetățenilor care sunt expuși mai mult riscului de a deveni șomeri sau ale căror forme de angajare sunt nesigure, pentru care o astfel de abordare ar putea contribui la o îmbunătățire a participării la învățarea de-a lungul vieții și a accesului pe piața muncii.

5. Să promoveze și să aplice principiile de asigurare a calității în educație și formare, atunci când stabilesc o legătură dintre calificările din învățământul superior și din educația și formarea profesională din cadrul sistemelor naționale de calificări și Cadrul European al Calificărilor.

6. Să desemneze centre naționale de coordonare, în funcție de structurile și cerințele specifice ale statelor-membre, pentru sprijinirea și, în cooperare cu alte autorități naționale competente, pentru orientarea corelării dintre sistemele naționale de calificări și Cadrul European al Calificărilor, pentru a promova calitatea și transparența acestei corelări.

În contextul tendinței de integrare în spațiul european al cunoașterii este important să adoptăm o strategie de compatibilizare metodologică corectă a procesului de elaborare a calificărilor, ținând cont de recomandările comunității academice europene, tradițiile și realizările noastre în problema abordată.

Referințe:

1. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html
2. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> - PUBLICATIONS
3. www.hochschulkurs.de/qm1_2005_schneider_dublin.pdf
4. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf

Prezentat la 12.05.2008

LINIAMENTE ALE MODERNIZĂRII SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN REPUBLICA MOLDOVA

Vladimir GUȚU, Mihai PAIU

Catedra Științe ale Educației

This article is dedicated to the problem of development of educational politics. The concept of the article is correlated with the diagnosis of actual phase of education, what needs the development of education, what base has the educational doctrine, and the mission of the educational system, identifying the objectives, developing of education through the European integration.

Accent is based on the stabilization of development of pre-university and university education.

I. Învățământul în contextul socioeconomic

Dezvoltarea statalității moldovenești, formarea societății civile și reformarea economiei sunt o consecință a capacității sociale și tehnologice de inovare, direct dependente de calitatea educației – factor decisiv în dezvoltarea economiei și a societății, în contextul creșterii influenței capitalului uman.

Pentru a deveni cu adevărat compatibil cu sistemele de învățământ ale țărilor avansate, în politica pe care o promovează, învățământul național trebuie să se asigure de susținerea societății și să realizeze modernizarea multiaspectuală și consistentă a sistemului prin alocarea de resurse necesare și crearea mecanismelor de utilizare eficientă a acestora.

Avansarea calitativă a sistemului de învățământ este determinată, în mare măsură, de alocațiile financiare disponibile. Însă, în perioada anilor 2000-2005, cota alocațiilor destinate sectorului educațional a constituit, în medie, 6-7% din PIB, comparativ cu 10,1% în anul 1996. În condițiile finanțării insuficiente a instituțiilor de învățământ de la bugetul de stat, s-a recurs la prestarea serviciilor educaționale contra plată, au apărut instituții de învățământ private, instituțiile de învățământ de stat efectuând admiterea inclusiv pe bază de contract.

Aprofundarea diferențierii sociale a redus accesul unor categorii sociale la studii. Există diferențe esențiale privind accesul la educație a copiilor din localitățile rurale și cele urbane. Nu toate localitățile dispun de instituții de învățământ. Cheltuielile de educație pe unitate (lei/elev) diferă de la o instituție la alta de 2-3 ori. Capacitățile de proiect ale instituțiilor de învățământ sunt utilizate doar în proporție de 75%, iar în 2010 – 50%. Către anul 2010, numărul de elevi/studenți se va micșora cu circa 40%. Tendințele demografice de reducere a contingentului de elevi/studenți implică necesitatea revizuirii politicilor de pregătire inițială, formare continuă și plasare în câmpul muncii a cadrelor didactice, raționalizarea spațiilor școlare, crearea unui sistem de transportare a elevilor și a cadrelor didactice etc.

Mai mult decât atât, în cazul altor organizații, calitatea îndeplinirii funcțiilor educaționale depinde de calitatea resurselor umane. Criza social-economică din ultimul deceniu, politica de restrângere și de economii excesive au generat procesul de abandon al activității didactice, în primul rând, în zonele rurale. Situația este adesea catastrofală: lipsa cadrelor didactice la mai multe discipline; cadrele tinere sunt tentate să găsească ocupații în alte sectoare sociale din cauza salariilor scăzute și statutului inferior al pedagogilor în societate; îndeplinirea de către profesori, pe lângă funcția didactică, a normelor suplimentare de muncă extrașcolară, care împiedică dezvoltarea lor profesională.

În condițiile definirii integrării europene drept „obiectiv fundamental de dezvoltare” (SCERS), modernizarea sistemului de învățământ, constituind componenta primordială a reformelor social-economice, necesită o nouă viziune de ansamblu asupra schimbărilor cantitative și calitative din sistem, care ar asigura funcționarea durabilă a sistemului de învățământ și sporirea rolului acestuia în dezvoltarea resurselor umane și a economiei.

În ultimii cinci ani, economia țării a început să se redreseze, ratele reale de creștere anuale atingând mai mult de 7,2%. Prognoza contextului macroeconomic pentru politica educațională prevede o creștere de 30% a PIB real pe parcursul perioadei 2005-2008. În acest context, învățământul ar putea juca un important rol de sprijin în facilitarea soluționării problemelor social-economice, generate de nivelul sporit al inflației, de migrație, șomaj și situația demografică nefavorabilă.

Atingerea unui nivel mai înalt de studii continuă să fie o cale spre venituri mai înalte și o rată a șomajului mai mică printre tineri. Fiind efectuate mai dinamic, schimbările în cantitatea și calitatea educației ar putea transforma factorul de dotare a economiei, deplasând avantajul ei comparativ de la produse și servicii bazate pe resurse naturale și forță de muncă ieftină, relativ puțin calificată, spre produse și servicii obținute în bază de calificare înaltă. (*Notă cu privire la politica educațională...* Document al Băncii Mondiale). Experiența internațională denotă un rol activ al educației în perspectivele economice schimbătoare.

II. Premise pentru modernizarea continuă a învățământului

Acțiunile întreprinse în ultimul deceniu în vederea reformării învățământului și racordării lui la imperati-vele societății în schimbare au creat premise adecvate pentru modernizarea continuă a sistemului de învățământ, în raport cu provocările mediului educațional național și internațional.

Un suport important în promovarea politicii educaționale contemporane l-au constituit **Programul național de dezvoltare a învățământului pentru perioada 1996-2005**, implementarea **Proiectului de reformare a învățământului general obligatoriu (1997-2003)**, cofinanțat de Banca Mondială, aprobarea de Parlamentul Republicii Moldova a **Strategiei de Creștere Economică și Reducere a Sărăciei pentru anii 2004-2006** și de Guvern a **Planului Național de Acțiuni Educație pentru Toți pentru anii 2004-2008**.

Întru sporirea accesului la serviciile educaționale s-au efectuat un șir de acțiuni în vederea optimizării rețelei instituțiilor de învățământ. S-a majorat numărul de instituții de învățământ liceal. Ponderea elevilor care fac studii liceale a crescut până la 52%. În proces de revitalizare este rețeaua instituțiilor preșcolare. Anual sporește numărul copiilor pregătiți pentru școală (peste 80%). Se îmbunătățesc indicii de școlarizare. În peste 1000 de instituții toți copiii de vârstă școlară obligatorie din circumscripție sunt școlarizați. Prin hotărâre de Guvern, începând cu 01 februarie 2005, a fost majorată cota de acordare a bursei până la 70% din numărul studenților bugetari, iar cuantumul bursei – cu 20%. Pentru susținerea elevilor cu performanțe din învățământul secundar general a fost aprobat programul **Copii dotați**.

În urma implementării **Proiectului de reformare a învățământului general obligatoriu** a fost revizuit ansamblul de procese educative, strategii și tehnici instrucționale, a fost pus în aplicare un nou Curriculum și un nou sistem de evaluare credibil și obiectiv. În proces de derulare este proiectul **Îmbunătățirea calității și accesului la serviciile educaționale de educație timpurie în localitățile rurale, cu accent special pe grupurile vulnerabile**, este în curs de pregătire proiectul susținut de Banca Mondială **Educație de calitate în mediul rural**. Continuă procesul de elaborare și implementare a noilor standarde în pregătirea profesională.

În scopul elaborării unui program de acțiuni eficiente de asistență a copiilor cu cerințe educaționale speciale, a fost creată o bază de date a acestora. Sunt elaborate standardele minime privind îngrijirea, educarea și socializarea copiilor din instituțiile de tip internat.

Din inițiativa Președintelui Republicii Moldova a fost lansat **Programul Prezidențial „Salt”**. Este în proces de derulare cartografierea instituțiilor de învățământ, parte componentă a sistemului informațional pentru managementul educației.

Relevant pentru sistemul educațional este și **Programul Național Satul Moldovenesc**, care prevede o serie de acțiuni în vederea ameliorării mediului școlar rural.

Autoritățile administrației publice centrale întrețin un dialog constructiv și eficient în probleme de învățământ cu Consiliul European, Comisia Europeană, Pactul de Stabilitate pentru Europa de Sud-Est, Inițiativa Central-Europeană, Organizația Cooperării Economice la Marea Neagră etc. S-a intensificat participarea instituțiilor de învățământ din Republica Moldova la proiectele comunitare TEMPUS/TACIS. Republica Moldova are semnate și realizează circa 35 de tratate internaționale bilaterale în domeniul învățământului. O dimensiune calitativ nouă înregistrează cooperarea interuniversitară. În baza multiplelor acorduri de colaborare semnate cu instituții de învățământ din străinătate se desfășurază proiecte ce țin de asigurarea calității în învățământ, perfecționarea managementului universitar și a curriculei, promovarea mobilității studenților și a cadrelor didactice, organizarea cercetărilor științifice etc.

În contextul realizării obiectivelor Declarației de la Bologna au fost operate modificări în Legea Învățământului care vizează organizarea învățământului superior, cu excepția învățământului medical și farmaceutic, pe 2 cicluri, realizarea studiilor superioare prin acumularea de către student a unui număr de credite transferabile. În cadrul instituțiilor de învățământ superior au fost create grupuri de promotori ai Procesului de la Bologna.

În fază experimentală se află procesul de perfecționare a metodologiei de finanțare bugetară a sistemului de învățământ.

Acțiunile întreprinse și realizările obținute în ultima perioadă denotă premise relevante pentru modernizarea continuă a sistemului de învățământ, având la bază *Programul de activitate a Guvernului „Modernizarea țării – bunăstarea poporului”, Planul de Acțiuni „Republica Moldova – Uniunea Europeană” și Programul de modernizare a învățământului pentru anii 2005-2015.*

III. Doctrina educațională și misiunea sistemului de învățământ

Misiunea învățământului, la etapa actuală de dezvoltare a Republicii Moldova, este determinată de obiectivele tranziției la un stat democratic și de drept și la economia de piață.

Valoarea învățământului – factor primordial al formării economiei și societății la un nivel calitativ nou – este în raport direct cu ritmul de influență a capitalului uman, care constituie o categorie-cheie determinantă pentru conținutul modernizării învățământului, culturii, economiei, societății.

Învățământul, în calitate de mecanism principal al reproducerii calității capitalului uman, are la bază următoarele imperative doctrinare:

- a) *învățământul este prioritate națională;*
- b) *dezvoltarea anticipată a calității sistemului de învățământ și a omului drept bază a securității naționale a țării: economică, ecologică, socială etc.*
- c) *fundamentizarea învățământului la toate treptele;*
- d) *formarea noilor tehnologii ale învățământului orientate spre dezvoltarea competențelor;*
- e) *sporirea accesibilității învățământului pentru toate păturile sociale;*
- f) *sporirea responsabilității statului și a societății pentru evoluția calitativă a educației.*

Învățământul este un parametru important al calității vieții, societății, factor de bază al dezvoltării ei durabile, promotor al esenței valorilor naționale.

Politica calității învățământului este o componentă a politicii de stat a calității și reprezintă nucleul politicii învățământului și al reperelor modernizării lui, rezultate din doctrina națională a învățământului care vizează:

- 1) educația – valoare a societății civile: accesibilitatea învățământului pentru toți cetățenii țării; caracterul de masă al învățământului, asigurarea drepturilor egale la educație, fără deosebire de starea socială, sex, rasă, naționalitate, limbă, origine etnică, religie sau apartenență politică, pe parcursul întregii vieți;
- 2) responsabilitatea statului și a societății pentru dinamica dezvoltării învățământului; monitorizarea întregului spațiu educațional al țării;
- 3) dezvoltarea anticipativă a calității omului, societății și învățământului;
- 4) adecvarea tendințelor de dezvoltare a societății moldovenești la cele ale civilizațiilor mondiale:
 - a) asigurarea condițiilor pentru învățământul continuu, pe parcursul întregii vieți;
 - b) obligativitatea învățământului secundar general și trecerea, în perspectivă, la învățământul superior de bază obligatoriu;
 - c) asigurarea priorității învățământului; utilizarea efectivă a resurselor sale umane, informaționale, materiale și financiare;
 - d) realizarea funcțiilor învățământului:
 - de reproducere progresivă a calității intelectului social, culturii și educației;
 - de dezvoltare a capacităților personalității și pregătire pentru activitatea profesională și onorarea obligațiilor de cetățean;
 - de satisfacere a necesităților educaționale ale omului, drept fundamental consfințit în Declarația generală a drepturilor omului;
 - de formare a autoconștiinței istorice, de educare moral-spirituală și axiologică;
 - de dezvoltare a culturii naționale și asigurare a dialogului intercultural;
 - de integrare în spațiul educațional european.

IV. Obiective ale sistemului de învățământ

Scopul de bază al politicii învățământului este asigurarea calității învățământului în conformitate cu necesitățile actuale și de perspectivă ale personalității, societății și statului.

Modernizarea învățământului este un proces politic, la scară națională, valoric pentru toți cetățenii țării, familii, instituții sociale, organe ale administrației publice, comunități pedagogico-științifice, agenți economici etc.

Modernizarea sistemului de învățământ trebuie să asigure crearea mecanismelor de dezvoltare stabilă privind:

- a) asigurarea garanțiilor de stat ale accesibilității și șanselor egale în obținerea studiilor;
- b) asigurarea unei noi calități a învățământului la toate nivelurile;
- c) elaborarea mecanismelor normative de drept și economice pentru atragerea și utilizarea mijloacelor extrabugetare;
- d) sporirea profesionalismului și statutului social al personalului didactic;
- e) asigurarea comparabilității sistemului de învățământ din Republica Moldova în cadrul învățământului european;
- f) sporirea competitivității învățământului din Republica Moldova pe plan internațional;
- g) finanțarea sistemului de învățământ în raport cu necesitățile dezvoltării lui;
- h) dezvoltarea sistemului de conducere a învățământului, axat pe principiile managementului modern;
- i) integrarea învățământului și cercetării în vederea asigurării calității și dezvoltării sistemului educațional.

V. Prioritățile dezvoltării

5.1. *Învățământul secundar general:*

- *Asigurarea condițiilor necesare privind accesul la educația de bază;*
- *Sincronizarea rețelei instituțiilor de învățământ secundar general în raport cu numărul real de populație școlară, în primul rând, în localitățile rurale;*
- *Revitalizarea educației preșcolare;*
- *Dezvoltarea alternativelor în cadrul învățământului special;*
- *Stabilirea mecanismelor de implicare eficientă a comunității/familiei în rezolvarea problemelor educației și de asumare a responsabilităților pentru educație;*
- *Diversificarea și sincronizarea surselor de finanțare a învățământului secundar general: nivel instituțional, nivel local, nivel național;*
- *Renovarea sistemelor de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale prin crearea mecanismelor motivaționale adecvate și implementarea creditelor acumulative;*
- *Crearea mecanismelor științifice, manageriale, metodologice de dezvoltare continuă a curriculumului școlar;*
- *Crearea sistemului național de evaluare și a condițiilor necesare privind funcționarea acestuia.*

5.2. *Învățământul secundar și postsecundar profesional:*

- *Sincronizarea pregătirii specialiștilor în cadrul învățământului secundar și postsecundar profesional cu necesitățile pieței muncii;*
- *Dezvoltarea structurilor instituționale în raport cu Clasificatorul Standard Internațional al învățământului și forme noi de organizare a învățământului profesional: școala profesională, liceul profesional, colegiu;*
- *Crearea condițiilor necesare privind asigurarea accesului la învățământul secundar și postsecundar profesional;*
- *Crearea structurilor de asigurare științifică, metodologică și curriculară a învățământului secundar și postsecundar profesional;*
- *Crearea mecanismelor de orientare profesională;*
- *Modificarea Nomenclatorului meseriilor și elaborarea standardelor ocupaționale, profesionale și educaționale pentru învățământul secundar și postsecundar profesional;*
- *Racordarea sistemului de învățământ continuu la conceptul și metodologia formării continue în învățământul secundar general.*

5.3. *Învățământul superior*

Prioritățile dezvoltării învățământului superior se deduc din prevederile Procesului de la Bologna, tendințele dezvoltării învățământului superior pe plan internațional și din necesitățile social-economice și educaționale interne:

- *Racordarea legislației naționale la standardele europene;*
- *Asigurarea unui nivel înalt al calității prin introducerea unui sistem de management al calității;*

- Stabilirea clară a indicatorilor de calitate în învățământul superior: calitatea curriculum-ului; calitatea procesului educațional; calitatea sistemului de evaluare și acreditare, calitatea managementului, calitatea finanțării; calitatea resurselor umane, calitatea bazei tehnico-materiale și didactice;
- Asigurarea accesului la învățământul superior de calitate;
- Integrarea cercetării științifice și instruirii în cadrul învățământului superior ca o condiție de asigurare a calității și dezvoltării sistemului de învățământ;
- Dezvoltarea mecanismelor de realizare a autonomiei universitare reale și de responsabilitate socială și educațională privind calitatea serviciilor prestate;
- Stabilirea relațiilor eficiente dintre sistemul de învățământ superior și mediul economic și social ca o condiție de dezvoltare a domeniului educațional și a sferei social-economice;
- Stabilirea unor mecanisme de colaborare internațională: realizarea proiectelor comune, realizarea mobilității studenților și a cadrelor didactice, stagii de formare continuă, conferințe, seminare etc.;
- Renovarea finanțării învățământului superior pe bază de principii:
 - finanțarea prioritară a învățământului superior;
 - reconsiderarea surselor de finanțare;
 - introducerea finanțării mixte;
 - schimbarea modalităților de finanțare: de la finanțarea pe capitole la finanțarea globală;
 - finanțarea diferențiată în dependență de unele criterii: acreditată-neacreditată, realizează funcții științifice, culturale etc. – nu realizează etc.;
 - autonomia financiară.

5.4. Învățământul continuu:

- Elaborarea Planului Național și a documentelor reglatoare privind renovarea învățământului continuu:
 - diversificarea instituțiilor prestatoare de servicii respective;
 - acreditarea de programe de formare continuă;
 - acumularea de credite etc.
- Crearea Centrului Național de acreditare a programelor de formare continuă;
- Elaborarea Regulamentelor de organizare a formării continuă în învățământul secundar general, învățământul secundar și postsecundar profesional, învățământul superior;
- Diversificarea formelor și metodelor de formare continuă;
- Finanțarea învățământului continuu conform legislației în vigoare (1-2% din PIB).

5.5. Managementul educațional

Noua politică educațională prefigurată în finalitățile educației implică un nou management educațional, care asigură dezvoltarea organizațională prin promovarea unei strategii educative de creștere a performanțelor resurselor umane, fiind centrată pe formarea/dezvoltarea personalității umane, capabilă să ia decizii privind o anumită construcție statală și socială. Cunoașterea profundă a managementului educațional și aplicarea lui creativă reprezintă un deziderat al epocii contemporane, care poate garanta dezvoltarea atât a unității școlare, cât și a sistemului de învățământ în ansamblu.

Managementul educațional este o activitate procesuală axată pe principiile:

- a) eficienței activității manageriale;
- b) conducerii participative;
- c) corelării activității de conducere cu obiectivele manageriale trasate;
- d) respectării normelor comportamentale;
- e) delegării de autoritate, responsabilitate și decizie;
- f) inovării manageriale și educaționale permanente.

Funcțiile și atribuțiile managementului educațional vizează diagnoza, prognoza, proiectarea (planificarea), decizia, organizarea, coordonarea, motivarea, reglarea, îndrumarea și evaluarea.

Conducerea strategică a învățământului se realizează în baza:

- a) la nivel instituțional - Programului strategic de dezvoltare a unității de învățământ aprobat de autoritatea administrației publice corespunzătoare;
- b) la nivel local - Programului strategic de dezvoltare a învățământului din teritoriu (raion/municipiu) aprobat de autoritatea administrației publice respective;
- c) la nivel național - Programului Național de dezvoltare a sistemului de învățământ aprobat de Guvern.

Prioritățile de modernizare a sistemului de management educațional vizează:

- *crearea/perfectarea cadrului legislativ-normativ în vederea descentralizării structurilor educaționale, promovării autonomiei la toate nivelurile cu delegarea autorității de putere de sus în jos;*
- *precizarea responsabilităților privind asigurarea echității și calității educației, implicarea reală a comunității în viața școlii;*
- *sincronizarea acțiunilor reformei manageriale din învățământ cu procesele similare în plan economic și administrativ, proprii opțiunilor unei societăți democratice.*

Bibliografie:

1. Guțu Vl., Callo T. și alții. Integrarea științei și a învățământului superior. - Chișinău: CEP USM, 2007.
2. Guțu Vl. Cadrul de referință al Curriculumului Național. - Chișinău: Știința, 2007.

Prezentat la 05.06.2008

REPERE CONCEPTUALE PRIVIND IMPLEMENTAREA ȘI ÎMBUNĂTĂȚIREA SISTEMULUI DE MANAGEMENT AL CALITĂȚII ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

Elena MURARU, Otilia DANDARA, Angela SPINEI

Catedra Științe ale Educației

The present article is aimed to contribute both to theoretical and practical understanding of quality assurance system in Higher Education Institutions in Republic of Moldova. The authors provide a series of recommendations to administrative staff and to teachers involved in the process of quality assurance. Thus, starting with a conceptual perspective of terminology explanation and diachronic analysis we continue to emphasize the most important elements of the Quality Assurance System that would be implemented in Moldova universities. Taking into account our national specific features, at the very end of the document we describe the risks that could appear in the process of implementation or enhancement of the system.

Integrarea sistemului de învățământ superior din Republica Moldova în contextul Procesului Bologna presupune o serie de schimbări esențiale în diverse aspecte ale fenomenului educațional ca sistem și proces. Noile provocări la nivel macrosocial-economic implică învățământul în rezolvarea unor probleme majore ale societății, cu condiția adecvării la cerințele beneficiarului serviciilor educaționale. Se promovează ideea sporirii mobilității și cooperării care are drept scop final constituirea unei economii europene prospere, dar în acest context tot mai intens este solicitată calitatea învățământului superior. Problema calității în învățământul superior a evoluat odată cu problema constituirii spațiului european al cunoașterii. La 25 mai 1998 prin Declarația de la Sorbona [1] se stipula ideea construirii Europei /cunoașterii în baza credibilității interne și internaționale, oferind studenților un învățământ superior de performanță.

În declarația de la Bologna [2], semnată la 19 iunie 1999, printre obiectivele majore se menționa și promovarea cooperării europene în asigurarea calității, în scopul dezvoltării unor criterii și metodologii comparabile. Această idee este amplificată și prin Comunicatul de la Praga [3] (19 mai 2001) în care s-a reafirmat angajamentul de a stabili „o arie comună a învățământului superior”, promovarea cooperării europene pentru asigurarea calității prin continuarea eforturilor pentru asigurarea calității, considerată un factor important al creșterii atractivității și competitivității internaționale a învățământului superior din Europa. S-a recunoscut rolul vital al sistemelor de asigurare a calității în asigurarea unor standarde ridicate de calitate și în facilitarea comparabilității calificărilor din Europa.

Ideea asigurării calității în învățământul superior devine axa strategică principală în cadrul Comunicatului de la Berlin (19 septembrie 2003) [4].

Calitatea învățământului superior s-a dovedit a fi elementul central în formarea unui Spațiu European al Învățământului Superior. Miniștrii educației din țările europene s-au angajat să sprijine dezvoltarea în continuare a asigurării calității la nivel instituțional, național și european. Ei au subliniat necesitatea dezvoltării unor criterii și metodologii armonizate a sistemelor și proceselor de învățământ în scopul asigurării calității, ajungând la un acord comun ca până în 2005 sistemul național de asigurarea a calității să includă:

- definirea responsabilităților organismelor și instituțiilor implicate;
- evaluarea programelor sau instituțiilor, inclusiv evaluările interne, evaluările externe, participarea studenților și publicarea rezultatelor;
- un sistem de acreditare, certificare sau proceduri comparabile;
- participare, cooperare internațională.

Se accentuează faptul că, în corespundere cu principiul autonomiei instituționale, responsabilitatea principală pentru asigurarea calității în învățământul superior revine fiecărei instituții în parte și aceasta asigură baza pentru o responsabilitate reală a sistemului academic în cadrul sistemului național de asigurare a calității.

Perioada 2003-2005 a fost una de căutări și de încercări de a redimensiona problema asigurării calității în contextul noilor realități.

În Comunicatul de la Bergen (19-20 mai 2005) [5] se stipula:

- Aproape toate țările au trecut la implementarea unui sistem de asigurare a calității pe baza criteriilor stabilite în Comunicatul de la Berlin prin cooperare și participare în rețele. Totuși, mai trebuie înregistrate progrese în special în privința implicării studenților și a cooperării internaționale. Mai mult, cerem instituțiilor de învățământ superior să continue eforturile de ameliorare a calității activităților prin introducerea sistematică a mecanismelor interne și corelarea lor directă cu asigurarea externă a calității.
- Adoptăm standardele și normele orientative pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior așa cum au fost propuse de ENQA.
- Ne angajăm să introducem modelul propus pentru a efectua analiza de sistem a agențiilor de asigurare a calității naționale.
- Recunoaștem principiul de înființare a unui Registru European al agențiilor de asigurare a calității pe baza unei evaluări naționale.
- Solicităm ca modalitățile particulare de implementare să fie elaborate în continuare de ENQA în colaborare cu EUA, EURASHE și ESIB, iar prin intermediul Grupului de Implementare să ne parvină raportul de activitate.
- Subliniem importanța cooperării dintre agențiile recunoscute la nivel național în vederea ameliorării recunoașterii mutuale a acreditării și a deciziilor luate în domeniul asigurării calității.

Din aceste perspective ralierea învățământului din Republica Moldova la cel european impune un efort de adaptare a structurii, ofertei și calității prestației.

Integrarea europeană în domeniul educației pretinde în mod explicit introducerea sistemelor de management al calității în instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova, fiind menite să asigure o compatibilizare a calității prestației universitare, un sistem de valori și practici armonizate care să condiționeze creșterea încrederii între universitățile aflate în colaborare, crearea unui cadru adecvat al unei competiții corecte atât pe plan național, cât și pe plan european, precum și crearea condițiilor de atingere a finalității majore a învățământului superior – formarea unor specialiști de calitate pentru economia națională și europeană.

În acest context, identificăm funcția internă și externă a Sistemului de Management al Calității (SMC).

Funcția internă de management al calității este orientată spre performanța instituției de învățământ superior sub toate dimensiunile acesteia și presupune un sistem de organizare adecvat realizării funcției date.

Funcția externă de asigurare a calității constă în siguranța încrederii clienților și a altor părți interesate, externe universității, cu privire la capacitatea și disponibilitatea de a le satisface cerințele și așteptările. Prin prisma funcției externe este văzută întreaga instituție de învățământ superior, luându-se în considerație atât aspectele organizatorice, cât și cele umane și materiale care au un impact determinant asupra calității produselor sale.

Pentru buna funcționare a SMC este necesară reperarea pe anumite **principii** care să constituie referințele de bază în proiectarea, implementarea și evaluarea acestei structuri, cum ar fi:

- corelarea schimbărilor din învățământul superior cu tradițiile și realitatea socioeconomică și valorile europene;
- promovarea parteneriatului dintre instituția de învățământ și beneficiar;
- promovarea parteneriatului profesor–student;
- flexibilitatea curriculei universitare în vederea adaptării permanente la cerințele și tendințele dezvoltării curriculare pe plan mondial.

Strategia constituirii și funcționării SMC presupune:

- orientarea spre satisfacerea cerințelor și așteptărilor studenților, angajatorilor și celorlalte părți interesate;
- atitudinea proactivă a conducerii instituției în problema calității;
- îmbunătățirea continuă a proceselor educaționale și cercetare;
- implicarea și conștientizarea personalului;
- identificarea unor indicatori relevanți ai calității și introducerea mecanismelor de evaluare internă a acestora;
- documentarea sistemului în vederea furnizării de dovezi obiective care să denote încredere.

Sistemul calității poate fi definit ca ansamblul structurilor organizatorice, procedurilor, proceselor și resurselor necesare pentru implementarea managementului calității. Calitatea instituțiilor de învățământ este determinată de calitatea proceselor, a sistemului organizațional al instituției și a serviciilor oferite clienților. Aceste trei elemente sunt într-o strictă interdependență și determină calitatea produsului final.

La nivel de sistem al calității presupune aceleași elemente fundamentale de concepție a Sistemului de management al calității. Întru asigurarea calității se evidențiază patru tipuri de activități:

- 1) planificarea calității;
- 2) controlul calității;
- 3) asigurarea calității;
- 4) îmbunătățirea calității.

Referențialul ideal pentru managementul și asigurarea calității în învățământul superior sunt *standardele internaționale de management al calității din seria ISO 9000: 2000* [6].

Data fiind nevoia de dezvoltare a culturii calității în instituțiile de învățământ superior din republică, în instituirea SMC se recomandă interconexiunea dintre standardele ISO 9000:2000 cu Total Quality Management (TQM) [7].

Managementul Calității Totale (TQM) este un sistem de management al unei companii care va evidenția toate genurile de performanță, precum și relațiile existente dintre parteneri; calitatea totală se referă la un ansamblu de activități menite să asigure realizarea simultană a obiectivelor prestabilite prin implicarea întregului personal și a tuturor resurselor instituției

Principiile TQM se pot subsuma astfel:

- *Principiul relațiilor sinergetice.* Vizează relația dintre client și furnizorul de servicii educaționale ca fiind una complementară; conceptul de sinergie sugerează că performanța și excelența este atinsă prin punerea în valoare a experienței, competențelor și talentului indivizilor;
- *Perfecționarea continuă și autoevaluarea permanentă.* În cadrul educațional, TQM presupune că administratorii vor colabora cu clienții lor – cadrele didactice, pentru a forma o echipă. Procesul de autoevaluare este unul dintre cele mai importante ca parte a procesului de perfecționare continuă. Îmbunătățirea continuă a calității va conduce spre „zero defecte”;
- *Sistemul ca proces continuu.* În educație este important ca furnizorii să conștientizeze și să recunoască că organizația este un sistem și că procesele din interiorul ei sunt continue. Calitatea trebuie evaluată în sistemul educațional universitar pentru ca să prevină neconcordanțele;
- *Leadshipul.* Succesul TQM în instituțiile de învățământ superior este responsabilitatea directă a managerilor. Conducerea de vârf va fi totalmente angajată în implementarea SMC.

Trebuie distinse procedurile specifice pentru diverse etape ale procesului de implementare și perfecționare a SMC.

Proceduri de preimplementare a sistemului. Evaluarea inițială:

- analiza situației existente (practici existente în instituție pe arii de activitate – învățământ, cercetare, administrare). Pentru efectuarea analizei se recomandă analiza SWOT (puncte tari, puncte slabe, riscuri, oportunități);
- elaborarea proiectului de implementare (proiectul va conține scop, obiective, etape, resurse, termene, riscuri, indicatori de performanță, modalități de evaluare a performanțelor);
- formarea constantă a culturii calității prin instruirea comunității academice;
- instituirea structurilor SMC;
- constituirea echipelor de implementare pe arii de activitate;
- desfășurarea proiectului de implementare;
- documentarea sistemului (elaborarea documentelor SMC: manualul calității, manualul de proceduri specifice și de sistem, înregistrări necesare);
- evaluarea implementării.

Implementarea structurilor SMC

Sistemul Managementul calității presupune trei tipuri de management orientat spre asigurarea calității: managementul academic, managementul administrativ, managementul calității. Toate aceste tipuri de management vor avea structură organizatorică la toate nivelurile instituționale: instituțional, facultate, catedră.

Structurile SMC la nivel instituțional

1. Departamentul Managementul calității are misiunea de a implementa, coordona și monitoriza SMC la nivel instituțional. Secția/Departamentul managementul calității este în subordinea ierarhică a Prorectorului responsabil de calitate la nivel de instituție (delegarea unui prorector cu funcție de responsabil de calitate este la discreția instituțiilor).

2. Consiliul de asigurare a calității

Consiliul de asigurare a calității se supune direct rectorului instituției și se organizează la nivel instituțional în următoarea componență:

- prorector responsabil de calitate;
- șeful secției/departamentului Managementul calității;
- șeful secției/departamentului Cercetări;
- un membru de la fiecare facultate a instituției;
- reprezentanți ai studenților;
- reprezentanți ai angajatorilor;
- reprezentanți ai absolvenților.

Obiectivele Consiliului de asigurare a calității sunt:

- evaluarea calității serviciilor educaționale, de cercetare și a altor servicii oferite de către instituție;
- elaborarea, coordonarea și aplicarea procedurilor de asigurare a calității;
- monitorizarea activității comisiilor de asigurare a calității din cadrul facultăților;
- compatibilizarea activităților instituționale cu standardele internaționale în domeniu;
- asigurarea transparenței proceselor de audit și evaluare internă;
- implementarea indicatorilor de performanță ca instrumente de măsurare a realizării cerințelor definite de standardele de referință la nivel de sistem.

În conformitate cu obiectivele, *Consiliul de asigurare a calității întreprinde următoarele activități:*

- implementează hotărârile Senatului privind asigurarea calității procesului educațional și de cercetare;
- identifică, analizează și propune soluții privind problemele legate de asigurarea calității;
- elaborează raportul anual cu privire la asigurarea calității;
- monitorizează lucrul comisiilor de calitate de la facultăți;
- constituie comisiile de audit intern și dirijează activitatea acestora;
- stabilește obiectivele pe termen lung privind asigurarea calității proceselor de la universitate;
- propune modalități și acționează în vederea implicării tuturor membrilor comunității academice în asigurarea calității proceselor;
- evaluează personalul didactic și de cercetare;
- oferă consultații pentru procesele de audit intern;
- evaluează programe de studiu pentru studiile de licență și de master;
- monitorizează corelarea modulelor în planul de învățământ;
- evaluează suporturile de curs;
- identifică nevoile de formare continuă a cadrelor didactice, planifică și monitorizează desfășurarea activităților de formare;
- evaluează calitatea cercetărilor științifice realizate în instituție;
- constituie comisii pentru evaluarea calității programelor de granturi științifice instituționale;
- evaluează calitatea rapoartelor activității seminarelor științifice de profil;
- evaluează calitatea serviciilor sociale studențești;
- monitorizează procesul de comunicare cu organizațiile instituționale studențești și aplică următoarele proceduri de lucru:
 - ✓ asigură elaborarea și actualizarea Manualului calității, procedurilor de sistem și a procedurilor operaționale;
 - ✓ fac propuneri de îmbunătățire a documentelor SMC;
 - ✓ participă la analiza primară a posibilelor neconformități provenite din servicii neconforme și reclamații pentru validarea sau invalidarea lor;
 - ✓ recomandă secției Managementul calității propuneri privind programele de asigurare a calității;
 - ✓ centralizează sistematic informațiile colectate referitoare la evaluarea satisfacției clientului și identifică posibilități eficiente de Monitorizare a satisfacției clientului.

3. Comisiile de asigurare a calității

În cadrul *facultăților* se organizează comisii de asigurare a calității în următoarea componență:

- președintele comisiei, membru al Consiliului calității;
- decanul facultății;

- prodecanul facultății, responsabil de calitate la facultate;
- șefii de catedră;
- reprezentanți ai corpului profesoral;
- reprezentanți ai studenților.

Comisiile de asigurare a calității se subordonează Consiliului de asigurare a calității și secției/departamentului Managementul calității.

Misiunea comisiilor de asigurare a calității constă în asigurarea calității procesului educațional și de cercetare din cadrul facultății.

Obiectivele comisiilor sunt stabilite după cum urmează: monitorizarea SMC la facultate, depistarea neconcordanțelor sistemului de management al calității din cadrul facultății cu strategia de asigurare a calității la nivel universitar, elaborarea și implementarea strategiei de asigurare a calității, planificarea și desfășurarea auditului intern la facultate, desemnarea membrilor comisiilor de audit intern, la cererea Consiliului de asigurare a calității.

Activitățile pe care le desfășoară comisia sunt legate de atingerea obiectivelor generale și specifice privind calitatea, la nivelul facultății:

- evaluarea calității procesului educațional și de cercetare din cadrul facultății;
- planificarea auditului intern la nivel de facultate;
- analiza periodică a SMC;
- propunerea de măsuri corective și preventive în ceea ce privește asigurarea calității;
- monitorizarea realizării deciziilor Consiliului de asigurare a calității, întocmirea rapoartelor anuale.

La nivel de *catedră*, responsabilul pentru asigurarea calității este și membru al Comisiei pentru asigurarea calității la facultate. El efectuează activități de planificare și desfășurare a auditului intern la nivel de catedră, realizează evaluările individuale și are ca obiectiv instruirea personalului, conlucrarea cu comisia de asigurare a calității de la facultate, cu studenții, absolvenții și angajatorii în vederea îmbunătățirii programelor de studii, curriculei disciplinare, procesului de predare-învățare-evaluare și a altor servicii oferite de membrii catedrei.

Așadar, relațiile dintre *criterii, standarde și indicatorii de performanță ca elemente constitutive ale unui sistem bazat pe asigurarea calității* vor fi abordate din trei perspective:

- a) Consiliul de calitate al instituției de învățământ superior.
- b) Comisiile de asigurare a calității de la facultăți.
- c) Responsabilul de asigurare a calității la catedră.

Elaborarea și implementarea documentației SMC

Pentru implementarea și asigurarea funcționalității SMC la nivel de universitate este necesară elaborarea unui șir de acte reglatorii, după cum urmează:

- concepția de asigurare a calității în instituție;
- regulamentul cu privire la managementul calității serviciilor educaționale și de cercetare aprobat de Senatul instituției;
- manualul de management al calității;
- procedurile specifice și de sistem ale sistemului de management al calității;
- planuri strategice și operaționale ale instituției de învățământ superior;
- regulamentul Secției/Departamentului Managementul calității;
- obligațiunile de funcție ale managerilor SMC;
- înregistrări ale calității.

Elaborarea și implementarea procedurilor de asigurare a calității

Procedurile pentru asigurarea calității se aplică în cazul tuturor activităților desfășurate în cadrul instituției după cum urmează: administrarea academică; comisiile Senatului și consiliile profesoriale; admiterea; predarea și învățarea; evaluarea studenților; cercetarea; serviciile pentru studenți; relațiile interuniversitare; relațiile internaționale; relațiile cu societatea.

(1) Administrarea academică se realizează pe baza planurilor de management strategic elaborate anual (plan operațional) și pe 4 ani (plan strategic) aprobate de Senat.

(2) Comisiile de specialitate ale Senatului elaborează metodologii și norme de calitate pentru toate activitățile desfășurate în cadrul instituției.

(3) Admiterea se desfășoară conform următoarelor principii de calitate: relevanța condițiilor de admitere; accesibilitatea, transparența, competitivitatea admiterii; desfășurarea admiterii în perioade fixe; informarea publică cu privire la admitere; studierea periodică a motivațiilor și așteptărilor potențialilor candidați.

(4) Procesul de predare-învățare-evaluare se desfășoară conform metodologiei și normelor de calitate având în vedere următoarele componente: programe de studiu; managementul procesului de predare-învățare-evaluare; strategia de predare, resursele de învățare; tutorat și consultații.

(5) Evaluarea studenților se desfășoară conform metodologiei și normelor de calitate, avându-se în vedere modalități transparente, precum și reglementarea și comunicarea modalităților de examinare și obiectivele evaluării.

(6) Strategia de cercetare este pregătită de Comisia de cercetare științifică a Senatului în ceea ce privește Codul etic de cercetare, resursele umane și materiale, relevanța temelor, cercetarea contractuală, transferul tehnologic.

(7) Serviciile sociale studențești funcționează și sunt evaluate anual conform metodologiei elaborate de Comisia pentru problemele sociale al Senatului, care are în vedere finanțările din subvenții și venituri proprii, parteneriatul cu studenții, nevoile speciale ale studenților.

(8) Relațiile cu societatea, relațiile interuniversitare, relațiile internaționale funcționează pe baze contractuale, prin stabilirea de parteneriate.

Evaluarea, analiza și îmbunătățirea procesului de implementare. Certificarea sistemului

SMC este de neconceput fără procesul de evaluare al performanțelor.

Fiecare instituție își va planifica, conform cercului Deming (planifică-realizează-evaluează-acționează), procesele de evaluare a SMC la nivel de instituție. În funcție de rezultatele obținute în urma analizei se vor planifica acțiuni de îmbunătățire a calității proceselor instituției.

Evaluarea externă și certificarea SMC este un pas necesar pentru implementarea totală a SMC. Dimensiunea instituțională este cea mai importantă dimensiune a SMC, deoarece are menirea de a conceptualiza sistemul de management al calității, a contribui la dezvoltarea instituțională prin implementarea acestuia. Asigurarea calității în instituția de învățământ superior este impusă prin cerințe interne legate de management, de responsabilitatea personalului universității, de orientarea spre performanță a activității universitare, dar și spre dezvoltarea unei culturi a calității atât în rândul personalului, cât și în rândul studenților.

În acest sens, **SMC promovează:**

- formarea managerială din conducerea universității;
- înzestrarea managementului universității cu instrumente și metode pentru colectarea, prelucrarea și sinteza rapidă a informațiilor, analiza/ evaluarea și sistematizarea acestora;
- îmbunătățirea activității în organizație și dezvoltarea competitivă.

Riscuri sau obstacole în implementarea SMC în instituții

- 1) Încrederea excesivă în *documentele sistemului calității* (inclusiv în *certificarea sistemului calității*) în detrimentul deciziilor manageriale și acțiunilor regulate vizând asigurarea calității.
- 2) *Tehnicile și instrumentele managementului calității* sunt de multe ori considerate un instrument în corectarea/ soluționarea lor (inclusiv „acțiuni corective”) și nu prin *prevenirea* apariției acestora (inclusiv „acțiuni preventive”).
- 3) Absența/ insuficiența *orientării client* în abordarea asigurării calității.
- 4) Prioritatea acordată obiectivelor *cantitative* în detrimentul celor *calitative*.
- 5) *Comunicarea ineficace/ ineficientă* (inclusiv unidirecțională) cu partenerii de interese (mai ales în cadrul piramidei ierarhice și între actorii aceleiași instituții).
- 6) Producerea schimbărilor manageriale și implementarea SMC de sus în jos.
- 7) Perceperea *asigurării și îmbunătățirii calității* ca fiind o „datorie” exclusivă a personalului administrativ.
- 8) *Instruirea inexistentă/ insuficientă/ inadecvată* a personalului universitar în domeniul asigurării calității.
- 9) Ignorarea *reticenței și rezistenței la schimbare precum și a metodelor/ tehnicilor de reducere a acestora*.
- 10) Insuficiența *resurselor materiale* alocate asigurării calității în educație. Insuficiența *resurselor financiare* disponibile pentru investiții în echipamente de laborator, tehnologia informației și echipamente multimedia.
- 11) Insuficiența *programelor și proiectelor de finanțare naționale, regionale și/ sau europene* în asigurarea calității în educație.

Referințe:

1. http://www.see-educoop.net/portal/id_bologna.htm
2. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
3. *** Recognition issues in the Bologna Process / Sjur Bergan (ed/). Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003, p.251-254.
4. *** Recognition issues in the Bologna Process / Sjur Bergan (ed/). Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003, p.245-250.
5. www.bologna-bergen2005.no/Docs/00/Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf
6. Șavga L., Maleca T., Țurcanu Gh., Nicolaescu M., Jalencu M., Șavga G. Concepția sistemului de management al calității în instituțiile de învățământ superior. - Chișinău: ASEM, 2006.
7. Ibidem.
8. http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso

Prezentat la 12.06.2008

ORIENTĂRI STRATEGICE PRIVIND RENOVAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

Victoria COJOCARU

Academia de Științe din Republica Moldova

By the present research we are trying to present a pertinent analysis of actual situation of higher education in Republic of Moldova in European context.

In the consequence of these findings we are suggesting one set of changes target at assurance of better development in the near future.

Quality competitiveness and skill must be appreciated as foundations for the increasing role of each university and of higher education as a system in view of professional integration assurance of future graduates.

Crearea până în 2010 a unui „spațiu european al învățământului superior” ca un mod de a promova mobilitatea studenților și a personalului didactic și posibilitatea acestora de a se angaja oriunde în Europa aduce în discuție necesitatea facilitării transparenței calificărilor și a competențelor. Una dintre posibilitățile de a realiza acest lucru a fost considerată integrarea sistemelor educaționale naționale într-un sistem european, caracterizat prin compatibilitate în termeni de structuri și programe de studiu, care să permită aceeași localizare a calificărilor academice, indiferent de sistemul de învățământ în care au fost obținute.

Descrierea calificărilor obținute la sfârșitul ciclurilor universitare este parte a constituirii EHEA (Spațiul European al Învățământului Superior) și situează învățământul superior printre zonele de atenție prioritară la nivelul Uniunii Europene. Comunicatul conferinței miniștrilor europeni pentru învățământul superior de la Bergen (mai 2005) include obiectivele strategice în învățământul superior până în anul 2007 și orizontul până în 2010. Acestea se referă la implementarea standardelor și a ghidurilor pentru asigurarea calității, implementarea cadrelor naționale ale calificărilor, acordarea și recunoașterea titlurilor echivalente, inclusiv cele doctorale, crearea oportunităților pentru flexibilitatea traseului de învățare în învățământul superior.

Analizând diferite experiențe europene în procesul de asigurare a calității, Consorțiul European pentru Acreditare (European Consortium for Accreditation, ECA) a elaborat documentul „Codul bunelor practici”. În general se consideră că în procesul de stabilire a unor seturi de standarde trebuie luată în vedere legislația fiecărei țări, politica instituțională, autonomia universitară. De asemenea, la stabilirea unor seturi de standarde trebuie avută în vedere o matrice cu trei intrări:

- o dimensiune care presupune perspectiva celui care propune: interese, instrumente utilizate, proces; rezultate estimate;
- o dimensiune a clientului: motivație; parametri pentru a fi evaluați, maniera de evaluare dorită, rezultate scontate;
- dimensiunile evaluării: internă, externă, în parteneriat.

Raportarea la standarde presupune o recunoaștere a activității agențiilor care le utilizează, cât și acreditarea rezultatelor activității derulate în baza lor.

Cultura calității construiește contextul social în cadrul căruia sunt stabilite seturile de standarde. Asociația europeană pentru asigurarea calității în învățământul superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education) a elaborat în 2005 un nou document referitor la standarde [1].

Acesta precizează obiective și principii operaționale privind asigurarea calității în învățământul superior, în interiorul instituției, cât și în exteriorul său și pune problema agențiilor naționale de asigurare a calității și relaționarea lor în cadrul unei rețele europene.

Agențiile naționale au apărut începând cu anul 1990. În anii 1994/1995 s-a derulat un proiect-pilot la nivel European – European Pilot Project – inițiat de Comisia Europeană în vederea recunoașterii unei metodologii comune pentru asigurarea calității.

Acesta a elaborat un spectru mai larg de aspecte privind instituțiile care ar trebui să asigure analiza calității în învățământul superior, precum agențiile naționale. În 2000 a urmat înființarea Rețelei Internaționale pentru Asigurarea calității în Învățământul Superior (European Network for Quality Assurance in Higher

Education, ENQA), care a creat un cadru coerent, eficientizând astfel colaborarea dintre aceste agenții. Rapoartele internaționale au concluzionat faptul că există un set de condiții în care o agenție națională funcționează eficient:

- respectarea autonomiei instituționale;
- respectarea intereselor studenților și ale altor actori implicați în acest proces (de exemplu, reprezentanți ai pieței muncii, care ar trebui să constituie factorii-cheie de care să se țină cont în asigurarea calității [2].

Funcțiile agențiilor europene pentru asigurarea calității constau în asigurarea și îmbunătățirea calității, în sens tradițional; angajare instituțională, transparentă, comparabilitate prin participare în proiecte internaționale, diseminarea de cunoștințe și informații în domeniu, acreditare, audit.

Misiunea Agenției de Asigurare a Calității în Învățământul Superior constă în a asigura realizarea interesului public pentru standarde calitativ înalte în derularea programelor de studii și în obținerea calificărilor în învățământul superior, în a susține îmbunătățirea continuă a gestionării calității.

Raportul Asociației Europene pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ENQA) din mai 2005, prezentat în cadrul Conferinței internaționale de la Bergen, a stabilit un program de lucru până în 2007 care vizează:

- existența unor viitoare standarde pentru asigurarea calității internă și externă – pentru agențiile naționale și pentru agențiile independente implicate;
- evaluarea periodică – o dată la 5 ani – a agențiilor de asigurare a calității din Europa;
- înființarea unui registru european al agențiilor de asigurare a calității;
- înființarea unui comitet european al registrului care va acționa ca evaluator al agențiilor în vederea acordării titlului de înregistrare în acest registru;
- lansarea unui forum consultativ european pentru asigurarea calității în învățământul superior.

Asigurarea calității are un impact puternic ridicând probleme în cadrul unor sectoare din învățământul superior, vizând dimensiunile: legislative – cadrul legislativ național, programul de guvernare, responsabilitățile și obligațiile la nivel de universitate; proces didactic – admitere, înscriere și rezultate ale învățării – certificarea, diplomele și Suplimentul la Diplomă, calificări, recunoașterea diplomelor, capacitatea de transfer.

De asemenea, asigurarea calității prevede noi modificări în organizarea curriculumului precum structura conținuturilor de predat din perspectiva educației bazate pe competențe, cuantificarea și valorificarea rezultatelor.

Compatibilizarea sistemelor de învățământ superior se realizează treptat. Primii pași s-au făcut prin implicarea instituțiilor în programe de cooperare. Întâlnirea de la Berlin (2003) [3] aduce în prim-plan compatibilizarea sistemelor de învățământ europene, prin propunerea de a elabora un cadru de calificări comparabile și compatibile pentru sistemele de învățământ superior „descrise în termeni de abilități de lucru, pe niveluri conform rezultatelor procesului de învățare, competențelor și ale profilului”.

Un asemenea cadru are consecințe curriculare importante:

- Este necesară redefinirea tipurilor de programe de studiu și o clasificare (propusă în ghidurile ECTS) a instituțiilor de învățământ superior.

- Dezvoltarea curriculumului se raportează la descriptorii de nivel incluși în cadrul național al calificărilor care sunt formulați în termeni de achiziții ale învățării (learning outcomes). Curriculumul are în acest mod o referință socială, iar universitățile se racordează la piața muncii prin asigurarea unor achiziții relevante din perspectiva socioprofesională.

- Redefinirea programelor și a modulelor urmează să se facă pornind de la competențele pe care acestea le dezvoltă studenților. Această schimbare poate fi privită drept o consecință a recunoașterii titlurilor și a perioadelor de studii, dar și a centrării pe studenți. S-a constatat că absolvenții unor niveluri cu titluri similare din facultăți diferite au pregătiri diferite. De aceea definirea programelor de studii, a cursurilor și a modulelor, pornind de la competențe generale și specifice, ar trebui să elimine aceste divergențe. În acest sens, Proiectul Tuning [4] este considerat o sursă de inspirație pentru cadrele didactice din învățământul superior.

În definirea competențelor de bază necesare într-o societate centrată pe cunoaștere, experții în educație din Comisia Europeană menționează:

- utilizarea informaticii (tehnologiei informației și a comunicării);
- cunoașterea limbilor străine;
- cultura tehnologică;
- cultura antreprenorială;
- competențe sociale interacționale.

Direcțiile de acțiune propuse spre implementare: adoptarea unui sistem comun de recunoaștere a perioadelor de studii; adoptarea structurii învățământului superior cu două cicluri, stabilirea unui sistem de credite transferabile. Acest proiect a identificat puncte de referință comune pentru a putea elabora seturi de profiluri profesionale și de rezultate ale învățării în termeni de competențe generale și specifice și seturi de cunoștințe și deprinderi, pentru fiecare disciplină de studii, pentru diferite specializări în primele două cicluri ale învățământului universitar.

În organizarea sistemului de învățământ superior cadrul calificărilor universitare asigurarea calității și acreditarea dețin o poziție strategică.

De modul în care acestea sunt definite în termeni conceptuali și procedurali și de modul combinării lor depind performanțele interne și cele externe ale învățământului superior.

Practica acreditării a fost instituită în Republica Moldova într-o perioadă de expansiune a instituțiilor particulare de învățământ, când încă lipsea o bază legislativă adecvată. Cei ce înființau universități particulare copiau planuri, metodologii didactice, modalități de organizare după cele de stat pe care le transpuneau în instituțiile lor. Uneori copierea ajungea până la încălcarea dreptului de autor, pentru că o facultate are drepturi de autor asupra planurilor de învățământ. Astfel, inițiatorii argumentau că totul este în regulă, că facultățile supuse evaluării îndeplinesc condițiile din moment ce documentele erau identice cu cele de stat.

Credem că universitățile particulare trebuiau să prezinte o alternativă. Ne referim la originalitatea programelor educaționale, a modalităților de predare, a tehnologiilor didactice etc. Din păcate, nu a fost așa și dacă privim acum lucrurile vom constata că diferiți actori au obținut rezultate cu totul diferite; de la universități care-și completează locurile până la cele care nu au fost și nici nu vor fi vreodată acreditate.

Universitățile nu au dezvoltat mecanisme riguroase de asigurare a calității și de certificare a calității programelor de studii. Evaluarea academică a unui program de studiu se axează pe următoarele aspecte:

- experiența de învățare oferită studenților prin parcurgerea unui program de învățământ superior care asigură accesul la o calificare academică;
- o apreciere cu privire la felul în care conținutul programului de studii permite studentului care își îndeplinește toate obligațiile profesionale să obțină cunoștințele, competențele și aptitudinile pentru calificarea academică propusă de universitate.

Acreditarea ca parte a sistemului de asigurare a calității s-a concentrat prea mult asupra standardelor și indicatorilor de intrare și a acordat prea puțină atenție calității procesului și ieșirilor din sistem.

Transformările care au avut loc au vizat mai multe elemente cantitative decât calitative, astăzi operând un număr mare de specializări, multe dintre ele lipsite de perspectivă într-o societate ce se îndreaptă spre una bazată pe cunoaștere.

Pe plan european, constituirea Spațiului European al Învățământului Superior (SEÎS) din care face parte sistemul nostru după semnarea Declarației de la Bologna este o prioritate principală. În acest sens, trebuie dezvoltat și îmbunătățit sistemul nostru de asigurare a calității universitare în strânsă relație cu inițiativele europene. Atât acreditarea, cât și asigurarea calității trebuie dezvoltate la nivel național în forma unui sistem reglator al învățământului superior.

Până în prezent nu se dispune de o instanță autonomă care să fie responsabilă în mod specific de asigurarea calității academice în instituțiile deja acreditate. Nu există o bază legislativă care ar contribui la realizarea unei reale calități a educației în universități.

Clasificarea universităților și alocarea fondurilor în funcție de performanță și de numărul studenților trebuie realizată până nu este prea târziu. Universitățile trebuie să participe la o reală competiție pentru resurse financiare, studenți, prestigiu, așa cum se întâmplă în lumea civilizată.

Trecerea la evaluarea pe criterii de calitate a tuturor universităților și alocarea fondurilor în funcție de performanțe reprezintă o necesitate pentru a aspira la integrarea învățământului superior în aria europeană a educației și cercetării științifice.

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

Evaluările mai recente au demonstrat că în ultimă instanță calitatea academică se relevă nemijlocit prin calitatea calificărilor universitare, respectiv prin ciclurile de învățământ care finalizează cu diplome ce atestă un anumit nivel și o anumită calificare universitară. Acestea, la rândul lor, se măsoară prin numărul creditelor

de studiu și prin durata timpului de obținere a creditelor, respectiv prin costurile financiare ale serviciilor de învățământ oferite. Instituțiile de învățământ superior se bucură de autonomie curriculară, acest fapt duce, în multe cazuri, la o diversitate de specializări cu o terminologie ambiguă, cu durate diferite și de aceea se stabilesc destul de greu echivalențe. Mai mult decât atât, unele specializări cu același nume au programe de pregătire foarte diferite.

În contextul reflecțiilor prezentate, vă propunem următoarele sugestii:

- Considerarea managementului calității ca prioritate fundamentală a învățământului nostru superior;
- Definirea unui cadru coerent și consistent al calificărilor universitare, compatibil cu cel european;
- Reorganizarea specializărilor academice pe trunchiuri mai largi în învățământul universitar, pentru a asigura o mai bună compatibilitate între achiziția de cunoștințe academice și profesionale în timpul studiilor și cerințele extrem de dinamice ale unei piețe a muncii înalt calificate;
- Trecerea învățământului universitar structurat pe specializări excesive spre un învățământ cu caracter formativ mai larg și transferarea disciplinelor de specializare spre studiile de masterat precum și spre programele de formare continuă;
- Reducerea spectrului de discipline pentru o specializare în sensul eliminării cursurilor care au o contribuție redusă în formarea viitorului specialist sau au conținut informativ;
- Valorificarea experienței din domeniul acreditării și stabilirea noilor relații între acreditare și managementul instituțional;
- Stabilirea compatibilităților necesare dintre cadrul calificărilor universitare, sistemul creditelor de studii, asigurarea calității și acreditare.

În organizarea sistemului de învățământ superior, cadrul calificării universitare, asigurarea calității și acreditarea dețin o poziție strategică. De modul în care acestea sunt definite în termeni concepționali și procedurali și de modul combinării lor depind performanțele interne și cele externe ale învățământului superior.

Referințe:

1. Standards and Guidelines for Higher Education Area, Helsinki, 2005.
2. Singer Mihaela, Sarivan Lidia. Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. - București: Editura Sigma, 2006, p.38.
3. Comunicatul Conferinței de la Berlin (19 septembrie, 2003).
4. Tuning Educational Structures in Europe, coordonat de două universități: Universitatea din Duesto Bilbao, Spania și Universitatea din Grotengen Olanda.

Bibliografie:

1. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. Cadrul de referință al evaluării programelor de formare în învățământul superior // Revista Studia Universitatis, USM, Chișinău. - 2007. - Nr.5. - P.21.
2. Rusnac Gh., Guțu Vl. Integrarea științei și învățământului superior în contextul Procesului de la Bologna // Revista Studia Universitatis, USM, Chișinău. - 2007. - Nr.5. - P.18.

Prezentat la 14.05.2008

EDUCATION FOR ALL IN ACTION: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES

Larisa VÎRTOSU

Catedra Științe ale Educației

În articol este prezentată o analiză a rolului și impactului strategiilor și programelor educaționale ale Organizației Națiunilor Unite (ONU) în contextul reformei sistemului național de învățământ. Un accent deosebit se pune pe elaborarea și implementarea strategiilor și planurilor naționale de dezvoltare ce asigură realizarea Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului și Țintelor Educației pentru toți prin asigurarea accesului echitabil la programele educaționale de calitate pentru toți copiii, în special pentru copiii din familiile vulnerabile și cei cu cerințe educaționale speciale.

Sunt elaborate și puse în aplicare noi mecanisme care facilitează mobilizarea resurselor și folosirea eficientă a fondurilor, fortificarea parteneriatelor în educație la nivel național și global, acordarea priorităților programelor de dezvoltare timpurie și pregătirea pentru școală, cât și lansarea programelor educaționale de alternativă și instruirea continuă a profesorilor în contextul noilor cerințe și provocări.

Este evaluată experiența centrelor comunitare create în Moldova prin prisma viabilității și a perspectivelor de extindere a acestui nou model la nivel național în cadrul proiectului EFA/FTI.

În contextul fortificării parteneriatelor în educație, implementarea proiectului EFA/FTI reprezintă o practică pozitivă de cooperare eficientă între Guvern, societatea civilă, APL, mediul academic și donatori. S-a demonstrat ca abordarea participativă adoptată a asigurat compatibilitatea în stabilirea unei platforme strategice comune între toți actorii implicați în acest proces pentru a mobiliza toate eforturile sociale și resursele financiare disponibile privind sporirea beneficiilor oferite de programul "Educație pentru toți".

PARTNERSHIPS IN EDUCATION

The Education for All (EFA) is a global initiative that aims to ensure access to education to everyone, and should be attained through national priority programs.

The Education for All process in Moldova started in 2001 in follow up to the International Conference in Dakar, where all countries were called upon to prepare or strengthen their national education development plans by incorporating the EFA goals and strategies. In December 2001, the Government of Moldova convened a National Conference on Education for All in order to sensitize public opinion to EFA issues, discuss current educational problems and set up a National EFA Forum.

Following the National Conference, the preparation of the EFA National Strategy and National Action Plan started with support from a project jointly funded by UNESCO, UNICEF and UNDP. The work carried out by the project allowed the Government of Moldova and the United Nations (UN) family to study, identify and prioritize Moldova's education needs; to better define target areas for their development policies in regard to EFA, as well as to better communicate the country's needs to donors, international and regional organizations and NGOs when seeking technical and financial assistance.

Significant progress has been achieved since the project's launch in March 2002. The EFA National Strategy was approved officially on April 4th, 2003. Almost all the priorities and objectives established at the national level in regard to EFA have been reflected in the Economic Growth and Poverty Reduction Strategy Paper.

In order to enhance the quality of policymaking and management in the education sector, a series of capacity-building events were organized for representatives of the Government at both central and local levels.

Based on the Strategy and the background papers prepared by the national team, a result-based EFA National Action Plan aligned with the national macro-economic framework and sector development policies and strategies was developed and approved by the Government on May 5 th, 2004. The implementation of this plan was considered essential to ensuring a stable operation of the education system and enhancing its role in the economic and human development of the country. Its approval was an eloquent proof of Moldova's firm commitment to meeting the Dakar objectives and the Millennium Development Goals.

Development and endorsement of the EFA policy documents by the Moldova Government was an important step forward in addressing the low access to Early Childhood Development (ECD) Programs. One of the main objectives set forth in the EFA Strategy is to increase the coverage of early childhood programs up to

75% for 3-5 year old children, and up to 100% for 6-7 year old children while at the same time reducing disparities between rural and urban areas and between children from disadvantaged groups versus the general population to less than 5%.

To support the Government efforts in reaching the above objective, the UNESCO Moscow Office in cooperation with UNICEF Moldova developed a joint project “Improving Quality of and Access to Basic Services on Early Childhood Development in Rural Areas with a Special Focus on Vulnerable Groups” aimed at developing community-based models of Child and Family Centres. It was foreseen that establishment of such models would improve access to quality education programs for children from vulnerable families in rural areas, who at the moment were not enrolled in kindergartens and would provide education and training opportunities for parents in the area of Early Childhood Development.

It was the first project of this nature launched in support of the EFA National Action Plan implementation and supported financially from external sources.

That joint UNESCO/UNICEF initiative fitted under the UNDAF outcome of increasing access to basic quality services and supported MDG 2 on ensuring universal access to primary education.

There should be mentioned at least some of its most significant results. First of all, it represented a positive practice of efficient cooperation between international donors, UNESCO Moscow Office and UNICEF Moldova, with the Government of the Republic of Moldova, Local Public Administration and communities. The participatory approach adopted in the implementation of this project ensured compatibility with the objective of creating a platform to reach consensus amongst all stakeholders and mobilizing all social efforts and available resources to enhance the benefits of the Education for All Program.

The establishment of the 20 community centres, supplied with office and audiovisual equipment, furniture, didactical materials and toys, as well as professional development trainings to upgrade the quality and capacity of teaching personnel, increased access for children from vulnerable families and those with special education needs to quality early education programs. Community leaders in 20 selected communities were motivated and now possess the knowledge and skills necessary to establish and maintain community-based ECD programs for children; service providers in 20 pilot community-based Child and Family Centres possess the knowledge and skills necessary to run community-based ECD programs for children and work with parents; a set of education materials for educators and parents was developed, printed and disseminated free of charge nationally.

It's worth mentioning also that in some villages the kindergartens at that time were in a deplorable state or were not functioning for more than 14 years. In those specific conditions, the newly established educational alternatives (community centres) represented a unique opportunity to assure access to Early Childhood Education for children and their parents.

As a cost-effective community-based model, the centres were relatively easy to establish and supervise across the country. As such, after being evaluated by an international expert, it was recommended that the established Community Centres should be used as a model to supplement the existing pre-school system in the country.

This joint UNESCO/UNICEF Project served as a bridge linking Moldova to the Education for All/Fast Track Initiative (EFA/FTI).

Education for All-Fast Track Initiative

The Education for All-Fast Track Initiative (EFA/FTI) was created in 2002 as the first ever global compact on education to help low-income countries achieve a free, universal basic education by 2015 and accelerate progress towards quality universal primary education.

The Republic of Moldova became eligible to Education for All-Fast Track Initiative (EFA/FTI) in 2005. The EFA/FTI Catalytic Trust Fund Grant is supporting the Government overall Program designed to achieve primary education for all children in Moldova according to the Consolidated Strategy and the Consolidated Action Plan for the Education Sector (2006-2008), endorsed by the local donors in 2005.

The EFA-FTI Project has been designed in compliance with SWAP stipulations, PRSP and UNDAF provisions, it is result-based and aims at achieving nationalized MDGs and EFA goals. More specifically, the project supports the Education and Early Development component of the above mentioned documents and the attainment of Moldova's Millennium Development Goals, recently revised and included in the National Development Strategy (2008-2011).

The objectives of the project are: (a) to increase the rate of enrollment of children in preschool programs, in urban and rural areas and among vulnerable social groups; (b) to extend access to quality preschool education for children at risk; (c) to increase the quality and efficiency of childcare health and education facilities and programs; (d) to provide training on early childhood development for teaching, medical and technical administrative staff in educational institutions; and (e) to consolidate social partnerships and local community involvement in early childhood development programs.

The Grant is implemented by the Ministry of Education and Youth (MEY) and supported by the Project Management Team.

In compliance with the Operations Manual, the World Bank as the administrator of the Grant.

The official EFA/FTI documents stipulate the nomination of UNICEF as lead donor agency for the implementation of this project. To ensure the efficient use of the Grant, the Moldovan Government and the donors' community agreed to establish different coordination mechanisms that can technically assist the government staffs to efficiently manage the implementation and the decision-makers and donors to be kept informed on the implementation progress.

Among these mechanisms, it was agreed to establish an EFA/FTI Steering Committee, chaired by the Minister of Education and Youth and an EFA/FTI Advisory Group, chaired by UNICEF/UNESCO.

When the Project started, the situation in early childhood care and development sub-sector did not comply with modern requirements. Causes include insufficient material and financial resources, an impoverished population, and the absence of a viable educational policy for children under 7. During the period 1994-2004, the number of pre-school institutions fell by 28%, from 1 774 in 1994-1995 academic year to 1269 in 2003-2004 academic year. Compared to 1992-1993, the number of children covered by early education programmes dropped by 57.3%. The teaching staff was reduced by 50% in this period. Part of kindergartens have been closed and liquidated, which has considerably reduced the access to early education for children aged 1-5. In 2004, preparation for compulsory schooling was provided for only about 60% of the total number of children aged 5-6, compared to more than 80% in 1992.

The gap between village and city was widening. The probability that a child from a rural area would have attended an early childhood programme is 3 times lower than for a child from an urban area. According to the year reports concerning the poverty indexes in the Republic of Moldova, issued by the Ministry of Economy and Commerce, in 2004, the rate of pre-school education in urban areas was 85%, compared to 56% in rural areas.

Alternative early education was practically inexistent, at both the central and community levels. Paying tribute to old traditions and lacking social models, the vast majority of parents do not prepare their children for modern early education.

The analysis of the structure of public expenditures made by educational institutions in 2002-2004 shows that the largest share of expenditures were directed at general secondary education (53,8%) and higher education (18,5%), followed by pre-school education (16,8%). The other sub-sectors – secondary vocational education and specialized secondary education – benefited from 5,5% of the total amount of expenditures for educational institutions. Thus, it was obvious that the way the public finances used to be distributed to various sub-sectors of the educational system did not totally comply with the defined goals.

The estimation of the expenditures required for the implementation of the Consolidated Strategy and Action Plan on Education confirmed the lack of serious gaps between the estimated financial needs and the resources planned according to MTEF 2006-2008. MTEF 2006-2008 allotted to the main directions of the educational sector reform 4939 mln. lei, which covered 92% of the needs identified in the Consolidated Action Plan. The needs which remained without coverage amounted at 436 mln. lei, or 8%.

On the other hand, the thorough analysis of the structure of expenditures planned in MTEF 2006-2008 for early childhood care and development pointed out a larger gap between the expenditures and the needs of this sub-sector: the share of uncovered needs amounted to 165 mln. lei or 19% of the total amount of needs. Therefore, at the time of project design and start, early childhood care and development sub-sector in the Republic of Moldova needed an immediate support within the Fast Track Initiative.

Major results

The results achieved within the framework of the EFA/FTI Project implementation during the 1st year financing were as follows:

1. 33 kindergartens (one per district, US\$50,000 each), one pilot-rehabilitation centre for children with SEN, and 15 alternative community-based centres in localities with no pre-school facilities (on the average, US\$13,300 each) were renovated. Based on MEY and MSIF reports, the Grant interventions attracted in many cases additional resources from the local authorities and beneficiaries. Beside financing the design for renovation interventions (about US\$2,000 per pre-school facility), some communities contributed each with about US\$8,000 more funds to cover extra costs;

2. all institutions renovated under the project and other selected pre-school facilities all over the country were endowed with equipment and furniture;

3. a management information module for pre-school education was developed and added to the MEY EMIS system aimed at enhancing and strengthening the institutional capacity to monitor pre-school education. Computers were distributed to all district directorates for education and about 60 inspectors were trained so far in utilizing the system applications;

4. a pilot rehabilitation centre for children with special education needs was established in one of the kindergartens selected to be renovated in Straseni. It is expected that about 20 pre-school children with disabilities, currently out of the system, will benefit from education and care services in a friendly environment, endowed with special equipment. A specialized NGO performed a needs assessment, developed action plans, a methodological guide for parents and educators, and training of educators; the methodological guide is considered a useful tool to be widely used in the system nationally. This model is expected to be replicated in the future under EFA-FTI Year II financing and possibly under other programmes;

5. a set of policy documents on ECD (Curriculum, Methodological Guide for Curriculum implementation, learning and development standards for children and professional standards for teachers) and didactical materials inclusive of marginalized groups were developed with UNICEF support;

6. the upgrading of skills of managers, administrative staff and teaching staff in pre-school units was supported through the Grant in order to facilitate the introduction of the new curricula, to promote child-centred methodologies, to facilitate behavioural and mentality changes among educators. Generally speaking, the organized training activities aimed at improving the quality of education services and increasing the capacity for efficient partnerships with local communities. The training programme covered 210 trainers subsequently involved in a cascade training model benefiting 2,600 managers and pre-school teachers trained on managerial and ECD related issues. About 200 training sessions were organized in 33 districts and two municipalities. In addition, during two study-tours, staff from the MEY, Ministry of Finance, pre-school teachers, inspectors, etc. benefited from a direct contact with most successful ECD interventions undertaken in the Czech Republic and Northern Ireland;

7. the Grant supported a nationwide communication and social mobilization campaign aimed at promoting school readiness and strengthening social partnerships and local community involvement in early childhood care and development programmes.

As a whole, it can be concluded that the outcomes of the first year comply with the Grant's objectives and with the objectives of the Consolidated Strategy and Action Plan for Education sector for 2006-2008. The positive impact of the project's outcomes on the situation within early childhood care and development sub-sector is confirmed by:

1. increased rate of enrolment in pre-school education of children aged 3-6 from 49.2% in 2005 to 53.0% in 2006. As concerning the year 2007, the Ministry of Education estimates an increase by 10%;

2. increased rate of enrolment in pre-school education of children aged 6-7 from 75.6% in 2005 to 85.0% in 2007;

3. change of attitude and mobilization of both central and local government authorities and of the communities to solve the problems faced by early childhood care and development sub-sector;

4. updating the approaches to planning budgetary expenditures for early childhood care and development sub-sector and augmenting the amount of financial resources for this sub-sector.

Conclusions

1. When the Project started, early in 2005, the situation in early childhood care and development sub-sector did not correspond anyhow to modern requirements. A large number of pre-school educational institutions were closed and the major indicators describing the situation within the sub-sector were worsening, compared to the year 1992. The way to share public finances for the educational system did not comply totally with the

established goals, while the share of consolidated budget expenditures for pre-school education was lower, compared to the expenditures for primary and general secondary education;

2. In order to improve the situation, the Government of the Republic of Moldova developed a set of policy documents which targeted the educational sector directly. The most important of them are: the Economic Growth and Poverty Reduction Strategy, Millennium Development Goals in the Republic of Moldova to 2015, Education for All National Strategy, Education for All National Action Plan for 2004-2008, Programme for the Modernization of the Educational System in the Republic of Moldova, Republic of Moldova – European Union Action Plan. Based on such programme documents, the Ministry of Education and Youth has developed and started the implementation of the Consolidated Strategy and Consolidated Action Plan for the Education Sector for 2006-2008. These documents set explicit objectives and tasks for all sub-sectors of the educational system in the Republic of Moldova;

3. Based on the evaluation of the Consolidated Strategy and Action Plan on Education (2006-2008) undertaken by UNICEF, UNESCO, UNDP and the World Bank, and in accordance with developed Simulations Models, which were MTEF based, it came out that a budgetary deficit of 13.3 million US dollars restrained the Ministry of Education and Youth from achieving all pre-school education sub-sector goals. So, it was recommended to use the FTI Partnership's Catalytic Fund to cover that funding gap. Funding of specific ECD activities from the Consolidated Action Plan on Education during the I-st year financing contributed to increasing the equitable access to quality education programs and early childhood care and development for all children, especially for those from vulnerable families and for children with special education needs;

4. Responding to the Government's request, the Catalytic Trust Fund Strategic Committee, decided to disburse for the Republic of Moldova a grant of US\$ 4,400,000 for the period May, 2006 - May, 2007. Based on the Grant's resources, the Ministry of Education and Youth started the implementation of Education For All – Fast Track Initiative Project;

5. *The relevance* of the project is confirmed by the fact that its objectives comply with the needs of early childhood care and development sub-sector and coincide to a large extent to the objectives defined in the Consolidated Strategy and Action Plan for education sector for 2006-2008. As the Project cannot cover all activities related to adjustment of legislative and normative frameworks, to improving the situation of the teaching and managerial staff in pre-school institutions, to establishing a funding tool based on cost-effectiveness criteria, to encouraging private sector provide funds for early childhood care and development, the donors recommend a more energetic Government involvement in these fields;

6. *The efficiency* of the project is ensured as a result of using transparent and open procedures for disbursement of financial resources, for making procurements of goods and services, for distribution of the procured goods and services among the beneficiaries, for keeping track of the use by the beneficiaries of goods distributed during project implementation;

7. *The effectiveness* of the project is ensured due to the explicit definition of the fields of intervention and the use of relevant and measurable performance indicators. In the same time, it is recommend to include a set of indicators reflecting: (i) the number of titles of teaching aids to be edited; (ii) the volume of each edition of a title of teaching aids; (iii) number/share of educational standards to be developed/updated; (iv) share of disabled children of pre-school age involved in the educational process; (v) share of the teaching staff who implement the new curricula and standards in their daily work;

8. *The impact* of the project was assessed by donors using the basic indicators which describe the situation in early childhood care and development sub-sector: gross enrolment rate; net enrolment rate; places available to total enrolment; transition rate. The project's long-term impact on the process of early education large-scale development will be followed-up nationwide due to the fact that the Government has revised its long-term priorities and included in the Millennium Development Goals a new task and updated targets and indicators related to pre-school education;

9. *The sustainability* of the project is ensured as a result of correlating the project's major goal, objectives and fields of intervention with long-term priorities set in the Consolidated Strategy and Action Plan for education sector for 2006-2008 and in the National Development Strategy for 2008-2011. The financial sustainability of the project's outcomes will be ensured due to the allocation of a growing share of financial resources and this fact is confirmed by the trend to increase the expenditures for pre-school education sub-sector planned in MTEF 2006-2008, MTEF 2007-2009 and MTEF 2008-2010, in the Laws on State Budget for 2006, 2007 and 2008;

10. Level of donor's participation. Donors have been actively involved in the implementation of all project activities, both with a financial contribution and with a contribution in terms of knowledge, experience of nationwide implementation of complex projects, modern management methods, evaluation and monitoring.

Current status of project implementation

In March 2008 the Republic of Moldova successfully accessed the IInd year Grant tranche which amounts to US\$4.4 mln dollars from the Education for All/Fast Track Initiative that is supporting activities started under EFA/FTI-Grant Year I, in line with the objectives identified for the whole FTI Grant, within the same components, based on the MEY Consolidated Strategy and Action Plan on Education.

The Grant is implemented by two implementing agencies: (i) Ministry of Education and Youth (MEY), supported by the EFA/FTI Advisory Group and Project Management Team, and (ii) Moldova Social Investment Fund (MSIF). Moldova Social Investment Fund is responsible for the implementation of the Renovation Works' Component.

Bibliography:

1. Consolidated Strategy on Education for 2006-2008. Ministry of Education, 2005.
2. Consolidated Action Plan on Education Sector for 2006-2008. Ministry of Education, 2005.
3. Economic Growth and Poverty Reduction Strategy // Monitorul Oficial al Republicii Moldova. - 2005. - No5, January 14. - Art.44.
4. Education for All National Strategy // Monitorul Oficial al Republicii Moldova. - 2003. - No70, April 15. - Art.441.
5. Education for All National Action Plan for 2004-2008 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova. - 2004. - No83, May 28. - Art.665.
6. Education for All Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015. Will we make it? Oxford University Press, UNESCO, 2007.
7. First National Report on Millennium Development Goals in the Republic of Moldova // Monitorul Oficial al Republicii Moldova. - 2005. - No46, March 25. - Art.340.
8. Millennium Development Goals in the Republic of Moldova to 2015 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova. - 2005. - No46, March 25. - Article 340.
9. Medium-Term Expenditure Frameworks for 2005-2007, 2006-2008, 2007-2009 and 2008-2010, Ministry of Finance, 2008.
10. National Development Strategy for 2008-2011 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova. - 2008. - No18-20, January 29. - Art.57.
11. Report on Millennium Development Goals. New Challenges – New Tasks. Ministry of Economy and Commerce, October 24, 2007.

Prezentat la 05.06.2008

SDUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

PROBLEMA FORMĂRII MATURITĂȚII ȘCOLARE ȘI A COMPORTAMENTELOR DE BAZĂ ÎN PREȘCOLARITATE

Stela CEMORTAN

Institutul Științe ale Educației

The present article deals with the implementation in practice of the new variant of the entire university education. In the approach of this reform it is needed: the solution of the problem of reorganization of the educational system in the kindergarten for innovation of the process of preparing of children for the life, and what is more important for school.

Implementarea în practică a noii variante a Legii Învățământului din Republica Moldova prevede regândirea structurii și conținutului întregului sistem al învățământului preuniversitar. În perspectiva reformei se cere și rezolvarea problemei restructurării sistemului educațional din instituțiile preșcolare în vederea îmbunătățirii procesului de pregătire a preșcolarilor pentru viață și, în special, pentru o etapă nouă – viața de școlar. Rezolvarea acestei probleme depinde de mai mulți factori, principalii fiind formarea comportamentelor de bază care includ: educarea sociabilității, educarea afectivității, educarea motivației și voinței, dezvoltarea fizică și psihomotrică, pentru sănătate și familie, educația personală și dezvoltarea capacităților intelectuale etc.

Realizând aceste obiective, cadrele didactice din grădinițe cu ajutorul părinților copilului, în măsura posibilităților, vor pune bazele personalității. Această acțiune pedagogică actualmente se înscrie ca un obiectiv major al procesului educațional în Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară din Republica Moldova.

Influențele formative cărora sunt supuși copiii în grădinițe în vederea formării maturității școlare sunt activitățile: practice, de joc și verbale. Un rol aparte la vârsta de 5-7 ani le revine atât activităților colective, cât și a celor opționale. Interrelațiile ce se promovează aici înregistrează progrese reale în dezvoltarea fizică și a celor trei domenii ale activității psihice a copilului:

- procesele cognitive și dezvoltarea vorbirii;
- procesele afectiv-motivaționale;
- dezvoltarea voinței și a conduitei social-morale.

Aceste domenii prevăd influențe directe asupra formării personalității în devenire. E de menționat că termenul „personalitate” în psihologie (după G.Allport) are peste 50 de definiții. Dar comună pentru toate definițiile este ideea că *personalitatea este un sistem hipercomplex*, alcătuit din *competențe biopsihosociale*. Toate aceste competențe sunt fundamentale și încep să se dezvolte în prima copilărie (0-7 ani).

Obiectivul principal al grădiniței de copii, în procesul de dezvoltare a personalității copilului, este formarea competențelor psihice (E.Verza) și ca rezultat – formarea maturității școlare care trebuie dezvoltată pe tot parcursul vârstei preșcolare.

În psihopedagogie una dintre cele mai recunoscute teorii cu referire la maturitatea școlară este „schema maturității școlare” elaborată de E. Bernart care consideră că „copilul – personalitate matură pentru școală” trebuie să atingă următoarele niveluri de maturitate:

- maturitate *fizică* – rezistență la efort;
- maturitate *mentală* – capacitatea de analiză și planificare, înțelegerea unor norme;
- maturitate *volitivă* – capacitatea de autoreglare, de a-și inhiba impulsurile și de a-și regla trebuințele;
- maturitate *socială* – trebuința, necesitatea de apartenență la grup, conduita socială adecvată în grup;
- maturitate *morală* – sentimentul datoriei și al responsabilității, conștiința sarcinii;
- maturitate pentru *muncă* – capacitatea de concentrare, atenție și perseverență.

Evident, starea de „pregătire psihologică” prin care este asigurată integrarea și adaptarea copilului la mediul școlar instituțional este rezultatul întregii activități a copilului la grădiniță.

Un aspect esențial al acțiunilor educative realizate în instituțiile preșcolare în vederea pregătirii pentru școală este și *modelarea personalității copilului, formarea comportamentelor de bază pentru această vârstă*.

Interesantă, din punctul nostru de vedere, este concepția psihologului român Emil Verza care susține că „toate componentele biopsihosociale ale personalității sunt fundamentale, dar ponderea lor este diferită: factorul biologic este necesar, dar insuficient, pe când factorul sociocultural este indispensabil și determinant, influențând conduita psihologică a individului printr-o dezvoltare progresivă a structurilor sale psihocomportamentale”.

Majoritatea psihologilor care au abordat această problemă (G.Allport, Z.Ezechil, E.Bernart, A.Zaporojeț, D.Elconin, U.Șchiopu, E.Panfil etc.) consideră că numai în interacțiune cu mediul înconjurător, prin activitățile de joc, cunoaștere, învățare etc. „care contribuie la formarea și dezvoltarea întregului său psihism se face posibilă *elaborarea de comportamente* tot mai adaptabile”. Iar P.Popescu-Neveanu menționează că „sistemul psihic uman prin capacitățile sale de autoorganizare și autoreglare în interacțiune cu mediul înconjurător reprezintă personalitatea în sensul ei larg”. Autorul consideră că „din punct de vedere ereditar, copilul nu posedă structuri reactive suficiente pentru o maximă adaptare și integrare în viață, dar este în stare să dobândească mecanisme noi și complexe...”.

Aceste considerente psihologice permit să acceptăm ideea că „*interacțiunea dintre organism și factorii ambianței* facilitează nașterea psihogenezei și a *manifestărilor psihocomportamentale* tot mai evolute”. De aici și concluzia că omul se naște întâi ca organism și ulterior, treptat, se formează ca personalitate în baza psihogenezei și a *manifestărilor psihocomportamentale*.

Încă Jean Piaget în lucrarea „Psihologie și Pedagogie” scria că „pe tot parcursul existenței sale copilul își însușește modalități cognitive, tehnice și raționale asimilându-le și acomodându-se la ele în raport cu structurile sale interne. În felul acesta se formează noi *modalități de cunoaștere și comportamente* (în funcție și de disponibilitățile de energie pe care le are fiecare individ)”.

Ursula Șchiopu, de asemenea, consideră că „datorită energiei deosebite pe care o are copilul, prin joc și imitație, prin învățare și modelare, prin activitate și motivație se poate determina consolidarea structurilor intelectului, dezvoltarea psihocomportamentală și a dimensiunilor personalității”.

Aceeași idee e susținută și de W.James care consideră că „intensa dezvoltare psihică a copilului și frecventarea instituțiilor preșcolare determină o mai facilă adaptare și elaborare a unor comportamente diverse față de aceeași situație”. W.James în continuare atenționează adulții: „Trebuie remarcat că în unele situații se pot produce distorsiuni comportamentale ca urmare a prezenței concomitente a copilului în cele două medii – familia și grădinița – ce sunt percepute de dânsul ca fiind concurente. În acest caz copilul se poate manifesta disponibil, afectuos, cooperant într-un mediu și negativist, opozant, anxios în altul...”.

Necesitatea formării la timp a comportamentelor de bază ale copilului este menționată și de psihologii care se preocupă de problemele dezvoltării și educației în perioadele pubertății și adolescenței. Ei susțin că în această perioadă „se construiesc dimensiunile fundamentale ale identității și personalității ceea ce *generează comportamente cu mare disponibilitate de energie*”. Astfel, se contrazic ideile psihologilor M.Mead și M.Debesse despre „crizele de originalitate” și se fundamentează necesitatea „oferirii unui climat social pozitiv și luarea în considerare a specificului evoluției *relației personalitate-comportament*”.

Multe dintre concluziile la care s-a ajuns în psihopedagogie cu referire la această problemă (personalitate-comportament) sunt generalizate în lucrarea lui E.Verza „Relația dintre personalitate și comportament în perspectiva devenirii umane”. Aici psihologul menționează că pentru ființa umană, indiferent de vârstă, *se recunoaște existența unei tipologii a personalității ceea ce facilitează diversificarea formelor comportamentale*. În același timp, autorul atenționează că „nu trebuie uitat că orice *formă comportamentală* odată manifestată influențează structurile personalității și poate determina o consolidare a acestora sau, dimpotrivă, o sporire a labilității, mai ales când ele sunt fragile”.

O atenție aparte merită și concluzia generală la care au ajuns psihologii că atât structurile de personalitate, cât și formele comportamentale (ceea ce poate fi numit *nucleul energiei psihice*) pot fi apreciate ca rezultând din structurile înnăscute ale copilului și care transpar în tipologia personalității și comportamentului.

Deci, din cele expuse putem concluziona că *comportamentul* are rolul de dinamizare și orientare, dar se încarcă tensional prin manifestările individului. De aici importanța acestor manifestări nu numai pentru in-

divid ci, în egală măsură, și pentru cei din jur, care sunt interesați în a consolida formarea comportamentelor începând cu vârsta timpurie și în consolidarea acțiunilor formative ale personalității copilului în perioada formării maturității școlare.

În Curriculumul preșcolar este stipulat că obiectivul fundamental al educației și instruirii preșcolarilor de 5-7 ani îl constituie dezvoltarea personalității. Potrivit acestui obiectiv, procesul educațional în grupele pregătitoare, indiferent de locul organizării (grădiniță sau școală), va fi orientat spre respectarea ritmului propriu de dezvoltare a fiecărui copil, dezvoltarea fizică armonioasă, educarea sociabilității, satisfacerea necesităților afective, dezvoltarea sferei cognitive, stimularea activităților dominante (jocul, comunicarea) și formarea premiselor activității de învățare.

Procesul de formare a maturității școlare și de dezvoltare a personalității copiilor va fi orientat spre formarea culturii spirituale și a celei fizice care se vor realiza în procesul formării comportamentelor de bază pentru această vârstă. Obiectivele formării maturității școlare și a comportamentelor de bază prevăd următoarele comportamente:

Comportamentul social:

- formarea calităților morale și a trăsăturilor de caracter;
- relevarea și respectarea poziției altui om;
- cultivarea disciplinei conștiente, a priceperii de a înțelege drepturile și obligațiile sale;
- pregătirea copilului pentru noul statut social, cel școlar, și respectarea acestui rol în procesul instruirii;
- formarea priceperii de a aprecia din punct de vedere moral și civic comportamentul propriu și pe cel al colegilor;
- facultatea de a respecta interesele și regulile stabilite de colectivul copiilor.

Comportamentul afectiv:

- formarea mecanismelor reglării volitive a acțiunilor:
 - minimalizarea reacțiilor impulsive;
 - capacitatea de a-și subordona și ierarhiza acțiunile;
 - posibilitatea de a învinge dificultățile;
 - gradul de independență;
 - priceperea de a reacționa adecvat la aprecierea sarcinii îndeplinite;
 - capacitatea de a-și analiza în mod independent rezultatul obținut;
 - ritmul de lucru;
 - respectarea anumitelor norme de conduită;
- gradul de dezvoltare a sferei emoționale: generalizarea emoțiilor:
 - capacitatea de a-și stăpâni emoțiile;
- nivelul de pregătire motivațională;
- atitudinea pozitivă a copilului față de școală, dorința de a însuși noi cunoștințe (impulsuri cognitive), motive sociale, dezvoltate și exprimate prin tendința de a ocupa poziția de elev;
- subordonarea motivelor, în sistemul ierarhic al cărora motivele și interesele cognitive încep a deveni dominante.

Comportamentul cognitiv:

- capacitatea de a-și concentra atenția în activitate;
- prezența reprezentărilor și a unor cunoștințe despre mediul ambiant (important este nu volumul lor, ci calitatea, gradul de generalizare a cunoștințelor, capacitatea copilului de a manipula cu ele în plan interior);
- posedarea elementelor inițiale ale gândirii analitice; capacitatea de a evidenția caracteristicile generale ale obiectelor și relațiile dintre fenomene;
- orientarea după model în procesul de lucru, capacitatea de a copia modelul exact și de a lucra conform regulii;
- nivelul de pregătire pentru reglarea conștientă a activității cognitive;

- prezența intereselor cognitive și a premiselor creativității;
- posedarea mijloacelor senzoriale și intelectuale; experiența senzorială;
- posedarea acțiunilor de percepție orientate spre analiza obiectelor, fenomenelor, însușirilor și relațiilor dintre aceste obiecte și fenomene;
- utilizarea elementară cu succes a sistemului etaloanelor senzoriale;
- formarea coordonării vizual-motrice, percepția relațiilor fonofigurale, a poziției obiectului în spațiu.

Comportamentul verbal:

- dezvoltarea funcției semantice și comunicative a limbajului;
- posedarea practică a tuturor aspectelor limbii materne (vocabular, cultură fonică, corectitudine gramaticală, limbaj coerent, expresiv);
- prezența și gradul de dezvoltare a formelor limbajului: situative, contextuale și expresive;
- dezvoltarea literară (perceperea, analiza elementară, reproducerea textelor, creativitatea);
- formarea limbajului literar;
- asocierea sunetelor vorbirii cu semnele lor corespunzătoare (literele). Formarea premiselor citirii și scrierii;
- dezvoltarea creativității verbale.

Comportamentul motor:

- orientarea în timp și spațiu;
- posedarea deprinderilor și calităților motrice de bază;
- formarea obișnuinței de efectuare independentă a exercițiilor fizice;
- coordonarea auditiv-motorie;
- dezvoltarea fizică armonioasă, formarea și perfecționarea capacităților psihomotrice;
- fortificarea sănătății, formarea deprinderilor sano-igienice.

Bibliografie:

1. Ezechil L., Păiși M. Laborator preșcolar – ghid metodologic. Editura VI integral, 2001.
2. Curriculumul preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare. - Chișinău: Epigraf, 2000.
3. Piaget J. Psihologie și pedagogie. - București: E.D.P., 1972.
4. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. - București: E.D.P., 1981.
5. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârștelor. - București: E.D.P., 1981.
6. Verza E. Relația dintre personalitate și comportament în perspectiva devenirii umane. - București: E.D.P., 2001.
7. Popescu-Neveanu P. Personalitatea și cunoașterea ei. - București: Editura Militară, 1969.

Prezentat la 13.05.2008

ASPECTE EVOLUTIVE ÎN PARADIGMA DIDACTICII UNIVERSITARE

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Catedra Științe ale Educației

The article describes and analyzes some evolutionary aspects of the university didactic paradigm. The author pleads for the re-thinking, here and now, of the university teaching, learning and assessment theory of this European zone, of the perspective of quality and efficiency. Due to the fact that, the student spends, according to the current curricular measure, a lot of his learning time with the teacher, (meaning that there are a lot of lectures in the educational plans), there appears the necessity to initiate some informative and formative actions on the advanced psycho-pedagogical theories, as well as the necessity to conceive the didactic measure based not only on the practical intuition, on the achieved experience or on imagination. There also appears a deficiency in the actualized didactic tools, according to the contemporary exigencies, becoming more and more acute for the beneficiaries of university didactic services, limiting the potentiality acquisition of intellectual, cultural and professional competences, stated in the regulatory documents.

There is an opinion that the continuous optimization of the superior educational process is going to be accomplished with some common efforts of different educational actors and with many ways of ensuring quality, here and now, in classrooms, with realistic and functional expectations of the future professional career.

Didactica, în calitatea ei de ramură a pedagogiei ce studiază teoria și practica procesului de învățământ sau ca teorie generală a instruirii, cunoaște o evoluție multiaspectuală, cu relevanțe multiple și pentru realitatea universitară postmodernă. Abordarea holistică a procesului învățământului superior, cu trei macrocomponente – predare/instruire-învățare/studiere-evaluare, se înscrie în contextul curricular, reliefându-se imperative calitative importante. Printre obiectele particulare de studiu ale didacticii moderne remarcăm și analiza situațiilor de plecare, a intrărilor (inpoos), a normativității predării și învățării (teoriile acestora), teoria obiectivelor, a conținuturilor, a strategiilor de instruire, de evaluare și de management propriu-zis al activității (proiectare, forme de organizare și desfășurare), teoria lecției etc. [Apud I. T. Radu, p.8-9] Const. Cucuș susține că didactica se ocupă de studiul procesului de învățământ, ca principala modalitate de realizare a instruirii și educației.

Mulți colegi și studenți de la universitățile din Moldova își exprimă dorința și intenția de a regândi, aici și acum, teoria și practica predării și învățării universitare în această zonă europeană din perspectiva calității și eficienței. De vreme ce studentul încă încredințează profesorilor, conform demersului curricular actual, o foarte importantă parte din timpul său de instruire (mă refer la numărul destul de mare de prelegeri care persistă în planurile noastre de învățământ), profesorii sunt oarecum obligați să-și întemeieze acțiunile formative pe teoriile psihopedagogice avansate, să conceapă demersul didactic nu doar pe intuiție practică, experiență ori pe imaginație. Ca să se reabiliteze totuși, instruirea academică universitară în mediul nostru va fi nevoie, în multe cazuri, să se sfideze radical unele „sfinte tradiții”. Or, cel mai folosit tip de învățare, din punct de vedere social, în lumea modernă, îl constituie învățarea procesului de învățare (learning of the process of the learning). Cultura prezentului, după K. Rogers, va supraviețui dacă oamenii vor fi capabili să dezvolte individualități pentru care schimbarea reprezintă un fapt central al vieții și care pot trăi confortabil cu aceasta. Profesorul universitar devine, în acest context, facilitatorul învățării, cu multiple roluri manageriale și academice, începând cu crearea predispoziției, climatului și clarificarea obiectivelor și terminând cu considerarea sa ca o resursă flexibilă, ce poate fi abordată și utilizată [C.Cucuș, p.126].

Cercetările și descoperirile noastre continui la subiectul în cauză abordează unele teorii foarte cunoscute, altele extrem de noi, or, universitatea, ca instituție milenară educativă în continuă mișcare [Cf. N. Vințanu], a încorporat și a promovat cele mai diverse și mai neordinare concepții.

Conceptul de pedagogie/didactică universitară nu poate fi abordat în afara celui de pedagogie generală, bineînțeles, „el exprimă întregul ansamblu de reflecții, norme și mijloace catalizatoare pentru profesorii chemați să organizeze, să desfășoare și să evalueze realizarea capacităților necesare specialiștilor cu înaltă calificare profesională, științifică” [N.Vințanu, p.56].

Actualmente, o conceptualizare originală a didacticii universitare în contextul Republicii Moldova îi aparține prof. Vl. Guțu care a fundamentat, din punct de vedere științific, reforma curriculară universitară și a insistat în mai multe lucrări asupra modernizării practicii de predare-învățare-evaluare la această treaptă, începând cu proiectarea procesului educațional.

Vom parcurge analitic istoria didacticii universitare, referindu-ne succint la contribuțiile esențiale ale marilor personalități și extrapolând funcționalitatea mesajelor/lecțiilor lăsate întru eficientizarea procesului educațional universitar aici și acum. Din start recunoaștem, așa cum s-a făcut de nenumărate ori, că în demersul universitar actual nu s-au produs reforme radicale cu privire la formele și metodele de instruire, de-a lungul a mai multor secole prelegerea și seminarul rămânând ca esențiale, recomandate de politica educațională din majoritatea țărilor lumii, iar cota de frecvență variază, în ultimul timp, de la un sistem educațional la altul.

Din perspectiva evaluării didactice, după criteriul central al relației profesor–student, *magistrocentrismul*, cu toate atu-urile și vulnerabilitățile sale, rămâne în didactica universitară clasică / tradițională drept o caracteristică de bază, exploatând la maximum conceptul de predare ca artă axată pe rezultate cognitive și formative. Pe lângă funcțiile profesorului recunoscute, în mod comun, ca furnizor de cunoștințe, de idei într-o manieră accesibilă, atractivă și provocatoare pentru noi investigații și căutări, de organizator al procesului de studiere și cercetare, se impun astăzi tot mai insistent rolurile manageriale de *partener* în procesul de studiere și cercetare, de *moderator și facilitator* al dezbaterilor, de *coordonator* al proiectelor de cercetare, de *manager al calității și performanței*, de *consultant, consilier* etc.

Cât privește metodele de predare–învățare la universitate, „se pare că două au avut cea mai mare răspândire: expunerea – o vastă analiză dialectică a gândirii autorului unei lucrări, un lung raționament, un silogism continuu și metoda întrebărilor, care pune studentul în fața unei opoziții, a dialecticii în acțiune, a „stării de război”, după E. Durkheim [Cf. N.Vințanu, p.15].

Orientarea tradițională individualistă a procesului de studii, axată pe *carte ca mijloc de bază* în instruire, concurează masiv cu resursele videoelectronice și capacitatea de memorare și reproducere, se completează cu aspectele formativ-creative, cu activitățile de cercetare ghidate de rezolvarea de probleme în baza cunoștințelor euristice și a portofoliilor de cercetare.

Pentru patriarhul didacticii Comenius, didactica avea sensul de teorie a întregii activități de educație – *artificium omnes omnia docendi*, cu accepție semantică clasică, cuprinzând *instruirea și educația*, concepție împărtășită și de alți înaintași cum ar fi J.J. Rousseau și H. Pestalozzi. Germanul F. Herbart, în secolul XIX, a raportat ulterior didactica doar la educația intelectuală. Didactica modernă are în centrul atenției modelul psihocentrist, determinat de dezvoltarea furtunoasă a teoriilor psihologice, la care și astăzi revenim și ne referim cu deosebit interes, pentru fundamentarea demersului didactic la diferite niveluri. În etapa postmodernă didactica abordează procesul de învățământ cu toate aspectele sale educative (formative), pornind de la caracteristica de bază că procesul de învățământ este un proces bilateral de cunoaștere, focusat pe binomul student–profesor. Clasicii didacticii exploatau capacitatea individului de memorare și reproducere, orientându-se spre rezultat, spre produsul final, care însemna un volum enciclopedic de cunoștințe în diverse domenii.

Didactica universitară are o moștenire filozofică prețioasă, cu relevanțe funcționale de actualitate. De la Socrate ne-a rămas „arta dialogului contradictoriu, de căutare a adevărului, de descoperire a contradicțiilor din gândirea interlocutorului – maieutica (moșitul adevărului, construirea lui)”, pe care teoreticienii o vor numi mai târziu euristică, conversație euristică, dialog socratic [E.Macavei, p.179]. De la Platon moștenim celebrele dialoguri, ca modele de cunoaștere prin discuții contradictorii, din care desprindem importanța și utilitatea instruirii și educației în cetate. Organonul lui Aristotel trebuia știut de profesorii universitari pentru a demonstra cunoașterea logicii ca știință fundamentală. Quintilian în lucrarea „*Institutio oratoria*” remarca importanța artei oratorice pentru dascăli, iar Seneca a lăsat posterității maxima nemuritoare *non schola, sed vitae discimus*. Roger Bacon, renumit filozof și profesor medieval, a lăsat posterității universitare un principiu didactic de bază: „Cine cunoaște bine textul, cunoaște bine tot ce privește știința care se raportează la acest text” [N.Vințanu, p.12]. Dezvoltarea unei temeinice culturi logice, a inteligenței, a unui orizont impunător de cunoștințe teoretice și practice sunt obiective care dăinuie peste milenii.

În accepția sa actuală, didactica poate fi interpretată chiar la nivelul unei „teorii a curriculumului sau a unei metodologii generale” care reprezintă „ansamblul de principii normative, reguli și procedee aplicate, în mod egal, în toate situațiile care apar în cadrul procesului de instruire” [S.Cristea, p.98]. Didactica generală, implicit cea universitară, dezvoltă propriile sale concepte de bază: proces de învățământ superior, principii pedagogice ale procesului de învățământ universitar, obiective pedagogice ale procesului de învățământ superior, conținut pedagogic al procesului de învățământ superior, metodologie pedagogică a procesului de învățământ universitar, evaluare pedagogică a procesului de învățământ, proiectare pedagogică a conținutului pedagogic al procesului de învățământ [Cf. Ibidem, p.99].

Mircea Ștefan în *Lexiconul său pedagogic* susține că didactica este, pe de o parte, o disciplină explicativă (teoretică), pe de alta, o disciplină normativă (prescriptivă). Din ea se desprind numeroase subramuri, raportate la diferite sectoare ale învățământului în care se aplică, sau la raporturile ei cu noi domenii ale cunoașterii și practicii umane (didactica specială, pentru copiii cu CES, didactica învățământului superior etc.).

Ca ramificație internă a pedagogiei generale universitare, didactica învățământului superior urmează să găsească soluții originale atât pentru problemele cu care se confruntă instruirea universitară de veacuri, cât și la problemele foarte noi, din era informației. Universitățile de masă, devenite atât de numeroase și deschise pentru toți, trebuie să poată menține echilibrul dintre „învățământul eminentemente livresc și informativ, descendent dintr-o tradiție seculară europeană și învățământul eminentemente formativ, care are ca obiectiv-cadru formarea unor personalități creative și competente”, profesorul renunțând la funcția de „releu de informații” în favoarea unor sarcini mai dificile de a declanșa, a conduce și a controla eficient procese de învățare, studiere [Cf. I. Negreț-Dobridor].

Una dintre orientările principale manifestate astăzi în didactica universitară se concentrează asupra distanțării de metodele școlărești bazate pe condiționare, memorizare și repetiție și asupra promovării metodelor care au în centru participarea activă și, deci, interesul direct sau indirect al studentului în propria formare și dezvoltare cognitivă. Trăsăturile caracteristice ale acestor metode, care asigură un nivel înalt de coparticipare a studenților, reprezintă elementele-cheie ce trebuie avute în vedere în construirea oricărei situații de instruire și educație universitară.

M.Minder contrapune două concepte interactive: didactica tradițională și didactica nouă care pune accentul pe construirea activă a cunoștințelor de către studenți. O adaptare a noilor abordări didactice a lui Perrenoud la contextul învățământului superior ar scoate în evidență următoarele aspecte funcționale cu referire la sarcinile didactice:

- toți studenții nu fac în mod constant același lucru, în același timp;
- sarcinile sunt de tip deschis, nu implică o soluție unică;
- sarcinile sunt mai globale, dând naștere unor necesități funcționale;
- sarcinile sunt mai puțin stereotipizate, fiind asociate unor ocazii și proiecte;
- sarcinile cer îndeplinire orală, fără obsesia cuvântului scris;
- sarcinile sunt adeseori colective, asumate de mai mulți studenți;
- se compară în mică măsură randamentul studenților, deoarece sarcinile sunt diferite;
- sunt inițiate sarcini de mari proporții cum ar fi proiectele;
- sarcinile răspund unui anumit interes, nu ușurinței cu care pot fi controlate;
- sarcinile se definesc în mod progresiv, împreună cu studenții [M.Minder, p.15].

Prin varietatea sarcinilor didactice promovate de profesorii universitari în cadrul formei colective de instruire – prelegerea și, parțial, seminarul, în cadrul formei de grup – seminarul și a proiectelor individuale de cercetare, inclusiv la tezele de cercetare, urmează să trecem ca și în învățământul preuniversitar de altfel, de la un învățământ pentru toți la un învățământ pentru fiecare.

Un alt element determinant al demersului didactic universitar este *angajarea personală*. De obicei, angajarea studentului în propria formare este în funcție de calitatea interacțiunii dintre organele de receptare a informației și stimul. Potrivit cercetărilor psihopedagogice, atenția este reținută, ca de altfel și informațiile care se vehiculează, în modul următor: 10% din ceea ce citim, 20% din ceea ce auzim, 30% din ceea ce vedem, 50% din ceea ce auzim și vedem în același timp, 80% din ceea ce spunem, 90% din ceea ce spunem și facem ca produse ale activității noastre personale sau în care suntem implicați. Angajarea personală a studentului la propria formare are la bază, în mare măsură, interesele care îl poartă și gradul în care o activitate sau alta corespunde acestora. Totodată, angajarea personală într-o activitate este și în funcție de starea de potențialitate a organelor receptoare ale studentului, de modul în care o informație sau o activitate acționează asupra lui. Fără luarea în considerare a unor astfel de elemente, activitatea instructiv-educativă în învățământul superior are puține șanse de reușită, afirmă atât teoreticienii, cât și practicienii. În acest sens, cunoașterea aprofundată a capacităților cognitive, afective sau volitive ale studenților este un punct de reper sigur în organizarea și desfășurarea tuturor proceselor instructiv-educative din universitate [Cf. R.Pascu, Fl.Jitescu].

În această ordine de idei, semnalăm și deficiența de mijloace didactice actualizate, conform exigențelor contemporaneității, în foarte multe abordări didactice, carență resimțită tot mai acut de beneficiarii serviciilor didactice universitare, ca și în secolele demult apuse, cartea, creta și cuvântul predominând categoric și limitând potențialitatea de achiziționare a competențelor intelectuale, culturale și profesionale, declarate în documentele reglatorii.

Istoricul noilor tehnologii informaționale, manifestat în forme multiple, transpune didactica universitară în dimensiuni totalmente inovatoare [Cf. C.Cucoș, p.24]. E-learning-ul, cu resursele sale formative, desemnează realitatea educațională realizată prin intermediul rețelelor electronice și prin implicarea noilor tehnologii comunicaționale și multimedia, fiind o abordare inovatoare, interactivă, centrată pe student, „care face din mediul educațional un aliat de primă mână” [Ibidem p.134].

Postmodernitatea vine în educația universitară cu schimbări senzaționale, informatizarea și virtualizarea formării impunându-se plenar. Printre tendințele principale ale educației virtuale, exprimate în raportul „Common wealth of Learning”, coordonat de M. Farriel (2001), remarcăm: conversiunea rețelelor și tehnologiilor de informare și comunicare în instanțe cu scop educativ; inventarea și promovarea de noi obiective pedagogice care susțin sau sunt livrate prin intermediul rețelelor educației virtuale; formarea unei noi culturi pedagogice, de susținere și consiliere a celor ce se formează în rețele virtual sau on-line; dezvoltarea, testarea și implementarea de noi modele organizaționale și de gestionare a învățării sub impactul noilor tehnologii; asigurarea controlului calității prin degajarea unor formule clare de acreditare, de urmărire și validare a parcursurilor virtuale de formare. Conform opiniei aceluiași cercetător, „miza învățământului la distanță o constituie trecerea de la o educație centrată pe conținut la o strategie de construire a cunoașterii chiar de către educat. Pentru aceasta, conținuturile și formele de livrare a informațiilor trebuie să corespundă principiului individualizării și diferențierii” [Ibidem, p.198]. Acest tip de învățământ însă constituie o formă compensatorie de educare, cu virtuți deosebite pentru cei care au parcurs deja un program instituțional de pregătire și se găsesc în situația de perfecționare, de reorientare și de schimbare profesională, de satisfacere a unor nevoi spirituale individuale. În universitățile noastre, urmează să practicăm această formă avansată de organizare a procesului de învățământ, inclusiv la secțiile cu frecvență redusă sau la studenții care fac a doua facultate și posedă deja un anumit tip de calificare profesională.

Conform finalității formulate în Declarația de la Bologna (1999), competiția cu SUA și Japonia poate fi câștigată, dacă Europa își va dezvolta o economie dinamică bazată pe cunoștințe, pe informație. Acest imperativ conduce la sporirea atenției acordate calității programelor educaționale și, implicit, prestației învățământului universitar. În ultimii ani numărul și diversitatea cercetărilor asupra activității didactice universitare a crescut considerabil, acest interes datorându-se, în primul rând, reconsiderării rolului și importanței acesteia în structura activității academice. Dezvoltarea unor cercetări care vizează formarea și dezvoltarea competențelor didactice ale cadrelor universitare și creșterea calității corpului profesoral devine o necesitate reală, cel puțin din următoarele motive: asigură progresul cercetării în domeniul pedagogiei universitare la nivel național și internațional; contribuie la crearea unei culturi a pedagogiei universitare; asigură compatibilizarea internațională a activității didactice desfășurate în universitățile din Moldova și răspunde unuia dintre dezideratele Declarației sus-numite, sporirea calității corpului profesoral; în învățământul superior moldovenesc marea majoritate a cadrelor didactice nu au beneficiat de o pregătire formală psihopedagogică și metodică corespunzătoare acestui nivel – realitate recunoscută și declarată ca problemă și în alte țări.

În concluzie opinăm că optimizarea continuă a procesului de învățământ superior urmează să se realizeze cu eforturi conjugate ale diversilor actanți educaționali și prin multiple modalități de asigurare a calității aici și acum în sala de studii, cu anticipări realiste și funcționale ale situațiilor din viitoarea carieră profesională.

Bibliografie selectivă:

1. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău - București: Litera Internațional, 2000.
2. Cucoș C. Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării. - Iași: Polirom, 2006.
3. Cucoș C. Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale. - Iași: Polirom, 2001.
4. Macavei E. Pedagogie. - București: EDP, 1997.
5. Minder M. Didactica funcțională. - Chișinău: Cartier, 2003.
6. Negreț-Dobridor I. Didactica nova. - București: Aramis, 2005.
7. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.-O. Știința învățării. De la teorie la practică. - Iași: Polirom, 2005.
8. Pascu R., Jitescu Fl. Tendințe în modernizarea metodologiei de predare-învățare în învățământul superior // www.hidrotehnica.utcb.ro
9. Radu I.T., Ezechil L. Didactica. Teoria instruirii. - București: Ed. Paralela 45, 2005.
10. Ștefan M. Lexicon pedagogic. - București: Aramis, 2006.
11. Vințanu N. Educația universitară. - București: Editura Aramis Print, 2001.

Prezentat la 05.06.2008

MOTIVAȚIA PENTRU CARIERA DIDACTICĂ – CONDIȚIE IMPORTANTĂ A PROGRESULUI SOCIAL

Georgeta PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu PÂNIȘOARĂ

Universitatea din București, România

The article analyses the motivation for didactical career, starting from theoretical approaches (concepts as „what is motivation?”), passing to a concise analyse of main types of motivation for didactical career and finalizing with practical conclusions obtained researching motivation factors in didactical career and modern teacher’s profile in interior of a globalised society, marked by accelerated changes.

Actualitatea temei

Motivația pentru cariera didactică reprezintă astăzi o prioritate a oricărei politici de reformă nu doar în domeniul învățământului ca atare, ci în plan mai larg, social. Într-adevăr, așa cum sistemul de învățământ reprezintă motorul de dezvoltare pentru progresul social, tot așa resursa umană reprezintă elementul-cheie privind succesul și viabilitatea măsurilor de reformă la nivelul sistemului de învățământ.

Problema în cauză este însă departe de a fi una națională. Așa cum vom observa în continuare, o analiză extinsă la nivel mondial denotă nu doar că avem de-a face cu un subiect larg dezbătut, analizat și reanalizat în multe țări, ci mai mult decât atât, că avem de-a face cu o plajă de rezultate extrem de asemănătoare privind factorii care reprezintă resurse motivaționale pentru a alege (ori nu) cariera didactică ca proprie carieră.

Atragerea resursei umane spre învățământ, pentru lucrul la catedră nu este însă singurul aspect dificil al problematicii dezvoltate în studiul nostru. Așa cum vom detalia mai târziu, avem de-a face cu aspecte extrem de dificile, deoarece este important nu doar să ne asigurăm că absolvenții aleg în cunoștință de cauză o astfel de carieră, ci, mai mult, că resursele umane cele mai valoroase sunt atrase spre cariera de dascăl. Pentru a putea atinge un asemenea deziderat, trebuie să investigăm în profunzime natura acestei motivații, specificitatea ei și să identificăm și aspectele negative, factorii care conduc la nealegerea unei asemenea profesii de către unii dintre absolvenți.

În sfârșit, un alt aspect merită menționat aici. Așa cum observă Atkinson (2000) este statistic semnificativă concluzia conform căreia există o legătură pozitivă între motivația elevilor și motivația cadrelor didactice. Mai precis, cadre didactice motivate înseamnă elevi motivați. Evident, reciproca la această sentință este îngrijorătoare: cadre didactice nemotivate pot conduce destul de ușor la apariția lipsei de motivație și la elevii cu care lucrează.

Delimitări conceptuale

Să concretizăm mai întâi cu ce fenomen avem de-a face. Astfel, la nivelul definirilor, ne vor ajuta câteva instrumente din literatura de specialitate:

„Motivația este ceea ce energizează, direcționează și susține un comportament” [Steers și Porter apud Saal, Knight, 1988, p.256].

„Motivația se referă la factorii interiori individului care stimulează, mențin și canalizează comportamentul în legătură cu un scop” [Huffman, Vernoy, Williams și Vernoy, 1991, p.381]. Conform acestei definiții, „motivația se referă la dinamica comportamentului, procesul de inițiere, susținere și direcționare a activităților organismului” [Goldenson apud Coon, 1983].

Cele trei definiții subliniază:

- ⇒ Dinamica: motivația (1) inițiază/energizează/stimulează; (2) direcționează/canalizează și (3) susține/menține un comportament, totul fiind un proces dinamic, fluent;
- ⇒ Motivația „se plămădește” cu ajutorul unor forțe care există în noi;
- ⇒ Comportamentul generat de motivație este orientat spre satisfacerea unor nevoi (care generic au fost numite „scop”).

Aceste definiții pot fi urmărite evolutiv de cele oferite de către Evans și Johns: „Motivația se referă la influențele care guvernează inițierea, direcționarea, intensitatea și persistența comportamentului” [Evans,

apud Bernstein, Roy, Srull, Wickens, 1991, p.431]; „Motivația reprezintă măsura în care un efort persistent este dirijat pentru realizarea unui scop” [Johns, 1998, p.150].

Astfel, ne putem pune întrebarea: ce mecanisme, ce resorturi sunt acelea care ar fi în măsură să direcționeze cadrul didactic la un efort persistent în legătură cu scopul său: un proces instructiv-educativ eficient, elevi instruiți și motivați la rândul-le? Un aparent paradox al acestei situații ni-l oferă faptul că motivarea pentru cariera didactică este în strânsă legătură cu motivarea altora (cursanților-elevi sau studenți) pentru „ceva”. Mai precis, cadrul didactic trebuie să identifice acele resorturi launtrice capabile de-al motiva să motiveze...

Complexitatea problemei devine și mai evidentă când ne referim la funcțiile motivației, așa cum se regăsesc ele în literatura de specialitate; astfel, în funcție de varietatea și complexitatea motivațiilor existente la un anumit moment într-un context, putem diferenția în anumite momente una dintre următoarele funcții:

- a) funcția de activare difuză și de semnalizare a unui dezechilibru fiziologic sau psihologic;
- b) funcția de mobil sau factor declanșator al acțiunilor efective;
- c) funcția de autoreglare și susținere a conduitei [Zlate, 2000, p.154].

Practic, aceste funcții exprimă un crescendo al implicării în acțiunile de susținere a motivației. Poate acțiunea să se declanșeze în urma unei trebuințe, care netransformată în motiv nu are forța să declanșeze o acțiune. Este nevoie de o forță mai mare motivațională pentru a trece într-o a doua fază, declanșatoare a acțiunii, corespunzătoare celei de-a doua funcții. Pe tot parcursul desfășurării acțiunii va exista o reglare (accentuarea sau diminuarea impulsurilor ce direcționează conduita). Dacă reglarea funcționează optim, practic activitatea este susținută până la atingerea scopului propus.

Motivația pentru cariera didactică

În anul 2001 chestionarul *Status of the American Public School Teacher*, elaborat sub egida National Education Association, a cerut intervievaților să răspundă selectând dintr-o listă de opțiuni 3 astfel de elemente importante pentru decizia de a alege inițial profesia de cadru didactic și alte trei elemente, care sunt definitorii pentru decizia actuală de a rămâne în interiorul acestei profesii. Cele trei valori majore au fost identificate în ordinea: (1) dorința de a lucra cu persoane tinere (73% dintre cei care au răspuns au optat pentru acest motiv); (2) valoarea și semnificația educației în societate (44%); interesul pentru un anumit domeniu (36%).

În *Rapport au ministre de l'education nationale*, Ministerul Educației Naționale din Franța, publicat în 2002 de *Direction de la programmation et du developpment* (DPD) și intitulat *Enseigner un metier pour demain* motivele pentru care este aleasă profesiunea didactică includ printre primele trei aspecte: (1) „dragostea pentru disciplina/materia școlară”, ceea ce poate genera necesitatea de a împărtăși și celorlalți această pasiune pentru un domeniu; (2) plăcerea activității cu o copiii și tinerii; (3) statutul social dobândit astfel și apartenența la o organizație atractivă din punct de vedere social. Este interesantă și concluzia studiului, conform căreia toate aceste motivații care au o aparență pozitivă și legitimă sunt tot atâtea elemente de risc al decepției în momentul în care perspectiva ideală asupra profesiei se confruntă cu o realitate complexă și contradictorie. Această viziune este în perfectă concordanță cu momentele de criză în carieră (destul de frecvente și de profunde la început) pe care numeroasele studii din literatura de specialitate le evidențiază.

O altă cercetare importantă, elaborată de către Wang H.-H., Fwu B.-J. și intitulată *Why Teach? The Motivation and Commitment of Graduate Students of a Teacher Education Program in a Research University* [Proc. Natl. Coun. ROC, vol.11, No4, p.390-400], este analiza principalelor motive pentru care cariera didactică devine un atractor pentru studenți:

- lucrul cu copiii/oamenii, impactul asupra vieții elevilor și, prin aceasta, schimbarea socială care se poate produce;
- creativitatea de care pot da dovadă și autonomia crescută;
- timpul avut la dispoziție (flexibilitatea programului, intervalul de relaxare oferit de către vacanțe etc.);
- securitatea crescută oferită de către un atare loc de muncă.

Drept elemente care au condus la o astfel de alegere (elemente de facilitare a deciziei), autorii enumeră: relativa ușurință cu care se intră în carieră (prin comparație cu altele); influența părinților, identificarea cu un profesor pe care respectivii studenți l-au avut anterior și a funcționat ca un model pentru evoluția personală (interesant de amintit este că și experiența inversă conduce la același rezultat: studenții care au avut de suferit de pe urma comportamentului neadecvat al unui profesor specifică că ar dori la rândul-le să devină cadre didactice pentru ca să ofere un altfel de model decât cel de care ei înșiși au avut parte).

Reîntorcându-ne în spațiul american, într-un bine documentat studiu intitulat *Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method*, autorul Andre Bishay observă că motivația față de profesiunea didactică tinde să crească pe măsura unei mai mari experiențe și ani petrecuți la catedră. În studiu se remarcă faptul că această motivație crescută se leagă de rolul social al cadrului didactic, existând remarci de tipul „rolul meu este vital pentru societate”. Pe de altă parte, o posibilă explicație ar putea consta și în aceea că profesorii cu vechime la catedră au un control crescut asupra modului în care se desfășoară activitatea instructiv-educativă (având mai multă experiență decât cei tineri) și poate exista și o anumită automotivație generată de faptul că s-au obișnuit cu ideea de a fi profesori, fiindu-le greu să se „vadă” în altă profesie. Nu este de neglijat nici argumentul oferit de către autorul studiului, care remarcă faptul că profesorii cu vechime dispun de compensații financiare sensibil mai mari decât cadrele didactice tinere, pentru ei demotivarea financiară nefiind atât de puternică. Un alt factor este gradul de responsabilitate deținut; s-a observat astfel că acei profesori care dețineau poziții de responsabilitate (spre exemplu, roluri administrative în școală) declarau și un grad mai mare de satisfacție profesională și de motivație pentru carieră. Dacă este să legăm profesia didactică, în principal, de motivația de realizare, putem observa că o asemenea perspectivă este corectă. Astfel, cu cât cadrele didactice au niveluri de responsabilitate superioară, este de presupus că și motivația de realizare este mai complex îndeplinită, ceea ce conduce, firesc, la un nivel de satisfacție profesională superior. Explicația pe care autorul studiului ne-o oferă este de asemenea concludentă: astfel, creșterea nivelului de responsabilitate poate însemna pentru cadrul didactic respectiv o mai mare implicare, necesitatea de a face față unor provocări mai însemnate și un control mai extins asupra modelului de evoluție a vieții sale profesionale (aceste aspecte fiind în măsură să îmbunătățească nivelul motivației pentru carieră).

O viziune interesantă asupra fenomenului ne este oferită în cercetarea „Recruitment and retention: Insight into the motivation of primary trainee teachers in England”. Autorii acesteia citează sursele din literatura de specialitate [Mora et al., 2001; Hammond, 2002; Thornton et al., 2002] pentru a concluziona că principalul motiv pentru a urma cariera didactică presupune impactul pe care această profesie îl are în dinamica socială. În ceea ce privește studiul propriu-zis, autorii observă mai multe categorii de factori, importanți pentru cei care aleg cariera didactică. Printre aceștia se enumeră:

1. Factori pragmatici: (1) vacanțele prelungite de care beneficiază cadrele didactice; (2) faptul că profesia didactică oferă o bună securitate a locului de muncă; (3) ușurința cu care se obține acest loc de muncă, odată ce ai calificarea necesară.

2. Factori sociali: (1) sprijinul pe care profesia didactică îl oferă la progresul societății; (2) faptul că este social meritoriu să ai o astfel de profesie; (3) profesia didactică presupune o considerabilă varietate și provocare, pot fi predate o varietate mare de subiecte.

3. Factori legați de activitatea cu copiii: (1) școlile sunt locuri de muncă plăcute; (2) activitatea de predare în sine este un demers plăcut; (3) plăcerea oferită de activitatea cu o categorie specifică de vârstă (copiii); (4) dorința de a ajuta elevii să aibă succes.

4. Factori extrinseci: (1) încurajarea provenită de la alte persoane pentru a urma cariera didactică; (2) în viziunea unora dintre cei intervievați cariera didactică devine o trambulină pentru alte cariere; (3) alegerea profesiei didactice este generată de perceperea subiecților că se află în imposibilitate de a urma o altă profesie.

5. Factori subiecțivi: (1) experiențele anterioare ca elev au generat dorința de a fi profesor; (2) pasiunea pentru domeniul care urmează a fi predat.

În sfârșit, luând spre exemplificare paleta largă de opțiuni oferită de către studiul *Why people choose to become teachers and the factors influencing their choice of initial teacher training route: early findings from becoming a teacher (BaT) project*, realizat de către Hobson A. J., Tracey L., Kerr K. (Universitatea din Nottingham), Malderez A., Pell G. (Universitatea din Leeds) și Simm C., Johnson F. (Institutul de Cercetare Socială MORI) (Research Brief, no. RBX08-04, august 2004), observăm că principalele motive pentru care o persoană va alege o carieră didactică sunt: (1) ajutorul tinerilor în demersul lor de a învăța; (2) activitatea desfășurată cu o categorie de vârstă anume (copii și tineri); (3) modelul pozitiv pe care l-au avut din partea unei persoane care le-a fost profesor; (4) nevoia de a oferi ceva înapoi comunității (în sensul recunoștinței); (5) natura provocatoare a însăși profesiei de cadru didactic; (6) vacanțele îndelungate; (7) pasiunea pentru un domeniu, consolidarea implicării în acest sens; (8) securitatea oferită de către profesiunea didactică; (9) „modelul” negativ oferit de către un cadru didactic în experiența anterioară de elev interviuatului, dorința de a fi un profesor mai bun decât cei pe care subiectul însuși i-a avut în trecut; (10) statusul profesional, prestigiul presupus de către profesiunea didactică.

Am selectat până acum o gamă largă de răspunsuri. Totuși, ele se repetă în spațiul de cercetare în care s-au desfășurat studiile respective. Deși vorbim despre spații geografice diferite, putem vorbi însă despre o anumită coerență la nivelul statutului oferit de către profesiunea didactică. Însă, dacă ar fi să lărgim investigația noastră și să analizăm și alte sisteme de învățământ (spre exemplu cel australian, indian sau nigerian) lucrurile ar sta la fel? Ipoteza de la care am pornit este aceea că există un corpus comun de determinante pentru profesia didactică. Acest lucru nu exclude anumite specificități, însă putem să observăm cu acuratețe că profilul persoanei care se îndreaptă spre o astfel de profesiune are anumite linii generale, lucru care ne îndreptățește să considerăm că o viziune nouă și nuanțată asupra modului de atragere și motivare în direcția profesiei didactice reprezintă un demers care poate avea un impact global, dincolo de particularitățile unui sistem de învățământ sau altul.

În studiul efectuat de către Ramachandran V., Pal M., Jain S., Shekar S., Sharma J. (2005) intitulat *Teacher Motivation in India* autorii observă că printre argumentele pro cariera didactică se numără: „noblețea” profesiei, respectabilitatea, securitatea dată de către aceasta ori volumul de muncă mai mic. Referitor la insatisfacțiile care conduc la o demotivare pentru cariera didactică, pot fi numiți cinci astfel de indicatori: (1) determinarea unui număr prea mare de elevi pentru un profesor; (2) problemele generate de către infrastructura școlară; (3) problemele salariale; (4) activitatea cu elevii provenind din comunitățile considerate inferioare din punct de vedere educativ; (5) faptul că profesorul trebuie să desfășoare o activitate suplimentară datorată faptului că elevii nu frecventează permanent școala (printre motive, mobilitatea forței de muncă, ceea ce conduce la „migrații” ale părinților împreună cu copiii lor).

Există, conform aceluiași studiu, patru niveluri la care putem vorbi despre motivație respectiv nemotivare pentru activitatea educativă: (1) nivelul emoțional (stima de sine, aprecierea din partea celorlalți etc.); (2) nivelul financiar; (3) nivelul fizic (infrastructură, condiții de muncă) și (4) nivelul academic (evoluția în carieră, accesul la surse de informare etc.).

Similar celor deja enunțate, în studiul *Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria* se observă că unul dintre elementele importante în motivarea unei persoane pentru o carieră didactică este definit de climatul școlar în general și climatul educațional din clasa de elevi în special. Un astfel de „climat, sigur, sănătos și fericit” este în măsură să catalizeze motivația cadrelor didactice pentru activitatea instructiv-educativă. În studiu este citat un autor în domeniu [Ozigi, 1992] care observă că în Nigeria cadrele didactice sunt „nefericite, frustrate și nemotivate”, punând aceste aspecte pe seama mediului școlar care este nesigur și nesănătos cu o infrastructură deficientă.

Într-un alt studiu, *Motivation of ESL Teachers*, realizat de către Sebnem Suslu de la Hacettepe University (Ankara, Turcia) – The Internet TESL Journal, autoarea îl citează pe Wheatley (2000) care afirmă că „eficacitatea profesorului este în directă legătură cu credința acestuia din urmă referitoare la abilitatea proprie în a influența rezultatele pe care le obțin cursanții”. Este vorba despre faptul că profesorii consideră profesiunea didactică ca una importantă pentru schimbarea socială, esențială pentru evoluția societății prin indivizii care o compun. Același studiu, citându-l pe Dorney (2001, evidențiază o serie de factori contextuali care afectează motivația cadrelor didactice, dintre care: climatul școlar și normele existente în școli; mărimea clasei, resursele și facilitățile școlii, relații colegiale, modul în care este văzut rolul cadrului didactic în societate, managementul școlar. În continuare enumerăm elementele negative observate de către Suslu (luând în calcul literatura de specialitate): (1) factorii emoționali – faptul că trebuie să facă multe lucruri într-un timp scurt poate conduce la o epuizare emoțională; (2) cadrul didactic poate deveni o persoană cinică, frustrată și criticistă în relație cu cei cu care interacționează (și în special cu colegii) afectată fiind de fenomenul de depersonalizare; (3) în sfârșit, dacă cadrul didactic simte că nu are suficiente realizări și satisfacții profesionale, el poate deveni descurajat și deziluzionat.

Goh K.C. și Atputhasamy L. de la Nanyang Technological University (Singapore) au efectuat o cercetare intitulată *Teacher education in Singapore: What motivates students to choose teaching as a career?* în urma căreia au remarcat faptul că există, în general, trei categorii de motive necesare pentru a urma o carieră didactică: (1) motivația extrinsecă (cuprinzând elemente ca remunerarea activității și alte beneficii, cum ar fi securitatea oferită de un atare loc de muncă); (2) motivația intrinsecă (bucuria de a preda și mediul școlar în care se desfășoară procesul instructiv-educativ); (3) aspectele altruiste (faptul că profesiunea de cadru didactic oferă ocazia de a deveni un element hotărâtor în viața celor tineri, în deciziile majore pe care aceștia din urmă le vor lua). Pornind de la aceste considerații generale, reieșite din mai multe studii apărute în diferite

țări, autorii studiului întreprind propria cercetare, datele obținute dezvoltând următoarea ierarhie a motivelor pentru care ar alege cariera didactică:

A. Nivelul superior: (1) plăcerea de a lucra cu tinerii; (2) plăcerea de a preda; (3) faptul că pot influența în bine personalitatea și viața elevilor; (4) faptul că activitatea didactică este un demers stimulat la nivel intelectual/cognitiv; (5) profesia didactică este una „nobilă”.

B. Nivelul mediu: (1) securitatea locului de muncă; (2) faptul că pentru persoanele cuprinse în cercetare un profesor a servit drept model; (3) resimțirea vocației de a fi profesor; (4) statutul ridicat al profesiei didactice; (5) beneficii financiare (bonusuri).

C. Nivelul scăzut: cum ar fi vacanțele sau încurajarea oferită de către prieteni etc.

O viziune apropiată de anumite aspecte relevate de către cercetările exemplificate anterior este oferită de *Motivacion y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de education primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso*, autori Jose Maria Garcia Garduno și Javier Organista Sandoval [Revista Electronica de Investigacion Educativa, vol. 8, no. 2, 2006, Ensenada, Baja California, Mexico]. Autorii au dezvoltat următoarea ierarhie a motivelor pentru care se alege o carieră didactică: (1) propriul interes pentru domeniu; (2) influența familiei; (3) limitările economice/financiare pentru a studia și urma o altă carieră; (4) dificultatea de a intra în cariera care îi interesa (și astfel, așa cum se poate observa și în alte studii), cariera didactică devine un loc de popas, de trecere, o „trambulină” spre alte profesii.

În finalul acestor considerații vom cita studiul *Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian University* (elaborat de către P. W. Richardson (Monash University, Australia) și H. M. G. Watt (University of Michigan, USA) [apărut în *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 34, No 1, Routledge, March. 2006, p.27-56]. În cercetarea desfășurată autorii observă că motivația pentru cariera didactică include printre elementele principale vocația pedagogică (perceperea abilităților de a preda), valoarea intrinsecă a profesiei de cadru didactic; dorința de a aduce o contribuție socială importantă, de a forma „viitorul” și de a lucra cu copiii/adolescenții. La celălalt pol al situației, unul dintre factorii motivatori cel mai puțin însemnat este cel de a urma o carieră didactică datorită influenței exercitate de către alte persoane (este interesant să observăm că dacă acest aspect este important pentru alte cariere – a făcut ceea ce i-a spus familia spre exemplu, continuând o tradiția a acesteia – în cariera didactică nu mai este semnificativ).

Între cele două extreme s-au situat și alte motivații (pe care le întâlnim în majoritatea studiilor în domeniu: o experiență pozitivă cu un profesor care a slujit astfel drept model de carieră, securitatea oferită de către un astfel de loc de muncă, timpul mai mare la dispoziție pentru a fi petrecut cu familia etc.).

Un alt aspect important relevat de către studiul amintit este cel al percepției carierei didactice de către intervievați. Aceștia văd profesiunea de cadru didactic ca fiind foarte solicitantă, cerând mult de la cei care o practică (activitate complexă și dificilă, o implicare emoțională majoră, un nivel înalt de deținere a expertizei tehnice/specializării), dar oferind puțin (statut social scăzut și nivel salarial insuficient).

Observăm, așa cum anticipam de altfel, că multe dintre motive se repetă, deși vorbim despre spații geografice diferite, despre culturi diferite, despre sisteme diferite de învățământ etc. Aceste aspecte, desfășurate separat, devin evidente într-o prezentare globală. Pentru exemplificarea acestei concluzii aducem ca argument studiul UNESCO, intitulat *Teacher Motivation, Compensation and Working Conditions, International Institute for Educational Planning*, Paris, 2006, unde lista următoarelor motive sunt considerate satisfăcătoare pentru cadrul didactic, ca elemente de echilibrare și de susținere a dezvoltării în carieră: (1) dedicarea pentru profesie și pentru activitatea cu copiii; (2) succesul obținut în sala de clasă – recompensele profesionale pe care cadrul didactic le are când observă realizările elevilor; (3) statutul obținut în comunitate prin aceea că exercită o profesie respectată; (4) pregătirea obținută prin formarea inițială și continuă în domeniu; (5) condiții de muncă favorabile exercitării în bune condiții a profesiei (unde intră atât disponibilitatea materialelor didactice necesare, cât și sprijinul oferit din partea managementului școlar, implicarea părinților etc.); (6) posibilitatea de promovare și avansare în carieră.

Demersul experimental

Luând în calcul aceste date (și multe altele generate de către cercetarea teoretică), am inițiat o cercetare-pilot (care va sta la baza unui demers mult mai amplu, acela de a dezvolta un program complex de motivare pentru cariera didactică) prin care am urmărit să conturăm un tablou, un profil al structurii de motivare pentru

cadrele didactice din România. Cercetarea-pilot desfășurată s-a extins asupra a trei dimensiuni, încercând să conjuge atât potențialul oferit de către metodele cantitative de cercetare sociopsihopedagogică, cât și nuanțările utilizării unor metode calitative de cercetare în același areal.

În primul rând, am urmărit modul cum văd un lot de 237 de studenți profilul cadrului didactic pentru a putea face o analiză a modului de dezvoltare a carierei în ochii acestora.

În al doilea rând, am urmărit determinantele carierei pe care un lot de 128 de studenți (din ani terminali, anul IV și anul III, în urma procesului Bologna) le identifică drept trebuințe necesare pentru evoluție și alegere.

În al treilea rând, același proces (chiar dacă s-a folosit un alt instrument de cercetare) a fost urmărit prin feedback-urile oferite de un lot de 90 cadre didactice practice, cu experiență la catedră.

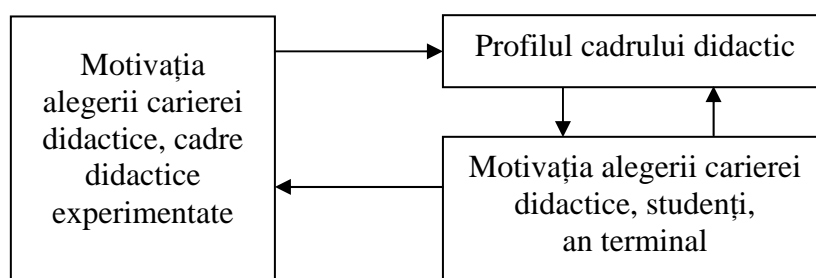


Fig.1. Variabilele încrucișate ale zonelor de intersecție între problematicile atinse.

Pentru a observa profilul necesar unui cadru didactic de succes (deci, implicit motivator pentru persoanele participante), s-a cerut lotului de studenți implicați în această cercetare să descrie caracteristicile amintite în două etape: în primul rând, fiecare dintre ei trebuia să noteze între 5 și 7 astfel de caracteristici pe care le consideră, în mod individual, importante. În al doilea rând, urma un focus-group cu 5-7 participanți care încercă să observe elemente de context comun și diferențele. În al treilea rând, grupurile au trecut la negocierea unor liste unice definite de consens și înțelegerea fiecărui aspect identificat și ridicat în cadrul discuțiilor. În urma centralizării datelor obținute s-a evidențiat următoarea ierarhie:

1. Competență științifică (profesională) și abilitățile de comunicare (cu scoruri egale).
2. Empatie (posibilitatea de a-l înțelege pe celălalt „din interior”).
3. Corectitudine/obiectivitate în tratarea cursanților și în evaluarea progresului acestora.
4. Flexibilitate.
5. Autoritate/capacitatea de a impune respect cursanților.

Aceste date reprezintă un feedback pentru construirea ulterioară a profilului de competențe pe care profesiunea de cadru didactic le implică și a modului în care se poate greșa un sistem de motivare pentru cariera didactică privind aceste competențe prin echilibrul propus între sistemele de formare inițială și pregătire continuă.

Cel de-al doilea indicator s-a structurat pe două temeuri de analiză, cu un demers central, comun totuși: de identificare a elementelor motivatoare pentru cariera didactică atât pe verticală (chestionând studenții de la modulul psihopedagogic din anul terminal, aflați în fața deciziei de a urma sau nu o carieră didactică), cât și pe orizontală (obținând un feedback de profunzime de la cadrele didactice practice privind motivele pentru care se obține retenția în cadrul carierei de cadru didactic).

În ceea ce privește prima parte a cercetării, considerând că studenții din anii terminali nu au încă cristalizată motivația de a urma sau nu cariera didactică (aceasta aflându-se la primele momente de certificare, în evoluție), s-a cerut ca în cadrul studiului să se urmărească o acțiune de investigare în literatura de specialitate a indicatorilor deja consacrați pentru cariera didactică, pentru ca studenții să aibă o acțiune de aderare la unul sau altul dintre indicatori în funcție de personalitatea proprie, de propria grilă de valori. A existat, de asemenea, necesitatea argumentării acestor alegeri.

În investigarea cadrelor didactice mecanismul folosit a fost altul. Luând în calcul ipoteza conform căreia cadrele didactice practice au deja o motivație consolidată pentru propria carieră, acești subiecți nu au mai avut posibilitatea de a se racorda la valori și indicatori deja consacrați de literatura de specialitate. Ei au trebuit să răspundă unui set de întrebări și să aleagă cel mai important indicator pentru care rămân în carieră și cel mai important indicator pentru care ar pleca din carieră. Acest tabel dual a fost necesar pentru a obține

o imagine de echilibru a întregului sistem de motivare, o perspectivă holistă care să conțină și avantaje și dezavantaje. Distribuția rezultatelor a fost următoarea:

Motivele pentru care ar rămâne în profesia didactică:

1. Contactul cu copiii/tinerii care ar fi extrem de pozitiv pentru cadrele didactice.
2. Pasiunea pentru domeniul pe care îl predau.
3. Ajutorul pe care îl pot oferi în dezvoltarea elevilor.
4. Responsabilitatea socială pentru formarea viitorului țării.
5. Timp liber (spre exemplu vacanțele) și flexibilitatea programului.

Motivele pentru care ar părăsi profesia didactică:

1. Salariul necorespunzător (motivația financiară).
2. Birocratizarea activităților presupuse de meseria de profesor (prea multe „hârtii” pe care trebuie să le facă).
3. Lipsa de apreciere adecvată din partea societății
4. Lipsa de motivație a elevilor și a părinților pentru actul instructiv-educativ.
5. Schimbările frecvente ce se petrec la nivelul sistemului de învățământ.

Așa cum se observă, acest prim demers de cercetare a validat una dintre ipotezele de la care am pornit și anume aceea că putem vorbi despre o coerență globală a motivelor pe care le dezvoltă cadrele didactice pentru a alege cariera didactică. Desigur, aceste dovezi experimentale vor trebui completate cu altele. Este important însă să delimităm un cadru general al motivației pentru cariera didactică, în consonanță cu profilul de competențe al educatorului modern și în directă legătură cu evoluțiile sociale impuse de către globalizarea accelerată.

Bibliografie:

1. Alderman K.K. (2004). Motivation for achievement Possibilities for Teaching and S. Atkinson, (2000) An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation Educational Psychology. Vol.20, No1, p.45.
2. Learning (second edition) (cap. 6 Teacher Motivation: Expectation and Efficacy), Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
3. Apter M.J., Carter S. (2002). Mentoring and motivational versatility: An exploration of reversal theory, Career Development International, vol.7, iss.5, p.292-295, Bradford Beck R.C. Motivation: Theories and Principles, Prentice Hall, 2004, NY.
4. Bernstein D., Roy E., Srull Th., Wickens C. (1991). Psychology, Houghton Mifflin Company, Boston.
5. Bishay B. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method, Journal of Undergraduate Sciences, Vol.3, nr.3, p.147-155, Harvard University.
6. Borg M.G., Riding R.J. (1991). "Occupational stress and satisfaction in teaching", British Educational Research Journal, Vol.17, p.263-81.
7. Bower G., Bootzin R., Zajonc R., Hall E. (1987). Principles of psychology, Random House, New York.
8. Carlson N. (1993). Psychology. The Science of Behaviour, Allyn and Bacon, Boston.
9. Coon D. (1983). Introduction to Psychology. Exploration and Application, West Publishing Company, St. Paul.
10. Czubaj C.A. (1996). Maintaining Teacher Motivation. Education, 116/3, 372-379.
11. Denis H. (2004). Recruitment and retention: Insight into the motivation of primary trainee in England, Research in Education Magazine.
12. European Commission (2004) Career guidance.
13. European Commission (2006) Quality assurance in teacher education in Europe.
14. Gorman Ph. (2004). Motivation and emotion, Routledge, Taylor & Francis Group, NY.
15. Hayes N., Orrell S. Introducere în psihologie. - București: Bic All, 2003.
16. Herzberg Frederick and et al. (1993). The Motivation to Work. New Jersey: Transaction Publishers.
17. Huffman K., Vernoy M., Williams B., Vernoy J. (1991). Psychology in action, John Wiley and Son, New York.
18. Lawrence Hardy. (1999). Why teachers Leave? American School Board Journal, 186/7, 12-17.
19. Luce J.A. (1998). Career ladders: Modifying teacher's work to sustain motivation, Education Magazine.
20. Maslow A.H. (1943). A theory of human motivation, Psychological Review, 50, p.370-396.
21. Morgenthaler S.K. (1996). My Mentor: Motivation toward Excellence, Peabody Journal of Education, Vo.71, Nr.1, p.71-76.
22. Morris Ch. (1990). Psychology (seventh edition), Prentice Hall, Englewood Cliffs.
23. Murray E. (1964). Motivation and emotion, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

24. Neacsu I. Motivație și învățare. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
25. Pânișoară G., Pânișoară I.-O. Motivarea eficientă. - Iași: Polirom, 2005.
26. Reiger R.C., Stanq J. (2000). Management and Motivation: An analysis of productivity in education and workplace, Education Magazine.
27. Sall F., Knight P. (1988). Industrial organizational psychology: Science and practice, Pacific Grove, Brooks/Cole Publication.
28. Scott C., Dinham S., Brooks R. (2003). "The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction", Journal of Educational Administration. Vol.41, p.74-86.
29. Shardlow S.M., Nixon S., Rogers J. (2002). The motivation to practice teacher: decisions relating to involvement in practice learning provision, Learning in Health and Social Care, vol.1, p.67-74.
30. Spong M.W. (2005). Education, instruction and motivation, Control System Magazine, IEEE, vol.25, p.10-24.
31. Troman G., Woods P. (2000). "Careers under stress: teacher adaptations at a time of intensive reform", Journal of Educational Change. Vol.1, p.253-75.
32. UNESCO – Enabling teachers to enable learners, World Education Forum, Dakar, Senegal, 2000.
33. UNESCO (2006). Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction, section 4 Teachers and Learners – cap.16 Teacher Motivation, Compensation and Working Condition, International Institute for Educational Planning, Paris.
34. Wiley C. (1997). What motivate employees according to over 40 years of motivation, International Journal of Manpower, Bradford.
35. Ziglar Z., Savage J. Motivația. O cale spre performanțe deosebite. - București: Business Tech International Press, 1998.
36. Zlate M. Introducere în psihologie. - Iași: Polirom, 2000.
37. www.hsc.harvard.edu/~jus/0303/bishay.pdf

Prezentat la 05.06.2008

ОСНОВЫ МОТИВАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Валентина БОТНАРЬ, Валентина ГЕЛЛО

Тираспольский государственный университет

Articolul abordează o problemă actuală a implementării exigențelor Procesului Bologna – organizarea activității independente a studenților. Se argumentează necesitatea, importanța și efectele activității independente în pregătirea profesională a studenților, fiind elucidat impactul orientării personale, cât și a motivației studentului asupra creativității în cadrul lucrului de sine stătător.

În lucrare sunt descrise diverse forme de organizare a activității independente a studenților. Sunt prezentate modele de aplicare a unora dintre ele, printre care și jocul constructiv.

This study focuses on the problem of implementation the imperatives of the Bologna Process – structuring the independent student work. It brings arguments that prove the necessity and importance of the independent activity for the professional development of the students. Of a special standing is the impact of the professional orientation, as well as of the motivation of the students upon their independent work.

The work reveals different forms of organizing the independent activity of the students. The study presents some of these forms in the article, among them being the constructive work.

Модернизация образовательной системы подготовки кадров для различных отраслей профессионального знания сегодня как никогда актуальна. Ситуация в образовательной практике настолько нова, что педагоги учебных заведений различных типов недостаточно подготовлены к решению выдвигаемых временем задач. Прежний принцип – работать в логике учебного предмета, не отвечает изменившимся условиям. Сегодня остро ощущается потребность в качественном образовании, признаком которого является способность личности мобильно ориентироваться и достойно, профессионально грамотно действовать в современной социокультурной среде. Исходная позиция современной образовательной парадигмы высшей школы – понимание образования как функции культуры, как универсального способа ее сохранения и развития – выдвинула в качестве кардинальной проблему саморазвития и самоактуализации студента в образовательном процессе.

Ведущей целью профессионального образования является воспитание и подготовка творческой и конкурентоспособной личности, стремящейся к саморазвитию. В связи с этим в рамках системы высшего педагогического образования требуется не только новое осмысление становления предметной подготовки педагога, но и развития его творческих подходов, интеллекта, инициативы и самостоятельности.

Фундаментальные основы психолого-педагогических дисциплин, возрастающий поток информации и современных исследований будущий специалист не будет в состоянии освоить без специальной организации самостоятельной работы. В данном контексте наиболее актуальным выступает принцип синергетической самоорганизации (С.В. Кульневич), который предполагает построение педагогического процесса с учетом способностей личности к постановке проблем, планированию соответствующих практических действий, умению создать необходимые условия для их реализации и обеспечить их непосредственную реализацию.

Необходимость формирования самостоятельной творческой личности студента, способной к осознанию сути социального заказа и путей его успешного выполнения, значимости качественного образования и воспитания подрастающего поколения для развития общества, а также интеграционные процессы в мировом сообществе обусловили подписание Болонского соглашения, что привело к переосмыслению и изменению отдельных аспектов профессиональной подготовки. К примеру, согласно соответствующим требованиям, из всего количества часов, отводимых для изучения любой учебной дисциплины, 50% предусмотрены для аудиторной работы, а 50% – для самостоятельной работы студентов дневного отделения. Такой подход актуализирует разработку вопросов организации и содержания самостоятельной работы будущего специалиста.

Целью организации самостоятельной работы в вузе является овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для самостоятельного и творческого усвоения научных и практических задач, возникающих в процессе учебной деятельности.

Реализация данной цели приведет к развитию такого универсального личностного качества, как самостоятельность, что позволит студенту самому решать разноплановые задачи – от глобальных, жизненно важных, до оперативных, задаваемых в рамках конкретной в условиях вуза познавательной деятельности. Необходимо менять существующую ситуацию в подходе к определению содержания (непосредственно объема материала), видов и методов самостоятельной работы студентов, форм по ее учету и контролю, согласованности действий всех подразделений вуза по созданию системы управления данным видом работы, когда первостепенной становится поисковая, исследовательская деятельность студентов.

В современных условиях самостоятельная работа студента может рассматриваться не только как способ совершенствования профессиональных знаний и умений, но и как средство, стимулирующее накопление опыта «субъекта жизни». В связи с этим проблема выбора способов организации самостоятельной работы студентов, стимулирующих развитие самостоятельности, приобретает особую значимость. С нашей точки зрения, именно самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя обеспечивает развитие целевой готовности к профессиональному самообразованию и представляет собой дидактическое средство образовательного процесса, специальную педагогическую конструкцию организации и управления деятельностью обучающегося.

В современных исследованиях в структуре самостоятельной работы студентов выделяются два направления: организуемая преподавателем и самостоятельная работа, которую студент планирует по своему усмотрению, без непосредственного контроля со стороны преподавателя (подготовка к лекции, лабораторным и практическим занятиям, зачетам, коллоквиумам и т.п.). Подчеркивается, что управление самостоятельной работой студентов – это, прежде всего, умение оптимизировать процесс сочетания этих двух направлений.

Существенное значение для эффективности самостоятельной работы имеет готовность к ней самого студента: важно, чтобы он тяготел к творческой самостоятельной деятельности. В качестве индивидуально-психологических характеристик личности могут рассматриваться ценностные профессиональные ориентации студента и тип ведущей мотивации самостоятельной работы.

Следует учитывать, что профессиональное становление осуществляется посредством формирования и развития у студентов профессиональных потребностей, связанных и обусловленных ценностными ориентациями личности. В контексте личностно-ориентированного подхода к обучению в вузе необходимо преобразование социальных условий, обеспечение духовно-нравственной атмосферы, совершенствование методик и технологий вузовского процесса

Л.В. Кондрашова подчеркивает, что при этом особо важно привести в действие механизм профессионального самообразования и самовоспитания. Это возможно посредством включения студентов в ситуации, где бы они активно действовали, вели поиск, принимали решения, несли ответственность за их последствия.

Учебная информация и профессиональные знания превращаются в руководство к действию в том случае, когда приобретают жизненно важное значение для будущего специалиста. В этом случае стимулируется активная социальная позиция студента, повышается уровень карьерного притязания, мобилизуется аналитико-синтетическая сторона познавательной деятельности. Все это представляет сущность ценностных профессиональных ориентаций, постепенное становление которых происходит посредством самостоятельной деятельности.

Различают несколько типов мотивации самостоятельной работы: внутреннюю, внешнюю, процессуальную (учебную). При внутреннем типе ведущим мотивом выступает склонность студента к учебе, его индивидуальные способности в области коммуникации, эмоционально-положительное отношение к самому процессу обучения, сосредоточенность на содержании привлекающих его образовательных областей.

Данным видом мотивации можно управлять как в период профориентационной работы с будущими абитуриентами, так и при непосредственном обучении студентов в вузе. Через специальные тесты, собеседования, разнообразные диагностические методики можно выявить направленность личности

на какой-либо вид профессиональной деятельности и, основываясь на этом, дать рекомендации, в какой области он может себя оптимально проявить при условии специального обучения и самообразования. В вузе усвоение первичных умений самостоятельной работы наиболее успешно происходит по дисциплинам, в которых студент ориентируется и наиболее успешно их усваивает.

При внешнем типе мотивации акцент переносится на социальные показатели профессиональных достижений, а именно – зависимость профессионального роста (карьеры) от результатов учебы, качественного уровня подготовки. Наиболее ярко эта мотивация проявляется у студентов-заочников. Усваивая в вузе теоретические положения по дисциплинам учебного плана, они преломляют их в своей практической деятельности. Процесс внедрения требует осмысления материала, его закрепления за счет дополнительной самостоятельно приобретенной информации.

Н.А. Ерошина, рассматривая вопросы профессионально-педагогической подготовки студентов-заочников, правомерно считает, что на сегодняшний день заочная форма обучения, его содержание, методы и средства недостаточно сориентированы на современные требования подготовки учителя. Особенно это касается организации самостоятельной работы студентов. В то же время именно внешняя мотивация является преобладающей в стремлении заочника работать над собой. Сочетание трудовой и образовательной деятельности побуждает к сознательному и целеустремленному поиску практикоориентированной информации. Мотивы получения высшего образования у заочников в большинстве случаев общественно значимы и профессионально направлены и зачастую определяют карьерный рост обучающегося.

Процессуальная (учебная) мотивация проявляется в понимании студентом важности выполняемой им самостоятельной работы. Здесь особенно велика роль преподавателя в разъяснении места самостоятельной работы в усвоении материала практических и лабораторных работ, при подготовке к зачетам, экзаменам, при научном исследовании.

Управление самостоятельной работой студентов со стороны преподавателя, выполняет, несомненно, контрольную функцию, но не менее важно, чтобы оно стало мотивирующим фактором образовательной деятельности обучающегося. Это возможно, если студенту своевременно оказана помощь в организации работы, дифференцированный подход осуществляется с учетом его интересов, склонностей и способностей, а также специфики изучаемой дисциплины. Важно стимулировать интерес студентов к углубленному изучению дисциплины, что достигается при максимальной его вовлеченности в процесс усвоения ее содержания. В сравнении с традиционными методами обучения, более эффективными, требующими значительной самостоятельности от студентов, считаются методы активного обучения (Мохова М.Н.).

Организация самостоятельной работы студентов в процессе усвоения учебных дисциплин специального и предметного блоков является важнейшим элементом обновляющихся технологий преподавания.

Разнообразные виды и формы типовых и творческих заданий, проблемные вопросы, возможность выбора вариативного способа изучения тех или иных курсов позволяет студенту самостоятельно определять успешность усвоения знаний, контролировать индивидуальный темп собственного учения.

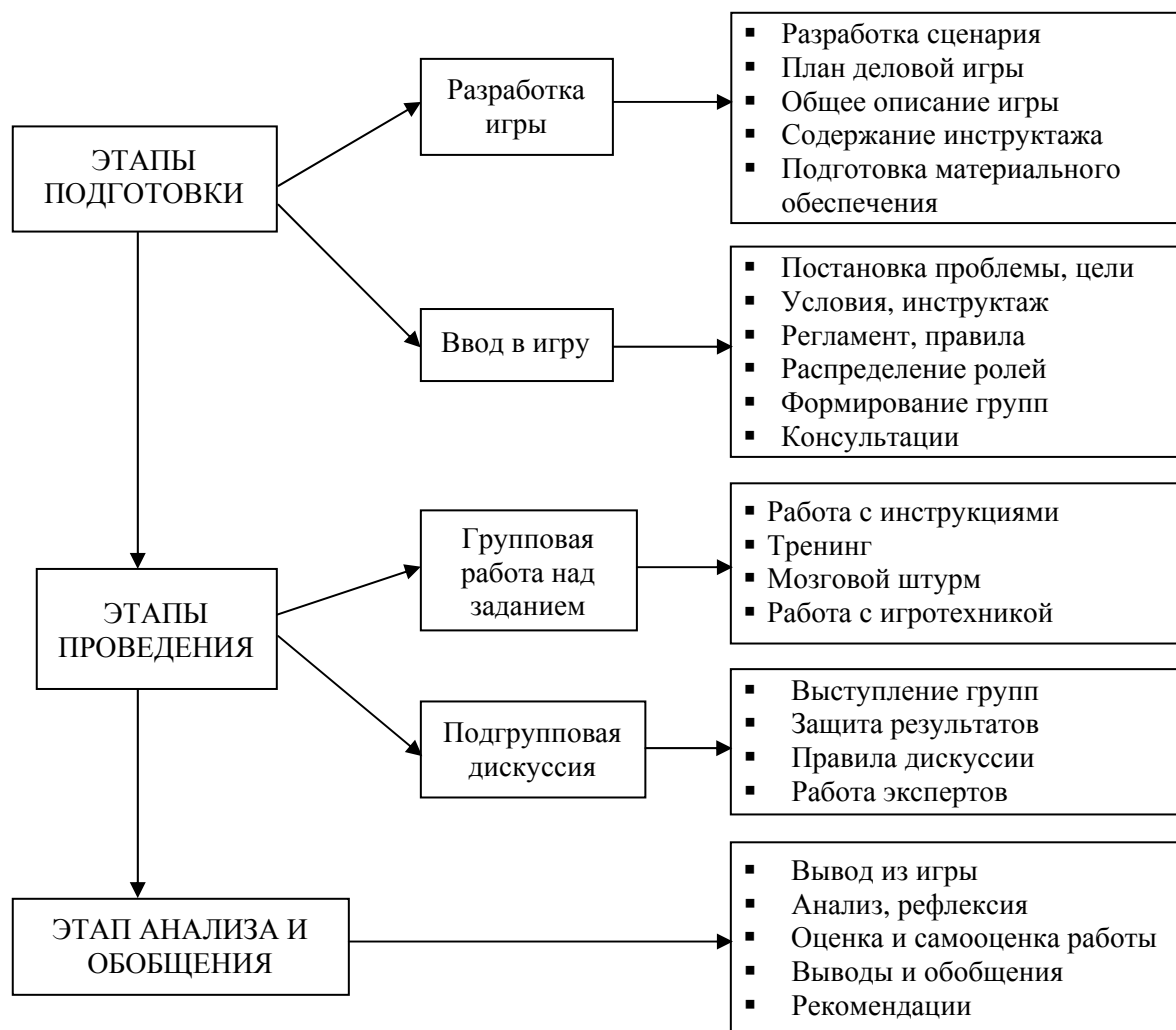
Педагогическое содействие в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов стимулирует овладение универсальными умениями и предполагает:

- анализ психолого-педагогической литературы;
- творческую интерпретацию содержания полученных знаний;
- проектирование и конструирование элементов педагогического процесса содействия развитию детей, установлению межпредметных интеграционных связей;
- аргументацию и защиту собственной точки зрения;
- сотрудничество в группе, принятие коллективных решений, достижение творческих результатов.

В практику работы вузов следует внедрять такие методы активного обучения, как практический эксперимент; тематические упражнения – определенным образом организованную активность студентов, направленную на поэлементную отработку новых навыков; метод проектов – систему обучения, гибкую модель организации педагогического процесса, ориентированную на творческую самореализацию личности обучающегося, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания новых продуктов, обладающих объективной или субъективной новизной, имеющих практическую значимость; групповые обсуждения –

групповые дискуссии по конкретному вопросу в относительно небольших группах (от 6 до 15 человек), где студенты от своего имени вырабатывают доказательства, обоснования принципов и подходов, предложенных преподавателем; мозговой штурм – специализированный метод групповой работы, направленный на генерацию новых идей, стимулирующих творческое мышление каждого участника; деловые игры – методы организации активной работы обучающихся, направленные на выработку определенных рецептов эффективной работы в профессиональной деятельности участников, при этом отработка учебной тематики происходит на основе ситуаций и материала, моделирующих те или иные аспекты профессиональной деятельности будущих специалистов. Деловая игра предполагает наличие определенного сценария, правил проведения и вводной информации, определяющей содержание игры. Участники, опираясь на свой профессиональный опыт, могут создать новый продукт, который явится решением их реальных проблем. Деловая игра, будучи одним из наиболее эффективных методов вовлечения студентов в самостоятельную деятельность под руководством преподавателя, будет эффективна при систематическом её проведении. Целесообразно руководствоваться технологической схемой деловой игры, разработанной Селевко Г.К., которую предлагаем ниже.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ СХЕМА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ
по Селевко Г.К.



Ролевые игры – метод, используемый для отработки определенных навыков в сфере коммуникации. Ролевая игра предполагает не менее двух участников, каждому из которых предлагается провести целевое общение с другим по определенной заданной роли; видеоанализ – метод, позволяющий провести анализ видеоматериалов записи ролевых игр. Анализ, т.е. сопоставление наблюдаемых поведенческих

реакций и выявление причинно-следственных связей, – это специальный метод коллективного обсуждения результатов ролевой игры, позволяющий участникам игры увидеть себя со стороны, проанализировать с помощью преподавателя и группы особенности своего коммуникативного поведения, выявить сильные стороны и ресурс развития. Сильные стороны – то, что «умею сейчас». Ресурс развития – то, чему надо научиться. Для проведения видеонализа необходимо дополнительное оборудование; для записи видеоролика учащемуся требуются помощники; анализ практических ситуаций (case-studu) – это один из самых старых и испытанных методов активного обучения навыкам принятия решений и решения проблем. Цель этого метода – научить студентов анализировать информацию, сортировать ее для решения заданной проблемы, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения, оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать программы действий; баскет-метод – это метод обучения на основе имитации ситуаций, встречающихся часто в практической деятельности. Обучаемому предлагают в срочном порядке разобрать накопившиеся задачи. Он должен принять решения по всем вопросам из выданного пакета документов. При этом нужно, определив соответствующие критерии, структурировать информацию и распределить предложенные документы по степени важности и срочности, чтобы принять все необходимые меры и подготовить в письменном виде предложения по решению поставленных проблем. Преимуществом этого метода является высокий уровень мотивации участников и высокая их включенность в решение поставленных задач. Баскет-метод позволяет оценить способность обучаемого к работе с информацией, к ее распределению по степени важности, срочности, приоритетности и умение принимать решения на основании имеющейся информации.

Современная социокультурная ситуация по существу требует развития системы непрерывного образования, в которой самостоятельная работа в образовательном процессе становится не просто пожеланием, а достаточно очевидной необходимостью и для студентов, и для специалистов.

Изменения в организации учебного процесса в вузах предполагают достижение главной цели – повышения качества подготовки специалистов. Именно в рамках всей системы управления качеством обучения следует рассматривать организацию самостоятельной работы студентов и проблему основ ее мотивации.

Литература:

1. Ерошина Н.А. Самостоятельная учебная деятельность студентов педвузов // Педагогическое образование и наука. - 2005. - № 5. - С.59-63.
2. Кондрашева Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс – реалии и перспективы. - Кривой Рог, 2007.
3. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий. - Ростов-на-Дону: Учитель, 2001. - 160 с.
4. Мохова М.Н. Использование методов активного обучения (на примере дистанционного учебного курса) // Ломоносовские чтения. Научная конференция: Сборник статей и тезисов. Выпуск второй / Под ред. Н.Х. Розова. - Москва: МАКС Пресс, 2004, с.38-41.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - Москва: Народное образование, 1998. - 256 с.

Prezentat la 14.05.2008

FORMAREA CONTINUĂ A PERSONALULUI DIDACTIC ÎN ROMÂNIA – MODELE ȘI DISCUȚII

Valentin Cosmin BLÂNDUL

Universitatea din Oradea, România

Professional formation of future teachers represents the most important objective of pedagogical institutes. Today and tomorrow's teacher has to be prepared at the higher level in his specialty domain, but in psychology, pedagogy and also in methodical field. In this way, formation of teachers represents initial and continue professional preparation activity projected and realized at educational system level.

Dacă acceptăm axioma că puterea unei țări constă în puterea sa economică, iar aceasta, la rândul ei, în puterea sistemului educațional, atunci prin deducție ajungem la concluzia că formarea inițială și continuă a personalului didactic trebuie să devină o direcție prioritară a învățământului superior românesc. În ceea ce privește formarea continuă a cadrelor didactice, aceasta trebuie să îndeplinească și funcția de reglare / auto-reglare a activității instructiv-educative, de dezvoltare profesională personalizată, de inovare a practicilor școlare curente, de stimulare a creativității profesorilor și elevilor etc. Cele mai frecvente modalități de formare continuă sunt reprezentate de perfecționarea periodică (o dată la 5 ani), respectiv cele realizate prin definitivarea în învățământ și acordarea gradelor didactice II și I. În cele ce urmează ne vom referi pe scurt la acestea [1].

1. Programul de perfecționare periodică organizat o dată la 5 ani

Programul de perfecționare periodică organizat o dată la 5 ani se adresează personalului didactic de predare, celui încadrat în palate, cluburi ale copiilor și tabere școlare, precum și cadrelor de conducere, îndrumare și control.

Programul de perfecționare continuă adresat personalului didactic cu activitate de predare își propune o serie de obiective care să vizeze actualizarea conținuturilor de specialitate, a metodicilor specialității, însușirea celor mai moderne strategii de învățare practicate la nivel mondial, dezvoltarea competențelor referitoare la aplicarea curriculum-ului școlar și la utilizarea documentelor în care acesta se reflectă (în special, programe școlare și manuale alternative), dezvoltarea competențelor psihopedagogice, de relaționare etc. Structura unui astfel de program include activități de formare în specialitate, în metodică specialității, în pedagogie și elemente de psihologie (toate la nivel teoretic, operațional și creator), respectiv în legislația generală și școlară. Programul are o durată de 280 ore, presupune acumularea a 90 ECTS și finalizează cu obținerea unui *Certificat de absolvire* acordat de Consiliul Național pentru Formarea Profesorilor (CNFP), document de care se ține cont în cazul promovării persoanei în muncă sau în cazul restrângerii de activitate. În fine, evaluarea cadrelor didactice participante la program se realizează sub formă de colocviu (la pedagogie și elemente de psihologie), respectiv printr-o lucrare practică la metodică predării specialității (conținând instrumente metodologice, proiecte de activități didactice și extradidactice, probe de evaluare, prezentarea unor studii personale publicate ș.a.), iar calificativul minim promovabil este „bine”.

Programul de perfecționare periodică adresat personalului didactic încadrat în palate, cluburi ale copiilor și tabere școlare cuprinde module-nucleu (vizând pregătirea teoretico-metodologică și psihopedagogică în domeniul activităților școlare și extrașcolare), precum și module-alternative (vizând pregătirea practic-aplicativă și creativă). Astfel, structura programului de perfecționare prevede pregătirea pedagogică și psihologică specifică activităților educative extrașcolare, informarea și pregătirea metodică în domeniul de specialitate, politici educaționale și legislație școlară etc. Evaluarea cadrelor didactice participante la program se face prin colocviu pentru modulele-nucleu, respectiv prin lucrări practice pentru modulele-alternative. Calificativul minim admisibil este „bine”, iar programul finalizează prin obținerea unui *Certificat de absolvire* avizat de CNFP.

Obiectivele programului de perfecționare adresat cadrelor de conducere, îndrumare și control din învățământul preuniversitar constau în formarea competențelor în domeniul managementului școlar, financiar-administrativ și al resurselor umane, dezvoltarea capacității de proiectare, realizare și evaluare a procesului

de învățământ la nivelul unității școlare, restructurarea și ameliorarea perfecționării cadrelor didactice, dezvoltarea competențelor în domeniul evaluării continue formative a cadrelor didactice etc. Durata unui program complet este de 280 ore, iar finalizarea lui cu succes se produce în momentul acumulării a 90 ECTS de către fiecare cursant. Programul are următoarea structură: module-nucleu unitare (urmăresc actualizarea cunoștințelor în domeniul specialității, aspectele metodologice ale acesteia, abordări interdisciplinare și transdisciplinare etc.), respectiv module-alternative (exprimă nevoile individuale de autorealizare ale participanților în funcție de domeniul de responsabilitate al fiecăruia). Evaluarea cursanților acestui program (manageri ai unităților școlare, responsabili de comisii metodice, șefi de catedră etc.) se realizează prin probe orale (din modulele-nucleu și alternative pentru care a optat candidatul), precum și prin prezentarea unei lucrări practice sau a unui studiu personal publicat în literatura de specialitate sau pedagogică. Finalizarea programului se realizează prin acordarea unui *Certificat de absolvire*, purtând avizul CNFP.

2. Perfecționarea prin definitivare în învățământ și acordarea gradelor didactice II și I

2.1. Perfecționarea prin definitivare în învățământ

Rolul examenului de definitivare în învățământ constă în consolidarea pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice, precum și dezvoltarea competențelor profesorilor debutanți de a rezolva cu succes sarcinile ce le revin. Practic, examenul de definitivat are rolul de „certificare” a calificării pe postul didactic, dascălii care nu au promovat acest examen în 3 sesiuni derulate în cel mult 5 ani din momentul finalizării studiilor urmând a fi considerați „personal necalificat”, suportând consecințele de rigoare.

Condițiile pe care trebuie să le îndeplinească personalul didactic pentru a se putea prezenta la examenul de definitivat sunt următoarele:

- stagiul de predare efectivă la catedră cuprins între 2 și 5 ani din momentul obținerii adevărului / certificatului de absolvire a DPPP;
- obținerea cel puțin a calificativului „suficient” la evaluările anuale și la inspecțiile speciale.

Probele examenului pentru definitivarea în funcția didactică constau într-o inspecție specială, respectiv în susținerea unor probe scrise și orale după cum urmează:

A) Pentru educatoarele din unitățile preșcolare cu predare în limba română:

- limba și literatura română – scris;
- pedagogie preșcolară și probleme de psihologie a copilului – scris;
- metodică activității instructiv-educative din învățământul preșcolar – oral.

B) Pentru educatoarele din unitățile preșcolare cu predare în una dintre limbile minorităților:

- limba și literatura română – scris;
- limba și literatura maternă – scris;
- pedagogie preșcolară și probleme de psihologie a copilului – scris;
- metodică activității instructiv-educative din învățământul preșcolar – oral.

C) Pentru învățătorii din unitățile școlare cu predare în limba română:

- limba și literatura română și metodică predării acesteia – scris;
- pedagogie școlară și probleme de psihologie – scris;
- matematică și metodică predării acesteia – oral.

D) Pentru învățătorii din unitățile școlare cu predare în una din limbile minorităților:

- limba și literatura română și metodică predării acesteia – scris;
- limba și literatura maternă și metodică predării acesteia – scris;
- pedagogie școlară și probleme de psihologie – scris;
- matematică și metodică predării acesteia – oral.

E) Pentru profesori:

- obiectul de specialitate și metodică predării acestuia – scris;
- obiectul de specialitate și metodică predării acestuia – oral;
- pedagogie și elemente de psihologie – scris.

F) Pentru maiștrii-instructori:

- obiectul de specialitate și metodică predării acestuia – scris;
- obiectul de specialitate și metodică predării acestuia – oral;
- pedagogie și elemente de psihologie – scris.

La examenul de definitivare, nota minimă promovabilă a inspecției speciale este 7,00 și a fiecărei probe scrise și orale este 6,00. Media minimă de promovare a examenului de definitivare în învățământul preuniversitar este 6,00.

2.2 Perfecționarea prin acordarea gradului didactic II

Înscrierea în vederea susținerii gradului didactic II se poate face la cel puțin 4 ani de la definitivarea în învățământ, perioadă ce poate fi redusă cu un an în situația în care candidatul a promovat examenul precedent cu nota maximă. Alte condiții care le permit profesorilor să se înscrie la examenul de grad didactic II sunt: încadrarea acestora cu norma de bază în învățământ, recomandarea consiliului profesoral al unității școlare unde este încadrat cadrul didactic respectiv, rezultate școlare bune și foarte bune obținute la activitățile didactice și extradidactice desfășurate cu elevii, promovarea evaluărilor finale și a inspecțiilor de specialitate cel puțin cu calificativul „bine”, comportare demnă în familie, școală și societate etc.

Probele care trebuie susținute în vederea obținerii gradului didactic II sunt reprezentate de inspecțiile de specialitate (dintre care două curente și una specială), respectiv un examen într-un centru de perfecționare a personalului didactic, prilej cu care vor fi evaluate competențele de specialitate, psihopedagogice și metodice. Acest examen este alcătuit din probe scrise și orale după cum urmează:

- A) Pentru educatoarele din unitățile preșcolare cu predare în limba română:
 - limba română și literatura pentru copii – scris;
 - metodică activităților instructiv-educative în grădiniță – scris;
 - pedagogia preșcolară și elemente de psihologie a copilului – oral.
- B) Pentru educatoarele din unitățile preșcolare cu predare în una din limbile minorităților:
 - limba română și literatura pentru copii – scris;
 - limba maternă și literatura pentru copii – scris;
 - metodică activităților instructiv-educative în grădiniță – scris;
 - pedagogia preșcolară și elemente de psihologie a copilului – oral.
- C) Pentru învățătorii din unitățile școlare cu predare în limba română:
 - limba română, literatura pentru copii și metodică predării acestora – scris;
 - matematica și metodică predării acesteia – scris;
 - pedagogia preșcolară și elemente de psihologie a copilului – oral.
- D) Pentru învățătorii din unitățile școlare cu predare în una din limbile minorităților:
 - limba română, literatura pentru copii și metodică predării acestora – scris;
 - limba maternă, literatura pentru copii și metodică predării acestora – scris;
 - matematica și metodică predării acesteia – scris;
 - pedagogia preșcolară și elemente de psihologie a copilului – oral.
- E) Pentru profesori:
 - test la obiectul de specialitate și la metodică predării acestuia cu abordări interdisciplinare și de creativitate – scris;
 - pedagogie și elemente de psihologie – oral.
- F) Pentru maiștrii-instructori:
 - test la obiectul de specialitate și la metodică predării acestuia cu abordări interdisciplinare și de creativitate – scris;
 - pedagogie și elemente de psihologie – oral.

La gradul didactic II, nota minimă de promovare a inspecției speciale este 8,00 și a fiecărei probe (orale sau scrise) este 7,00. Media minimă de promovare a examenului pentru acordarea gradului didactic II este 7,00.

2.3. Perfecționarea prin acordarea gradului didactic I

Pentru acordarea gradului didactic I se pot înscrie profesorii interesați care respectă condițiile de participare la gradul didactic II. La aceste criterii se mai adaugă următoarele: obținerea calificativului „foarte bine” la evaluările anuale din ultimii 3 ani anteriori înscrierii la acest examen, desfășurarea unor activități semnificative în domeniul științific, metodic și psihopedagogic, elaborarea unor materiale didactice de specialitate, realizarea unor cercetări științifice, desfășurarea cu bune rezultate a unor activități școlare și extrașcolare cu elevii etc.

Probele în vederea obținerii gradului didactic I sunt următoarele:

- un colocviu pe baza unei tematici și bibliografii aprobate pentru fiecare specializare;
- elaborarea unei lucrări metodico-științifice realizate sub îndrumarea unui coordonator științific stabilit de instituția cu competențe în domeniu. Tematica lucrărilor de grad didactic I poate fi propusă de către fiecare candidat sau de către instituția organizatoare;
- promovarea a cel puțin două inspecții școlare curente, urmate de una specială, toate cu calificativul „foarte bine”;
- susținerea lucrării metodico-științifice în fața unei comisii special constituite pentru acest scop.

La gradul didactic I, nota minimă de promovare a inspecției speciale este 8,00. De asemenea, nota minimă necesară în urma recenzării lucrării metodico-științifice este 8,00, iar în urma susținerii publice a acesteia nota minimă de promovare este 7,00.

Din cele prezentate se desprinde cu claritate necesitatea formării inițiale și continue a personalului didactic ca premisă fundamentală a creșterii calității învățământului din țara noastră. Dincolo de politicile educaționale care au rolul de a asigura planificarea fenomenului la nivel strategic, calitatea în formarea personalului didactic este foarte mult influențată de metodele de predare / învățare / evaluare utilizate cu prilejul diverselor cursuri de formare. Este absolut justificată opțiunea agenților educaționali către strategii didactice moderne, interactive, în care cursantul (elev, student, profesor) să se implice conștient și responsabil în procesul propriei sale pregătiri. Un asemenea demers didactic va constitui pentru cursant un adevărat model-suport la care să se poată raporta atunci când va deveni profesor și pe care să-l poată utiliza cu succes în activitatea instructiv-educativă realizată cu elevii săi. Considerăm că prin implicarea activă a participanților în procesul educațional se va putea ajunge la creșterea calității vieții școlare și, în plan general, a celei sociale [2].

Referințe:

1. MEN. Reforma sistemului de evaluare și examinare. - București: Editura Școala Românească, 1998.
2. Blândul V. Demersuri teoretice și practice în evaluarea progresului școlar. Editura Universității din Oradea, 2007.

Prezentat la 05.06.2008

METODE DE EVALUARE ÎN INSTRUIREA LA DISTANȚĂ

Natalia PLEȘCA

Catedra Tehnologii de Programare

Assessments can be classified in many different ways. The most important distinctions are formative and summative. Formative assessment is generally carried out throughout a course. A common form of formative assessment is diagnostic assessment. Formative assessment, also referred to as educative assessment, is used to aid learning. In an educational setting, formative assessment might be by a teacher or the learner, providing feedback on a student's work. Summative assessment is generally carried out at the end of a course or project. In an educational setting, summative assessments are typically used to assign students a course grade.

Metodele de verificare a randamentului de studiere, în procesul de instruire clasic, presupun observarea modului în care învață studentul (logic, mecanic, creativ, ritmic, continuu, în salturi etc.) și se realizează prin:

- ✓ *metode clasice* – probe orale, scrise și practice, teste de cunoștințe și deprinderi;
- ✓ *metode alternative (complementare)* – observarea sistematică a comportamentului studentului, investigația, proiectul, referatul, portofoliul, chestionarul (autoevaluarea) etc.

Este cunoscut faptul, și cercetările au demonstrat, că evaluarea formativă în formă scrisă, după fiecare capitol, combinată cu verificările orale, este deosebit de eficientă și stimulativă. Chiar dacă, în instruirea clasică, verificarea orală are un avantaj în plus comparativ cu celelalte metode de verificare a cunoștințelor, în instruirea la distanță ea nu poate fi aplicată. În instruirea la distanță sunt binevenite verificările scrise, în special testele, care sunt utilizate la diferite etape în procesul de instruire.

Din metodele complementare, care pot fi utilizate în instruirea la distanță, pot fi menționate proiectul, referatul, chestionarul, care ușor pot fi adaptate în cazul acestui mod de instruire. Rolul metodelor complementare de evaluare, îndeosebi în epoca calculatorului, constă în a oferi informații asupra derulării activității didactice, pentru a situa și aprecia achizițiile studenților, progresul lor și a operaționaliza mecanismul de reglare a instruirii.

Totuși, dacă e să fie analizate expunerile elaboratorilor de cursuri pentru studiere la distanță, dintre metodele alternative cea mai recomandată este autoevaluarea, prezentată sub formă de chestionar. Evaluarea sub formă de chestionar (test) nu este unica metodă care poate fi aplicată pentru controlul cunoștințelor, însă este o metodă destul de eficientă dacă e folosită ca soluție, atunci când sunt utilizate tehnologiile informaționale în instruire.

Autoevaluarea, ca metodă alternativă de evaluare, permite accentuarea la student a calităților de autocunoaștere, cu multiple implicații în plan emoțional, motivațional și al formării personalității. Studentul aflat în situația de învățare simte nevoia unor puncte de referință care să-i definească locul, rolul, sarcina și natura activității sale.

Pentru ca evaluarea să fie resimțită în sens formativ de către student, acesta trebuie să fie capabil să analizeze și să se raporta la capacitățile sale, în funcție de progresul realizat și de dificultățile pe care le-a depășit sau pe care le mai are de depășit. Autoevaluarea permite studentului să conștientizeze progresele și achizițiile făcute, să-și elaboreze un plan propriu de lucru, să se poată situa personal în raport cu exigențele situației de învățare.

Capacitatea de autoevaluare se formează numai sub directa supraveghere și îndrumare a profesorului, care trebuie să-i formeze studentului o atitudine obiectivă față de propriile rezultate, să-i ofere informații referitoare la obiectivele urmărite și despre nivelul care trebuie atins. În instruirea la distanță aceasta se realizează prin implementarea în cadrul sistemului de instruire a componente de comunicare, care realizează legătura dintre profesor și student (Fig.1). Atunci când studentul este capabil să-și corecteze erorile având la bază cunoștințele proprii, el contactează doar cu sistemul automatizat de instruire și în mod individual are loc autoevaluarea. Iar în momentul când nu cunoaște soluția apelează la îndrumările profesorului, pentru a înțelege unde a greșit și pentru a-și corecta pașii greșiți.

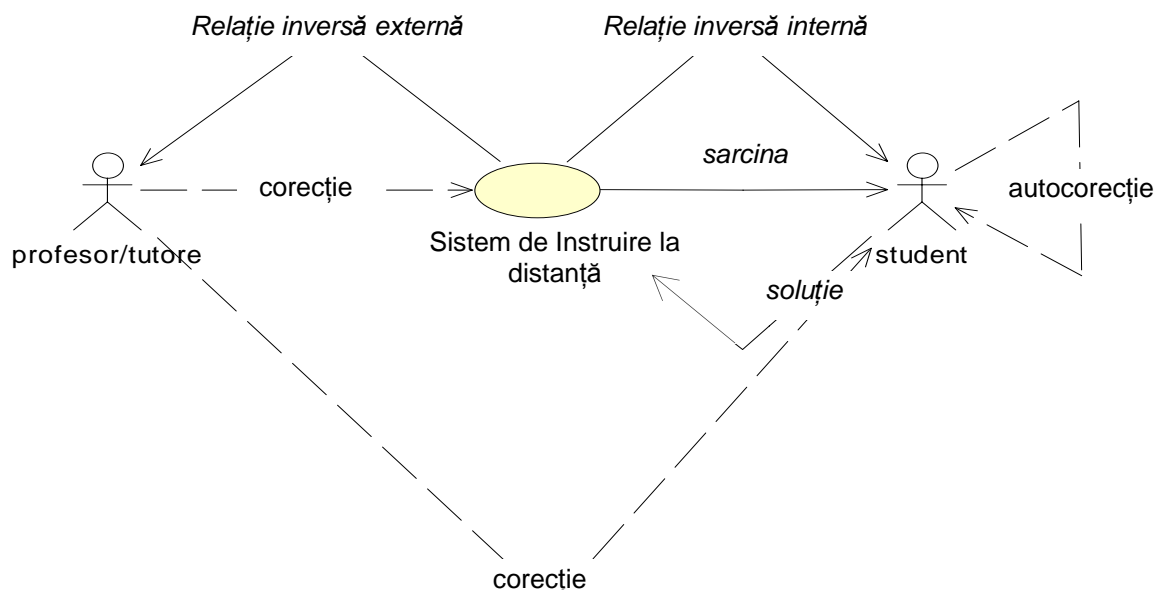


Fig.1. Modelarea interacțiunii student–sistem–profesor în procesul evaluării.

Orice chestionar de evaluare (autoevaluare) permite determinarea nivelului de cunoștințe acumulat de student sau, altfel spus, reprezintă una dintre metodele de bază pentru control în procesul instruirii. În funcție de etapa de instruire, pot fi evidențiate câteva tipuri de evaluări:

- inițială (de intrare);
- intermediară (curentă);
- finală (de ieșire).

Evaluarea inițială are caracter de prognoză și se realizează la începutul unui ciclu sau program de instruire. Acest tip de evaluare urmărește formarea unei imagini asupra nivelului de pregătire, determinarea nivelului de cunoștințe la intrare, controlul nivelului minim de abilități și capacități. Aceasta va permite prognozarea nivelului de dezvoltare a studentului de mai departe.

Evaluarea intermediară (de progres) se desfășoară pe întreaga durată a procesului de instruire (în cadrul lecțiilor și la încheierea unui capitol) și urmărește ameliorarea rezultatelor instruirii raportate la obiectivele asumate. Evaluarea formativă evidențiază în permanență progresul realizat de la o etapă la alta și permite profesorului să ia cele mai potrivite măsuri de prevenire a insuccesului studentului, ajutând totodată la ameliorarea metodelor de predare–învățare. Adică, sunt făcute corecțiile necesare în procesul instruirii studentului. Verificarea permanentă permite realizarea feedback-ului.

Evaluarea finală se realizează, de regulă, la sfârșitul unei perioade mai lungi de pregătire (an de studiu sau ciclu de învățământ), oferind informații asupra nivelului performanței realizate de student în raport cu obiectivele de referință. Scopul efectuării acestei evaluări este de a observa care sunt cunoștințele acumulate și dacă studentul este gata de a susține testul final, pentru a primi/obține certificarea la disciplina respectivă.

În instruirea la distanță toate trei forme de evaluare sunt aplicate, în baza modelelor de organizare a cursurilor de instruire la distanță, în special în cadrul modulului de evaluare a cunoștințelor.

În procesul evaluării o importanță aparte o au instrumentele de evaluare utilizate. Este cunoscut faptul că materialele propuse pentru a fi studiate la distanță de cele mai multe ori sunt elaborate de persoane care cunosc tehnologiile informaționale, dar care cunosc puțin metodologia corectă a instruirii și a organizării unui curs. Instrumentul de evaluare, ca parte componentă a metodei de instruire, constituie obiectul unei atente analize, de natură să accentueze calitățile evaluării.

În practică, atât în instruirea clasică, cât și cea la distanță, unul dintre instrumentele frecvent folosite pentru evaluare este testul. Componenta testului, itemul este frecvent obiectul unor multiple confruntări conceptuale.

Itemul este o întrebare, formulată într-un anumit mod, cu un răspuns așteptat.

Unul dintre criteriile de clasificare a itemilor este gradul de obiectivitate oferit în corectare, care este conferit de forma răspunsului. Din acest punct de vedere, itemii se împart în trei categorii:

- 1) *obiectivi*, asigură un grad ridicat de obiectivitate în notare și permit testarea unui număr mare de elemente de conținut, într-un interval de timp scurt;
- 2) *semiobiectivi*, forme complexe care permit testarea unei game variate de capacități intelectuale, oferind posibilitatea utilizării de materiale auxiliare necesare studenților în rezolvarea sarcinilor de lucru;
- 3) *subiectivi (cu răspuns deschis)*, testează originalitatea, creativitatea, caracterul personal al răspunsului. Sunt relativ ușor de construit, dar realizarea schemei de notare este destul de complexă și greu de aplicat.

1. Itemii obiectivi măsoară rezultatele învățării la nivelul cognitiv inferior: cunoștințe, priceperi, capacități de bază. Categoria acestor itemi cuprinde:

- **itemi cu alegere duală**, care solicită asocierea unuia sau a mai multor enunțuri cu o singură alternativă duală (da-nu, adevărat-fals, corect-incorect).

Formularea unui item cu alegere duală presupune stabilirea următoarelor elemente:

- ✓ *enunțul*, un text cu indicații asupra activităților pe care trebuie să le facă studentul. Acesta trebuie să fie formulat în fraze scurte, neambigue, cu îndrumări asupra modului de abordare a itemului și să nu conțină indicații care să faciliteze alegerea răspunsului;
- ✓ *premisă*, formată din propoziții sau fraze care constituie ofertele de răspuns. Trebuie să fie clare, fără ambiguități și să nu conțină elemente care să sugereze răspunsul;
- ✓ *opțiunile*, reprezintă alternative oferite de profesor la o premisă. Se va asigura concordanța dintre opțiune și premisă;
- ✓ *cheia*, este opțiunea corectă la premisa enunțată;
- **itemi de tip pereche**, solicită stabilirea unei corespondențe între elementele a două mulțimi distribuite pe două coloane. Elementele celor două mulțimi pot fi: cuvinte, propoziții, numere, formule, elemente grafice, simboluri etc. Elementele primei mulțimi constituie premisele, iar elementele celei de-a doua mulțimi reprezintă opțiunile (răspunsurile).

Formularea unui item cu alegere duală presupune stabilirea elementelor constitutive:

- ✓ *enunțul*, un text cu indicații asupra modului în care trebuie puse în corespondență elementele celor două mulțimi (prin săgeți, colorare, împerechere etc.);
- ✓ *premisă*, formată dintr-o mulțime de elemente dispuse pe prima coloană;
- ✓ *opțiunile*, elementele celei de-a doua mulțimi, dispuse pe a doua coloană;
- ✓ *cheia*, este unicul răspuns corect din lista opțiunilor;
- **itemi cu alegere multiplă**, care solicită alegerea, pentru o premisă dată, a unui răspuns corect dintr-o listă de opțiuni.

Formularea unui item cu alegere multiplă presupune stabilirea următoarelor elemente:

- ✓ *enunțul*, un text cu indicații asupra activităților pe care trebuie să le facă studentul. Acesta trebuie să fie formulat în fraze scurte, clare, cu îndrumări asupra modului de abordare a itemului și să nu conțină indicații care să faciliteze alegerea răspunsului. Nu pot exista în același enunț specificații despre activități de tipul încercuiri și subliniați sau marcați;
- ✓ *premisă*, formată din propoziții sau fraze clare, fără negații, evidențiind un conținut științific, care constituie ofertele de răspuns. Pot fi răspunsuri complete, incomplete sau eronate. Enunțul premisei trebuie să fie independent de opțiuni;
- ✓ *opțiunile*, reprezintă alternative de răspuns, scrise după fiecare premisă. Trebuie să fie credibile, în același număr sau în număr variabil de la premisă la premisă, să nu sugereze răspunsul prin lungime sau prin poziția răspunsului corect, pe care trebuie să-l conțină în mod obligatoriu;
- ✓ *cheia*, este unicul răspuns, indiscutabil corect. Trebuie să fie plasată pe poziție aleatoare în lista opțiunilor. Se va evita plasarea pe același loc în cadrul itemilor diferiți din același test;
- ✓ *distractorii*, sunt formulări plauzibile, indiscutabil eronate, din lista opțiunilor.

Itemii obiectivi dezvoltă capacitatea elevului de a identifica, de a selecta, putând fi vizate niveluri superioare ale domeniului cognitiv. Aplicabilitatea este facilitată de răspunsul corect, care este unul singur; este enunțat un model de răspuns corect; studentul trebuie să aleagă răspunsul dintr-o listă de variante; corectitudinea acordării punctajului este evidentă.

Avantajul testării unui număr mare de elemente de conținut într-un timp scurt i se adaugă, în acest fel, fidelitatea ridicată a evaluării.

2. Itemii semiobiectivi testează o gamă largă de capacități intelectuale, punând studentul în situația de a **construi un răspuns** și nu de a-l alege dintr-un set de răspunsuri posibile.

Categoria acestor itemi cuprinde:

- **itemi cu răspuns scurt (de completare)**, solicită elaborarea unui răspuns în scris, prin actualizarea integrală a rezultatului de învățare urmărit de profesor.

Formularea unui item cu răspuns scurt presupune stabilirea următoarelor elemente:

- ✓ enunțul, un text cu indicații asupra activităților pe care trebuie să le facă studentul. Acesta trebuie să fie formulat în fraze scurte, neambigue, cu îndrumări asupra modului de abordare a itemului și să nu conțină indicații care să faciliteze formularea răspunsului;
- ✓ premisa, reprezintă un enunț care evidențiază un element relevant de conținut științific, din care lipsește o parte. Poate fi exprimat printr-o propoziție incompletă, întrebare, desen, imagine, diagramă, care solicită un răspuns. Nu trebuie să conțină negații;
- ✓ răspunsul, este cuvântul lipsă din propoziție sau răspunsul la întrebare. Poate fi reprezentat prin unul sau mai multe cuvinte, printr-o propoziție sau printr-un desen sau diagramă.

În funcție de scopul testului, itemii semiobiectivi oferă avantaje în plus față de celelalte categorii de probe:

- testează un număr important de elemente de conținut într-un timp scurt;
- asigură informații vizând însușirea noilor conținuturi;
- solicită un grad mai ridicat de coerență în elaborarea răspunsului, eliminând posibilitatea ghicirii acestuia.

3. Itemii subiectivi (cu răspuns deschis) măsoară obiective situate la niveluri superioare ale cunoașterii, precum originalitatea, creativitatea, personalizarea și individualizarea răspunsului; capacitatea de a formula, a descrie, a prezenta sau a explica concepte, relații, argumente, metode de lucru; comportamente din timpul procesului de învățare ca aplicarea, analiza, sinteza și autoevaluarea.

Aplicarea acestor itemi dezvoltă la studenți capacitatea de a elabora răspunsuri, permit formarea unei gândiri productive, activează atitudinea critică și autocritică, oferă posibilitatea analizei erorilor.

Această categorie de itemi necesită o schemă de notare detaliată, punctajul acordându-se în funcție de modul în care sunt parcurse etapele rezolvării problemei, de calitatea, originalitatea și optimalitatea algoritmului de rezolvare.

Categoria acestor itemi cuprinde:

- **itemi de tip rezolvare de probleme**, care solicită la studenți: înțelegerea textului problemei; obținerea informațiilor necesare rezolvării; formularea și testarea ipotezelor; descrierea metodelor de rezolvare; descrierea rezultatelor obținute; analiza posibilităților de generalizare și de transfer a tehnicilor de rezolvare;

Formularea unui item de tip rezolvare de probleme presupune stabilirea următoarelor elemente:

- ✓ enunțul, un text cu indicații asupra activităților pe care trebuie să le facă studentul. Acesta trebuie să fie formulat în fraze scurte, concise, cu îndrumări asupra modului de abordare a itemului;
- ✓ premisa, este formată din propoziții sau fraze clare, corect formulate, fără posibilități de interpretare și care vizează aspecte bine conturate de conținut științific;
- ✓ cerințele, reprezintă sarcina de lucru care trebuie realizată de student.

Această formă de prezentare are rolul de a stabili măsura în care studentul poate aplica în condiții diverse, altfel formulate, deprinderi și abilități de rezolvare dobândite prin exercițiu;

- **itemi de tip eseu structurat**, care solicită un răspuns elaborat, pentru a cărui redactare studenții dispun de libertatea de consultare, selecționare și organizare a unui amplu material. Pentru redactarea răspunsului studenții vor recurge la vocabularul curent, limbajul de specialitate, terminologie, schițe, simboluri și diagrame. Dimensiunile răspunsului pot fi restrânse sau ample.

Formularea unui item de tip eseu structurat presupune stabilirea următoarelor elemente:

- **enunțarea obiectivelor**;
- **tema**, vizează un conținut științific precis conturat;
- **cerințele temei**, reprezintă planul eseului, exprimat în sarcini bine conturate, așezate într-o succesiune logică a conținuturilor și însoțite de indicații asupra activităților pe care trebuie să le facă studentul. Acesta trebuie să fie formulat în fraze scurte și concise;

- **itemi de tip eseu liber (nestructurat)**, permite profesorului să stabilească tema și să realizeze o schemă globală de notare, care face referire la o serie de aspecte pe care profesorul le dorește abordate în conținutul eseului.

Eseul nestructurat prezintă dificultăți în stabilirea scopului și în elaborarea tematicii. Un enunț formulat vag, cu ambiguități sau în termeni prea academici, poate determina interpretări diferite din partea studenților.

De aceea cunoașterea de către studenți a schemei de notare, chiar dacă aceasta ar influența asupra libertății de exprimare a elevilor, poate contribui la realizarea unei aprecieri mai obiective.

În acest caz, schema de corectare și notare nu mai poate fi prezentată la nivel de cerință, ci doar se pot specifica punctaje maxime și minime pentru anumite elemente de conținut, sugerate în enunț, pe care studentul le va trata.

Așadar, în cadrul instruirii la distanță studierea oricărei teme trebuie finisată cu rezolvarea unui test de control (autocontrol) al cunoștințelor, ceea ce va permite studentului să determine nivelul de cunoștințe acumulate. Evaluarea intermediară ridică efectul procesului de instruire, fiind utilizată pentru autocontrol și pentru pregătirea de a susține testul final. Evaluările intermediare pot fi compuse din itemi de același tip sau combinați. De cele mai multe ori evaluarea intermediară conține itemi obiectivi, ca să poată fi previzibil progresul. Se recomandă însă ca testul final să conțină itemi de toate cele trei tipuri, ținându-se cont de obiectivele urmărite.

În concluzie, se poate afirma că evaluarea pe bază de chestionar (test) este efectivă la orice etapă a instruirii, în special atunci când se vorbește despre instruirea la distanță – este cea mai binevenită și practică metodă. Aceasta permite determinarea obiectivă a rezultatelor obținute și viteza de însușire a materialului. De asemenea, se poate afirma că testarea asigură un standard unic de estimare a cunoștințelor și siguranța că această metodă e sigură și obiectivă.

Bibliografie:

1. Соловов А.В. Проектирование компьютерных систем учебного назначения: Учебное пособие. - Самара: СГАУ, 1995. - 138 с.
2. <http://www.uab.edu/uasomume/cdm/test.htm>
3. Evaluarea rezultatelor academice: Ghid metodologic. - Chișinău: CEP USM, 2004.

Notă: Publicația a fost realizată în cadrul Proiectului 08.815.0804A din Programul de Stat „Elaborarea suportului științific și tehnologic în edificarea societății informaționale în Republica Moldova”.

Prezentat la 14.05.2008

VALENȚELE FORMATIVE ALE EVALUĂRII ÎN CADRUL MEDIULUI UNIVERSITAR

Otilia CLIPA

Universitatea „Ștefan cel Mare”, Suceava, România

Evaluation is a recent and very important field, which has very complex influences for educational process. In this area there are a multiple factors which are determinants for evaluation efficacy. Many studies about evaluation, especially in higher education, became a priority for research in education. In this paper we try to survey the attitude about the evaluation process in Romanian universities.

Problematika evaluării are o pondere din ce în ce mai mare în dezbaterile cercetătorilor din domeniul științelor educației și nu numai. Evaluarea reușește să își extindă conținuturile asupra unor arii largi ale socialului. Astfel, evaluăm nu numai elevul/studentul sau cadrul didactic, ci și instituțiile, nivelurile de învățământ, politicile educaționale și chiar educația, în general. Pentru a avea un învățământ de calitate, trebuie să evaluăm fiecare palier educațional. Dacă vom avea eficiență în plan național, atunci rezultate bune putem obține și în planul politicii educaționale, și în cel al instituțiilor de învățământ, al procesului didactic și al randamentului universitar al studenților și implicit al cadrelor didactice. Din perspectivă sistemică, calitățile sau limitele unui nivel se răsfrâng asupra celorlalte. Direcțiile de influențare decurg de la general spre particular, dar și invers. În cazul nostru evaluarea studentului reprezintă un adevărat reper în evaluarea profesorului. Evaluarea evaluării este un concept care poate avea mai multe arealuri de referință. Astfel, amintim de evaluarea evaluării atunci când se supervizează o evaluare (de ex., în cazul evaluărilor naționale când se evaluează rezultatele obținute), în cazul evaluării procesului de învățământ când realizăm măsurători asupra metodelor, tipurilor de evaluare, când studenții observă și apreciază lecțiile din cadrul practicii pedagogice (lecții care au în alcătuirea lor și evaluare) și cazul în care studenții valorizează într-un anumit fel aprecierile profesorilor. În prezentul articol ne vom referi la ultimul aspect, cel al măsurării atitudinilor față de evaluarea la care apelează cadrul didactic universitar.

Este unanim recunoscut astăzi că “evaluarea reprezintă alături de învățare, o funcție fundamentală și o componentă a procesului de învățământ, dat fiind faptul că nu există act educațional care să nu implice, în mod sistematic sau nesistematic, evaluarea și autoevaluarea didactică” [M.Ionescu, 2003, p.291]. Ea este o activitate frecvent utilizată și „suportată” de personalitățile implicate în actul paideutic. Termenii care apar în materialele de specialitate sunt *assessment* (eng.), termen care se referă la *rezultate*, la cazuri individuale, față de *evaluation* (fr., eng.) care vizează *procesul* de evaluare în general. Există numeroși autori atât în literatura de specialitate din România, cât și din alte spații culturale, care fac referire la domeniul evaluării (V. Pavelcu, I.T. Radu, C. Moise, J. Heywood, A. De Peretti, D.Stufflebeam, J. Vogler, G. Meyer, A Stoica, C. Cucuș, R. Niculescu, C. Stan, C. Strungă etc.).

Cercetătorii din domeniul științelor educației interpretează diferit aspectele surprinse în definire. Cuprinzătoare considerăm a fi definiția propusă de *Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation* [1994, apud S.Cristea, 2000]: „Evaluarea pedagogică reprezintă o acțiune managerială proprie sistemelor socio-umane, care solicită raportarea rezultatelor obținute, într-o anumită activitate, la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime”. Cercetătorul are în vedere faptul că evaluarea are rolul de a regla sistemul educațional prin raportarea la criterii în scopul luării deciziilor optime. Aceleași caracteristici legate de evaluare, ca factor important în stabilirea eficienței managementului și a calității, o putem întâlni în literatura de specialitate americană, dată fiind orientarea spre pragmatism a lor. De exemplu, J.Heywood (2000), afirmă că „evaluarea (assessment) este definită ca un proces multidimensional în scopul judecării personalităților individuale și a instituțiilor în acțiunea lor”. În același sens, B.Bloom înțelege evaluarea ca „formulare într-un scop determinat a unor judecăți asupra valorii anumitelor idei, lucrări, situații, metode, materiale etc.”. Întregind definiția privind judecata asupra valorii, D.Stufflebeam (1980) subliniază că este „procesul care legitimează delimitarea, obținerea și furnizarea informațiilor utile judecării (luării) unor posibile decizii”.

Definiția care sintetizează notele caracteristice ale evaluării este cea a lui I.T. Radu (2000): „Activitate prin care sunt colectate, prelucrate și interpretate informațiile privind starea și funcționarea unui sistem, a

rezultatelor pe care le obține, activitate care conduce la aprecierea acestora pe baza unor criterii și prin care este influențată evoluția sistemului". Evaluarea încadrată în procesul didactic este activitatea prin care sunt colectate informațiile despre învățarea realizată de studenți în urma unor secvențe de instruire.

Această evaluare provoacă manifestarea unor atitudini dintre cele mai diverse: de la nemulțumire și deza-probare a probelor evaluative prezente până la înlocuirea și creșterea proporțiilor altor forme de evaluare.

Pentru a verifica statistic datele teoretice sau observate empiric, am ales ca eșantion diverse grupuri de studenți ai mai multor facultăți ale Universității „Ștefan cel Mare” din Suceava.

Obiectivele cercetării noastre se referă la evaluarea procentului real/dorit alocat de către cadrul didactic evaluării, la verificarea conținutului pe care îl evaluează profesorii și la cât de des sunt utilizate formele complementare de evaluare.

Instrumentul utilizat a fost un chestionar cu 24 de itemi care a vizat atitudinea studenților față de evaluarea pe care o suportă pe parcursul anului universitar.

Eșantionul a fost alcătuit din 139 de studenți ai mai multor facultăți grupați în trei secțiuni: studenți ai Colegiului Universitar de Institutori (i-am considerat separați, deși puteau face parte din grupa studenților de la facultățile socioumane, deoarece am dorit să observăm dacă apar tendințe de „fațadă” din cauza evaluato-rului cunoscut), studenți ai facultăților socioumane și ai facultăților tehnice. Proporțiile în care aceștia sunt reprezentați fiind următoarele:

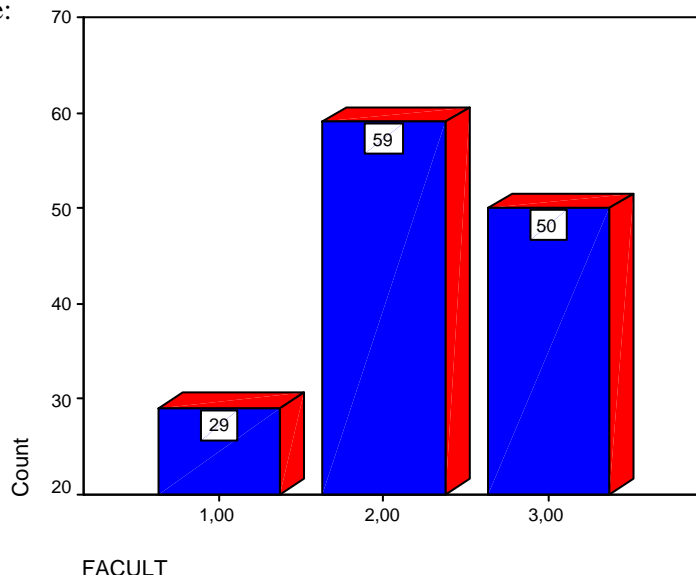


Fig.1. Reprezentarea grafică a numărului de studenți de la diferite facultăți.

Anii pe care i-am ales pentru a măsura atitudinea față de evaluare în spațiul universitar: anul II, III și IV, după cum se poate observa și în fig.2.

Într-un articol despre evaluarea academică, E.Ramsden (1992) arată că evaluarea cuprinde cam 60% din activitățile didactice desfășurate în universitate, de aceea el consideră că spațiul de cercetare asupra problematicii trebuie să fie remarcabil. În cercetarea noastră am plecat de la ipoteza care ar susține necesitatea creșterii ponderii evaluării în învățământul universitar. Studenții au ales în cadrul itemilor proporția reală pe care o are evaluarea în procesul didactic și care este ponderea ideală pentru a fi corect evaluată. Iată care sunt răspunsurile alese:

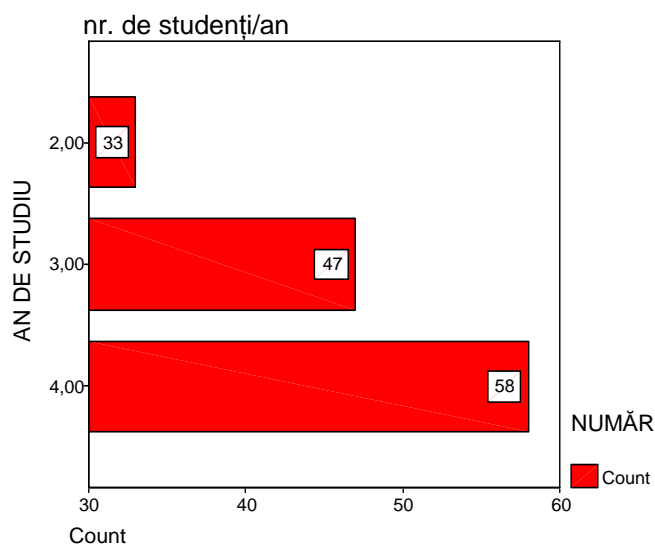


Fig.2. Numărul de studenți în funcție de anul de studiu.

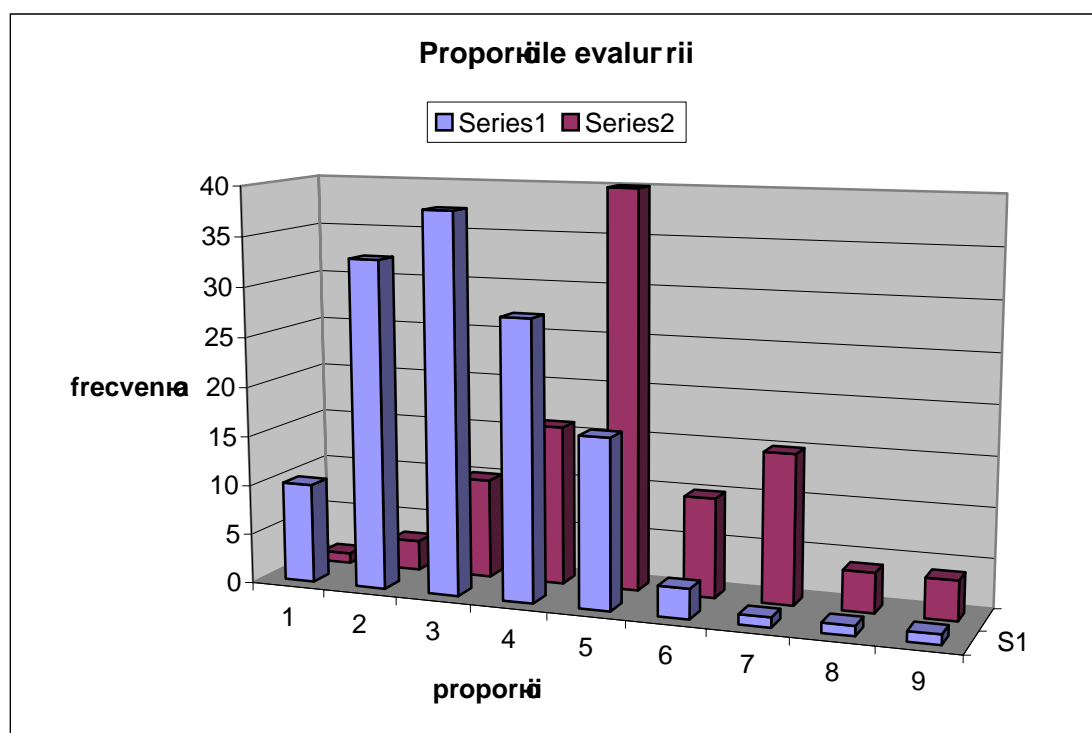


Fig.3. Reprezentarea proporțiilor evaluării universitare.

Se poate constata că proporțiile reale constituie circa 30% din timpul instruirii, ceea ce este insuficient pentru ca evaluarea să fie una de tip formativ. Aceasta demonstrează faptul că evaluarea este mai mult una de tip sumativ, la sfârșitul perioadei de învățare. Este utilizată „evaluarea învățării” și nu „evaluarea pentru învățare” [G.Stobart și C.Gipps, 1997]. Cadrul didactic universitar măsoară rezultatele muncii sale la sfârșit de semestru și nu în timpul desfășurării lui. Pentru student trecerea de la evaluarea preuniversitară (situație în care notarea era frecventă) la evaluarea universitară (când apare o eliberare de sub „teroarea creionului roșu”) este percepută ca lipsită de control. De aici și eșecurile primelor examene. Se poate observa creșterea proporțiilor privind faptul cât de des ar dori studenții să fie evaluați. Deși există, totuși, frica de examinare și notare, studenții văd în sporirea situațiilor de evaluare creșterea calității procesului educativ. Universitățile americane accentuează rolul formativ al evaluării. Profesorii și asistenții propun teme individualizate pentru studenți, teme a căror rezolvare este verificată periodic. Evaluarea este făcută de către profesor care ghidează activitatea de autoevaluare și metacogniția. Interesante sunt remarcile cercetătorului american J.Heywood care citează exemple privind semnificația autoevaluării în universitățile americane și europene. Astfel, Rockfish Gap, care a pus bazele Universității din Virginia (prima universitate modernă a Statelor Unite), scrie că „în general, trebuie să formeze obișnuințe de a reflecta și corecta acțiunile, raportate la exemplele morale ale altora, și să fie împăcați cu propria personalitate”. McGrath descrie scopul educației universitare ca fiind cel de a forma o perspectivă integratoare asupra adevărului, a relațiilor dintre științe, a valorilor ultime, adică de a forma o viziune „filosofică”. El explică că aceasta nu se poate obține doar prin cursuri și evaluări fragmentare, ci prin achiziții de-a lungul perioadei de formare, menționând (aceeași situație cu cea din țara noastră) că la terminarea studiilor studenții au achiziții doar din domeniul științific și nu pot face corelații cu alte strategii sau informații. Această situație se datorează și faptului că în evaluare se urmărește preponderent reproducerea cunoștințelor și nu transferul sau capacitățile cognitive. Una dintre soluțiile găsite de autori ar fi cea a antreprizării universităților, ca ele să formeze oameni eficienți pentru muncă și pentru viață în general. În Statele Unite există câteva cursuri care dezvoltă judecata reflexivă, cea care stă la baza formării unui nivel superior al evaluării și autoevaluării. De asemenea, în Australia, Boud (1995) promovează în spațiul universitar: interevaluarea și autoevaluarea. El afirmă că studenții încep să-și asume responsabilități asupra învățării și a performanței lor prin judecarea altor performanțe și raportarea la ele. Boud susține că autoevaluarea are loc atunci când evaluatorul este propriul lui „agent și auditor” și „este în esență un proces formativ și nu static

(absolut), de asemenea, el poate fi folosit și în evaluarea sumativă. Cowan (1998) completează definiția cu argumentul că „este judecata în care sunt comparate rezultatele proprii cu anumite standarde și criterii”. Klenowski (1995) sugerează că ar putea fi „depistarea punctelor slabe și tari pe care le are cineva asupra învățării”. Strategiile de evaluare care încurajează metaevaluarea și reflexiile autoevaluative au constat pentru multe universități în utilizarea metodelor moderne de evaluare prin folosirea portofoliilor, a jurnalelor, a chestionarelor autoevaluative.

Bibliografie:

1. Chen Y. și Hoshower L. Student Evaluation of Teaching Effectiveness: an assessment of student perception and motivation, in *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol.28, 2003, nr.1, p.71-88.
2. Gibbs G. și Coffey M. The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students, în rev. *Active learning in higher education*. Vol.5. - London, 2004.
3. Heywood J. *Assesment in Higher Education*, Philadelphia: Jessica Kingsley, 2000.
4. Iucu R. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din învățământul superior. Curs susținut la Școala de vară „Expertiză și calitate în activitatea didactică universitară” (27-30 iunie 2007) organizat de Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, 2007.
5. Lisievici Petru. *Evaluarea în învățământ - teorie, practică, instrumente*. - București: Aramis, 2002.
6. Moise C. *Teoria și practica evaluării (curs pentru învățământul la distanță)*. - Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2004.
7. Niculescu R.M. și Cucoradă E. *Evaluarea în formarea inițială și continuă*. - Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2002.
8. Perrenoud Ph. *L'analyse de pratiques en questions*, în revista *Cahiers Pédagogiques, Analysons nos Pratiques 2*. Vol.416, septembrie 2003, p.12-15.
9. Radu I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. - București: E.D.P. R.A., 2007.
10. Ramsden P. *Learning to teach in Higher Education*. - London: Routledge, 2003.
11. Singer M., Sarivan L., Novak C., Bercu N., Velea S. *Univers universitar 2005-2006: o radiografie de etapă. Raport asupra implementării procesului Bologna în universitățile românești*. - București: Institutul de Științe ale Educației, 2006.
12. De Andre Perretti. *Encyclopedie de l'évaluation en formation et en education*. Ed.: E.S.F., 2000.
13. Stoica A. *Evaluarea progresului școlar – de la teorie la practică*. - București: Humanitas, 2003.
14. Stan C. *Autoevaluarea și evaluarea didactică*. - Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001.
15. Văideanu George (coord.) *Pedagogie – ghid pentru profesori*. Vol.I-II. - Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1986.
16. *** *Evaluation of Higer Education in a Changing Europe*, UNESCO, 1992.
17. www.flinders.edu.au/teach/assess, 2001.

Prezentat la 05.06.2008

CURRICULUMUL UNIVERSITAR CA OBIECT AL EVALUĂRII: ABORDARE SISTEMICO-HOLISTICĂ

Ludmila DARII

Catedra Științe ale Educației

Cet article présente une analyse et une synthèse de différentes études du curriculum universitaire comme un objet de l'évaluation systémico-holistique, un système et sous-système du paradigme éducatif, un concept-clé de la psychopédagogie contemporaine.

Généralisant l'évolution de la théorie du curriculum, on met en évidence ses diverses conceptions.

La théorie du curriculum tient compte du processus éducatif et de l'interaction de ses composants, tels les objectifs, les contenus, les technologies didactiques, les instruments d'évaluation.

L'analyse de différentes études du curriculum permet de présenter deux définitions de ce phénomène: I. - c'est un ensemble du processus éducatif et des expériences d'apprentissage; II. - c'est un ensemble des documents du type réglementaire.

În dezbaterile teoretice care pun în evidență aspectele evaluării, abordarea sistemico-holistică presupune evaluarea obiectivelor, proceselor și a fenomenelor privite ca un tot întreg, formate din subsisteme aflate într-o interacțiune dinamică. Sistemul, susține *M.Stanciu*, este un complex de elemente în interacțiune, care au un scop final determinat [1]. De regulă, fiecare sistem este un subsistem integrat într-un sistem supraordonat. Integrându-se în sistem, orice subsistem își pierde un anumit grad de libertate prin transferul său de la părți la întreg. Rezultatele cercetării întregului sunt cu mult mai înalte decât ale analizei separate a subsistemelor. Următoarea caracteristică a sistemului este foarte importantă pentru abordarea concepută în domeniul evaluării: corectarea erorilor se face prin mecanisme de feedback (retroactiv) și feedbefore (preventiv).

Din acest punct de vedere, obiectul evaluării poate fi abordat în termeni de complexitate din perspectivă sincronică (statică) și diacronică (dinamică).

Fiind un sistem și un subsistem al paradigmei educaționale, curriculumul, concept-cheie al psihopedagogiei contemporane, poate fi examinat ca obiect al evaluării sistemico-holistice [2].

Pornind de la ideea că sursa proiectării și evaluării curriculumului este tezaurul cultural care se transmite prin educație, constatăm că unele definiții ale acestui fenomen vizează problema din punct de vedere psihopedagogic. De exemplu, se generalizează experiențele de învățare, proiectare, ghidare și rezultatele presupuse formulate în baza cercetării experienței și a cunoștințelor. Curriculumul include un număr tot mai mare de modalități de gândire privind experiențele oamenilor; el pune pe primul loc nu concluziile, ci modelele din care se trag concluziile și în contextul cărora acestea, așa-numitele adevăruri, sunt fundamentate și validate.

Curriculumul cuprinde *în sens larg*: filozofia educației, valorile, obiectivele și structurile manageriale, conținuturile, strategiile, experiența elevilor, evaluarea și rezultatele instruirii etc.

O tratare mai îngustă a curriculumului o găsim la *D.Walker*, care susține că oferta și oportunitățile educative sunt captate de *noțiunea de curriculum*, care reunește tot ceea ce îi oferă elevului mediul școlar ca posibilități de învățare: nu numai concepte, ci și principii, comportamente și atitudini și care are în vedere atât mijloacele prin care instituția oferă aceste posibilități, cât și cele prin care se evaluează procesele de predare și învățare ca atare [3].

Următorul aspect pe care îl pune în evidență autorul este de *natură socială*: curriculumul este un plan general al conținutului sau materialul specific al instruirii pe care școala ar trebui să-l ofere elevului, calificându-l pentru absolvire sau pentru obținerea unei profesii. În aceeași sursă se arată că noțiunea de curriculum este folosită frecvent în literatură pentru a se referi la experiențele de învățare ale elevilor. În acest sens, curriculumul înglobează cunoștințe, capacități, deprinderi și are o interpretare limitată.

Prezintă interes și definirea curriculumului formulată de *G.Rhoades*: „Curriculumul este o colecție de experiențe și activități care integrează ceea ce cândva era privit ca subiecte separate și care servesc ca mijloc de adaptare a elevilor la cerințele vieții adulte” [4].

Scopul elaborării unui curriculum constă în „transmiterea unor anumite cunoștințe prestabile”, constată *I.Rogan și I.Luckowski*. Acești autori consideră curriculumul o „întreprindere” de experiențe și idei atât la

nivel personal, cât și social. La nivel personal curriculumul constituie un mijloc de a ajuta elevii să-și reconstruiască propriile experiențe și să caute propriile lor înțelegeri.

Un loc aparte în literatura de specialitate îl ocupă delimitarea curriculumului pornind de la diferite fenomene: curriculumul bazat pe subiect, cel ce învață, și curriculumul bazat pe problemă. În acest context, materia este un conținut cultural selectat, organizat și structurat pentru a putea fi folosit de profesori și elevi; fiecare persoană trebuie să-l cunoască pentru a participa util la viața culturală și civică a comunității.

Dezvoltarea noțiunii de curriculum în diferite țări a evoluat în mod diferit. În știința psihopedagogică franceză, în anii '70, se folosea noțiunea de „conținut”, care includea cunoștințele și modalitățile de transmitere a acestor cunoștințe, capacități, tehnologii [5].

Mai târziu, în știința pedagogică franceză apare și termenul curriculum, prin care se subînțelege un ansamblu de acțiuni planificate pentru a susține instruirea; el cuprinde definirea obiectelor predării, conținutului, metodelor de predare (și de evaluare), materialelor (și manualelor) și modalitățile de formare a profesorilor. Conform acestei definiții, conținutul constituie o parte din componentele curriculumului.

O viziune originală are referitor la curriculum *M.Lavalle*: „Curriculumul este selecția, organizarea și transpunerea în practică a conținutului materialelor destinate conducerii elevului către un obiectiv bine definit al existenței”. Pentru *M.Lavalle* curriculumul este „o secvență de unități de conținut organizate în vederea unei asimilări treptate” [6].

O abordare a noțiunii de „curriculum” într-un cadru mai larg o găsim la *G.Mialaret*, care afirmă că curriculumul scris trebuie conceput ca o „listă a elementelor de predat care se structurează în urma unei selecții în funcție de esența disciplinei și esența beneficiarului” [7].

G.Mialaret accepta două definiții ale noțiunii de curriculum. *Prima* conține *lista conținutului disciplinelor școlare*, ținându-se cont de structura logică a cunoștințelor de predare, a proceselor de învățare și a evaluării curriculumului. *A doua* definiție prezintă *problema din punctul de vedere al programei unei materii pentru un anumit nivel școlar sau pentru întregul ciclu*: „În plus, acest termen este uneori folosit într-un sens mai larg, care cuprinde diferite activități educative: în acest caz, este vorba de conținutul materialului educativ și de metodele utilizate” [8].

În știința pedagogică din SUA sunt formulate sugestii în ceea ce privește domeniul proiectării și evaluării curriculumului.

Semnificative în acest sens sunt ideile lui *J.Dewey*, unul dintre primii teoreticieni în domeniul dezvoltării curriculumului educațional. Conform acestuia, curriculumul corelează în procesul educațional două fenomene:

- a) disciplinele și subiectele studiate;
- b) experiența de învățare organizată în unitatea de învățământ [9].

F.Bobbitt definește curriculumul ca „...întreaga gamă de experiențe directe și indirecte, constând în desfășurarea abilităților individului” [10].

În baza unor observații riguroase, *I.Kerri* încearcă să formuleze o argumentare a acestei noțiuni. Prin noțiunea de curriculum el înțelege programa ce fixează conținutul, metodele și organizarea învățământului la un obiect de studiu anumit. Este important de menționat că noțiunea de curriculum nu corelează cu conținutul învățământului ca o categorie didactică comună.

În calitate de componente ale teoriei programei de învățământ *I.Kerri* indică: obiectivele și sursele obiectivelor; domeniile cunoștințelor și ale obiectelor de studiu; căile de acumulare a informației despre metodele de proiectare a programelor și despre aprecierea eficacității; condițiile învățământului. În sistemul lui *I.Kerri* se iau în considerare mulți factori care au influențat definirea obiectelor de studiu, este indicată legătura dintre conținut și procesul de învățământ, sunt evidențiate condițiile procesului de învățământ [11].

Considerațiile precedente își găsesc reflectare și la *Glatthorn*, care evidențiază că „curriculumul include planurile pentru organizarea cazurilor prezentate prin documente de utilizare continuă la câteva niveluri de generalizare” și implementarea acestor planuri în clasă. Planurile respective ocupă un anumit loc în modul de instruire, la fel ca și influențele ce sunt studiate [12].

În elaborarea teoriei curriculumului un loc aparte revine cercetărilor lui *B.Bloom*, care prezintă obiectivele, aspectele și subaspectele cunoștințelor într-un sistem strict, fiind corelate cu nivelurile de însușire și posibilitățile intelectuale [13].

O orientare esențială este și formularea problemei despre obiectivele finale și intermediare pentru separarea problemei mijloacelor de formulare a obiectivelor în program. Din aceste mijloace fac parte: marcarea

acțiunilor executate de elevi; determinarea problemelor rezolvate de ei; determinarea caracterului răspunsurilor la întrebări; indicarea caracterului situațiilor în care trebuie să acționeze un elev. Savantul *P.N.Hirst* interpretează complexitatea curriculumului conform componentelor pe care le include: cunoștințele, abilitatea, relațiile. *S.Majaulet* evidențiază în calitate de componente ale curriculumului capacitatea de a învăța, a dobândi cunoștințe, a soluționa probleme [14].

Aria semantică a termenului se extinde, așadar, de la cunoștințe, cursuri sau discipline la întreaga experiență de învățare a individului, deci și asupra modului în care aceasta este proiectată și aplicată.

R.W.Tyler a realizat prima formulare modernă a teoriei curriculumului. În conturarea curriculumului *R.W.Tyler* se bazează pe patru probleme fundamentale:

- Ce obiective educaționale trebuie să urmeze instituția de învățământ?
- Care sunt experiențele educaționale susceptibile să permită atingerea obiectivelor?
- Cum pot fi aceste experiențe suscitade efectiv?
- Cum se poate ști dacă obiectivele au fost atinse?

Conform accepției menționate, prin curriculum se subînțelege ansamblul experiențelor de învățare pe care școala îl oferă tinerilor, cu scopul de a-i antrena în descoperirea și valorificarea maximă a propriilor disponibilități și interese. Curriculumul este un model pedagogic care realizează politica educațională a statului, fiind conceput în baza teoriei factorilor și a teoriei axiologice, constituit dintr-un număr necesar și deplin de elemente în interrelații corelate la toate nivelurile curriculare, asigurând formarea elevilor [15].

În sens larg, procesual, de politici educaționale, curriculumul definește sistemul de procese decizionale, manageriale și de monitorizare care preced, acompaniază și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite de școală [16].

În sens restrâns, curriculumul desemnează sistemul documentelor reglatoare și normative în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului [17].

Generalizând evoluția teoriei curriculare, putem evidenția următoarele **concepții despre curriculum**:

Concepția învățării sistemice a disciplinelor școlare. În cadrul acestei concepții curriculumul se definește ca un grup sistematic de cursuri cerute pentru formare ori certificare într-un domeniu major; un plan general de conținuturi ori de materiale specifice de instruire pe care școala le oferă elevului. Această abordare se caracterizează printr-o claritate mai mare a obiectivelor urmărite și precizie a conținuturilor de predat. Dezavantajele acestei perspective: acordă o atenție redusă personalității elevului, cunoștințele devin un scop în sine [18].

Concepția centrării pe elev (autor J.Dewey). Curriculumul are în centrul atenției elevul cu particularitățile, trebuințele și interesele sale. Curriculumul oferit trebuie să fie relevant, „să fie generator sau facilitator de experiențe de viață, de construire a sensului în care fiecare își găsește drumul dezvoltării sale” [19]. *De Landsheere G.* indică și dezavantajele acestui concept: absolutizarea acestei perspective va da un caracter ocazional experiențelor propuse elevilor, ceea ce va face aleatorie formarea sistematică a cunoștințelor și abilităților” [20].

Concepția focalizată asupra comprehensiunii și ameliorării societății. Output-ul educațional (personalitatea formată) tinde spre o integrare rapidă, eficientă și creatoare în câmpul social. Calitatea procesului de integrare socială constituie un indicator sintetic al eficienței procesului educațional. Prin intermediul experienței interiorizate, tânărul își va forma acele structuri, procese, funcții și capacități care îi vor permite adaptarea la cerințele vieții sociale [21].

Concepția centrării pe procesul de elaborare, dezvoltare și evaluare a curriculumului. Proiectarea curriculumului are o importanță deosebită, deoarece în urma acestui efort se va contura curriculumul formal. Construcția curriculumului este o adevărată tehnologie a inovării, care are drept obiectiv adaptarea programelor și experiențelor de învățare la nevoile unei societăți dinamice [22, 23, 24].

Concepția sistemică-holistică asupra curriculumului. Autorii acestei concepții, *R.Tyler, De G. Landsheere, L.D'Hainaut, G.Vaideanu*, se bazează pe multitudinea componentelor procesului de învățământ, articularea lor din perspectiva realizării finalităților educaționale [25].

Teoria curriculumului ia în considerare procesul educativ și interacțiunea dintre componentele acestuia: obiective, conținuturi, tehnologii didactice, instrumente de evaluare.

Evaluarea componentelor și a interacțiunilor acestora se poate realiza din diferite unghiuri de vedere:

- *Evaluarea componentelor curriculare și a particularităților acestora:*
 - *în plan funcțional:* a determina care este punctul de pornire al sistemului ce urmărește să se realizeze prin curriculum;

- în plan structural: a evalua organizarea structurală a curriculumului;
- în plan operațional: analiza procesului de predare-învățare-evaluare realizat în baza curriculumului.
- *Evaluarea relațiilor între componentele constituente*

Evaluarea curriculumului poate fi realizată eficient doar ca urmare a relațiilor dintre elementele constitutive care pot fi:

- bilaterale (între perechi de elemente);
- simultane (între trei sau mai multe elemente);
- funcționale (ce se petrece real în cadrul procesual);
- contextuale și de ierarhizare (unele elemente au un rol mai important decât altele);
- de diferențiere și asimetrie.

Fiecare componentă se află în interacțiune cu celelalte, orice modificare într-o componentă va avea efectele ei în celelalte. Cunoașterea acestor relații este importantă, asigurând proiectarea și evaluarea curriculumului propriu-zis și a procesului de învățământ.

- *Relațiile dintre sistem și componentele sale*

Sistemul are un caracter emergent. Modificările la nivelul subsistemelor afectează, într-un fel sau altul, dinamica și funcționalitatea sistemului.

- *Relațiile cu societatea*

Învățământul realizează comanda socială – finalitățile și resursele.

Învățământul răspunde prin pregătirea omului pentru diferite roluri sociale.

Evaluarea curriculumului include și acest aspect.

Conexiunea inversă (feedback-ul) constituie reacția de reîntoarcere, de reintroducere în sistem a rezultatelor acțiunii anterioare în vederea reglării curriculare.

Avantajele abordării evaluării sistematico-holistice a curriculumului constau în următoarele:

- permite o evaluare a imaginii holistice asupra obiectivelor, conținutului și a procesului educațional;
- face posibilă evaluarea profundă a funcționalității curriculare;
- permite o evaluare teoretică și practică a curriculumului;
- este un instrument de gestionare rațională și creativă a evaluării curriculare și didactice a procesului educațional;
- asigură evaluarea și monitorizarea variabilelor curriculare: calitatea curriculumului disciplinar, calitatea instruirii, calitatea proiectelor didactice.

Așadar, analiza diferitelor abordări cu privire la curriculum ne-a permis să evidențiem două definiții ale acestui fenomen ca fundamente teoretice ale obiectului investigațional.

Prima definiție determină curriculumul în sens larg (procesual) ca un ansamblu al procesului educațional și al experiențelor de învățare prin care trece studentul pe durata parcursului său universitar (Al.Crișan, Vl.Guțu). Această definiție reclamă aspectul procesual în evaluarea curriculumului.

A doua definiție determină curriculumul în sens restrâns ca un ansamblu al documentelor de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care universitatea le oferă studentului (Al.Crișan, Vl.Guțu). Această definiție reclamă aspectul static în evaluarea diferitelor documente: planul-cadru de învățământ superior, curriculumul disciplinar, sursele didactice, proiectele didactice etc.

Abordarea *sistematico-holistică* a curriculumului reprezintă în cercetarea dată un concept și un instrument teoretic (concretizat la nivel de fundamente științifice) de construire a modelului metodologic de evaluare a curriculumului universitar și abordează numeroase probleme de ordin teoretic și metodologic.

Din perspectiva științelor educației, este necesară delimitarea riguroasă a câmpului de referință al conceptului. Acesta poate fi structurat într-o paradigmă de maximă generalitate care evidențiază, pe de o parte, apariția unei noi modalități de evaluare curriculară; pe de altă parte, atrage atenția asupra relațiilor structurale care asigură modul de funcționare a componentelor curriculare, în general, și a situațiilor didactice, în special.

Referințe:

1. Stanciu M. Reforma conținuturilor învățământului. - Iași: Polirom, 2000, p.158.
2. Bruggen J.C., Van I. Institution for Curriculum Development and Educational Research: their Positions and Tasks, their Organization and Work. In: J.C.VAN Bruggen: Strategies for and Organization of Curriculum Development in some European Countries, Enschede, CIDREE, 1993, p.164.

3. Walker D. Fundamentals of Curriculum. - San Diego: Nerbert Brace, Jovanowich Publishers, 1990, p.7.
4. Rhoades G. Conception and institutional categories of curriculum cross-national comparisons of upper secondary education // *Jurnal of Curriculum Studies*, 1988, vol.22, nr.1; vol.23, nr.1.
5. *Învățământul din alte țări*. Ministerul Învățământului, 1990, p.16.
6. Lavale M. Apprendre: didactique par objectifs operatoires. Presses de l'Universite du Quebec, 1983, p.25.
7. Mialaret G. Vocabulaire de l'education. Education et sciences de l'education. - Paris, 1979, p.103.
8. Mialaret G. Op. cit., p.152.
9. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992, p.26-29.
10. Stanciu M. Op. cit., p.99.
11. Ibidem, p.18.
12. Glatthorn A. Curriculum Renewal Association for supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria VA. USA, 1987, p.64.
13. Bloom B., I.Nastingsi G., Madaus A. Nandbook on formative and summative evaluation of student learning. - New-York, 1971. p.64.
14. Stanciu M. Op. cit., p.112.
15. Guțu Vl., Platon C., Repida T. Obiectivele evaluării în învățământul universitar // *Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova*. Seria „Științe socioumanistice”, Vol.III. - Chișinău: CE USM, 2002, p.297-299.
16. Guțu Vl., Cimpoș Gh., Babuc V. Proiectarea curriculumului învățământului agrar din Republica Moldova. - Chișinău, 2001, p.178.
17. Crișan Al. Proiectarea curriculumului de bază. Ghid metodologic. „Tip Cim”, 1998, p.25.
18. De Landsheere G. L'education et la formation, Presser Universitaires de France. - Paris, 1992, p.90.
19. Dewey J. Op. cit., p.4.
20. De Landsheere G. Evaluarea continuă a elevilor și examinarea. - București: E.D.P., 1975, p.75.
21. Stanciu M. Op. cit., p.182.
22. Bârzea C. Reformele contemporane din învățământ. Tendințe și semnificații. - București, 1976. - 122 p.
23. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectifs Handbook. Cognitive Domaine. New York: David McKay, Company, Inc., 1971. - 250 p.
24. Harlen W. Change and development in evaluation strategy // Tawney D. Curriculum evaluation today. - London, 1976. - 208 p.
25. Ochs R. Principaux problemes et approches a la reforme du curriculum: aspects gualitatifs // Brunswick E. Reformes des programmes de l' education. - Paris: UNESCO, 1971, p.206.

Prezentat la 21.05.2008

ȘCOALA ȘI COMUNITATEA – PARTENERE ÎN EDUCAȚIE

Camelia STĂICULESCU

Academia pentru Studii Economice, București, România

The article approaches the relation between the school and community where it is functioning, the interdependency relations existing between the school and the community representatives. The partnership school – community represent a necessity in this moment. A functional community is a community where there exists a good collaboration between the communitarian institutions and the school is an integrated part of a system that promotes the education of the community and cooperates with different organization to provide to the persons from the area educational, cultural and entertaining services.

Parcurgând schimbări politice, sociale, economice profunde și complexe, societatea românească, prin toate componentele sale, își caută identitatea.

Educația reprezintă una dintre preocupările majore ale societății contemporane care se confruntă cu cerințe din ce în ce mai diverse și mai complexe. Pe fondul acestei schimbări accentuate, educația, învățământul, școala au un rol de refacere a identității sociale și de valorizare a potențialului uman.

Astfel, devin prioritare următoarele direcții de acțiune în domeniul educației:

- stabilirea setului de valori după care trebuie să evolueze societatea și educația și a direcțiilor de acțiune prin intermediul cărora pot fi realizate în fapt valorile alese;
- identificarea factorilor implicați în domeniul educațional și stabilirea rolului și a responsabilităților fiecărui factor care este implicat în domeniul educațional;
- susținerea parteneriatului tuturor factorilor sociali care sunt interesați în dezvoltarea educației.

În acest context, societatea a fost nevoită să extindă câmpul educațional de la nivelul instituției școlare la nivelul altor agenți de educație, să diversifice oferta educațională.

Școala este, pe de o parte, o instituție care oferă un serviciu social, direct influențată de ceea ce se întâmplă în mediul social, transmite cunoștințe, dezvoltă abilități, norme, valori recunoscute și acceptate social; pe de altă parte, are o logică internă de dezvoltare, reproduce propriile norme și valori, are propriul sistem de organizare.

Privită dintr-o altă perspectivă, școala, este o instituție care funcționează într-o comunitate alcătuită din mai mulți factori de educație: familie, autorități, organizații guvernamentale și neguvernamentale, agenți economici etc. care au la rândul lor o ofertă educațională explicită și/sau implicită. Organizațiile școlare sunt astfel supuse presiunii multiplilor factori: a grupurilor ideologice care activează la nivel local, a sistemelor politice, a condițiilor economice și a diverselor tendințe manifestate în societate. Așadar, asupra școlilor sunt manifestate influențe de ordin economic, politic, culturale și ideologice. Școlile depind de mediul în care funcționează în ceea ce privește obținerea resurselor materiale, resursele umane, resursele financiare, resursele informaționale etc.

Școala funcționează într-un context social larg, complex, alcătuit din societatea globală, constituită ca sistem social global (național, statal), cuprinzând:

- comunități, grupuri, forme de organizare socială, instituții, aspecte juridice;
- elemente de viață socială reală: limbă, cultură, valori, tradiții.

Influențele contextului social global asupra instituțiilor de învățământ se materializează în finalități ale educației (scopuri și obiective), conținuturile disciplinelor, modul de organizare a sistemului de educație și a instituțiilor, reglementări de ordin juridic și administrative. Sistemul social global reglementează organizarea sistemului de învățământ.

Pe de altă parte, școala funcționează într-un context social imediat, într-o comunitate locală și zonală, care instruiște elevii, dar care are un set de așteptări cărora instituția școlară trebuie să le răspundă.

Contextul social al comunității își poate manifesta influența asupra școlii ca societate civilă, capabilă să-și susțină interesele nu numai pe cale instituțională oficială, ci și prin presiune socială directă asupra instituției de învățământ.

Influențele sunt manifestate reciproc: atât comunitatea influențează organizația școlară, cât și aceasta influențează comunitatea. Acțiunea comunitară poate astfel deveni, la un moment dat, o consecință a activității școlii.

Așteptările comunității față de instituția școlară sunt și ele diferite în dependență de comunitățile în care funcționează, chiar și atunci când școlile sunt de același tip. În comunitățile sociale unde funcționează (cartier, sector, localitate, județ) școlile au un anumit statut social, o poziție dobândită în timp, se adresează unei anumite populații școlare.

De exemplu, există:

- „școli de elită” percepute social ca având standarde de evaluare înalte, eficiență în activitățile de educație și instruire, performanțe crescute obținute de către elevi etc.;
- școli care au o imagine negativă în comunitate datorată mai multor aspecte: cadre didactice nepregătite, fluctuante, performanțe școlare scăzute obținute de elevii săi, acte grave de indisciplină înregistrate în școală, frecvența scăzută a elevilor la școală, ofertă educațională săracă în disciplinele la decizia școlii sau/și activități extracurriculare etc.;
- școli care au fost organizate pe baza unei cerințe sociale la un moment dat, cerință socială care nu mai există astăzi (ex., licee industriale, școli din cartiere care nu mai au populație școlară etc.). Supraviețuirea unei astfel de unități școlare implică opțiuni de dezvoltare strategică bazate pe schimbări radicale, un efort de adaptare la cerințele comunității sporit care poate fi materializat în diversificarea ofertelor educaționale școlare și extracurriculare, atragerea de parteneri și finanțatori externi etc.

Caracteristici ale relației de parteneriat dintre școală și comunitate

Noțiunea de parteneriat are un câmp semantic vast.

Din punct de vedere juridic, parteneriatul se definește ca o înțelegere legală în care partenerii definesc împreună scopul general al parteneriatului. Parteneriatul autentic presupune, cel puțin în teorie, colaborarea strânsă și combinarea avantajelor specifice pentru ambii parteneri.

Din punctul de vedere al beneficiilor pe care le aduce, parteneriatul poate fi definit ca o modalitate eficientă în realizarea reformei managementului fie prin schimbarea practicilor manageriale, fie prin schimbarea modului în care sunt abordate problemele publice, astfel încât soluționarea lor să devină fezabilă prin parteneriat.

Parteneriatul poate fi o soluție pentru alocarea și folosirea resurselor locale la nivel comunitar, pentru atragerea altor resurse externe privind rezolvarea problemelor comunitare.

În multe dintre comunități s-au dezvoltat diverse servicii comunitare, profit și nonprofit care încearcă să rezolve multe din problemele comunitare.

Ideea de parteneriat dintre școală și comunitate trebuie să se bazeze pe principiul complementarității serviciilor sociale oferite de către diversele organizații care activează în comunitate.

Cine ar avea de câștigat dintr-o astfel de relație de parteneriat? Parteneriatul – bazat pe ideea că cei implicați au de câștigat de pe urma acestei colaborări mai mult decât dacă ar acționa singuri. Dar intenția de cooperare nu este o garanție pentru succesul unui parteneriat. Este nevoie de coordonarea activităților și deciziilor partenerilor, de un management de calitate al procesului de colaborare. Succesul este determinat de aderarea comună la reguli și norme.

Construirea parteneriatului este un proces deliberat ce implică aptitudini specifice, strategii și cunoștințe pe care părțile implicate trebuie să le cunoscă și să le folosească.

Parteneriatul implică adoptarea unui management bazat pe colaborare și schimbare, comunicare și conștientizarea diversității.

Managementul relației de parteneriat are rolul de a susține și a încuraja desfășurarea relației de parteneriat astfel:

- să stabilească o viziune de ansamblu;
- să formuleze valorile comune;
- să stabilească scopurile comune;
- să definească așteptările;
- a ajuta parteneriatul să funcționeze propriu-zis (să asigure resursele, să stabilească succesul etc.)

Într-o relație de parteneriat fiecare partener trebuie să-și definească așteptările, scopul și limitele. În relația de parteneriat dintre școală și agenții comunitari cei implicați trebuie să definească și să conștientizeze următoarele:

- agenții comunitari implicați în relația de parteneriat;
- motivele parteneriatului;
- modificările vizate în situația actuală;
- problemele majore ce pot fi rezolvate prin parteneriat;
- rolurile specifice ale fiecărui partener.

Parteneriatul este bazat pe încredere, cere responsabilitate de la parteneri și implicare reciprocă. Parteneriatul trebuie să fie o modalitate mai eficientă de a obține rezultate bune, o schimbare în bine.

În cadrul unei comunități există și funcționează o multitudine de organizații care au obiective foarte variate, mare diversitate de activități.

Parteneriatul școală–comunitate locală se referă la cooperarea tuturor instituțiilor și factorilor sociali interesați în susținerea unităților de învățământ și de problemele educației.

Specialiștii Centrului Educația 2000+ sunt de părere că: „pornind de la contextul actual, pentru ca școala românească să acționeze ca agent al inovației, schimbării și dezvoltării, parteneriatul în domeniul educației trebuie promovat la nivelul întregii societăți și la nivelul tuturor comunităților sale” [1].

Succesul parteneriatului școală–comunitate locală este bazat pe legătura permanentă, constantă dintre agenții comunitari și reprezentanții școlii. Se realizează astfel un echilibru între schimbare și continuitate, între specific și global, între împlinirea individuală și exigențele de ordin social.

Școlile sunt organizații puternic ancorate în comunitate, statutul organizației școlare, funcțiile sociale ale acesteia, precum și competențele specifice ale resurselor umane implicate în sistemul educațional fac din școală promotorul parteneriatului comunitar.

Școala și comunitatea trebuie să-și asume noi tipuri de relații, fără a renunța la elementele de fond care le definesc identitatea.

Inițierea, susținerea, dezvoltarea unui parteneriat cu comunitatea și centrarea interesului asupra elevului ca cetățean al comunității aduc beneficii atât școlii, cât și comunității.

Principiul care stă la baza parteneriatului școală–comunitate este următorul: *trebuințele* educative ale **elevilor** reprezintă *centrul de interes al oricărui parteneriat educațional*.

Școala poate să își rezolve multe dintre problemele dificile cu care se confruntă colaborând cu factorii instituționali și neinstituționali locali care, într-un fel sau altul, sunt beneficiarii serviciilor educative oferite de unitățile de învățământ sau a căror activitate depinde de calitatea educației oamenilor cu care lucrează.

În parteneriatul școală–comunitate sunt implicate:

- resursele umane ale sistemului de învățământ;
- elevii cuprinși în unitățile școlare;
- familiile elevilor (părinții și susținătorii legali);
- instituțiile guvernamentale centrale și locale;
- autoritățile locale;
- agenții economici;
- sindicatele;
- organizațiile nonguvernamentale;
- instituțiile religioase.

Pentru a realiza un parteneriat autentic în domeniul educației este necesară schimbarea treptată a unor valori, atitudini, principii, norme, comportamente la nivelul:

- factorilor sociali cu putere de decizie;
- resurselor umane implicate în educație;
- reprezentanților diferitelor instituții comunitare;
- părinților, copiilor, adolescenților, tinerilor; elevilor care sunt cuprinși în sistemul de învățământ.

Acțiunea comună a acestora se impune din mai multe motive:

- este nevoie de coerență în viața elevilor, aceștia primesc din diverse medii o varietate de mesaje care pot produce confuzie în ceea ce privește orientarea și integrarea acestora în viața comunității;
- educația nu se mai face doar la școală;
- școala trebuie să rămână permanent racordată la realitatea curentă, să coopereze;
- reforma societății impune procesul de descentralizare ceea ce presupune o mai mare responsabilitate a factorilor locali.

În domeniul educației, parteneriatul factorilor sociali implicați trebuie să se realizeze pe temeiul unui set de valori fundamentale comune, recunoscute de toți partenerii. Dintre valorile fundamentale la care ne putem raporta putem enumera: democrația, civismul, umanismul, specificitatea, diversitatea, toleranța, comunicarea, libertatea, respectul reciproc etc.

Această schimbare axiologică, atitudinală și comportamentală poate fi realizată astfel:

- formarea resurselor umane în spiritul colaborării, participării, parteneriatului;
- elaborarea și derularea efectivă a unor proiecte în parteneriat;
- promovarea colaborării și parteneriatului cu toți factorii comunității interesați de dezvoltarea educației și a comunității locale;
- adoptarea unui stil de management participativ de către conducerea școlii, dar și de către autoritățile locale;
- inițierea și dezvoltarea unor programe în care părinții să fie implicați activ;
- stabilirea unui echilibru între oferta educațională și de servicii oferite de către școală și cererea educațională de la nivelul comunității;
- adoptarea unui curriculum flexibil, în acord cu nevoile de educație ale comunității.

Șerban Iosifescu vine cu câteva sugestii utile în ceea ce privește realizarea parteneriatului școală–comunitate: “Dincolo de eforturile pe care fiecare dintre școli trebuie să și le asume pentru sensibilizarea și atragerea partenerilor sociali, transformarea parteneriatului educațional într-o realitate presupune adoptarea unor *măsuri generale* la nivelul întregului sistem de învățământ” precum:

- formarea personalului din învățământ, în sensul comunicării, cooperării, parteneriatului;
- motivarea resurselor umane ale școlii pentru dezvoltarea unor relații parteneriale;
- diseminarea unor informații relevante pentru problema parteneriatului la nivelul unităților de învățământ;
- operarea unor schimbări de jure și de facto cu privire la statutul personalului din învățământ;
- promovarea unui cadru legislativ care să încurajeze inițiativele școlii și implicarea partenerilor săi sociali;
- sensibilizarea societății și a diferitelor sale segmente în raport cu problemele educației și cu semnificația sa [2].

Necesitatea parteneriatului școală–comunitate

Ideea de a folosi școlile în beneficiul comunității a apărut în Statele Unite prin 1935. S-a admis atunci faptul că școlile pot sta la dispoziția locuitorilor comunității respective dincolo de programul obișnuit, chiar pe durata unei zile întregi, și pot furniza servicii în domenii diferite: cultural, sănătate, asistență socială, pregătirea forței de muncă, recreere etc.

De atunci, în lume au fost dezvoltate o serie de inițiative și programe care transformă școlile în locuri deschise locuitorilor de toate vârstele ale comunității pe tot parcursul anului.

În Europa, mai ales după anii '90, școlile și-au diversificat activitatea desfășurând diverse activități și programe: cursuri de computere, de tradiții locale, sportive, concerte, cluburi pentru pensionari, controale medicale, conferințe, festivaluri, concursuri, cursuri de croitorese etc. destinate locuitorilor din localitățile respective și nu numai.

În anii '80, în lumea școlii, s-a afirmat un curent bazat pe ideea implicării factorilor comunității locale în luarea deciziilor privind predarea și învățarea, finanțarea și angajarea de personal în școlile care deservește comunitatea locală respectivă („management bazat pe comunitatea locală” „site-based management”). Argumentele care sprijină acest stil managerial sunt:

- oamenii care sunt vizați de deciziile privind educația trebuie să fie implicați în luarea acestor decizii;
- o decizie, odată luată, are mai multe șanse de succes dacă cei pe care îi vizează au ajutat la luarea ei.

În ultimii ani, noțiunea de parteneriat se regăsește, sub diferite forme, în cadrul majorității textelor de orientare în educație, publicate de marile organisme internaționale.

Termenul de parteneriat dimensionează deschiderea asupra / față de mediu, de context. Parteneriatul devine astfel un element de deschidere al școlii către mediul social în care funcționează.

Parteneriatul poate îmbrăca forme diverse și este direct influențat de sistemul de luare a deciziei din comunitatea/țara la care ne raportăm.

Astfel, în cadrul unui sistem educativ centralizat, termenul de parteneriat poate aborda o participare efectivă a părinților la anumite decizii ale instituției școlare. În țările unde populația locală sau regională este

implicată mai mult în conducerea organizațiilor școlare participarea la luarea deciziilor se manifestă mult mai puternic. Într-un sistem centralizat la scară națională, familiile, chiar comunitățile locale, sunt puțin invitate să participe la problemele educative ale școlii.

În cadrul unui sistem educativ foarte ierarhizat, noțiunea de parteneriat poate fi utilizată pentru a face referință la intenția unei noi repartizări a puterii și a unui nou tip de colaborare între agenții aceluiasi sistem: locul și natura prerogativelor structurilor intermediare (inspectorate școlare), a directorilor de instituții, profesorilor, reprezentanților populației, chiar și elevilor pentru realizarea unei noi dinamici școlare.

În cadrul administrațiilor școlare descentralizate, unde responsabilitățile sunt distribuite și participarea comunității e imediată și instituită, noțiunea de parteneriat se referă la deschiderea instituției școlare, la mediul său socioeconomic. Dar dacă în cazul instituțiilor de învățământ de nivel liceal și superior (școlarizarea neobligatorie) parteneriatul poate funcționa în această formă, pentru instituțiile de învățământ de nivel primar și gimnazial parteneriatul funcționează în mai mică măsură. Cu toate acestea, voința de deschidere a școlilor spre sectorul economic a fost dezvoltată și continuă să fie dezvoltată de către guvernele diferitelor familii politice.

Tendința deschiderii școlii către comunitate este evidentă în majoritatea țărilor occidentale. În contextul în care resursele acordate educației sunt în descreștere, parteneriatul poate fi o formă prin care se realizează o mai bună gestionare a resurselor locale, o modalitate de atragere a resurselor către școală și de valorificare a resurselor școlii în beneficiul comunității.

Adoptarea termenului de parteneriat în educație se situează în cadrul unei schimbări de concepție și de roluri dintre instituțiile școlare și agenții sau organismele proprii mediului său. Sensul etimologic al termenului de parteneriat face trimitere la noțiunile de împărțire, separare și diviziune a responsabilităților și atribuțiilor. Agenții sociali vor juca un rol mai activ în îndeplinirea misiunii de servicii publice ale sistemului educativ.

Se pune însă problema identității școlii și a celor implicați în relația de parteneriat.

Rezistența poate veni din partea acestora, cadrele didactice pot opta sau nu pentru colaborarea cu agenții sau organizațiile exterioare școlii, mai ales în condițiile în care trebuie să depună un efort suplimentar pentru acest lucru și nu sunt remunerați ca atare. Învățământul este considerat de cele mai multe ori ca o practică privată, iar cadrele didactice au de prea puține ori inițiativa sau deschiderea de a împărți rolurile pe care le dețin sau de a învăța de la alții. Munca de echipă este un obstacol permanent în cadrul unui parteneriat. Un parteneriat va fi cu atât mai complex cu cât cei implicați nu au competențe și abilități de a lucra astfel.

O altă problemă care trebuie pusă în discuție este cea a modificării vocației școlii în contextul parteneriatului. Școala are o misiune și roluri bine stabilite, iar frontiera de deschidere a instituției școlare către mediul său poate fi variabilă. Școala nu are numai misiunea de a răspunde nevoilor comunității în care funcționează, ea se situează într-un proiect educativ național mult mai vast, într-o perspectivă universală ce poate depăși concepțiile locale. Devine astfel școala o instituție de promovare a specificului național, a tendințelor sociale naționale față de cele locale?

Specialiștii de la Centrul educațional 2000+ consideră că soluționarea problemelor cu care se confruntă în prezent educația românească și învățământul românesc se poate realiza prin transformarea parteneriatului într-o realitate. În cadrul acestui parteneriat își găsesc locul toate categoriile sociale, toate instituțiile interesate în dezvoltarea educației, a învățământului și a unităților școlare.

În contextul social actual se observă următoarele momente:

- politica educațională din România a optat pentru descentalizare, procesul de descentalizare al educației presupunând parteneriatul unui evantai de factori sociali care pot prelua roluri și responsabilități la nivel local;
- confrunțați cu o varietate de mesaje oferite de medii diferite, elevii au nevoie de o interpretare unitară, coerentă, echilibrată care poate fi furnizată doar prin parteneriatul unor factori sociali și educaționali;
- educația oferită în cadrul școlii trebuie îmbinată cu educația făcută de alți factori sociali, care au o influență semnificativă asupra elevilor;
- contactul permanent al instituțiilor educaționale și, în particular, al unităților școlare cu diferiți parteneri sociali facilitează racordarea efectivă a școlilor la realitate.

Probleme educative majore care pot fi abordate în parteneriatul școală–comunitate locală ce pot fi rezolvate prin schimbarea unor atitudini și mentalități:

- sprijinirea educării elevilor defavorizați din punct de vedere economico-social;
- programe educaționale pentru combaterea factorilor care amenință sănătatea și siguranța copiilor (consumul de droguri, violența etc.);
- educația interculturală;
- promovarea imaginii comunității locale;
- promovarea specificului local, a meșteșugurilor, a produselor tradiționale locale;
- educația ecologică;
- educația pentru viața de familie;
- dezvoltarea de proiecte locale;
- educația pentru sănătate etc.

Concluzii

Parteneriatul școală–comunitate este în acest moment o necesitate. Relația de parteneriat poate fi inițiată de către școală și funcționează adecvat dacă membrii comunității se implică în desfășurarea activităților școlii, iar școala vine cu oferte educaționale care să satisfacă nevoile comunității.

O comunitate funcțională este cea în care la nivelul comunității desfășoară o bună colaborare între instituțiile comunitare, iar școala se consideră parte integrantă a unui sistem care promovează educația comunității și cooperează cu diversele organizații pentru a furniza persoanelor din zonă servicii educaționale, culturale, de recreere.

Referințe:

1. Rădulescu Eleonora, Tîrcă Anca. Școală și comunitate. Ghid pentru profesori. Colecția educația 2000+. - București: Humanitas Educațional, 2002, p.10.
2. Iosifescu Șerban (coord.). Management educațional pentru instituțiile de învățământ. - București: ISE - MEC, 2001, p.147.

Bibliografie:

1. Bauman Zigmunt. Comunitatea. Căutarea siguranței într-o lume nesigură. - București: Editura Antet, 2001.
2. Delors Jacques. Comoara lăuntrică. Raportul UNESCO al comisiei internaționale pentru educație în secolul XXI. - Iași: Polirom.
3. Diaconu Mihai. Sociologia educației. - București: Editura ASE, 2004.
4. Fred M. Cox, John L. Erlich, Jack Rothman, John E. Tropman. Strategies of Community.
5. Fred M. Cox, John L. Erlich, Jack Rothman, John E. Tropman. Tachtics and techniques of Community Practice – F. E. PEACOCK PUBLISHERS, INC., Ilasca, Illinois, 1989.
6. Păun Emil. Școala – abordare sociopedagogică. - Iași: Polirom, 1999.
7. Sandu Dumitru. Dezvoltare comunitară. Cercetare. Practică. Ideologie. - Iași: Polirom, 2005.
8. Voiculescu Florea. Analiza resurse–nevoi și managementul strategic în învățământ. Editura Aramis, 2004.
9. Zani Bruna, Palmonari Augusto (coordonatori). Manual de psihologia comunității. - Iași: Polirom, 2003.

Prezentat la 05.06.2008

EDUCAȚIA PROSPECTIVĂ - DIMENSIUNE A EVOLUȚIEI ȘI PROGRESULUI

Viorelia LUNGU

Catedra Științe ale Educației

Generally in the circumstances of a fast development of knowledge and of society, a lot of practices and knowledge which are available nowadays, in the future it will be exceeded, obsolete. The future creates requirements more and higher, but the education needs to develop them, to develop a prospective character which is strategically superior to the actual education. Such requirements imply enormous changes in the skills of teaching, organizing systematically activities which will help the pupil to define, to explain and to verify their values. But it is not enough to orient this system to the future because it is necessary also to change the attitude of the individual towards the time of the foreseeing of the activities in diverse life conditions, as well as the formation of a pliant behaviour, which will be adaptable to the new social and economic conditions.

Educația prospectivă, după S.Cristea, este „educația desfășurată în perspectiva viitorului, care vizează formarea în activitatea școlară a unor calități, deprinderi sau structuri cognitive, afective, psihomotorii... ce se preconizează a fi absolut necesare în activitatea de viitor” [3, p.154].

Conform explicației lui S.Cristea, rezultă că educația trebuie să anticipe nivelul de dezvoltare a societății, presupunând formarea la persoane a capacităților decizionale de responsabilitate socială, de preveziune a activităților în diverse condiții de viață, de analiză a acțiunilor, faptelor proprii și ale altor persoane (de pe poziția valorilor general-umane, naționale), precum și formarea unui comportament flexibil, adaptabil la noile condiții social-economice.

Timp de mai multe secole a dominat o filosofie idealistă care trasa o linie de demarcație netă între ceea ce reprezintă „theoria” și „praxis”-ul, în virtutea căreia filosofia tradițională a învățământului avea ca obiectiv principal transmiterea de cunoștințe – o transmitere disociată de problemele vieții reale și ale practicii, care subaprecia dezvoltarea capacităților de acțiune propriu-zisă. În timp și în opoziție cu aceasta s-a conturat și s-a afirmat însă cu tot mai multă tărie o altă filosofie – o filosofie pragmatică, cu o bază tot mai largă de acreditare. O filosofie în interpretarea căreia cunoașterea științifică apare în altă lumină, nu doar ca reflectare activă și înțelegere a realității, ci și ca intervenție transformatoare asupra acestei realități: nu doar ca producție ideatică și verbală, ci și ca producție specifică – o producție care induce acțiune, care dezvoltă acțiune.

Într-o astfel de abordare, a cunoaște nu mai semnifică a copia realul, ci a acționa asupra realului, a-l transforma: a cunoaște nu mai constituie un scop în sine, ci scopul constă în acțiunile pe care le permite cunoașterea. Legarea acțiunii de teorie vine să întărească astfel o idee mai veche exprimată la vremea lui de Socrate, după care omul este, prin natura lui, predeterminat să acționeze corect și în acord cu cunoașterea pe care o deține [2, p.13].

Este evident că în condițiile unei evoluții rapide a cunoașterii și a societății, în general, multe dintre cunoștințele și practicile valabile astăzi, mâine vor fi depășite, învechite. Este de așteptat ca într-o perioadă marcată de atâtea și atâtea mutații tehnologice și de apariția unor noi forme de organizare a muncii competențele specifice să fie și ele rapid depășite. Nevoia de reactualizare și nevoia de învățare continuă vor fi în creștere, altele vor fi și problemele cărora mâine vor avea a le face față. Viitorul înainteză cerințe din ce în ce mai înalte. Aceste cerințe necesită schimbări, aceste schimbări depind și de tendințele ce vor sta la baza elaborării noii politici educaționale.

Cristea relatează că una dintre caracteristicile interne ale politicii educației este caracterul prospectiv care „evidențiază faptul că activitatea de educație vizează întotdeauna o situație viitoare, potențială, strategică, superioară celei prezente, actuale, conjuncturale” [4, p.16].

La moment, atât școala din Republica Moldova, cât și școala din Federația Rusă, România, în loc să privească înainte, în viitor pentru a găsi soluții privind îndeplinirea cerințelor societății, își folosește vastele posibilități pentru a fabrica oameni croiți ca să poată supraviețui doar într-un sistem ce va fi mort înaintea lor. Deși pare o viziune pesimistă, aceasta e realitatea, dar această realitate poate fi schimbată. Iar pentru a crea un învățământ de perspectivă, trebuie să căutăm obiective și metode de viitor, și nu de trecut sau doar de prezent. Gheorghe Rudic concretizează că învățământul trebuie orientat spre descoperirea talentelor și a potențialului fiecărui om, pentru ca aceștia să-și poată îmbunătăți viața și să transforme societatea [6, p.3].

Pentru a forma acest învățământ, va trebui mai întâi să producem imagini succesive și interschimbabile ale viitorului, să facem previziuni cu privire la tipurile muncii, profesiilor necesare în viitor, să prevedem tipul de familie și de relații umane care va predomina, natura problemelor etice și morale ce se vor pune, genul și tehnica de care vom fi înconjurați și structurile organizatorice în care va trebui să ne antrenăm.

Numai făcând asemenea previziuni, definindu-le, dezbătându-le, sistematizându-le în permanență, putem deduce natura bagajului cognitiv și afectiv de care vor avea nevoie oamenii de mâine pentru a supraviețui evoluției accelerate.

Pentru sondarea viitorului în interesul prezentului, este necesar a crea un „consiliu al viitorului”. Prin proiectarea acestor viitoruri presupuse, prin definirea unor reacții educaționale coerente față de ele, prin susținerea acestor alternative, dezbateri publice active, asemenea consilii ar putea avea o puternică influență asupra învățământului.

Atare inovații implică schimbări enorme și în tehnicile de predare, organizând sistematic activități care-l va ajuta pe student să-și definească, să-și explice și să-și verifice propriile sale valori. Dar nu este suficient să orientăm sistemul spre viitor, deoarece este necesar a schimba și atitudinea individului față de timp, astfel pregătind persoane care pe lângă faptul că vor cunoaște la nivelul de informare, vor „învăța să învețe” de-a lungul vieții, să gândească liber, critic ca astfel să ajungă la scopul principal al politicii educaționale, la apropierea nivelului de eficiență a sistemelor de pregătire în soluționarea problemelor comune. Acest lucru presupune că profesorul trebuie să integreze valențele materiilor studiate–predat–învățate, măiestria pedagogică, receptivitatea la inovație. Ca urmare se presupune redefinirea statutului profesional și social al pedagogului prin reexaminarea și ierarhizarea rolurilor profesionale, prin introducerea de schimbări în practicile educaționale din perspectiva achizițiilor reformei curriculare și a cercetărilor în domeniu, ceea ce se și propune astăzi după planul de studiu Bolonia. Planul de azi vizează faptul că studentul nu poate deveni reprezentant complet al unei științe și această pregătire se face fără a pune accentul pe disciplinele psihopedagogice, iar rezultatul dorit e ca să se formeze nu doar competențe strict disciplinare, ci și psihopedagogice, formatoare, relaționare și, totodată, a i se da șansa studentului de a se orienta spre altă direcție.

Hopkins însă remarcă faptul că dacă schimbarea e să aibă vreun rost, atunci ea trebuie să înregistreze un impact asupra proceselor educaționale, să pătrundă în inimile și cugetele pedagogilor și ale elevilor. În lipsa unei astfel de realități, suntem amenințați de pericolul de a aprecia evenimente inexistente, deoarece realitatea schimbării nu ține de strategii, deși aceasta oferă cadrul necesar de acțiune, ci de implementarea strategiilor, iar prin aceasta din urmă înțelegem modul în care ele sunt interpretate de elevi, pedagogi și comunități școlare [5, p.35].

Fiind organizată și dirijată în conformitate cu provocările filosofice din diferite timpuri, educația pune accentul pe cunoștințe, pe formarea priceperilor și obișnuințelor, pe cultivarea unor atitudini și capacități intelectuale. G.Văideanu consideră că astăzi, această triadă simte necesitatea de a fi inversată, pe primul loc plasându-se exigența formării de atitudini și capacități spirituale, după care urmează formarea de priceperi și deprinderi și, la sfârșit – transmiterea de cunoștințe [7, p.83].

Aceste afirmații ne ghidează spre inversarea procesului de pregătire și a profesorului, pe prim-plan situându-se formarea de competențe, atitudini și capacități spirituale, morale și etice apoi acumularea cunoștințelor și deprinderilor profesionale, astfel vom putea pune accentul și pe gradul calitativ al interacțiunii sociale dintre profesor și elev. În formarea competenței și aptitudinilor de comunicare în procesul pregătirii profesionale este important a cunoaște exigența care ne face să avem moralitate, răspundere față de personalitatea altora. Însușirea pe această cale răspunde mai bine unor motivații interioare de formație și de autodepășire, fiecare individ având posibilitatea să-și cultive și să-și pună mai bine în valoare propriile capacități și aptitudini. Individul are toate șansele să devină autorul propriului său progres intelectual, cultural și profesional – un salt care cere viitorului absolvent să fie versat în învățarea autodirijată, dovedind inițiativă și răspundere pentru integrarea în societatea contemporană. Cunoștințele teoretice, cât și cele înalt integrate reclamă o suplețe intelectuală, capacități de abstractizare și generalizare, de sinteză, dar și de transfer, ceea ce estimează facilitarea unor conținuturi mai pretențioase, dar și aptitudini și capacități de anticipație, de planificare și organizare, de inițiativă și creativitate care sunt indispensabile pentru a modela viitorul învățământului.

Aici trebuie menționate aspectele legate de reorientarea educației. Și anume, formarea personalității prin educarea și însușirea metodologiei și a procedurilor de învățare, prin deprinderea modului de a învăța, de a cerceta. Se consideră că acumularea cunoștințelor în procesul de învățământ este necesară, dar nu și suficientă. Cunoștințele se învechesc, dar dacă studentul posedă arta îmbogățirii lor, va face față mai ușor împrejură-

rilor schimbătoare ale vieții, deoarece unul dintre autori afirma că analfabetul de mâine nu va mai fi cel care nu știe să citească, ci va fi cel care nu a învățat cum să învețe.

Componentele educației au fost regândite pe măsura dezvoltării pe care au cunoscut-o toate domeniile de activitate. Pentru a forma o personalitate integrală receptivă la schimbări, educația a trebuit să anticipeze aceste schimbări. Acest ultim aspect este extrem de important în special pentru perioada contemporană.

Și după cum confirma Immanuel Kant, e plăcut să ne gândim că natura omenească va fi mereu mai bine dezvoltată prin educație și că se poate ajunge a se da o formă care să i se potrivească. Aceasta ne descoperă perspectiva fericirii viitoare a neamului omenesc [1, p.57].

Așadar, putem concluziona cu paradigma filosofică: „Dați unui om un pește și îl veți hrăni o zi, învăța-l să pescuiască și îl veți hrăni toată viața”. Acesta credem că este și scopul educației prospective. Dacă i se oferă studentului informația care o reproduce sau i se dă exemplul unde poate folosi această informație, nu se dezvoltă, însă dacă studentul este pus în fața diferitelor situații și i se oferă diferită informație, studentul poate găsi mai multe căi de soluționare a unei situații–problemă sau altfel–spus, o problemă poate avea mai multe metode de rezolvare. Astfel, viitorul absolvent este pregătit să face față cerințelor societății având abilități creative, pentru a găsi ieșire din diferite situații.

Deci, caracterul prospectiv al educației este de a forma personalități deschise, autonome, adaptabile la schimbări de tip inovator, deși există și cealaltă parte a lucrurilor: schimbând ceea ce cunoaște din lucruri, omul schimbă lumea pe care o cunoaște. Schimbând lumea în care trăiește, omul se schimbă pe el însuși [2, p.9].

Schimbarea prin educație și potențializarea capitalului uman reprezintă o dimensiune majoră și, totodată, un suport solid al inserării Republicii Moldova pe traiectoria evoluției și progresului.

Nu ne rămâne decât să putem face față cerințelor societății și să ne schimbăm noi înșine pentru un viitor prosper.

Referințe:

1. Călin Marin C. *Filosofia educației*. - București: Aramis, 2001.
2. Cerghit Ioan. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. - București: Aramis, 2002.
3. Cristea Sorin. *Dicționar de pedagogie*. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
4. Cristea Sorin. *Studii de pedagogie generală*. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004.
5. Hopkins David, Ainscow Mel, West Mel. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. - Chișinău: Prut Internațional, 1998.
6. Rudic Gheorghe. *Învățământul vocațional din Republica Moldova: tendițe, modele, blocaje // Didactica Pro*. - 2005. - Nr.2 (30) aprilie.
7. Văideanu G. *Educația la frontiera dintre milenii*. - București: EDP, 1988.

Prezentat la 21.11.2007

FAMILIA CA INSTITUȚIE DE SOCIALIZARE DE GEN

Valentina BODRUG-LUNGU

Catedra Științe ale Educației

Family represents one of the most important institutions of gender socialization of child. In the frame of family start the process of gender identity construction. Parents have the responsibilities to assure good physical and education conditions; very often they are crucial gender models.

Familia reprezintă una dintre instituțiile importante de socializare în cadrul căreia începe procesul de construire a genului, a sistemului de gen. Știința psihopedagogică a demonstrat că anii copilăriei sunt esențiali pentru dezvoltarea personalității. În acest sens, sunt cruciali și pentru constituirea viziunilor copiilor asupra comportamentelor femeilor și bărbaților.

Socializarea de gen a copiilor în familie trebuie analizată, în primul rând, prin intermediul institutului parentalității, care a suferit multiple interpretări pe parcursul anilor [2, 10, 4, 1, 5]. În contextul subiectului abordat, considerăm adecvată formula propusă de Igor Kon (1999) a parentalității în calitate de „sistem de fenomene condiționate reciproc:

- a) sentimentele părintești, dragostea și atașamentul față de copii;
- b) rolurile sociale specifice și prescrierile normative culturale;
- c) comportamentul real condiționat de celelalte, atitudinea părinților față de copii, stilul de educație etc.” [9, p.211].

Propunem completarea listei cu așteptările parentale, reprezentările părinților referitor la viitorul fetelor și băieților, valorile vitale.

Pornind de la faptul că părinții au rolul de a oferi copilului șansa formării lui sociale, dobândirii echilibrului emoțional, integrării sale în viața socială [3, p.532], vom aborda în mod special funcția de socializare a familiei prin prisma de gen.

Părinții, de cele mai multe ori inconștient, îi determină pe copii să adopte valorile în dependență de sexul fiecăruia. Această atitudine diferențiată se poate observa încă de la nașterea copiilor, când părinții își formează unele așteptări, selectează hăinuțele, jucăriile, poveștile, strâns legate de stereotipurile de gen existente.

În cadrul funcției de socializare pot fi specificate următoarele subfuncții (adaptate după Mitrofan, 1998):

1. *Integral-formativă*: în familie copiii primesc răspuns la o multitudine de întrebări, informații referitor la realitatea din jur, inclusiv comunicarea și relaționarea dintre genuri, formându-și o serie de deprinderi, priceperi și chiar aptitudini. Modalitățile de comunicare și posibilitățile intelectuale și afective ale fetelor și băieților sunt determinate în mare măsură de influențele exercitate de părinți.

2. *Psihomorală*: o mare importanță o prezintă modelele de conduită oferite de părinți pe care copiii le preiau prin imitație și învățare, precum și climatul educativ în care se exercită influențele educaționale. Părinții, care-și construiesc relațiile dintre ei în bază de respect și parteneriat, ajutor reciproc și înțelegere, vor fi mai convingători în educarea comportamentelor pozitive la copii comparativ cu acei între care există relații conflictuale.

3. *Social-integrativă*: nivelul de adaptare și integrare este direct dependent de „achizițiile” realizate în cadrul grupului familial de apartenență. Astfel, modul de abordare interpersonal, modul de raportare la diferite norme și valori sociale, inclusiv de gen, modul de implicare în viața și activitatea publică și privată pot fi influențate esențial de modelele educaționale parentale de gen.

4. *Cultural-formativă*: menținerea și formarea tradițiilor familiale, care includ aspecte de gen partenoriale, cultivarea valorilor cultural-spirituale, a spiritului critic în receptarea unor produse artistice și mass-media prin prisma de gen (neacceptarea și neadmiterea sexismului și a discriminării de gen), în cultivarea atitudinilor partenoriale etc.

Clasificarea prezentată venim s-o completăm cu ideile sociologului Hartly R. care evidențiază patru modalități de bază în construirea rolului de gen al copilului [11, p.70]:

- *socializarea prin manipulare*: de ex., preocuparea mamei de exteriorul fetei;
- *apelarea verbală*: adresările frecvente de tipul „frumoasa mea”, evidențierea puterii de atracție, învață fetele că exteriorul, haina frumoasă sunt foarte importante;

- *canalizarea*: orientarea atenției copilului asupra unor obiecte, de ex., jucării corespunzătoare sexului (jocul „de-a mama și fiica”) etc.;
- *demonstrarea activității*: fetelor comparativ cu băieții mai des li se cere să ajute la treburile casnice, fiind învățate să se comporte „ca mamele”, iar băieții „ca tații”.

Studiile demonstrează unele preocupări ale specialiștilor referitor la diverse aspecte ale educației fetelor și băieților în familie. Unii autori indică descrierea caracteristicilor stereotipice a copiilor noi-născuți din partea părinților: băieții erau descriși ca fiind mai mari, mai puternici, mai activi, în timp ce fetele erau prezentate ca fiind mai mici, mai delicate, pasive (Rubin et al., 1974; apud Ciupercă, 2006). Alți autori menționează existența anumitelor deosebiri între stereotipurile taților și ale mamelor: tații având mai multe concepții tipice decât mamele, cele mai numeroase înregistrându-se la tații cu băieți (Levy, 1989; apud Ciupercă, 2006). Această idee a fost confirmată în cadrul chestionării părinților din Republica Moldova.

La fel, prezintă interes concluziile cercetătorilor că orice copil, indiferent de sex, este supus la început unei puternice influențe materne. Acesta învață să devină matur, însă prin identificarea cu părintele de același sex, iar mai târziu, prin identificarea cu persoanele reprezentative ale aceluiași sex, din jurul său.

În acest context, unii specialiști insistă asupra necesității detașării băieților de mamă și apropierii mai mult de tată, fapt ce va contribui la dezvoltarea identității masculine. „Să-ți descoperi propria identitate sexuală înseamnă să imiți modelele sau modurile de a proceda, de a gândi și de a simți ale unei alte persoane de același sex. De aceea, un băiat care nu are alături de el un bărbat adult are dificultăți în a se identifica în sexul lui. Prin urmare, băieții fără tată vor avea o identitate de sex confuză și capacități mai reduse de expresie” (Leonelli E., 1994); [1, p.21].

În viziunea cercetătorilor această concluzie a avut un impact considerabil, dacă se iau în considerație punctele de vedere potrivit cărora opțiunea homosexuală a băieților ar deriva mai mult dintr-o atașare împiedicată față de tată decât din dominația maternă, cum se teoretizase anterior (Leonelli, 1994).

Aceste idei prezintă un interes deosebit în contextul migrațiunii economice a unor părinți, lipsa cărora în mod direct și indirect influențează socializarea, inclusiv cea de gen a fetelor și băieților.

Pe de altă parte, în viziunea unor specialiști, la fete mecanismul de identificare poate funcționa fără să se detașeze de mamă. Se presupune că acesta poate fi unul dintre motivele pentru care fetele se maturizează mai devreme decât băieții (Mendras, 1987). Aceeași idee o regăsim și la E. Stănculescu (1998) care consideră că sentimentul copilăriei masculine are o durată mai mare decât cel al copilăriei feminine: băieții sunt mai vulnerabili și mai greoi în înțelegerea /asimilarea ordinii sociale adulte [5].

Ciupercă C. (2003) și alți autori menționează faptul că greutățile pe care le întâmpină fata în procesul de identificare se leagă de rolul pe care nu îl mai acceptă și pe care îl vede la mama sa (gospodină, imobilă, pasivă etc.). Există deci și ideea potrivit căreia cu cât fata crește, identificarea cu mama nu mai apare ca o soluție satisfăcătoare [1, p.21]. Acest lucru se întâmplă în special în familiile unde tatăl este perceput ca având autoritate, iar pentru a domina fata trebuie să se identifice cu el. Dacă nu va reuși, ea va suporta superioritatea paternă cu o admirație neputincioasă (de Beauvoir, 1949).

În acest cadru teoretic se conturează importanța mare a rolului părinților în identificarea sexuală și formarea identității de gen a copilului.

În acest sens, semnificativă este contribuția părinților și în ceea ce privește perpetuarea stereotipurilor de gen. Pe măsură ce copiii cresc, comportamentul părinților față de ei continuă să fie diferențiat. Studii diverse au demonstrat că deseori tații sunt mai duri cu băieții și mai blânzi cu fetele (McDonald și Parke, 1986). De altfel, părinții consideră că fetele sunt mai sincere și de aceea arată mai multă reținere în a le pedepsi. Ei îi învață pe băieți să-și controleze emoțiile, le acordă mai multă independență și descurajează jocurile agresive în cazul fetelor (Ross și Taylor, 1989). Fetele sunt mai atent ascultate atunci când au nevoie de ajutor, iar băieții sunt mai des încurajați în încercările lor de afirmare (Fagot et al., 1985), sunt îndrumați de mici să-și dezvolte independența și să nu cedeze psihic în fața unor obstacole (Goldberg S. și Lewis M., 1969; apud Ciupercă, 2003).

Hoffman L. (1974) menționează că acordarea unei protecții prea mari fetelor le inhibă dezvoltarea anumitelor capacități, acestea tinzând să evite sarcinile dificile comparativ cu băieții care sunt învățați să fie mult mai încrezători în forțele proprii și să vadă în orice activitate o adevărată provocare. Din această perspectivă, autorul arată că femeile cu realizări notabile au avut mame severe, care nu le-au considerat fragile sau vulnerabile și nu le-au protejat excesiv (apud Ciupercă, 2003).

Specialiștii afirmă că în foarte multe cazuri copiii preiau comportamente diferențiate în funcție de rolul de gen, privind ceea ce se întâmplă în jurul lor. Aceștia apreciază că din moment ce pregătutul mâncării și spălatul rufelor sunt realizate întotdeauna de mamă, aceste activități intră în sarcina unei femei. S-a constatat totuși că în familiile cu dublă carieră, copiii au mai puține reprezentări stereotipe în privința rolurilor de gen (Jackson *et al.*, 1986).

La fel, s-a demonstrat că jucăriile influențează semnificativ evoluția copilului, atitudinile și comportamentul acestuia. Mulți cercetători au sugerat că tipurile de jucării influențează foarte mult dezvoltarea cognitivă și socială a celor mici (Miller K., 1987). Astfel, jucăriile calificate de experientatori ca fiind „ale fetelor” de fapt aveau atribuție la sfera casnică, de ex., servicii de ceai, păpuși și jucării moi; pe când în lista jucăriilor pentru băieți au fost incluse mijloace de transport, mingi, arme și jocuri de construcții [7, p.63]. Un studiu realizat de O'Brien (1987) demonstrează că acei copii care se joacă în mod frecvent cu păpuși învață mai ușor să vorbească decât ceilalți copii. De asemenea, s-a constatat că sunt mult mai activi copiii care se joacă cu jucării tipice băieților (O'Brien, 1985). Aceștia acceptă mai degrabă jucării care încurajează creativitatea, pe când fetele acceptă jucării ce implică pasivitate (Fein *et al.*, 1975) [1].

Prin intermediul jucăriilor ambele genuri sunt influențate să se orienteze spre anumite profesii (băieții - oameni de știință, muncitori, agricultori, iar fetele - asistente medicale, profesoare, croitorese etc.), lucru atestat și în zilele noastre (Vincent, 1985; apud Ciupercă, 2003).

Astfel, jucându-se cu jucării selectate după sexul respectiv, copilul asimilează roluri de gen tradiționale, achiziționează diverse abilități: fetele fiind antrenate în activități legate de maternitate și munca casnică, dezvoltând abilități de comunicare și colaborare. Jucăriile destinate băieților îi stimulează la invenții, transformarea mediului ambiant, dezvoltarea abilităților matematice, susțin comportamente independente, competitive și de liderism [8, p.56].

În același timp, multiple investigații demonstrează că preferințele copiilor privind jucăriile sunt de la bun început cultivate de către mame (Lanny J., Сидорович Л.) [7, p.65].

Socializarea de gen în familie are loc prin câteva procese de învățare, procese ce întăresc (și ele) sentimentul apartenenței la un sex, sentiment ce pune la baza lui mai mult diferențele dobândite și mai puțin diferențele prescrise. Printre cele mai importante procese de învățare, experții vin să specifice următoarele:

1) *imitația diferențială*: imitarea de către copii a modelelor de același sex în mai mare măsură decât pe cele de sex opus, deoarece copiii sunt tentați să imite pe cineva perceput ca fiind similar cu ei. Părinții deseori consideră că băiatul va deveni bărbat adevărat doar imitându-și tatăl, iar fetița - o femeie veritabilă numai identificându-se cu mama; apreciind maturitatea copilului prin capacitatea acestuia de a imita modelul oferit de părintele de același sex;

2) *întărirea diferențială*: părinții, profesorii, prietenii nu rareori întăresc comportamentele specifice sexului copilului și răspund negativ la comportamentele considerate drept nepotrivite sexului: copiilor li se impune preluarea unor comportamente de rol asemănătoare părintelui de același sex, dar, în același timp, sunt valorizate negativ orice încercări ale acestuia de a prelua comportamente considerate ca aparținând celuilalt sex;

3) *autosocializarea*: o dată ce copilul s-a identificat cu un sex, acesta caută informații despre modul în care femeia /bărbatul trebuie să se poarte [1, p.23].

Ideile menționate se încadrează în spectrul problemelor ce țin de conștientizarea continuității procesului socializării de gen a individului, părinții fiind ei înșiși supuși influențelor socializatoare, dincolo de influențele pe care le exercită asupra copiilor lor.

Se atestă o tendință interesantă, când copiii, la rândul lor, încep a-i educa pe propriii părinți, în special referitor la valorile de viață. Părinții de azi ai generației în creștere, fiind purtătorii reprezentărilor stereotipe de gen, se confruntă cu probleme în educarea copiilor în noile condiții. Divergențele în valori, relațiile părinți-copii se răsfrâng asupra identificării fetelor și băieților. Pedagogii menționează că puțini dintre copii doresc să le semene părinților, mamei sau tatălui. Cauzele pot fi diferite, dar în același timp trebuie menționat numărul redus de modele pozitive pentru imitare. Specialiștii indică asupra faptului că băieții duc lipsă de modele comportamentale pozitive, inclusiv parentale și conjugale (Кон И., 2001; Шведова Н., 2002; Ключко О., 2005). În viziunea experților, atenție deosebită în plan educațional necesită fetițele și domnișoarele, deoarece orientările tradiționale de gen sunt deosebit de active și agresive față de modelul „feminin” comportamental (Комаровская М., 1949; Попова Л., 1996; Ключко О., 2005; Бендас Т., 2005).

Dimensiunea de gen a familiei vizează implicarea mamei și a tatălui în educarea copiilor. În același timp, unul dintre cele mai puternice stereotipuri este cel conform căruia sarcina creșterii și educației copiilor revine în mod natural mamei. Rolul educativ al mamei a constituit multă vreme tema privilegiată a studiilor asupra dezvoltării și integrării sociale a copilului. În interpretarea sa figura maternă a parcurs un drum controversat: de la apologie la blamare și invers. Unii cercetări au transformat maternitatea în cult, femeia-mama fiind glorificată, alții au definit mediul educativ familial prin indicatori materni (prin atitudinile educative ale mamei, trăsăturile ei de personalitate etc.) (Desmet H., Pourtois J.-P. ș.a.). Unele studii în cauză și-au construit argumentările pe teoria conform căreia sentimentul matern, spre deosebire de cel patern, are un fundament natural-biologic, maternitatea fiind văzută ca expresie a capacității naturale feminine de a iubi, de dăruire de sine etc. [5].

O poziție absolut diferită față de subiectul în cauză au avut-o cercetătorii Caplan, Hall și McCarquodale (1985), care au ajuns la imaginea mamei culpabile de tulburările psihice și comportamentale ale copilului. În același timp, unele autoare feministe, cum ar fi: O’Brein M., Feristone S., Delphy C. și altele, au propus tratarea maternității drept o formă de sclavie a femeii – produs al unor raporturi inegale și inechitabile între genurile umane; indicând la fel că ea contribuie la interpretarea femeii ca o ființă slabă, neputincioasă, dependentă de soț. Cele mai radicale considerau că familia și maternitatea sunt izvoarele de bază ale patriarhatului, care pot fi depășite numai prin intermediul noilor tehnologii reproductive, contraceptivelor și evoluției sistemului de educație [11].

Pe parcursul mai multor ani, tradițional, responsabilitatea pentru educarea copiilor revenea mamei, tatăl rămânând practic în afara acestui proces. În acest sens, în mod insistent se propune necesitatea studierii implicării tatălui în procesul educațional, rolul lui de agent al educației. Abia în anii '70 ai sec. trecut specialiștii au început în mod serios să abordeze această temă. O parte din specialiști au încercat fie să confirme, fie să infirme existența complexului Oedip în modelele culturale ale diferitelor popoare. Puține studii au avut ca obiect raporturile educative ale tatălui cu copilul. Dupuis trata paternitatea drept una dintre achizițiile proto-istoriei, „a cărei origine a devenit apoi atât de confuză, încât s-a putut crede că este înrădăcinată în conștiința umană dintr-un trecut imemorabil [5]. Imaginea tatălui a fost relativ mai stabilă decât a mamei. Modelul tatălui autoritar impus de tradiție a avut o durată istorică mai lungă.

Astăzi unii cercetători consideră că modelul tatălui autoritar nu mai corespunde realității, iar teza legăturii slabe dintre copil și tată poate fi abandonată [5; 9]. În acest sens, se impune necesitatea reevaluării conceptului de paternitate, fortificarea acestuia. Se propune ridicarea prestigiului paternității din mai multe perspective: atât din punctul de vedere al trebuințelor fetelor și băieților, cât și drept modalitate de autorealizare a bărbaților [8, p. 49], la fel, în calitate de stimulent al sănătății acestora (implicarea în educația copiilor și activitatea casnică deschide posibilități pentru confortul psihoemoțional al bărbaților).

În contextul dat, unii autori propun chiar detașarea de termenii maternitate și paternitate în favoarea parentalității, indicând asupra responsabilității de aceeași valoare a mamelor și taților privind îngrijirea, creșterea și educarea copiilor.

Plecând de la concluziile formulate de o serie de cercetători și rezultatele investigațiilor în ceea ce privește rolul familiei în socializarea de gen a tinerei generații, venim să constatăm necesitatea reevaluării categoriilor funcționale importante cum sunt maternitatea, paternitatea și parentalitatea. La etapa actuală categoriile menționate deseori sunt reduse la un simplu ansamblu de caracteristici ce înseamnă a fi „mamă bună” sau „tată bun”, ce înseamnă a fi părinte.

Investigațiile realizate în rândul studenților (500 pers.) referitor la calitățile materne, paterne și parentale denotă următorul tablou:

a) viziunea studenților (răspunsuri sumative)

Calitățile unei mame bune	Calitățile unui tată bun	Calitățile unui părinte bun
grijulie	asiguratorul familiei	grijuliu
iubitoare	responsabil	asiguratorul familiei
înțeleghătoare	suportiv	iubitor
iertătoare	înțeleghător	înțeleghător
bună gospodină	prieten	iertător
respectuoasă față de copil	respectuos față de copil	respectuos față de copil

b) viziunea studentelor (răspunsuri sumative)

Calitățile unei mame bune	Calitățile unui tată bun	Calitățile unui părinte bun
iubitoare	responsabil	iubitor
înțelegătoare	asiguratorul familiei	grijuliu
grijulie	înțelegător	asiguratorul familiei
iertătoare	prieten bun	înțelegător
bună prietenă	apărător	iertător
tolerantă	tolerant	tolerant

Datele din tabele demonstrează coincidențe, cu unele specificări, în viziunea tinerilor și tinerelor referitor la calitățile de mamă și tată buni, care se regăsesc totalmente în calitățile sumative ale unui bun părinte.

Dat fiind procesul continuu și neunivoc de formare a elementelor menționate pe parcursul vieții părintelui (la nivel subiectiv personal și cel supraindividual [10], acesta presupune dobândirea și aplicarea unor cunoștințe, atitudini și comportamente speciale, ele fiind exprimate prin *competența parentală*. Astfel, prin competență parentală înțelegem capacitatea persoanei (cognitivă, afectiv-atitudinală, comportamentală) de realizare în mod eficient a responsabilităților sale parentale de îngrijire, educare, socializare a copiilor.

Intru dezvoltarea cadrului conceptual menționat, propunem introducerea în calitate de categorie funcțională necesară competența parentală de gen. Propunem formularea *competenței parentale de gen drept capacitatea părintelui (mamei și / sau a tatălui) de a realiza eficient educarea și socializarea de gen a fetelor și băieților*. În acest sens este importantă specificarea componentelor cognitive, afective și comportamentale de gen.

Componenta cognitivă de gen reprezintă conștientizarea de către părinți a rolului său de model de gen pentru copii; reprezentările părinților referitor la maternitate / paternitate; viziunile asupra strategiilor de viață ale fiicelor și fiilor; cunoașterea specificului dezvoltării psihofiziologice a fetelor și băieților, a trebuințelor psihosociale ale fetelor și băieților în relațiile cu părinții la diferite etape de vârstă; a impactului stereotipurilor de gen privind educația copiilor.

Componenta afectivă de gen include formarea sentimentelor, atitudinilor și așteptărilor față de fiice și fii; a trăirilor și sentimentelor personale ale femeilor și bărbaților față de propria maternitate / paternitate și rolurile de gen publice și private, valorilor partenieriale de gen ale părinților etc.

Componenta comportamentală de gen include achiziționarea și dezvoltarea abilităților și deprinderilor părinților de îngrijire, educare, instruire și orientare profesională a fiicelor și fiilor; de implicare a fetelor și băieților în comportamente personale și sociale active și responsabile, prin stimularea capacităților și intereselor fetelor și băieților în pofida „montajelor de gen” tradițional existente; de implicare a fiicelor și fiilor la egal în muncile casnice; rolurile de gen în plan public și privat a părinților raportate la socializarea de gen a propriilor copii.

Astfel, formarea competenței de gen a părinților va facilita funcția de socializare de gen a acestora în raport cu copiii, la fel și resocializarea de gen a lor personală. În acest sens, se impune necesitatea instruirii, familiarizării părinților cu abordarea de gen a parentalității în cadrul unor activități speciale educaționale: școli / cursuri / seminare pentru părinți. În același timp, considerăm drept variantă optimală educarea de gen a viitorilor părinți din școală.

Referințe:

1. Ciupercă C. Copiii în cursa socializării sau cum se perpetuează diferențele dintre băieți și fete // Cursa cu obstacole a dezvoltării umane / I.Mitrofan (coord.) - Iași: Polirom, 2003, p.19-33.
2. Cuznețov L. Fundamente teoretice și metodologice ale educației pentru familie. Teză de doctor habilitat în pedagogie. - Chișinău, 2005. - 360 p.
3. Dicționar de sociologie / Oxford. Editat de G.Marshall. - București: Univers Enciclopedic, 2003.
4. Mitrofan I., Ciupercă C. Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei. -București: Editura Press Mihaela, 1998.
5. Stănculescu E. Sociologia educației familiale. Vol.2. - Iași: Polirom, 1998.
6. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2005.

7. Берн Ш. Гендерная психология. - СПб.: прайм-Еврознак, 2001.
8. Гендерная педагогика и психология: Учеб. пособие / Под общей ред. О.И.Ключко. - Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2005.
9. Кон И.С. Этнография родительства // Социологическая психология. Избранные психологические труды. - Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: 1999, с.442-486.
10. Овчарова Р.В. Психология родительства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - Москва: Изд. центр «Академия», 2005.
11. Тартаковская И. Социология пола и семьи. - Самара, 1997.
12. Шведова Н.А. Просто о сложном: гендерное просвещение (пособие). - Москва: Антиква, 2002.

Prezentat la 05.06.2008

VARIABLE SOCIALE ȘI PEDAGOGICE PRIVIND EDUCAȚIA PENTRU CETĂȚENIA DEMOCRATICĂ

Tatiana RACU

Catedra Științe ale Educației

This article presents the *Operational model of forming civic behavior in the context of new education*. The model was implemented practically and it proved to be valid in preparing active citizens. Preparing active citizens represents-- a priority task of the actual society, especially for our country.

Specificul educației pentru cetățenie este determinat, pe de o parte, de particularitățile civice, ca fenomen social, care-i conferă conținutul, iar pe de altă parte, de condițiile sociopsihologice și pedagogice implicate în realizarea acestei educații. *Raportarea la societate și la subiect* – acestea sunt cele două cadre de referință indispensabile fundamentării pedagogice a educației pentru cetățenie. Să examinăm climatul sau cadrul civic în care trăiește și acționează omul, având în vedere scopurile și conținutul educației pentru cetățenie.

În lucrarea *Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*, Călin Marin determină cele două coordonate ale educației pentru cetățenie:

- *una ca acțiune de socializare a copilului și adolescentului;*
- *alta referitoare la educarea respectului pentru drepturile omului în societatea contemporană, în speță drepturile copilului (la viață, la protecție și ocrotire socială, la sănătate, la cetățenie, la cultură și altele) [1].*

Prin cea dintâi coordonată, cea a socializării, se are în vedere cel mai vechi înțeles al educației civice: de obligație a cetățeanului sau a viitorului cetățean în relațiile cu statul de drept într-un context de libertate politică, însoțită de respectul pentru lege ca transpunere în viață a valorilor.

Copilul și adolescentul pentru dezvoltarea lor socială au nevoie de cunoașterea imaginii și înțelegerea instituțiilor statului și a îndatoririlor pe care le au în viața socială, indiferent la ce tip de instituție ne referim. Din această perspectivă, tema relației om–societate a cunoscut și alte variații: de la protestul individului împotriva societății la liberalismul civic și la apărarea societății, pentru ca astăzi să avem o diversitate de drepturi și obligații ca sursă de dinamizare a evoluției istoriei [1].

A doua componentă a educației pentru cetățenie vizează drepturile omului contemporan, în special drepturile civice ale copilului.

Astfel, cunoașterea și înțelegerea celor două coordonate ale *educației civice presupune că educația pentru cetățenie, în transpunere pedagogică, vizează un proces psihocultural compus din următoarele scopuri:*

- *cunoașterea de către copil și adolescent a structurii și funcționalității statului de drept și asimilarea cunoștințelor despre legile acestuia;*
- *cunoașterea și asimilarea valorilor democrației pluraliste și a cunoștințelor despre drepturile omului și statul de drept;*
- *dezvoltarea respectului ca valoare și însușire civică de comportament și conviețuire umană [1].*

Prin aceste scopuri, educația pentru cetățenie își stabilește conținuturile cu care operează în cadrul învățământului nostru după cum urmează:

Educația pentru cetățenia democratică are drept scop formarea unui cetățean activ, care participă calitativ în societatea democratică și promovează valorile democrației. Aceasta cuprinde toate formele de educație pentru o viață democratică.

Educația civică, transmiterea / însușirea într-un cadru educațional formal a cunoștințelor, aptitudinilor și valorilor care guvernează funcționarea societății democratice la toate nivelurile. Învățarea formală se realizează fie în cadrul unei discipline, fie prin activități multidisciplinare.

Educația pentru drepturile omului se referă la însușirea cunoștințelor despre drepturile și libertățile omului; la însușirea mentalităților și aptitudinilor pentru promovarea și protejarea drepturilor omului și la dezvoltarea unui mediu care promovează învățarea și predarea în cadrul drepturilor omului.

Educația politică îl formează pe cetățean pentru a putea analiza și influența procesele politice de luare a deciziilor.

Educația valorilor contribuie la dobândirea cunoștințelor referitoare la orientarea propriilor valori la valorile altora și la înțelegerea semnificației valorilor în viața de zi cu zi.

Educația pentru pace promovează cultura păcii prin înțelegere reciprocă, toleranță și soluționarea pașnică a conflictelor.

Educația globală este ansamblul de situații și experiențe de învățare care stimulează conștientizarea caracterului tot mai integrator al lumii contemporane și ne dă posibilitatea să înfruntăm provocările globale cu eficiență.

Analiza surselor bibliografice a permis să observăm că ECD este prezentă în politica educațională din Republica Moldova și valorificată prin implementarea disciplinelor *educație civică și noi și legea*.

Caracterul interdisciplinar al educației civice favorizează valorificarea pe larg a *noilor educații* la nivel de obiective, conținuturi recomandate sau sarcini de activitate pentru formarea la elevi a calității de cetățean. Modelul operațional al formării conduitei civice la adolescenți în contextul noilor educații confirmă acest lucru [2].

Experiența de predare a disciplinelor *educație civică și noi și legea* a demonstrat că în afară de studierea acestora mai este necesară o muncă sistematică în direcția creării unui climat moral pozitiv în instituția de învățământ și implicarea activă a elevilor în procesul de luare a deciziilor, în diverse acțiuni școlare, comunitare cu caracter social-civic.

Modelul operațional al formării conduitei civice la adolescenți în contextul noilor educații confirmă acest lucru (tab.1).

Tablul 1

**Modelul operațional al formării conduitei civice la adolescenți
în contextul noilor educații**

Deziderat al noilor educații	Obiectiv educațional dominant	Obiectiv de referință al educației civice	Conținuturi recomandate privind educația civică
1. Educația pentru democrație	Cultivarea capacităților de înțelegere și aplicare a democrației la nivelul familiei și al comunității.	- identificarea regulilor de comportament civic în diferite situații; - argumentarea importanței promovării valorilor democratice în mediul său de viață; - promovarea valorilor fundamentale ale democrației în familie și în grupurile sociale în care activează.	Comportamentul social. Axe ale comportamentului civic. Educația pentru democrație în familie. Democrație sau totalitarism. Principii și valori ale funcționării unui stat democratic.
2. Educația pentru comunicare și pentru mass-media	Formarea și cultivarea capacităților de valorificare a comunicării și a informației oferite de TV, radio, presă.	- identificarea modalităților de transmitere a unui mesaj civic; - utilizarea unui limbaj civic adecvat în situații din viața grupurilor sociale; - aplicarea în situații concrete a regulilor de comunicare și colaborare în grup.	Comunicarea eficientă și conexiunea inversă (feedback-ul). Condiții ce favorizează o comunicare eficientă. Ascultarea activă. Elaborarea unui mesaj explicit. Conflictele în viața ta.
3. Educația pentru pace și cooperare	Cultivarea atitudinilor civice de abordare a problemelor sociale prin dialog, participare activă, eficientă, formarea comportamentului tolerant.	- înțelegerea importanței dialogului ca modalitate de stabilire a relației interpersonale; - colaborarea eficientă pentru realizarea unui scop comun; - propunerea deciziilor echilibrate într-o manieră neopresivă.	Grupurile de interese. Cum să respectăm și să oferim un feedback eficient și constructiv. Învăța a decide. Decizii comune. Pacea și toleranța.
4. Educația pentru muncă și calitate	Dezvoltarea și consolidarea capacităților de proiectare-organizare și realizare a muncii casnice, profesionale și social-utile.	- propunerea soluțiilor privind problemele care afectează grupurile/comunitatea din care face parte; - proiectarea / realizarea activităților orientate spre soluționarea problemelor din comunitate.	Proiectele individuale și colective și obiectivele școlare. Asociindu-te cu cineva. Familia, comunitatea și munca social-utilă.

5. Educația pentru schimbare și dezvoltare	Formarea capacităților de adaptare adecvată și responsabilă la condițiile inovațiilor și reformelor sociale.	- justificarea importanței / nevoii dezvoltării propriului potențial în contextul progresului personal și social; - propunerea strategiilor de dezvoltare individuală și de grup în scopul schimbărilor progresive; - determinarea schimbărilor pozitive / progresive cu referire la sine și la grup.	Autoanaliza și autoeducația. Cine sunt eu? Ce vreau eu? Ce pot eu? Spre ce aspir? Locul individului în grupurile sociale. Relația dintre potențialul individual și idealul personal (autoevaluare realistă).
6. Educația ecologică / pentru mediul ambiant	Formarea capacităților de ocrotire a naturii, preîntâmpinarea și soluționarea efectelor negative legate de tehnologiile industriale, viața și existența umană.	- argumentarea importanței respectării valorilor și principiilor democratice în societate; - elaborarea unui model al societății virtuale din perspectiva valorilor fundamentale ale democrației și a normelor de conviețuire socială ce contribuie la ocrotirea mediului.	Influența reciprocă „natură-om”. ”Eu” – element al naturii. Ce influență are calitatea mediului asupra vieții noastre? Mediul înconjurător și comportamentul uman – legi și responsabilități.
7. Educația pentru credință	Formarea și dezvoltarea capacităților religioase (a credinței) în baza valorilor creștine.	- argumentarea importanței promovării valorilor creștine în mediul său de viață; - promovarea valorilor creștine în societate (prin exemplul propriu); - citirea literaturii spirituale; - frecventarea bisericii;	Ce influență are creștinismul asupra dezvoltării cetățeanului activ? Eu cetățean—eu creștin, relația dintre aceștia. Principii și valori civice în Biblie.
8. Noi și legea	Generarea a cât mai multor oportunități de învățare pentru descoperirea de către elevi a principiilor democrației și a valorilor legalității	- explicarea în baza unor exemple din viață cum asigură legea exercitarea drepturilor și libertăților omului; - explicarea originii unor principii și valori cuprinse în legislație.	Ce trebuie să faci în caz de violență în familie? Putem învăța să fim democrați? Ce înseamnă să deții cetățenia RM?

Formarea la elevi a calității de cetățean depinde în mare măsură de personalitatea celui care dirijează activitatea elevului – a profesorului. Va deveni elevul de astăzi un bun cetățean de mâine dacă profesorul îl face pe elev doar să perceapă și să înțeleagă modul în care societatea poate și trebuie să funcționeze? Or, profesorul trebuie să-l învețe pe elev și cum să lucreze în această societate pentru a aduce îmbunătățiri acestora și membrilor ei; să le formeze atitudini de interes, preocupare și dorința de a contribui la aceste îmbunătățiri. Pentru a realiza atare deziderate profesorul trebuie nu doar să vrea, dar și să știe cum să o facă cât mai bine. În acest context, considerăm ca în cadrul demersurilor educaționale de formare a calității de cetățean trebuie să se țină cont de următoarele condiții:

- Menținerea unui echilibru constant între instruire—educație—acțiune practică.
- Practicarea unor strategii educaționale care îi antrenează pe elevi în activități ce presupun operații mintale de un nivel superior simplei cunoașteri și creează oportunități pentru aplicarea conceptelor însușite în contexte noi.
- Valorizarea pozitivă în procesul educațional a experienței morale, sociale a elevilor.
- Angajarea elevilor în descoperirea /redescoperirea cunoștințelor; în formarea atitudinii pozitive față de datoria și responsabilitățile individului în calitate de cetățean.
- Crearea oportunităților și motivației pentru implicarea elevilor în activități de interes comunitar.
- Disciplina *educația civică* la treapta învățământului gimnazial completează activitatea de predare/învățare a sentimentului civic. Curriculum-ul elaborat cuprinde noțiunile fundamentale – personalitatea umană și spiritul civic – aliniate în conformitate cu vârsta și nivelul elevilor. Pentru adolescenți (14-18 ani), din punct de vedere moral, mecanismul autonomiei se îmbogățește cu aspecte noi, ca urmare a maturizării, a socializării și integrării în societatea adulților. Dat fiind faptul că adolescența mai este considerată și vârsta „marilor idealuri”, aceste idealuri accentuează independența individului, el acționează nu numai în funcție de realitatea prezentă, ci și de cerințele unui viitor anticipat. Totodată, adolescentul posedă capacitatea de a

opera în plan civic cu diverse valori civice pe care le presupune idealul civic, cetățeanul activ. Acesta are loc datorită dezvoltării gândirii formale.

- Respectul reciproc dintre adulți și elevi reprezintă o chestiune vitală. Stilul de comunicare și standardele de politețe sunt buni indicatori ai acestui respect. Tratarea elevilor ca parteneri este foarte importantă pentru această vârstă și poate fi reflectată de panourile de afișaj, aviziere, de facilitățile sociale, garderobă și depozite. Aceste detalii sunt foarte importante, deoarece creează un climat de atenție și considerație. Sunt foarte importante posibilitățile elevilor de a-și asuma diverse responsabilități atât în clasă, cât și în conducerea școlii [3].

Cele de mai sus circumscriu doar în esență, din perspectivă ontogenetică, în ce constă suportul psihologic al educației pentru cetățenie. Dar, de fapt, toate aceste particularități generale, proprii evoluției copilului, se manifestă diferit de la unul la altul, datorită unor trăsături individuale, specifice fiecărui elev.

Din toate acestea rezultă că *educația pentru cetățenie* reprezintă un deziderat foarte important al educației, întrucât se desfășoară pe fundalul coerenței unității dintre social, psihologic și pedagogic, ponderea și relația dintre ele modificându-se în funcție de contextul în care se manifestă, de nivelul dezvoltării ontogenetice a copilului și condițiile sociopedagogice oferite. Orice acțiune educativă orientată în acest scop nu poate fi eficientă, dacă nu se va întemeia pe cunoașterea variabilelor sociale, psihologice și pedagogice implicate în formarea personalității individului prin procesul complex al educației [4].

Experiența unui ansamblu de acțiuni cu caracter civic din cadrul unităților de învățământ, organizate la nivel extrașcolar, a demonstrat că adolescenții manifestă un mare interes pentru *Parlamentul elevilor*, acțiuni de autodirijare școlară, activități în cadrul proiectelor sau cluburilor pe interese, care la fel contribuie la formarea reprezentărilor conștiinței civice, a atitudinii pozitive față de sine și societate, ceea ce asigură consolidarea conduitei civice.

Referințe:

1. Călin M. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. - București: ALL, 1996. - 570 p.
2. Solovei R. Formarea calității de cetățean din perspectiva noilor educații // Didactica PRO, supliment al revistei de teorie și practică, „Educație civică”. - 2006. - P.60.
3. Educația pentru Drepturile Omului, o provocare / Coordonator Hugh Starkey, 1993. - 355 p.
4. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. Aramis Print SRL, 2002. - 480 p.

Bibliografie:

1. Rousseau J.J. Contractul Social. - București: Editura științifică, 1957.
2. Pîslaru VI. Principiul pozitiv al educației. - Chișinău: Civitas, 2003. - 320 p.

Prezentat la 05.06.2008

VALENȚELE FORMATIVE ALE ACTIVITĂȚILOR ARTISTICO-PLASTICE ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII COPILULUI DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Elena DĂNESCU

Universitatea din Pitești, România

L'article présente quelques directions explicatives de l'éducation de la créativité de l'enfant préscolaire. La stimulation de la créativité peut commencer même à l'âge préscolaire par les activités du processus de l'enseignement. Les activités artistico-plastiques contribuent véritablement à l'éducation de la créativité de l'enfant préscolaire.

Creația ca activitate psihică în structura fenomenelor psihice o întâlnim nu doar pe treptele înalte ale ontogenezei, ci în forme specifice o întâlnim și la vârsta preșcolară. Nivelul posibil de atins acum este, desigur, doar al *creativității expresive*, iar domeniile în care se manifestă sunt activitățile specifice vârstei: *desen, modelaj, activități practice, joc, comunicare*. În cadrul activităților sale, copilul este capabil să producă ceva nou, neobișnuit, original, chiar dacă aceste atribute sunt valabile doar în raport cu sine.

Ca modalitate artistică de exprimare, *desenul* reprezintă pentru copii cu totul altceva decât pentru adulți. Copilul vede lumea cu ochii proprii și numai după aceea începe să o perceapă așa cum o vede adultul. Aceasta nu înseamnă că desenele copilului sunt expresia unei percepții denaturate a realității obiective. În procesul desenării, copilul se identifică cu propria experiență și astfel descoperă propria sa cale de cunoaștere și de expresie. Copilul se joacă cu creioanele pe hârtie chiar de la vârste la care nu știe să țină în mână nici creionul, nici hârtia; dă jocului o semnificație imitată din activitatea adultului; apoi, pe măsură ce-și formează deprinderi de lucru cu creionul, hârtia, pensula, desenează forme noi, creează fără a mai imita în totalitate. Unele *dimensiuni ale creativității (fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare)* le întâlnim, din plin, în desenele lor. În desen copiii redau imagini care reflectă realitatea înconjurătoare: diferite aspecte din natură, din munca oamenilor, scene din basme și povestiri, figura unor oameni (portretul fiind tema preferată a creației infantile). Jocul cu diverse culori este jocul apropierei de sensuri multiple ale lumii reale, dorite și imaginate. Pictura le permite copiilor mai mult decât desenul să redea mișcarea și nuanțele de culoare. Copiii îndrăgesc aceste activități și le solicită des și în afara activităților impuse la grădiniță. Pentru majoritatea copiilor desenul și pictura reflectă cu adevărat jocul imaginației și al plăcerii de a lucra cu creioane colorate și cu acuarele. Când stăpânesc tehnica desenului și a picturii, copiii realizează în aceste activități chiar performanțe.

Învățându-i pe copii să observe natura și să încerce a o reda prin anumite modele, stimulându-le curiozitatea, oferindu-le cadrul în care ei să se poată exprima tot atât de bine ca și prin limbaj, îi ajutăm să se exprime independent și creator. În acest mod de exprimare a lumii, copilul își dezvoltă abilitatea vizuală și manuală, își exersează capacitatea reprezentativă, imaginația, forța de creație, perseverența, voința, inițiativa. Aceste abilități descoperite și exersate pot deveni, în timp, aptitudini pentru desen și pentru creații în acest domeniu.

În contextul mijloacelor de stimulare a creativității generale și a celei artistico-plastice, *arta* este un mijloc esențial, fără a fi, însă, singurul. În studiul creativității s-a emis ideea că personalitatea creativă se caracterizează prin anumite trăsături comune, iar procesul creației este identic în artă, în știință și în producțiile de alt gen.

Referindu-se la creativitatea artistică, M.Ralea consideră că psihologia artistului este psihologia anumitelor trăsături, abilități, atitudini ale tuturor oamenilor, manifestate însă, într-un grad mai înalt și îmbrăcând forme extrem de personale [1].

P.J.Guilford și V.Lowenfeld [2], cercetând independent *creația științifică* și respectiv *creația artistică*, au identificat aceeași factori ai creativității, de natură intelectuală (sensibilitate față de probleme, față de atitudinile și sentimentele altora), gândire divergentă (flexibilitate, fluiditate, originalitate), aptitudinea de a abstractiza, de a analiza, de a sintetiza, de a organiza coerent un material. V.Lowenfeld [3] scria referitor la propriul rezultat, similar cu al lui J.P.Guilford, că acest lucru este deosebit de important din punctul de vedere al educației, căci noi știm acum că atunci când dezvoltăm forțele creatoare în domeniul artelor, le dezvoltăm

totodată și în domeniul științelor și în ființa umană în general. El consideră *creativitatea artistică premisa pentru celelalte forme de creativitate*. Se diferențiază astfel de J.P.Guilford care aprecia că, inițial, creativitatea se poate dezvolta în orice domeniu putând fi apoi *transferată* și în celelalte.

Îmbrățișând aceste teorii care susțin ideea *transponibilității* creativității și aceea că sensibilitatea și *creativitatea* copilului pot fi *educate* în și prin *artă*, considerăm activitățile de educație artistico-plastică ca mijloc esențial de stimulare a creativității individuale și de grup. În susținerea acestei afirmații menționăm și unele dintre *valențele formative ale artei* în planul dezvoltării personalității umane.

Influența artei asupra *proceselor de cunoaștere*, asupra perfecționării lor funcționale constă, în primul rând în dezvoltarea capacităților *senzorioperceptive*. Formele artei se manifestă în conștiința copiilor îndeosebi pe calea simțurilor: auzului, văzului, pipăitului. Arta, fiind o formă de cunoaștere prin intermediul imaginilor artistice, contribuie la *lărgirea orizontului de cunoaștere*, la perceperea mai complexă și mai cuprinzătoare a realității. Apelând la afectivitatea copilului, la emoțiile sale față de tot ceea ce este frumos, cunoașterea prin artă devine mai accesibilă, mai largă. Copilul poate să observe aspecte ale realității pe care nu le-ar sesiza dacă acestea nu i s-ar oferi într-o formă artistică, plastică. Prin intermediul operelor de artă, copilul dobândește o serie de cunoștințe despre culorile și formele obiectelor, despre relațiile dintre ele. Opera de artă, fiind un produs al activității creatoare a omului, influențează în mod direct posibilitățile creatoare ale copiilor. Nenumărați artiști au menționat în amintirile lor că trăirile vii, intensitatea impresiilor din copilărie, bagajul de observații asimilat au format fondul principal de sprijin pe care s-a dezvoltat talentul lor.

Operele valoroase de artă, în măsura în care sunt accesibile, pot constitui un stimulent în dezvoltarea *aptitudinilor artistice*, a *imaginației creatoare*, a *gândirii* și a *posibilităților creatoare* ale copiilor. Coloritul armonios al unui tablou îl stimulează pe copil să îl transpună în desenul său. Primele încercări ale copiilor sunt, de cele mai multe ori, combinații de imagini din basme, povestiri, ilustrații cunoscute anterior. Arta, cu cât este mai valoroasă și mai accesibilă, cu atât influențează mai puternic asupra dezvoltării posibilităților creatoare ale copilului.

În mod indirect, toate formele artei influențează și asupra *bunei dispoziții*. Starea de satisfacție și mulțumire pe care le-o creează copiilor frumosul constituie un permanent stimulent al activității întregului organism.

Formarea *sentimentelor estetice* la copil începe din momentul în care el se apropie de artă, fie chiar prin satisfacția pe care o are să deseneze, să modeleze, să coloreze, apoi, treptat, învață să aprecieze frumosul prin comparație. În cadrul activităților artistice copilul învață să opereze cu *noțiuni estetice*, când își apreciază propria lucrare, afirmând că e mai frumoasă sau mai puțin frumoasă decât a altuia.

Prin educație, copiii învață să perceapă, să observe și să aprecieze frumosul din lumea înconjurătoare. Frumusețile observate vor fi apoi exprimate în desenele lor. Intensificarea antrenamentului de educație vizuală a copilului sub o corectă îndrumare îl ajută să-și îmbogățească *percepția senzorială*. În acest sens, în cadrul orelor de educație artistico-plastică, cu accent pe educația vizuală a copilului, se întreprind exerciții de antrenament pentru a privi, a vedea, a căuta și a înțelege informații despre culoare și forma obiectelor lumii înconjurătoare. Execuția unui desen presupune un exercițiu de motricitate care va pregăti copilul pentru însușirea scrisului la școală.

Organizarea și desfășurarea activităților artistico-plactice oferă variate posibilități pentru dezvoltarea *atenției*. Copiii trebuie să-și concentreze atenția asupra modelului de desenat, să fie atenți la explicațiile și demonstrațiile de realizare a unui desen. Lucrarea, pe care o execută ei înșiși, și aprecierea lucrărilor colegilor au valoarea unor exerciții de concentrare a atenției voluntare.

Activitățile artistico-plactice au un rol însemnat în dezvoltarea *cognitivă*. Desenul, pictura, modelajul constituie excelente ocazii de a efectua operații ale gândirii. Astfel, operația de analiză se face cu precădere în cursul analizării modelului, cea de sinteză în timpul executării lui, iar aprecierea execuției presupune operația de comparație cu modelul inițial. Făcând exerciții de desen, pictură, modelaj, copiii își dezvoltă spiritul de observație și își formează *reprezentări* care reflectă tot mai fidel diversele însușiri ale elementelor lumii înconjurătoare și relațiile dintre ele. Acest lucru îi ajută să realizeze o cunoaștere mai fidelă a mediului în care trăiesc. Desenând, pictând și modelând, copiii oglindesc caracteristicile esențiale ale unor categorii de obiecte, ființe și fenomene, deci generalizează pornind de la o bază reală. În gândirea lor concretă se conturează elemente ale gândirii logico-abstracte, care vor ajuta la formarea în perspectivă a unor concepte.

Activitățile artistico-plactice dezvoltă foarte mult *imaginația creatoare*. Învățându-l pe copil să combine imaginile pentru a compune diferite desene, îi dăm posibilitate să-și exerseze imaginația. Caracterul concret

al gândirii preșcolarilor și rolul pe care îl joacă intuiția la această vârstă determină exprimarea gândurilor lor prin imagini plastice, pline de fantezie.

În formarea *profilului moral* al preșcolarilor, activitățile artistico-plastice sunt mijloace eficiente de educare a dragostei față de muncă, a spiritului de echipă și în formarea perseverenței și calităților pozitive ale voinței. În realizarea unui desen, trece de la acte involuntare, întâmplătoare la reprezentarea unui scop și la canalizarea tuturor eforturilor sale în vederea realizării acestuia. Învățând să-și termine lucrul început, să-și atingă scopul propus, chiar dacă pentru aceasta trebuie să depună efort intelectual îndelungat, copilul își dezvoltă *răbdarea și perseverența*. Când copiii fac aprecieri asupra propriilor lucrări sau ale colegilor, ei învață să observe defectele și calitățile lucrărilor în raport cu anumite criterii obiective. Cu alte cuvinte, ei încep să judece, să valorizeze în mod obiectiv, să fie modești și să se bucure de rezultatele colegilor.

Impactul educației artistico-plastice asupra dezvoltării personalității copilului este relevat în literatura pedagogică [4] ca deosebit de semnificativ, contribuind la următoarele:

dezvoltarea emoțională prin:

- a oferi ocazii de comunicare, de exprimare fără cuvinte;
- a asigura o cale de expresie a sentimentelor;
- a permite eliminarea tensiunilor emoționale;
- a da copiilor un sentiment de forță, de putere;
- a asigura autoaprecierea în crearea unei „capodopere” proprii;

dezvoltarea fizică prin:

- dezvoltarea controlului activității motrice fine;
- stimularea simțului pipăitului;
- stimularea acuității vizuale și auditive;
- încurajarea gesturilor corporale;
- oferirea experienței practice pentru coordonarea ochi-mână;

dezvoltarea aptitudinilor de factură socială prin:

- a încuraja copiii să ia decizii și să rezolve probleme;
- a ajuta copiii să fie independenți și să-și facă singuri planuri;
- a crea condiții în care copiii să lucreze cu alții;
- a ajuta copiii să-și asume responsabilitatea pentru grija față de material;
- a stimula respectul față de ideile celorlalți;

dezvoltarea intelectuală prin:

- lărgirea vocabularului copiilor cu elemente de limbaj plastic;
- dezvoltarea imaginației reproductive și a imaginației anticipative;
- însușirea unor cunoștințe fundamentale și a unor norme ce guvernează esteticul;
- formarea unor deprinderi de lucru pentru realizarea unor desene, picturi, modelaje;
- îmbogățirea experienței de cunoaștere;
- exersarea și stimularea proceselor senzoriale și cognitive;

dezvoltarea creativității prin:

- stimularea gândirii divergente și a găsirii de soluții variate;
- dezvoltarea simțului de apreciere a moștenirii culturale și artistice.

În grădiniță, avem posibilități multiple de a pregăti copilul să recepteze și să vibreze în fața frumosului, să creeze frumosul și să-l introducă în viața personală. Mai mult decât alte activități ale procesului de învățământ din grădiniță, *activitățile de educație plastică* constituie un mijloc prețios de stimulare a creativității copilului.

Curicula de educație plastică pentru învățământul preșcolar prefigurează o categorie generoasă de obiective, ce constituie repere în demersul privind stimularea creativității copilului în domeniul artistico-plastic, și vizează formarea unor capacități, priceperi, deprinderi, atitudini precum:

- realizarea de compoziții plastice și redarea expresivă a unui obiect;
- respectarea proporțiilor între părțile unui obiect sau între două obiecte;
- așezarea în pagină a elementelor temei;
- mânăuirea corectă a pensulei și folosirea acuarelelor sau a altor culori de apă ca tempera, guașe etc.;
- familiarizarea copiilor cu elemente de limbaj plastic și tehnici de realizare practică a acestora;

- familiarizarea cu unele efecte plastice realizate prin fuziunea unor pete de culori diferite;
- inițierea copiilor prin intermediul jocului cu tehnici de combinare și de preparare a culorilor și a nuanțelor acestora, prin amestecul conștient al culorilor de bază;
- sensibilizarea în fața frumosului;
- dezvoltarea unui fond afectiv energizator pozitiv pentru activitate.

Toate aceste comportamente specifice educației plastice, prin exercițiu, vor fi dobândite de copil și, mai târziu, aplicate în acte creative.

Referințe:

1. Ralea M. Democrație și creație. - București: Editura Politică, 1977, p.58.
2. Landau E. Psihologia creativității. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979, p.99.
3. Ibidem.
4. Kristen A.H. et. al. (traducere). Crearea claselor orientate după necesitățile copilului. - Iași: Editura Cermi, 1999, p.110.

Bibliografie:

1. Enăchescu C. Psihologia activității patoplastice. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1977.
2. Jaoui H. La créativité – Collections. - Paris: P.S. Valery, 1975.
3. Mașeck E.V. Arta – o ipostază a libertății. București: Editura Univers, 1977.
4. Mateiaș AL. Pedagogie pentru învățământul preprimar. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.,1995.
5. Popa V. Activități de educație plastică în grădiniță. - București: Ed.V&I Integral, 2000.
6. Read H. Imagine și idee. Funcția artei în dezvoltarea conștiinței umane. - București: Editura Univers, 1970.

Prezentat la 20.05.2008

**DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII LA STUDENȚII FACULTĂȚILOR
INGINERIEȘTI PRIN REZOLVAREA PROBLEMELOR
POZIȚIONALE ȘI METRICE**

Angela POPESCU

Catedra Științelor ale Educației

The work has the purpose to reveal significant aspects concerning the integration and development of the spatial imagination creativity at the cadre of the lessons of a descriptive geometry.

In it there is presented the solution of some problems of logical thinking, a spatial imagination that proposed to students at practical courses and individual activities. The problem of creative development of students of engineer departments is reflected as a principal objective of the studying of the descriptive geometry course.

La acest început de mileniu, în care omnia se află în fața unor multiple și complexe probleme globale, printre care dezvoltarea economiei, îmbunătățirea pregătirea cadrelor, creativitatea reprezintă o puternic forță care ar contribui la rezolvarea problemelor-cheie, dar care nu este suficient cercetată și valorificată, în special dezvoltarea ei în pregătirea cadrelor ingineriești.

„Creativitatea este un fenomen ambiguu, cu o descriere incompletă și o măsurare nesigură. Datorită largii sale utilizări, termenul a fost asociat cu comportamentul creativ și cu procesele mintale care se distribuie pe un continuum cognitiv-emoțional, complicat de diferite opinii asupra sursei sale energetice. Clasificările teoretice se referă la creativitate ca la un fenomen cognitiv, rațional și semantic; personal și ambiental relativ la practicile din copilărie; ca la un înalt nivel al structurii mintale; ca freudist; ca la un fenomen psihedelic; ca definitoriu; ca behaviorist; ca dispozițional” [10, p.322].

Calitatea educației în instituțiile naționale depinde mult de capacitatea de a pregăti cadre creatoare pentru economie, îmbunătățind ce reprezintă principalul factor care domină poziția de mână a unei națiuni în lume. Din aceste considerente, cultivarea creativității individuale și de grup în sistemul de învățământ, în general, în cel superior, în special, este scopul major al educației. Cerințele privind creativitatea corespund azi nu unei simple mode, ci unei necesități sociale, creativitatea fiind condiția esențială a progresului cunoașterii și sensul ei activ, de transformare a societății în toate domeniile de activitate. Creativitatea umană și dezvoltarea progresului tehnico-științific sunt dependente de nivelul înalt de inteligență, ingeniozitate, imaginație și individualitate a membrilor societății. Receptivitatea, atitudinea față de nou și lacunele privind explicarea fenomenelor și modul de argumentare, curiozitatea și dorința de a experimenta și verifica noi și noi ipoteze constituie una dintre trăsăturile specifice ale gândirii creatoare. Originalitatea este capacitatea de a propune idei și imagini noi, de a găsi soluții noi caracteristice gândirii creatoare.

Creativitatea este descoperirea unei legături surprinzătoare între lucruri [6, 1958].

Creativitatea este principala cale privind realizarea progresului unei societăți, fiind o strategie fundamentală pentru evoluția naturală a omului. Este o capacitate specific umană care contribuie la transformarea mediului și îmbogățirea permanentă cu obiecte materiale sau spirituale care-și au originea în mintea omului. O mare importanță are creativitatea în domeniul ingineriei. Ingineria este fascinantă de a vedea cum o plasmă a imaginației se transformă cu ajutorul științei într-un plan pe hârtie. Ca apoi să se materializeze în metal sau energie, ce ar duce la creșterea standardului de viață și la sporirea confortului. Acesta este înaltul privilegiu al inginerului. Marea responsabilitate a inginerului în comparație cu cei de alte profesii constă în faptul că operele lui se află în vâzului tuturor.

Dinamizarea activității și dezvoltarea potențialului creativ la studenți se manifestă atât din perspectiva intereselor individuale, cât și din cea a intereselor sociale. Individualitatea, creativitatea este un complex unitar și dinamic care mobilizează întreaga personalitate. Specificul dezvoltării capacităților creative la stu-

denoii este determinat de manifestarea atenției voluntare, creșterea ponderii memoriei logice, a independenței în gândire și acțiune și în această bază creșterea capacității de a rezolva, de a se autoinstrui și a se autoevalua. Rezultatul stimulării potențialului creativ la studenți se poate evidenția prin rezolvarea unor probleme în cadrul diferitelor activități didactice la *geometria descriptivă și bazele grafice ale proiectării*.

Geometria descriptivă, fiind o disciplină de cultură tehnic-artistică, contribuie la dezvoltarea imaginației și a gândirii creative și a dezvoltării unei personalități din domeniul tehnic, prin însușirea raționamentului geometric și a principiilor reprezentării plane a spațiului. Geometria descriptivă este folosită la rezolvarea problemelor *poziționale și metrice* care contribuie la dezvoltarea creativității studenților facultăților inginerești. *Problemele poziționale* sunt probleme care determină elementele comune ale diferitelor figuri geometrice și poziția lor una față de alta.

Problemele metrice sunt probleme care studiază determinarea caracterelor metrice ale diferitelor elemente (segment de dreaptă, figură plană, suprafață etc.).

Intersecția unui plan cu o prismă

Se consideră prisma dreaptă, $MNRST$, cu baza în planul orizontal de proiecție și un plan de capăt $[P]$.

Deoarece planul de capăt este perpendicular pe planul $[V]$, proiecțiile verticale ale punctelor de intersecție se determină cu ușurință, ele găsindu-se la intersecția dintre urma verticală și proiecțiile verticale ale muchiilor ce se vor nota cu a', b', c', d', e' . Proiecțiile lor orizontale se găsesc în vârfurile poligonului de bază, deoarece muchiile prismei sunt perpendiculare pe $[H]$.

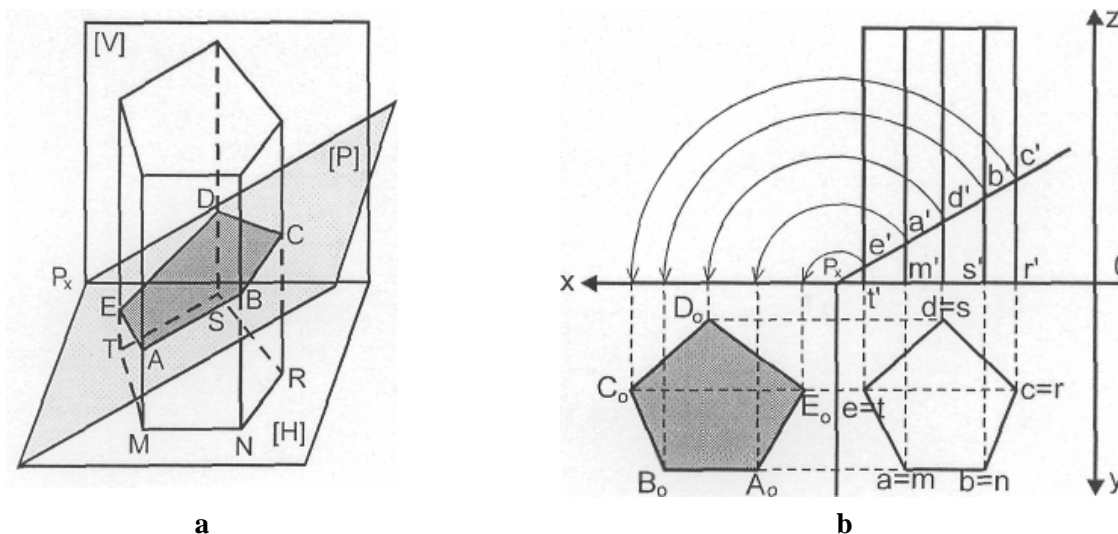


Fig.1. Intersecția unui plan cu o prismă.

În figura 2 este prezentată piramida cu proiecțiile orizontale ($a b c d e$) și verticale ($a' b' c' d' e'$) ale poligonului de intersecție.

Determinarea adevăratei mrimi și a formei reale a acestui poligon ($A_0 B_0 C_0 D_0 E_0$) se va face la fel ca în metoda expusă la intersecția unui plan cu o prismă (prin rabatere).

În *epură* este prezentată o prismă hexagonală regulată situată în planul orizontal de proiecție $[H]$, care este secționată de un plan de capăt $[Q]$ (fig.3).

Proiecțiile verticale ale punctelor de intersecție se determină cu ușurință, ele găsindu-se la intersecția dintre urma verticală și proiecțiile verticale ale muchiilor; se vor nota cu m', n', s', p', r', q' . Proiecțiile lor orizontale se găsesc în vârfurile hexagonului de bază, deoarece muchiile prismei sunt perpendiculare pe planul orizontal de proiecție $[H]$: $a = m, b = n, c = p, d = q, e = t$.

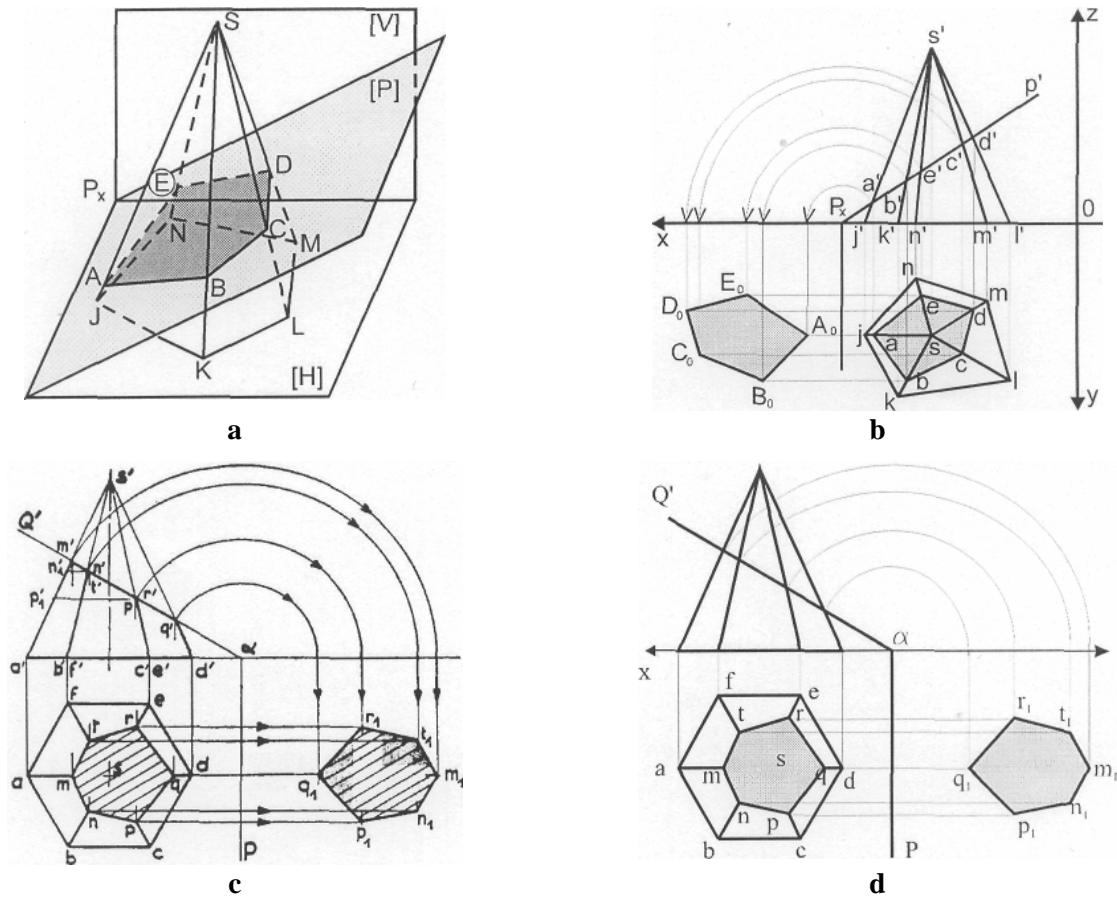


Fig.2. Intersecția unui plan cu o piramidă.

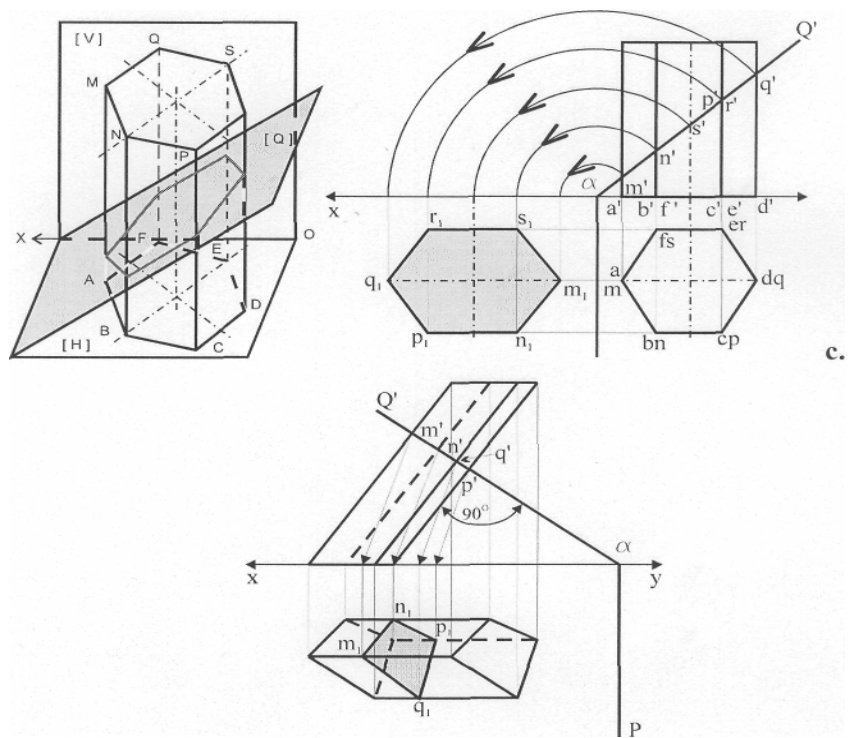


Fig.3. Prisma hexagonală secționată de un plan de capăt.

Problemele prezentate anterior stimulează dezvoltarea creativității și abilităților practice ale studenților facultăților ingineresti. Problemele propuse pentru rezolvare la lecțiile practice dau posibilitate studenților să cunoască procesul de formare a desenului, să citească și să interpreteze, totodată influențând asupra dezvoltării gândirii și imaginației spațiale.

Bibliografie:

1. Landau E. Psihologia creativității (trad.). - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
2. Rafailă E. Educarea creativității la vârsta preșcolară. - București: Aramis, 2002. - 112 p.
3. Vatașu A. Geometria descriptivă și probleme și exerciții. - Chișinău, 1997. - 120 p.
4. Гулю В. Cadrul de referință a curriculum-ului național. - Chișinău: 2007. - 99 p.
5. Фролов С. Сборник задачи по начертательной геометрии. - Москва: Машиностроение, 1986. - 236 с.
6. Bizădea S., Voia I., Popa M., Nicoara P. Curs de geometrie descriptivă. - Timișoara: Universitatea Politehnică, 1996. - 190 p.
7. Neculau A., Cozma T. Psihopedagogie. - Iași: Editura „Spiru Haret”, 1995. - 317 p.
8. Cuce C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 1996. - 230 p.
9. Cosmovici A. Psihologie generală. - Iași: Polirom, 2005. - 249 p.
10. Khatena J. Research Potential of Imagery and Creative Imagination. 1987.
11. Kubie L.S. Neurotic Distortion of the Creative Process. - Lawrence-Kansas: University of Kansas Press, 1958.

Prezentat la 06.06.2008

PROCESUL DE ELABORARE A MANUALULUI ELECTRONIC ÎN CONCEPTUL PARADIGMEI UMANISTE ȘI A TEORIEI SISTEMELOR BIOECOLOGICE

Elena RAILEAN

Catedra Științe ale Educației

At the beginning of the XXI century the didactics of transmission and communication has changed to the active and participative pedagogy and put actions and not words at the foundation of the active learning [1]. Input is formed by digital natives, output - competent and adaptable persons in the informational changes of the real environment. In system is accepted humanist paradigm with principles humanization, humanitarization and information. The electronic textbooks are an informational – actionably model of the learning process, realized in the limits of the didactical system which include all necessary the conditions for its realization [2].

Why the electronic textbooks in the process of forming the personality? This chapter provides the results obtained in the study of the electronic textbooks elaboration in the concept of humanist paradigm and bio-ecological system theory.

1. INTRODUCERE

Procesul de elaborare a manualului electronic constituie o temă de cercetare care întrunește filosofia educației, psihologia / pedagogia cibernetică și proiectarea instrucțională într-o totalitate sistemică. Interdependența acestor domenii oferă un contur specific studiului proceselor psihopedagogice care au loc în învățarea informatizată, în general, și a proceselor de învățare prin intermediul manualului electronic, în particular. Astfel, dacă filosofia educației conceptualizează paradigma instrucțională; psihologia cibernetică atribuie prioritate proceselor psihice în învățarea /inhibiția tehnologizată prin modalitatea de dirijare a informației de la sursă la recipient; pedagogia cibernetică - scopului, obiectivelor, strategiei, conținuturilor și sarcinilor de instruire /evaluare informatizată, atunci proiectarea instrucțională acordă proceselor enunțate un scop bine definit – formarea personalității competente și adaptabile la schimbările fluxului informațional. Într-un mod mai mult sau mai puțin adecvat sistemismul proceselor descrise este abordat prin diverse modele de proiectare a resurselor de învățământ informatizate. Însă, dacă modelul este „o descriere (image) mentală care ne ajută să înțelegem ceea ce putem observa sau experimenta direct” [3], real, în modelele sistemice procesul de învățământ și comportamentul uman sunt abordate unilateral [4, 5].

2. LEGITĂȚILE SPECIFICE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT INFORMATIZAT

Талызина (1969, p.6-8) susține că negarea legităților specifice ale procesului de învățare la etapa proiectării sistemelor de instruire simplifică excesiv procesul de învățământ informatizat. Principiile de dirijare ale sistemelor tehnice nu pot fi transmise mecanic învățării care reprezintă un sistem dinamic și complex. Reperete conceptuale ale problemei sunt „starea inițială a activității psihice, acțiunile psihice, posibilitățile reale și dorința instruitului de a învăța” [6, 7] și „identificarea condițiilor care asigură asimilarea eficientă a cunoștințelor și abilităților și contribuie la obținerea efectului de instruire dezvoltativ și educativ” [8, p.24].

În plan teoretic problema este inițiată prin cercetări în studierea fundamentelor psihopedagogice ale elaborării resurselor programate, iar în plan aplicativ prin identificarea unor date separate oferite de cibernetică, psihologie, logică, sociologie și pedagogie în proiectarea și elaborarea sistemelor de instruire. Această abordare simplistă nu permite soluționarea problemei determinării legităților specifice ale procesului de învățare, dar pune la dispoziție un șir de date valoroase, fapt care permite a conceptualiza problema abordată prin identificarea condițiilor unei învățări eficiente.

În corespundere cu studiul lui Piaget, cunoașterea depinde de experiența fizică; este un rezultat al genotipului și are caracteristici logico-matematice. Fiind un produs al experienței, cunoașterea reflectă interdependențele dintre acțiunile subiectului și obiectele mediului real: informație, obiecte de învățare etc. În același timp, cunoașterea prin experiență se deosebește de cunoașterea logico-matematică prin faptul că în primul caz informația este extrasă din obiect, iar în cel de-al doilea caz din coordonări ale acțiunilor asupra obiectului; cunoașterea logico-matematică este orientată spre obiect, iar de la o anumită etapă devine deductivă și nu necesită verificare [9]. Rezultatul cunoașterii sunt structurile cognitive formate în creierul instruitului. Structurile cog-

nitive sunt complexe și evolutive, fiind materializate în termene de asimilare și acomodare, după Vygotsky, în limita zonei de dezvoltare proximă. Complexitatea structurilor cognitive determină individualitatea strictă a proceselor și a finalităților psihopedagogice. Cercetările experimentale nu au confirmat ideea că toți indivizii în mod automat trec de la o etapă fiziologică la alta. Numai 30-35% din adulți ating etapa operațiunilor formale [10]. Așadar, dezvoltarea fiziologică nu constituie o legitate și nu este fundamentală pentru proiectarea manualelor electronice?!

În altă ordine de idei, în procesul de învățământ tradițional are loc ajustarea profesorului la grupul de instruiți prin tehnici de predare a conținutului la nivelul comprehensiunii elevului mediu și ajustarea nivelului prin folosirea sarcinilor de complexitate diferită. Acest model este preluat în tehnologiile tutoriale. Controversa, plasarea instruitului în centrul mediilor de învățare colaborative „ajustează” individualitatea psihopedagogică a instruitului la caracteristicile grupului instruit, „remodelează” procesele psihice de percepție, memorare, gândire și reprezentare din pasive în active, reduce inhibiția internă și externă și sporește motivația de a învăța [11]. Acest model descrie sistemul de instruire în care sunt incluse tehnici de lucru cooperative și colaborative.

Mediile colaborative și cooperative reprezintă o copie mai mult sau mai puțin exactă a proceselor de acomodare a individului la mediul real. Aceste procese sunt echivalente cu procesele psihofiziopedagogice de formare, dezvoltare și de distrugere a sinapselor, care decurg cu viteze diferite în dependență de genotip și fenotip de la începutul vieții până la sfârșit. Astfel, ultimele realizări în neuroștiințele cognitive au demonstrat că experiența poate modifica structura creierului cu mult mai târziu decât dezvoltarea individului în ontogeneză, datorită faptului că sinteza proteinelor se reglează automat, iar celula sintetizează acea proteină, care la momentul dat este necesară pentru organism. Din aceste considerente adaptarea conținuturilor instructive la caracteristicile psihopedagogice ale instruitului în software educațional este un concept inversat.

Obiectivele învățării informatizate corelează cu formarea unui „comportament specific, măsurabil și limitat” [12]. Învățarea constituie un rezultat al interacțiunii stimulent→răspuns, în urma căreia se formează asociații. Calitatea asociațiilor depinde de natura, tipul, frecvența și timpul necesar pentru formarea asociațiilor. Astfel, procesul de învățământ informatizat poate fi liniar, ramificat sau mixt, ghidat de obiective educaționale, axat pe conținuturi preventiv elaborate și sarcini de evaluare formativă și sumativă a datelor obiective [13], dar poate fi și personalizat, construit individual de instruit dacă există competențele necesare. Într-un astfel de proces este important feedback-ul (*legea efectului*), răspunsul complex (*legea promptitudinii*) și exercițiile practice (*legea exercițiului*), după cum scria Thorndike.

Învățarea poate fi maximalizată după formula stimulent→răspuns→întărire [14], fragmentarea materiei de instruire în porțiuni mici; asimilarea prin repetare [15]. În aceste situații experiența este semnificativă. În procesul mediat de individ procesele psihofiziologice „se includ” în calitate de al treilea termen în formula *stimulent* → *răspuns* din considerentele că răspunsul nu se produce de la sine, dar depinde de interdependența dintre stimulentele precedente și stimulentele eminente. Mecanismele acestor procese verifică și ajustează perceperea și prelucrarea stimulentele până la transmiterea mesajelor, obținerea răspunsurilor și formarea unui program al acțiunilor comportamentale. Specificul acestor mecanisme este descris prin diverse modele de tratare a informației [16, 17], stiluri de gândire și acțiune umană [18], efecte de asociere dintre comprehensiunea și memorarea datelor ca interdependență dintre conținutul prezentat, baza de cunoștințe și experiența reală [19]. O încercare de ajustare sunt cerințele de elaborare a resurselor de învățământ informatizate: scop, obiective, conținut, sarcini etc.

Scopul proiectării instrucționale este transferul cunoștințelor în cea mai eficientă manieră prin divizarea conținutului de instruire în pași de instruire, analiza inteligentă a răspunsurilor și prezentarea informațiilor de la simplu la complex în corespundere cu schema cognitivă a instruitului – un caz ideal pentru sistemele educaționale statice fără input și output! În realitate „cunoștințele se dublează o dată la doi ani” [20], iar drept rezultat devine vădită necesitatea unei metaschimbări a paradigmei educaționale spre instruirea centrată pe student [21-23], acceptarea formulei $24 \times 7 \times 356$ [24] și a formelor de dialog sincrone, asincrone și mixte [25, 26].

Filosofia proiectării instrucționale este tot mai mult constructivistă, fiind axată pe experiența *a priori* ca generator al acțiunilor psihice și modelator al individualității persoanei. Din aceste considerente individualizarea nu semnifică izolare și nu poate fi formată prin individualizarea structurată a conținuturilor de instruire, ci formarea și dezvoltarea unei rețele vitale și stabile de interdependențe dintre instruit și mediu. Într-o astfel de conceptualizare devin importante *principiile*: „multiple reprezentări ale realității; prezentarea sarcinilor

autentice; medii de instruire reale, bazate pe studiul de caz; accent pe practica reflectivă; accent pe construirea cunoștințelor pe bază de conținut și de structură; formarea colaborativă a cunoștințelor prin negocierea socială” [3] și valorile *constructivismului*: colaborarea, autonomia personală, producerea, reflexia, angajamentul personal, relevanța personală, pluralismul de idei și mediile educaționale în care cunoștințele, abilitățile și complexitatea lor există în mod natural.

Constructivismul nu poate fi conceput prin negarea conceptului de învățare autoreglată [27-32]. Învățarea autoreglată constituie procesul de învățare în care instruiții activează și susțin condiții, componente și afecțiuni sistematic orientate spre atingerea unor scopuri și obiective prestabilite. În acest proces sunt importante atât cunoștințele *a priori*, cât și însăși procesul de autoreglare care poate fi intern, extern sau parțial. Procesul intern corelează cu scopurile personale; procesul extern se desfășoară sub influența factorilor externi, iar procesul mixt este parțial dirijat de către profesor.

În ce condiții? În proiectarea procesului de învățare informatizat comparativ cu proiectarea procesului de instruire tradițional prin / fără metode active de instruire sunt importante legitățile psihofiziologice de procesare a informațiilor, specificul și strategia de formare a cunoștințelor tehnologizate, specificul comunicării informațiilor și evaluării informatizate.

3. TEORIA SISTEMELOR BIOECOLOGICE ȘI ÎNVĂȚAREA

În conceptul teoriei sistemelor bioecologice personalitatea umană se dezvoltă într-o totalitate de interdependențe structurate mintal în microsistem, mezosistem, exosistem, macrosistem și cronosistem. Mediile externe reprezintă un proces în continuă schimbare, în care existența subiectului uman este afectată de diferite modalități de influență [33].

În viziunea lui Addison (1992), progresul tehnologic a modificat esențial structura microsistemului, cauzând transferarea artificială a rolului familiei instituțiilor sociale și școlii. Transferul nu este natural și, deși atribuie instituțiilor sociale și școlii un rol important, acest rol nu poate fi decisiv în formarea complexă a personalității. Rezultatul constă în pierderea utilitarului pentru adaptarea reală la mediul informațional ascendent al celui ce învață conștient.

Soluția oferită de Era Globalizării sunt mediile de învățare de alternativă – o totalitate de sisteme educaționale formale, nonformale și informale interdependente incluse în totalitatea microsistem–macrosistem. Noile medii de învățare fac posibilă existența interdependențelor pe termen lung dintre individ și mediu, și, ca rezultat, odată cu creșterea fluxului informațional în sistem apar noi structuri funcționale de tipul resurselor informatizate.

Principala resursă de învățământ este manualul electronic [23]. În conceptul teoriei sistemelor bioecologice manualul electronic constituie o resursă elaborată în conceptul paradigmei umaniste. Formula de elaborare este I^2 -*textbooks*, unde I^2 reprezintă integrare + interactivitate + inteligență și îmbină reprezentarea on-line a contextului instructiv cu interactivitatea mediilor de rezolvare a problemelor și analiza inteligentă a răspunsurilor [34]. Principiile de proiectare ale conținuturilor de instruire corelează cu teoria încărcării memoriei de lucru, astfel încât devine semnificativă natura materialului instructiv, gradul de interdependență dintre elementele constituente și modalitatea de prezentare a materiei de instruire (text, diagramă, file audio, video). În această ordine de idei este important ca contextul să implice o încărcare cognitivă mică, metodele de rezolvare a problemelor să impună o încărcare redusă a memoriei de lucru și a sporii capacitatea memoriei de lucru prin utilizarea resurselor auditive și vizuale [35, 36].

Mărimea pasului de instruire nu este strictă, dar depinde de cunoștințele, abilitățile sau competențele *a priori*. Pasul are unele dimensiuni la începutul cursului, când instruitul nu posedă schemele cognitive caracteristice domeniului studiat, altele – la o etapă considerată ca intermediară și cu totul altele la etapă finală. Așadar, includerea instruitului în anumite perioade cronologice necesită diferite modele de structurare a cadrelor informaționale, operaționale și de evaluare și, respectiv, mărimi diferite ale pasului de instruire.

În raport cu capacitatea de percepere a informației vizuale și auditive, stilul de învățare / gândire și strategia instrucțională, proiectarea mediilor de învățare este concepută ca un proces individualizat, dar personalizat. În același timp, vizualizând sau audiind o informație prezentată pe ecran simplu, interactiv sau adaptiv se observă că după un anumit moment informația nu este percepută. Cauza constă în faptul că creierul percepe informația cu întreruperi peste fiecare 5-10 secunde și poate acumula până la 15% informație auditivă și până la 25% informație vizuală, iar în cazuri excepționale, când informația este prezentată sub formă de text și completată cu audio – 65%.

Розина (2003) cu referință la Нильсен (2000) menționează că în proiectarea resurselor de instruire informatizate este necesar ca noțiunile noi să fie introduse treptat, în număr strict determinat de semnificația lor pentru comprehensiunea totalității contextului, iar numărul noțiunilor noi să nu depășească 4%. O pagină web nu trebuie să depășească 50% din pagina tipărită datorită faptului că citirea textului pe ecran este cu 25% mai lentă comparativ cu citirea analogului tipărit. Paginile inițiale se recomandă a fi structurate astfel, încât să permită comprehensiunea esenței materiei de instruire de la momentul inițial. La citirea rapidă de pe ecranul informatizat se citesc primele propoziții sau propozițiile cu lungimea de 7 ± 2 cuvinte. Este demonstrat că cititorii web citesc textul cu lungimea nu mai mare de 1-1,5 pagini ale ecranului și numai 10% mai mult, dacă textul într-adevăr îi interesează. Din aceste considerente se recomandă ca frazele multinivelare să fie transformate pe cât este posibil în propoziții simple, lungimea propoziției să nu depășească 7-11 cuvinte (160 simboluri), numărul adjectivelor și a adverbilor să nu fie exagerat de mare, iar construcțiile cu verbe care exprimă acțiuni negative să fie anulate pe cât este posibil. Formele personificate ale verbelor nu trebuie să depășească 15%. Pagina de titlu trebuie să fie reprezentativă și să includă logotip-ul, denumirea, meniul și referințele de la prima pagină la toate celelalte pagini.

Utilizarea hipertextului și a hyperlink-ului oferă noi posibilități de comprehensiune a contextului instructiv. Ca rezultat, transmiterea datelor de pe ecranul computerizat în sistemul cognitiv este ajustată la necesitățile instruitului, are loc reducerea încărcării memoriei de lucru prin posibilitatea de a reprezenta informația în cel puțin două forme. Astfel, numai în caz de necesitate dialogul grafic este selectat cu scopul de a manipula anumite date, situații dinamice, procese sau fenomene semnificative pentru instruit. Însă, deși dialogul grafic contribuie la o mai bună memorare și la reducerea numărului de greșeli la testul sumativ, procesele inițiate sunt bazate pe memorie și nu pe gândire.

Memoria și gândirea sunt diferite procese psihopedagogice desfășurate după diferite mecanisme de procesare a informațiilor. Pentru activismul proceselor de gândire este important scopul învățării.

Aceasta nu înseamnă că cu cât informația va fi mai bine structurată, cu atât mai ușor vom gândi. Din contra, gândirea în învățarea informatizată semnifică păstrarea motivației interne. În plan tehnologic, aceste idei sunt realizate în "sisteme acționale procesuale fondate pe teoriile psihologiei cognitive, interacționiste și constructiviste care depășesc schema simplistă a condiționării pur externe, iar în locul acțiunii exercitate asupra elevului din afara lui accentul cade pe acțiunea din propria inițiativă provocată de interiorizarea acestuia" [38, p.157]. Conceptele fundamentale în proiectarea procesului de învățământ informatizat sunt modelarea dialogului personalizat și a învățării autoreglate.

4. FAZELE ȘI ETAPELE DE ELABORARE A MANUALULUI ELECTRONIC

Să generalizăm cele cercetate prin schema de elaborare a manualului electronic. Unitățile discrete ale schemei sunt fazele de proiectare, producere și de elaborare. Fazele sunt divizate în etape.

La faza de proiectare sunt identificate scopul, obiectivele, strategia, tehnologiile, metodele, procedeele, tehnicile de structurare a conținutului de instruire și de evaluare și sunt estimate necesitățile materiale și financiare. Etapa cea mai importantă este proiectarea scopului și poate fi stabilit pentru o perioadă lungă de timp (scop pe termen lung) sau pentru o perioadă scurtă de timp (scop pe termen scurt). Indiferent de durată, scopul se determină pentru o perioadă constantă de timp ($T = \text{const.}$) și este realizat prin obiective prestabilite. Notele definitorii pentru identificarea scopului se extrag prin metode de colectare și interpretare statistică a datelor despre starea generală a procesului de învățământ tradițional (disciplinele de studii și ariile de conținuturi abordate, numărul și denumirea capitolelor, numărul și denumirea unităților de învățare, numărul și denumirea temelor, numărul și temele activităților didactice, numărul și temele lecțiilor, numărul și denumirea secvențelor de lecții; interdependența dintre disciplinele de studiu pe clasă, etapă, nivel al procesului de învățământ; dificultăți în predare / învățare / evaluare); potențialii beneficiari (adulți, elevi incluși / neincluși în procesul de învățământ real) și tehnologiile sau utilitarele accesibile.

Scopul pe termen scurt este stabilit în corespundere cu necesitățile reale ale instruiților și cu obiectivele curriculare. În ambele cazuri, prin scopul pe termen scurt sunt trasate perspectivele de elaborare a manualului electronic și este asigurată obținerea răspunsurilor la întrebările: pentru ce să învățăm, ce să învățăm și cum să învățăm. Răspunsul la prima întrebare identifică obiectivele curriculare statice sau flexibile, la a doua – conținutul manualului electronic, iar la a treia – modelul de dirijare al conținutului de instruire/evaluare. Astfel, dacă la etapa de analiză a procesului de învățământ real se constată că instruiții clasei a VI nu cunosc

operațiile de adunare, scădere, înmulțire și împărțire a fracțiilor ordinare și zecimale, atunci scopul pe termen scurt poate fi formarea competențelor respective. În mod analog, dacă se constată că majoritatea instruiților la nivel universitar au note mai mici de nota șapte la o anumită disciplină de studiu sau arie curriculară, atunci scopul de elaborare a manualului electronic poate fi formarea cunoștințelor / abilităților sau competențelor respective. Prin intermediul unui manual electronic este realizat un scop pe termen scurt, iar prin intermediul mai multor manuale electronice – scopul pe termen lung.

În baza scopului pe termen scurt este identificată disciplina /disciplinele de studiu și este asigurată prezența unui /mai multor autori de curs, a metodistului și a programatorilor care vor realiza practic procesul de elaborare. Este important ca la faza de proiectare să fie obținut graficul cunoștințelor cursului, fapt care permite vizualizarea scopului proiectat printr-o structură totală formată din noțiuni puternic interconectate. Regula de bază constă în stabilirea interdependenței dintre noțiuni cu ponderea trei sau patru. În corespundere cu structura modulară este elaborat meniul.

Dacă este asigurată interdependența dintre structură, conținut, sarcini și analiza sarcinilor, înseamnă că este soluționată problema de selectare a tehnologiilor informaționale și multimedia. În cazul în care sunt necesare resurse multimedia sau de programare specială, este asigurată prezența specialiștilor respectivi. Faza de proiectare finalizează cu scrierea definițiilor și identificarea “punctelor de trecere” (modulele) de la strategia behavioristă la strategia constructivistă.

Faza de producere începe cu elaborarea conținuturilor de instruire și a sarcinilor de evaluare. Conținuturile sunt elaborate în corespundere cu noțiunile-cheie și strategia de prezentare a informațiilor (algoritmice /euristică). În corespundere cu recomandările lui Persico [37], la etapa de elaborare se scriu textele pentru „profesor” și pentru instruit, se produce materia audio-vizuală (grafică, animație, video, audio), se elaborează sarcinile de evaluare și se scrie modul de lucru.

Principiile de elaborare ale cadrelor sunt, în opinia lui Машбиц (1989), următoarele:

1. Principiul proporției se referă la corelația dintre mărimea obiectului și amplasarea lui spațială: datele logic interdependente se grupează și se separă prin spații libere, linii de diferite grosimi, culoare etc., datele tabelare se grupează în blocuri, obiectele care atrag atenția se amplasează în diferite locuri ale ecranului, dar nu în centrul lui.
2. Principiul accentului stabilește repartizarea informațiilor importante în centrul câmpului vizual, accentuarea informației prin spații libere și culori; evitarea exagerărilor de folosire a elementelor grafice, culoare, formule, text; folosirea petei de culoare. Se recomandă a folosi nu mai puțin de 50-80%, dar nu mai mult de 90% din suprafața ecranului. Culorile deschise pe fundal închis par vizibil mai aproape de utilizator, iar cele închise pe fundal deschis – mai departe; culorile specificând un mod obișnuit de utilizare: roșu – interdicere, verde – recomandare, galben – atenție.
3. Principiul unității – elementele reprezentărilor vizuale să fie interdependente după dimensiune, formă și culoare; datele omogene se prezintă unificat, iar cele eterogene – diferit; pentru delimitări se aplică culori contrare, iar pentru asemănări – culori diferite.
4. Principiul balanței – informația trebuie să fie localizată uniform în spațiu, iar titlurile centrate. În organizarea obiectelor pe ecran se ia în considerație mișcarea poziției ochiului. Punctul inițial (meniul) trebuie plasat în partea stângă de sus, iar butoanele pentru vizualizarea suplimentară – egale vertical și poziționate în partea de jos.

Testele de autoevaluare și de evaluare informatizate sunt cronometrate pentru 20 de minute și includ sarcini de diferită complexitate echivalente cu cel puțin 30 de operații de test. Ideea este axată pe ipoteza că în viața reală instruitul nu soluționează sarcini în corespundere cu un anumit nivel de complexitate. Posibil, efectul de învățare este asigurat prin feedback negativ și are rolul de „a menține parametrii funcționali esențiali ai organismului la o valoare relativ constantă” [39, p.227]. Conținutul sarcinilor informatizate asigură recunoașterea (taxonomia lui Krathwohl) în baza percepției active (taxonomia lui Simpson) și a cunoașterii în baza experienței *a priori* (taxonomia lui Bloom); evidențiată poate fi explicată după mecanismele de prelucrare primară și secundară ale informației, stabilite de Zlate (1999, p.225). Astfel, pentru ca să se producă percepția, inițial trebuie asigurată senzația care se produce după mecanismul de captare, înregistrare și prelucrare precoce a informațiilor și depinde de semnificația informației pentru instruit. După cum constată Delacour (2001, p.119), condiția senzorială este deosebit de importantă semnificând faptul că experiența care se află la originea învățării reprezintă o informație în sensul neurobiologic al termenului și care este prelucrată

prin acțiunea unor stimuli asupra unor receptori senzoriali, și, prin acestea, asupra sistemului nervos central. Astfel, comprehensiunea după Bloom este asigurată de activarea mecanismelor de percepere (mecanism primar!) și de gândire (mecanism secundar!), dar metodologic este mai efectiv a fi grupate în totalitatea: informație – semnificație-acțiune.

Tabelul 1

Analiza comparativă a verbelor de acțiune după Bloom, Krathwohl și Simpson

Taxonomia lui Bloom (domeniul cognitiv)	Taxonomia lui Krathwohl (domeniul afectiv)	Taxonomia lui Simpson (domeniul psihomotor)
13 cunoaștere (a defini, a distinge, a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica)	11 recunoaștere (a diferenția, a separa, a izola, a difuza, a acumula, a alege, a combina, a accepta, a alege, a răspunde corporal, a asculta, a controla)	12 percepția (a distinge, a ghida, a selecta)
23 înțelegere (a traduce, a transforma, a exprima prin cuvintele proprii, a lustra, a pregăti, a citi, a reprezenta, a schimba, a scrie din nou, a redefini, a interpreta, a reorganiza, a diferenția, a distinge, a face, a stabili, a explica, a demonstra, a estima, a induce, a conchide, a prevedea, a diferenția, a determina, a extinde, a interpola, a extrapola, a completa, a stabili)	22 răspunsul (a se conforma, a urma, a încredința, a aproba, a oferi spontan, a discuta, a practica, a se juca, a aplauda, a aclama, a-și petrece timpul liber făcând ceva, a spori)	21 grup (a asuma o poziție, a demonstra, a prezenta)
32 aplicare (a aplica, a detecta, a identifica, a clasifica, a discrimina, a recunoaște, a categorisi, a deduce)	31 valorizarea (a-și spori competența prin, a spori cantități de, a renunța, a specifica, a asista, a subvenționa, a ajuta, a încuraja, a nega, a protesta, a dezbate, a argumenta)	33 răspuns ghidat (a încerca, a imita, a experimenta)
41 analiză (a distinge, a detecta, a identifica, a clasifica, a discrimina, a recunoaște, a categorisi, a deduce, a analiza, a constata, a compara, a distinge, a deduce)	42 organizarea (a discuta, a teoretiza asupra unor teme, a abstrage, a compara, a armoniza, a organiza, a defini, a formula)	43 automatism conceptualizarea unei valori, conceptualizare care permite a extrapola cunoștințele la situații particulare)
51 sinteză (a scrie, a povesti, a relata, a produce, a constitui, a transmite, a crea, a modifica, a documenta, a propune, a planifica, a produce, a proiecta, a modifica, a specifica, a deriva, a dezvolta, a combina, a organiza, a sintetiza, a clasifica, a deduce, a dezvolta, a formula, a modifica)	52 caracterizarea (a revizui, a schimba, a completa, a pretinde, a fi bine apreciat de către cei egali cu tine pentru o acțiune sau o calitate oarecare, a fi bine apreciat de superiori pentru o acțiune sau calitate oarecare, a fi bine apreciat de subalterni pentru o acțiune sau o calitate oarecare și a evita, a dirija, a rezolva, a rezista)	52 răspuns manifestat complex (a duce la bun sfârșit (a înfăptui), a opera, a executa)

<p style="text-align: center;">61</p> <p>evaluare (a judeca, a argumenta, a valida, a evalua, a decide, a considera, a compara, a contrasta, a standardiza, a evolua)</p>		<p style="text-align: center;">62</p> <p>adaptarea (a adapta, a schimba, a modifica, a revizui)</p>
		<p style="text-align: center;">71</p> <p>crearea unui nou sistem de mișcări (a crea, a proiecta, a iniția)</p>

Argumente convingătoare pot fi citate din studiul lui Ломов (1984, p.103): „Creierul construiește plăci de reper pentru a stabil puncte de legătură între cunoscut și necunoscut. Construcția începe cu analiza conflictelor, apoi are loc analiza scopurilor și elaborarea planurilor de acțiune”. O regulă importantă este scrierea condițiilor sarcinilor sub formă de raționament [40]. Nu este corect a folosi întrebarea în construirea textului: raționamentul este orientat spre obținerea unei concluzii corecte, nu permite eschivarea de la răspuns și micșorează probabilitatea de a obține un răspuns negativ. Psihopedagogic această idee este argumentată de cercetările lui Zlate (1999, p.236), care observă că gândirea este de natură informațional-operațională, mijlocită, mijlocitoare, generalizată și abstractizată, finalită, multidirecțională și sistemică. Gândirii îi sunt caracteristice latura informațională și latura operațională. Latura informațională include conceptele ca forme generalizate de reflectare a însușirilor obiectelor și unităților cognitive, iar latura operațională – ansamblul operațiilor și procedeele mentale de transformare a informațiilor. Itemul din testul pe calculator scris sub formă de raționament activează latura operațională a gândirii.

Validarea este etapa finală care determină succesul / insuccesul în realizarea scopului și a obiectivelor stabilite. La etapa dată se realizează pretestarea manualului electronic la nivel de program computerizat înainte de a fi amplasat în procesul de instruire real. Procesul de validare este inițiat printr-o fază de evaluare în care se introduce informația despre obiectul necesar a fi validat. Această informație urmează a fi analizată și interpretată în modul în care pune la dispoziție baza pentru procesul intermediar proiectat pentru corectarea și îmbunătățirea obiectului inițial.

Faza de evaluare include două etape: evaluarea formativă și evaluarea sumativă. Evaluarea formativă este realizată în baza metodei tutorial tryouts, iar evaluarea sumativă – în baza standardelor acceptate. Evaluarea sistemelor formative poate fi realizată cantitativ și calitativ. Abordarea calitativă este bazată pe observarea dinamicii formative și studierea variabilelor și a finalității procesului de instruire în totalitate, iar abordarea cantitativă acordă prioritate datelor obiective și măsurabile. Datele calitative sau cantitative pot fi interpretate prin diferite metode, dar prioritate se acorda statisticii. Punctul final este implementarea și managementul cunoștințelor informatizate în procesul de învățământ real.

5. CONCLUZII

În conceptul teoriei sistemelor bioecologice procesul de elaborare a manualului electronic include fazele de proiectare, producere și evaluare. Fazele sunt divizate în etape. La faza de proiectare sunt stabilite scopul pe termen lung, scopul pe termen scurt și strategia instrucțională. Exactitatea acțiunilor la etapa de proiectare este demonstrată la etapa de elaborare. În dependență de scop și obiective, de tipologia manualului, de posibilitatea de realizare tehnologică la etapa de elaborare ideea se transformă în realitate, se programează structura și conținuturile instructive și de evaluare, se elaborează file audio, video; se scriu textele instructive și se elaborează sarcinile de evaluare, se completează cu informație structurile proiectate etc. În elaborarea cadrelor se iau în considerație principiile de elaborare a conținutului instructiv, principiile didactice de formare a cunoștințelor și cibernetica dirijări procesului de instruire informatizat.

Referințe:

1. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și dimensiuni aplicative. - Iași: Polirom, 2002.
2. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе // Педагогика. - 2005. - №4. - С.10-18.
3. Brenda Mergel. Instructional Design & Learning Theory, 1998, <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/brenda.htm#Learning%20Theories%20and%20the%20Pract>
4. Steven J. McGriff. Instructional systemic model, <http://www.personal.psu.edu/users/m/r/mrs331/idm.htm>

5. Huiitt W. A systems model of human behavior. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University, 2003, <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/sysmdlo.html>
6. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. - Москва: Из-во МГУ, 1969.
7. Гальперин П. Я., Решетова З. А., Талызина Н. Ф. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе. - Москва: МГУ, 1966.
8. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. - Москва: Академия, 2003.
9. Bhattacharya K. & Han S. Piaget and cognitive development // In M. Orey (Ed.). Emerging perspectives on learning, teaching, and technology, 2001 <http://www.coe.uga.edu/epltt/piaget.htm>
10. Huiitt W. Cognitive development: Applications. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University, 1997. Retrieved [12 June 2006], from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/piagtuse.html>.
11. Roberts Tim. Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education, IDEAR GROUP PUBLISHING
12. Hauser. Behaviorism. The Internet Encyclopedia of Philosophy, 2005, <http://www.utm.edu/research/iep/b/behavior.htm>
13. Tam M. Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. Educational Technology & Society 3(2), ISSN 1436-4522, 2000.
14. Schiner B. Theory of Learning and the Art of Science.
15. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. - Москва: Педагогика, 1989.
16. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. - Москва: Прогресс, 1980.
17. Truță M. Prelucrarea informației în mecanismul învățării. - București: Tritonic.
18. Kramar Mihai. Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană. - Iași: Editura Polirom, 2002.
19. Asmussen J. Textual interpretation and complexity – radical hermeneutics, 2002, <http://www.udel.edu/aeracc/papers/02/RamussenHermeneutics02.htm>
20. Gardner H. Mind and Brain: only the right connections, 1999, <http://pzweb.harvard.edu/whatsnew/changeux.htm>
21. Юнина Е. А. Технология качественного обучения в школе. - Москва: Политиздат, 2007.
22. Midoro V. A Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education, Edizioni. Menabo: Didactica, 2005.
23. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения. - Москва: Академия, 2004.
24. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммуникативных исследований // Educational Technology & Society. - 2005. №8(2), ISSN 1436-4522. - P.257-265.
25. Sava S. Teorie și practică în educația la distanță. - Bucuresti: Editura Didactică și Pedagogică, 2003.
26. Taylor V. Online Group Projects: Preparing the Instructions to Prepare the Students; In Tim S.Roberts(eds): Computer-Supported collaborative learning in higher education. Idear Group Publishing, Hershey, London, Melbourne, Singapore, 2005. - P.19-50.
27. Boekaerts M. Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy markers, educators, teacher and students // Learning and Instruction. - 1997. - Vol. 7. - No2, - P.161-168.
28. Boekaerts M. Self-regulated learning: where we are today // International Journal of Educational Research. - 1999. - No3. - P.445-457.
29. Boekaerts M., Alexander Minnaert. Self-regulation with respect to informal learning // Educational Research. - 1999. - No31. - P.533-544.
30. Boekaerts M. Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach—EARLI Presidential // Learning and Instruction. - 2002, - No12. - P589-604.
31. Bolhus S. Toward process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective // Learning and instruction. - 2003. - Vol.13. - P.327-347.
32. Bollet R., Fallon S. Personalising e-learning, Educational Media, International; International Council for Education Media, 2002.
33. Addison J. T. Iurie Bronfenbrenner // Human Ecology. - 1992. - No20(2), p.16-20.
34. Brusilovsky P. Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems // International Journal of Artificial Intelligence in Education. - 2003. - No13. - P.156-169 IOS Press.
35. Cognitive Load Theory (J. Sweller), <http://tip.psychology.org/sweller.html>
36. Kalyuga S., Chandler P., Sweller J. Incorporating Learner Experience Into the Design of Multimedia Instruction // Journal of Educational Psychology. - 2000. - Vol.92. - No1. - P.126-136.
37. Persico D. Methodological constants in courseware design // British Journal of Educational Technology. - 1997. - Vol.28. - No2. - P.111-123.
38. Păun E. Școala: abordare sociopedagogică. - Iași: Polirom, 1999.
39. Melnic B. Fiziologia omului și a animalelor. - Chișinău: Știința, 1993.
40. Railean E. Evaluarea informatizată / Abordare psihopedagogică și metodologică // Studia Universitatis. - 2007. - Nr.9. - p.99-108.

INTERDISCIPLINARITATEA CA STRUCTURĂ DE DEZVOLTARE A UNUI OPȚIONAL

Daniel Ovidiu CROCNAV

Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar, București (România)

The selection of fundamental concepts a student should know during the instruction process and the methods this instruction is delivered. is much more difficult since the huge development of science and technology. An interesting approach of studying physics, so it participates in scientific literacy of the future graduate, seems to be the learning of general concepts on a base of interdisciplinary optional. This kind of approach may realize not only a restructuring of key concepts but also the use of new methods and instructional techniques focalized on competencies like: team working, communication, assuming of responsibilities, or developing the individual learning techniques, selection and interpretation of the new information and the stimulation of interest in continuous learning.

După cum remarca D'Hainault [1], referindu-se la dezvoltarea fără precedent a științei și tehnologiei, creșterea cantitativă și calitativă a informației științifice și tehnice pune în impas selecția conceptelor fundamentale cu care să fie înarmat elevul prin educație și modul în care aceasta să fie furnizată. Dacă cunoașterea conceptelor fundamentale și a principiilor care guvernează teoriile dezvoltate în științele actuale este mai importantă ca oricând, creșterea numărului aplicațiilor acestora face din învățarea științelor un demers tot mai solicitant. În ultima perioadă, în programele disciplinelor au fost adăugate tot mai multe teme ce implică o creștere a informației, conceptelor și teoriilor sau aplicațiilor acestora. În fizică apar subiecte noi de biofizică, biochimie, dinamică neliniară sau circuite integrate ceea ce a dezvoltat un curriculum în care s-a adăugat mai mult decât s-a scos. Supraîncărcarea cu conținuturi a avut ca urmare o diluare a învățării constatată prin evaluare. Apar astfel justificate perspectivele unei abordări globaliste în care conceptele abordate, având un grad mare de generalitate, sunt urmărite din perspectiva diferitelor domenii în care apar într-o tratare de tip interdisciplinar [2].

Ca modalitate de dezvoltare curriculară, interdisciplinaritatea se centrează pe competențe generale, se realizează prin învățare problematizată și se axează pe formarea și perfecționarea unor competențe transferabile [3]. Demersul interdisciplinar poate fi caracterizat printru deplasarea accentului învățării dinspre dobândirea unor ansambluri de cunoștințe separate și a unor abilități individuale spre dobândirea unor pachete de competențe coerent structurate [4] care să permită o mai bună utilizare a cunoștințelor și experiențelor și formarea unei atitudini deschise față de schimbare. Printre avantajele unui curriculum interdisciplinar [5] pot fi menționate: favorizarea transferului, decompartmentarea și reducerea dogmatismului disciplinei, privilegierea unor concepte generale, cu caracter larg de aplicabilitate ce realizează eficientizarea volumului de cunoștințe dobândit în raport cu volumul de învățare proiectat, restituirea unui fenomen/concept în globalitatea sa, creșterea valorii motivaționale prin posibilitatea elevului de raportare la contexte relevante din punct de vedere social și/sau profesional.

Tot mai mulți experți în educație [3, 6, 7, 8] nu numai că văd în acest tip de abordare un factor de creștere a motivației învățării științelor, ci și un sistem important de dezvoltare a mecanismelor de gândire ale elevului. El permite fluidizarea procesului educațional în sensul unor fluxuri crescute de informații la nivel mental, prin intermediul mai multor porți de intrare (disciplinele în care se regăsește un anumit concept) și al mai multor trasee posibile. Totodată, se constată o creștere a remanenței în timp a informației astfel structurate. Dacă implementarea unor astfel de idei în cadrul disciplinelor de trunchi comun pare uneori greu de adaptat, urmare a unui deficit de formare a cadrului didactic, aplicarea lor în proiecte de tip opțional poate fi un bun prilej de studiu a modalităților de realizare, a efectelor produse asupra procesului didactic sau actorilor acestuia.

Potrivit lui Vos & Reiding [9] și Eijkelhof & Kapteijn [10], competențele vizate de dezvoltări curriculare de tip interdisciplinar s-ar putea referi la utilizarea cunoștințelor din științe și tehnologii în activitatea socio-profesională a viitorului absolvent; selectarea și identificarea informației utile; investigarea situațiilor noi prin fundamentarea unui set de practici relevante; examinarea critică a informației în scopul utilizării acesteia; comunicarea experienței dobândite în limbajul propriu domeniilor; proiectarea și dezvoltarea unor noi produse

educaționale pe baza informației utilizate. Deplasarea curriculei spre astfel de deziderate induce modificări majore în metodele și tehnicile educaționale utilizate.

O primă modificare ar reprezenta-o deplasarea rolului profesorului dinspre cea de narator și sursă unică a informației spre cea de „antrenor”, creator al situațiilor de învățare și evaluator al rezultatelor acestora. Caracteristica enunțată o regăsim la Brooks [11] în creionarea „portretului” unui profesor constructivist, alături de alte caracteristici semnificative precum: angajarea experiențelor anterioare ale elevilor, încurajarea spiritului interogativ, a autonomiei și inițiativei elevului etc. Printre cele mai eficiente metode de învățare aplicabile unui demers curricular de acest tip sunt: învățarea problematizată prin proiecte și studii de caz și învățarea pe baza produsului realizat de elev în cadrul activităților derulate.

O a doua modificare se referă la necesitatea dezvoltării infrastructurii educaționale și a facilităților de care dispune elevul în scopul implementării activităților de studiu individual sau de grup, utilizarea Internetului, a laboratoarelor sau altor spații din școală sau din afară, diversificarea structurilor de organizare a clasei pentru desfășurarea acestor activități. Dacă în modelul tradițional, orientat pe conținuturi, profesorul deține rolul-cheie în furnizarea informației, iar elevul este puțin activ, lucrul pe grupe, în cadrul laboratoarelor implică o mai mare activizare a elevilor [12]. Înteracțiunea cu profesorul se reduce și este doar facultativă, elevii împărțindu-și rolurile și sarcinile în rezolvarea problemei. O dezvoltare a acestui model a fost realizată prin varianta lucrului pe grupe cu tehnologie de calcul integrată (câte un computer la doi elevi). În acest fel elevul are acces la realizarea de laboratoare virtuale sau reale [13], computerul suportând conectarea unei mari varietăți de instrumente de colectare a datelor (detectors de poziție și unghi, detectors de forță sau presiune, senzori de tensiune etc.). El poate conține softuri de calcul și de modelare prin care elevii pot face observații și construi modele matematice ale rezultatelor experimentale. Ei pot rezolva probleme sau obține informații disponibile pe Internet cu privire la tema abordată [14]. În fiecare caz în parte designul clasei trebuie atent proiectat de către profesor.

O a treia direcție se referă la necesitatea unui nou cadru metodologic de organizare a procesului de învățare a conceptelor fundamentale, identificarea de noi strategii de proiectare, implementare și evaluare a proceselor implicate și a rezultatelor învățării. Într-o astfel de abordare, Pilot [15] enumeră o serie de principii care permit dezvoltarea unor programe educaționale inovative. Acestea mută accentul: (A) dinspre predare spre învățare, (B) dinspre învățarea individuală spre cea de grup, (C) dinspre cunoașterea unor subiecte spre dobândirea unor competențe, (D) dinspre subiectele individuale spre cele integrate, (E) dinspre învățarea dintr-o singură sursă spre utilizarea mai multor surse incluzând tehnologiile informaționale.

Deplasarea dinspre predare spre învățare (A) mută accentul dinspre profesor (predare) spre elev (învățare), cel din urmă devenind factorul reglator al procesului. Proiectul unui astfel de proces, de inspirație deweyistă, impune obținerea cunoașterii prin acțiune și experiență directă. În acest tip de programe intervalul de timp alocat activităților elevilor (exerciții, rapoarte de studiu, experimente, prezentări etc.) trebuie să crească, se utilizează surse variate de informare, iar evaluarea poate aborda modalități precum: portofoliu, chestionar, prezentare etc.

Deplasarea dinspre învățarea individuală spre cea de grup (B) duce la creșterea disponibilității față de grup a profesorului, accentul trebuind pus pe distribuirea rolurilor în cadrul grupului, dar realizarea individuală a sarcinilor și asamblarea acestora. Cooperarea apare și în înțelegerea de către fiecare a procesului și a rezultatului final susținut prin evaluare individuală.

Deplasarea dinspre cunoașterea unor subiecte spre dobândirea unor competențe (C) este relevantă dacă pornim de la ideea importanței ca mijloc de rezolvare a unor probleme aplicative a cunoașterii conținutului. Deprinderea învățării prin muncă independentă dezvoltă capacități ca rezolvarea de probleme, lucrul în echipă și de comunicare. Este utilă identificarea unor competențe relevante pentru elevi, aplicabile de către aceștia în profesiile pe care intenționează să le urmeze. Dacă alte concepte ar trebui incluse în programe, unele dintre cele deja existente trebuie poate eliminate.

Deplasarea dinspre subiectele individuale spre cele integrate (D) se evidențiază ca măsură de creștere a gradului de înțelegere a conceptelor studiate în momente diferite la discipline diferite și poate înlocui încercările ratate de corelare dintre curriculele diferitelor discipline. Dacă discipline de bază ca matematica, fizica, chimia, biologia sau economia sunt puncte de plecare ale instruirii, multe probleme și dezvoltări apar ca interdisciplinare.

Deplasarea dinspre învățarea dintr-o singură sursă spre utilizarea mai multor surse incluzând integrarea tehnologiilor informaționale (E) reprezintă un demers important nu numai prin utilizarea tot mai largă a computerului de către elevi, dar și prin simplificarea procesului de căutare a informației și integrare a conceptelor.

Plecând de la premisa că majoritatea elevilor nu devin oameni de știință într-un anumit domeniu, se pune pregnant problema achizițiilor pe care aceștia le vor utiliza în viața reală indiferent de profesiile urmate. Cum poate în acest fel studiul fizicii atât de specializat să participe la alfabetizarea științifică a viitorului absolvent și, totodată, să nu-i creeze ideea unui bagaj inutil de cunoștințe? Unul dintre răspunsuri pare a fi perspectiva cunoașterii conceptelor/principiilor generale, evidențiate în fizică ca fundamentale pe baza integrării în opționale interdisciplinare. În cadrul larg de proiectare și inovare pe care-l constituie abordarea opționalelor integrate pot fi implementate și antrenate cu succes nu numai noi conținuturi menite a imprima noi competențe mai fecunde în raport cu interesele pe termen lung ale elevului, ci și noi metode și tehnici de predare-învățare care, în măsura avantajelor pe care le evidențiază, pot fi aplicate în activitatea curentă, la clasă, în cadrul orelor de trunchi comun.

Referințe:

1. L. D'Hainault et al. Programe de învățământ și educație permanentă. Colecția Pedagogia secolului XX. - București: EDP, 1981.
2. Ibidem.
3. Cucuș C. Pedagogie. - Iași: Polirom, 2000.
4. Pilot A. / The Concept of Basic Scientific Knowledge: Trends in the Reform in the Teaching of Science and Technology in Europe.
5. L. D'Hainault et al. Op. cit.
6. Vos de W., Reiding J. Public understanding of science as a separate subject in secondary schools in The Netherlands // International journal of science education (London). - Vol. 21. - 1999. - No7. - P.711-19.
7. Eijkelhof H.M.C., Voogt P.A. Science education in the Netherlands, paper for the project Science at School and the future of scientific culture in Europe. Utrecht (The Netherlands), Utrecht University, Centre y, for Science and Mathematics Education, 1994.
8. Vos de W., Pilot A. [Forthcoming.] Acids and bases in layers, the stratal structure of an ancient topic. pic. // Journal of science education. - Vol.21. - 2000. - No7. - P.711-719.
9. Vos de W., Reiding I. Op. cit.
10. Eijkelhof H.M.C., Voogt P.A. Op. cit.
11. Brooks G.J., Brooks M.G. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development, 1993.
12. Lillian C. McDermott et al. Physics by Inquiry (John Wiley and Sons, NY, 1996).
13. Jack M. Wilson. The CUPLE Physics Studio. The Physics Teacher 32 (1994) 518-529.
14. Edward F. Redish, Jeffery M. Saul, Richard N. Steinberg. On the effectiveness of active-engagement microcomputer-based laboratories. University of Maryland preprint, to be published.
15. Pilot A. Chemical education in a process of transformation? Results of recent research in teaching and learning to support the process of change. Utrecht, Utrecht University, Centre for Science and Mathematics Education. International Bureau of education. 2000.

Prezentat la 09.06.2008

COMPETENȚELE INTERCULTURALE: DEFINIRE ȘI PARTICULARITĂȚI

Argentina CHIRIAC

Catedra Științe ale Educației

The concept of „competence” can be deduced from the phenomenon of competence, in general, a process that is initiated, produced among cultures, needs understanding, appreciation, capitalization of culture, respect based on information, curiosity for ethnical culture, interpersonal relation, where every person has it's own individual identity.

Problema competențelor, inclusiv celor interculturale, actualmente este una dintre cele mai dezbătute în teoria și practica educațională.

În DEX competența este definită drept „capacitatea cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție” [1, p.203].

Autorii DEI definesc competența drept „capacitatea cuiva de a face, de a aprecia, de a soluționa sau de a hotărî un lucru” [2, p.217].

În științele educației noțiunea de „competență” este abordată din mai multe perspective.

Conceptul de competențe din perspectiva interculturală poate fi dedus atât în baza abordărilor despre „fenomenul” de competență în general, cât și în baza esenței de interculturalitate, proces care se produce la intersecția dintre culturi și implică înțelegerea, aprecierea și valorificarea culturii proprii la care se adaugă respectul bazat pe o informare autentică și pe construirea curiozității față de cultura etnică și a celui alt. O relație interculturală între două sau mai multe persoane se manifestă în cadrul a trei dimensiuni: interpersonală, interculturală și intergrup. „În relația interculturală nu intră două sau mai multe culturi, ci reprezentanții acestor culturi, este o relație interpersonală în care fiecare angajează propria identitate culturală, precum și identitatea sa individuală” [3, p.38].

În acest context, competențele interculturale pot fi delimitate și definite din perspectiva funcțiilor pe care le îndeplinesc. Ele pot fi definite drept „capacitatea de a negocia semnificațiile culturale și de a săvârși în mod adecvat comportamente de comunicare eficientă care recunosc diferite identități ale interacțiunilor într-un mediu specific [apud, 5, p.129].

Simona Butnaru definește competența interculturală drept „o capacitate de a mobiliza cunoștințe, metode de acțiune, dar și trăiri afective, atitudini pozitive în rezolvarea unor situații de interacțiune interculturală [apud, 3, p.84]. Orice interacțiune poate fi situată pe un continuum între interpersonal și intergrup, în funcție de gradul în care celălalt ni se pare străin. Identitățile personale, sociale și culturale sunt puse în joc în aceste relații [3, p.85].

Kim consideră că esența competențelor interculturale constă în capacitatea de adaptare a persoanei, capacitatea de reorganizare într-un mod deschis, flexibil. Competențele interculturale sunt probate prin ușurința cu care persoana stabilește contacte interculturale, prin gradul de eficiență în înțelegerea și transmiterea semnificațiilor culturale [apud, 3, p.84].

M. Hadârcă încearcă să definească conceptul de competență interculturală din perspectiva teleologică.

Prin termenul de competență ea înțelege un termen generic în care se integrează toate tipurile de obiective urmărite astăzi prin demersul educațional, și anume:

- a) cunoștințele sau *știința de a învăța* (savoir-apprendre);
- b) capacitățile, aptitudinile și priceperile sau *știința de a face* (savoir-faire);
- c) atitudinile sau *știința de a fi* (savoir-etre);
- d) comportamentele sau *știința de a trăi* (savoir-vivre).

Fiecare componentă a acestor obiective, fiind tradusă în termeni de comportament uman, potrivit epistemologiei constructiviste a lui J. Piaget, precum și psihologiei dezvoltării promovate în teoriile lui H. Wallon și L.S. Vîgotski care susțin că individul se formează, se dezvoltă în interacțiune cu mediul, este realizabilă, dacă demersul pedagogic va fi axat pe teoria competențelor care va dezvolta:

▪ **știința de a fi:**

- prin formarea atitudinii de deschidere și de interes față de alte persoane, alte comunități și alte culturi;
- prin formarea aptitudinii de a-și relativiza propriile puncte de vedere și propriul sistem de valori;

- prin formarea capacității de a stăpâni categoriile culturii proprii și de a le pune în relație cu o altă cultură;
- prin formarea capacității de a ține rolul de intermediar cultural dintre cultura de apartenență și o altă cultură;

- **știința de a învăța:**

- prin aptitudinea de a elabora și a pune în aplicare un sistem interpretativ care să aducă la zi semnificații, convingeri și practici culturale necunoscute până atunci cu care tânărul ar dori să se familiarizeze;
- prin cunoașterea unui sistem de referințe culturale, structurate pe cunoștințe implicite și explicite, achiziționate în manieră interactivă, din texte literare și nonliterare, documente, ilustrații despre identitatea națională și, mai larg, cea culturală;
- prin stăpânirea unor repere evenimentiale cu referire la memoria națională, regională, la sistemul de valori naționale și familiare;

- **știința de a face:**

- prin capacitatea de a integra *știința de a fi* și *știința de a învăța* cu *știința de a face* față unor situații specifice pe care să le rezolve prin contract bicultural (cultura sa plus o altă cultură);
- prin aptitudinea de a-și mobiliza câmpul de cunoștințe, capacități și atitudini achiziționate prin situații de învățare în vederea realizării unor relații interculturale;
- prin aptitudinea de a lua în calcul relațiile specifice care leagă identitățile culturale proprii cu cele ale interlocutorului său;
- prin aptitudinea de a pune în relație reprezentările culturale prezente în cultura sa cu identitățile culturale vehiculate de interlocutorii săi.

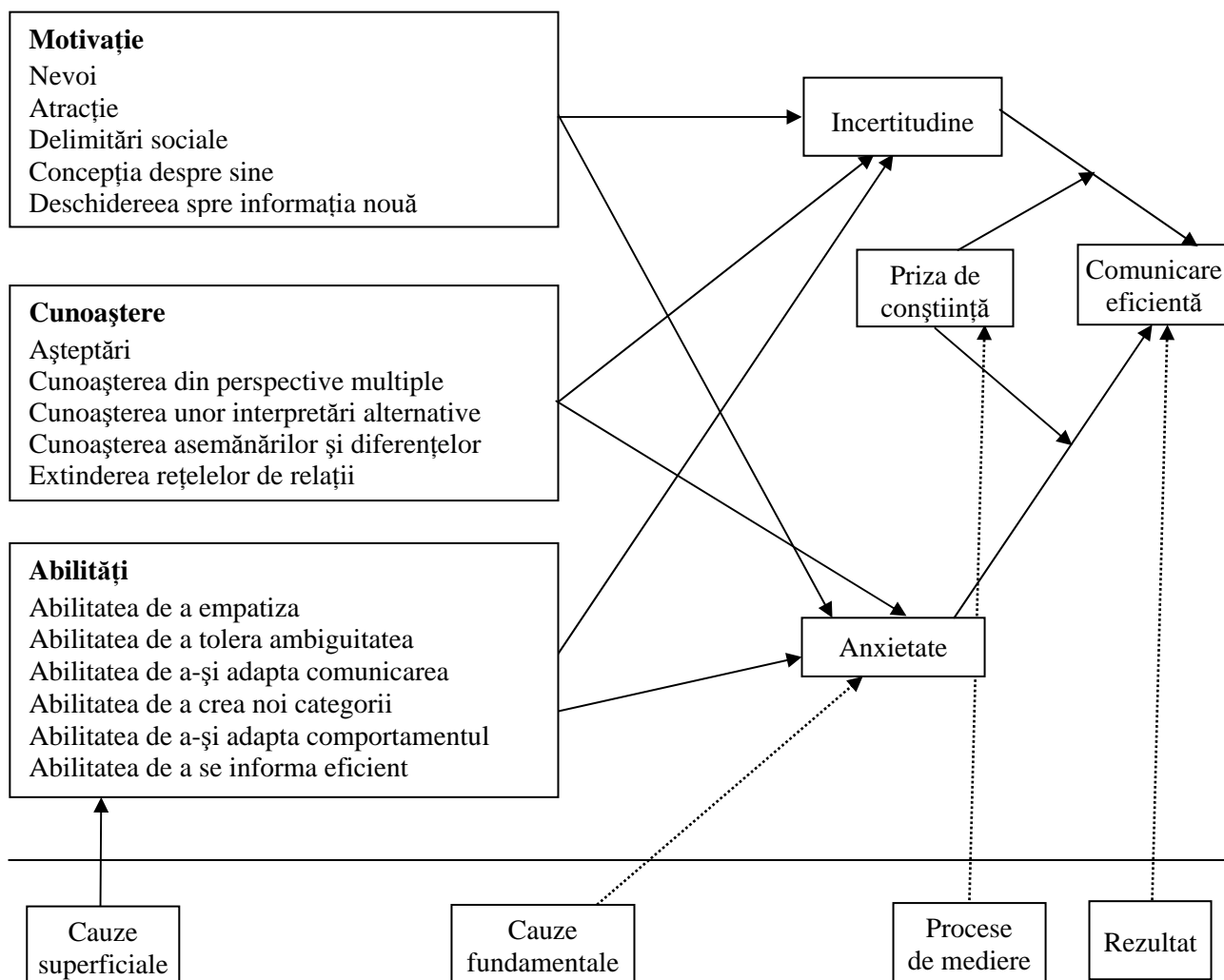


Fig.1. Reprezentarea schematică a modelului AUM [7].

Dacă interculturalitatea, conform *Dicționarului enciclopedic al educației* (ediție franceză), se poate defini ca un mod de apropiere a altei culturi și de interpretare a problemelor și situațiilor prin contractul grupelor sau indivizilor aparținând la culturi diferite, atunci competența interculturală, conform teoriei competențelor, nu reprezintă altceva decât integrarea celor trei științe enunțate mai sus, adică a tuturor cunoștințelor, aptitudinilor, priceperilor și atitudinilor vizavi de cultura celuilalt care să se regăsească într-un comportament intelectual, capabil să rezolve diverse situații de natură socială interetnică. Altfel spus, *știința de a fi+știința de a învăța+știința de a face=știința de a trăi* [8, p.57-58].

Una dintre cele mai valoroase abordări ale competențelor interculturale este reprezentată de către W.Gudykunst [7]. Conceptul teoretic al acestei abordări este numit AUM (Auxicity/Uncertainty Management) reprezentat schematic ca în figura 1.

Conceptul de competență interculturală în teoria lui W. Gudykunst include trei componente: motivație, cunoaștere, abilități.

Prima componentă – *motivația* – este determinată de nevoile ființei umane. Nevoile sunt „stări fundamentale ale ființei umane care, nesatisfăcute, generează sentimente de frustrare (lipsă)”. Nevoile ce motivează comportamentul de comunicare cu străinii sunt: nevoia de siguranță, nevoia de predictibilitate sau încredere, nevoia sentimentului de includere într-un grup, nevoia de a evita răspândirea anxietății, nevoia de a simți sentimentul împărtășirii unei lumi comune, nevoia de mulțumire materială sau simbolică, nevoia de a susține imaginea de sine. Creșterea nevoilor de includere într-un grup, de susținere a imaginii de sine conduc la creșterea anxietății, pe când creșterea gradului în care străinii confirmă concepția noastră despre sine, a predictibilității comportamentului celorlalți, a sentimentului de siguranță, a motivației de a interacționa cu ceilalți conduce la descreșterea anxietății [3, p.88].

Componenta a doua – *cunoașterea* - implică recunoașterea faptului că oamenii interpretează unul și același comportament în moduri diferite. Așadar, această componentă include:

1. Cunoașterea pluralității interpretărilor. Când comunicăm cu un străin sunt implicate cel puțin trei procese: descrierea, interpretarea și evaluarea. Descrierea se referă la un raport asupra a ceea ce am receptat prin simțuri, cu o minimă distorsiune și fără să atribuim semnificații sociale comportamentului. Interpretarea implică atașarea stimulilor sociali ai unui sens, a unei semnificații. Evaluarea implică judecata noastră asupra stimulilor sociali. Pentru a reduce probabilitatea de a interpreta greșit comportamentele altora, trebuie să fim conștienți de faptul:

- a) că nu putem ști niciodată atitudinile, gândurile și sentimentele altcuiva;
- b) depindem de semnale adeseori ambigue – pentru a ne informa despre atitudinile și dorințele celorlalți;
- c) utilizăm propriul sistem de codificare ce poate fi defectuos, pentru a descifra semnalele emise de ceilalți;
- d) în funcție de starea de spirit a momentului, putem greși în interpretarea, decodificarea comportamentului altcuiva;
- e) măsura în care credem că am înțeles corect motivele și atitudinile altei persoane nu exprimă neapărat acuratețea (corectitudinea) credinței noastre.

2. Cunoașterea asemănărilor și diferențelor. Pentru a face atribuiri corecte comportamentelor celorlalți, este necesar să le cunoaștem cultura și relațiile de grup. Descoperirea unor aspecte comune este importantă pentru că poate conduce la descoperirea unor scopuri comune la care se poate lucra împreună, diferențele fiind mai puțin amenințate în acest caz. Satisfacerea curiozității asupra diferențelor facilitează apariția înțelegerii. Perceperea asemănărilor este unul dintre factorii ce determină apropierea dintre străini, scăderea anxietății. Un comportament autoobservativ atent influențează natura informației pe care o căutăm la străini. Automonitorizarea propriului comportament facilitează descoperirea comportamentului adecvat în situații noi, o mai bună controlare a reacțiilor emoționale și crearea impresiilor dorite, căutarea mai multor informații despre cei cu care anticipăm că vom interacționa.

3. Extinderea rețelelor de relații. Relațiile dintre membrii grupului creează constrângeri structurale în stabilirea relațiilor cu străinii. Cu cât mai mult cunoaștem oamenii pe care străinii cu care vom comunica, de asemenea, îi cunosc, cu atât vom reduce incertitudinea și anxietatea [3, p.90-91].

A treia componentă a competențelor interculturale implică abilitățile necesare comportamentului de relaționare eficient: abilitatea de a crea noi categorii, de a tolera incertitudinea, abilitatea de a empatiza, de a-și adapta comunicarea, de a găsi și utiliza o informație adecvată despre ceilalți și abilitatea de a-și adapta comportamentul.

Abilitatea de a crea noi categorii. Conform lui Langer [apud 7] simțim nevoia să facem tot mai multe distincții. Când ne creăm alte categorii, suntem obligați să fim atenți la procesul de comunicare și la contextul în care se desfășoară acesta; dacă utilizăm categoriile obișnuite, facem apel la propriul cadru de referință și probabilitatea de a realiza atribuiri incorecte comportamentului celorlalți crește. *Sporirea abilității de a crea noi categorii determină creșterea abilității de a ne stăpâni anxietatea și de a reduce incertitudinea.*

Abilitatea de a tolera incertitudinea implică interacțiunea eficientă chiar și în situații în care o mare parte din informația necesară este necunoscută. *O creștere a toleranței la ambiguitate produce o creștere a abilității noastre de a stăpâni anxietatea.*

Abilitatea de a empatiza, conform lui Bennet [apud 7], se referă la plasarea noastră imaginară în locul altei persoane, la participarea noastră cognitivă și afectivă la experiența altei persoane, la modul de a acționa ca și cum ar acționa cealaltă persoană, având în vedere experiența sa. *Creșterea abilității noastre de a empatiza determină creșterea abilității de a reduce incertitudinea explicativă și cea predictivă.*

Abilitatea de a ne adapta comunicarea implică:

- a) abilități cognitive (de percepere) și comportamentale (de adaptare), în același timp;
- b) adaptarea nu numai a comportamentelor, ci și a scopurilor interacțiunii;
- c) abilitatea de a se adapta la diferite cerințe impuse de contextele comunicării;
- d) asumarea ideii că percepțiile asupra competenței comunicative rezidă într-o diadă.

Creșterea abilității de a ne adapta comunicarea va determina o creștere a abilității noastre de a ne stăpâni anxietatea și de a reduce incertitudinea.

Abilitatea de a găsi și utiliza adecvat informația este foarte importantă pentru descrierea și interpretarea corectă a comportamentului celorlalți. *Dacă nivelul anxietății depășește pragul personal maxim, se va produce o descreștere a abilității noastre de a reduce incertitudinea explicativă și predictivă.* Dacă tindem să-i vedem pe cei din afara grupului nostru ca fiind foarte diverși, tindem să-i vedem și pe cei din propriul grup foarte asemănători, ambele tendințe fiind negative. Dacă tindem să atribuim comportamentul unor caracteristici dispoziționale, atunci, când membrii altui grup se angajează într-un comportament văzut ca pozitiv, tendința este de a trata persoana ca pe o excepție sau de a considera că este vorba de un comportament conjunctural. Comportamentul va fi greșit interpretat. *O creștere a gradului în care atribuim comportamentele celorlalți unor caracteristici ale grupului din care actorii fac parte va produce o descreștere a abilității noastre de a reduce anxietatea și incertitudinea. O creștere a variabilității percepute în grupul de străini va determina o creștere a abilității de a scădea anxietatea și incertitudinea.*

Abilitatea de a ne adapta comportamentul. Există o tendință ca membrii unui in-grup să reacționeze favorabil la membrii unui out-grup în care se vorbește limba lor, dar nu se întâmplă întotdeauna așa. Reacția membrilor in-grupului depinde de intențiile pe care aceștia le atribuie celor din out-grup.

R. Wiseman definește competența interculturală în cadrul a trei dimensiuni: competența cognitivă (capacitatea de a cunoaște cultura și limba celui cu care se intră în contact, istoria, instituțiile, concepțiile asupra lumii, credințele, moravurile, normele, regulile de relaționare...), competența afectivă (disponibilitatea de adaptare interculturală prin probarea capacităților emoționale și motivaționale, de a empatiza) și competența operațională (capacitatea de a te comporta într-un anumit fel, de a experimenta conduite interculturale pozitive, de a combina conduitele verbale și nonverbale etc.).

Capacitatea de interculturalitate sau competența interculturală este rezultatul unui proces de învățare. Ea tinde către două obiective:

- lărgirea capacității de percepție pentru tot ceea ce este străin. Această capacitate presupune capabilitatea de a ne interoga certitudinile proprii și a trăi insecuritatea ce rezultă din faptul că nu putem interpreta ceea ce este străin cu grilele de lectură prestabilite. Situațiile ambivalente angajează stări de insecuritate pentru că nu putem răspunde stimulilor externi prin reacții obișnuite. E de dorit ca prin educație să favorizăm astfel de deschideri și să le convertim în ceva fecund;

- capacitatea de a-l accepta pe altul ca fiind altceva. În întâlnirea cu străinii sunt două moduri eronate de a reacționa: primul mod constă în a nega diferența și a refuza acomodarea cu altul; a-l doilea mod constă în a-l accepta pe altul ca pe ceva negativ, a-l percepe cu dușmănie, temere sau agresivitate [apud 7].

C. Cucuș abordează conceptul de competență interculturală din perspectiva cunoștințelor, capacităților și atitudinilor:

a) *cunoștințe:* cunoașterea mediului social apropiat și al caracterului specific al relațiilor sociale care se realizează în contextul interpersonal și intergrupual; asimilarea cadrului axiologic atât al culturii proprii, cât și

al culturilor străine, acceptate ca rezultat al influențelor continue cu caracter de aculturație; însușirea modului de interacțiune a raporturilor interculturale cu scopul evitării tendințelor etnocentriste, discriminatorii, xenofobe;

b) *capacități*: evaluarea judecăților (a caracterului lor pozitiv sau negativ, de coeziune sau de separare, constructiv sau distructiv); analiza modului de manifestare a autostereotipurilor și heterostereotipurilor și modul în care acestea influențează comportamentele în raport cu reprezentanții culturilor străine; autoanaliza eficientă și autocontrolul situațiilor și conduitelor personale, cu scopul corecției ulterioare a manifestărilor nefavorabile în mediul social intercultural; comunicarea interculturală; adaptarea mesajului la contextul sociocultural;

c) *atitudini*: afirmarea unei poziții cetățenești juste, de combatere a atitudinilor și comportamentelor de ignorare, de diminuare a importanței și de discriminare a culturilor eterogene, promovând toleranța interculturală și cooperarea reciprocă [4, p.43].

A. Nedelcu include în structura competențelor interculturale următoarele elemente:

- **atitudini**: curiozitate culturală, deschidere către ceilalți, aplecare spre combaterea opiniilor stereotipe despre alte grupuri și despre cel propriu;
- **cunoștințe** privind diversele grupuri culturale, privind „produsele” și practicile specifice din propria cultură sau a altora, privind procesele generale de interacțiune socială la nivel macro- și micro-;
- **abilități de interpretare și relaționare**: interpretarea echilibrată a unui eveniment aparținând unei culturi, explicarea și corelarea adecvată a unor astfel de elemente cu cele aparținând culturii proprii;
- **abilități de interacțiune și descoperire**: capacitatea de a recepta noi elemente și practici specifice altor culturi, de a opera cunoștințe, atitudini, abilități în condițiile limitative ale comunicărilor și interacțiunilor reale;
- **abilități de reflecție și evaluare critică** pe baza unor criterii, perspective, practici și produse ale culturii proprii și a alterității [6].

Astfel structurată, competența interculturală se dezvoltă treptat, fiind direct ajutată de cunoaștere și de lărgirea experiențelor culturale, de efortul personal, de disponibilitatea fiecărei persoane de a se interoga critic și de a-și depăși propriile prejudecăți.

Referințe:

1. DEX. - București: Univers Enciclopedic, 1996.
2. DEI. - Chișinău: Cartier, 2000.
3. Cozma T. O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. - Iași: Polirom, 2001.
4. Cucoș C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. - Iași: Polirom, 2000.
5. Osay T. De la competence á la dynamique interculturelle. - Paris, 2000.
6. Nedelcu A. Învățarea interculturală în școală. - București: Humanitas Educațional, 2004.
7. Gudykunst W. Intercultural communication competence. - California: Newbury Park, 1993.
8. Hadârcă M. Competența interculturală: un punct de plecare spre integrarea națională și europeană // Educația interculturală în Republica Moldova. - Chișinău: Arc, 2004.

Prezentat la 05.06.2008

EXIGENȚELE ANGAJATORILOR VIZAVI DE COMPETENȚELE PROFESIONALE ALE TINERILOR SPECIALIȘTI

Ana DABIJA

Catedra Științe ale Educației

In the present higher education changes context (the Bologna Process adhesion), it is important to consider as central elements of the qualifications evolution problem that must be connected to the work as to market dynamic trends. The employment announcements of different companies, institutions, enterprises, organization, etc. show up a set of conditions, knowledge, capacities, professional and management competences that employers require from the young specialists trained in the present education system, the quality an engagements of which depend on the future specialists employments.

Un element ce trebuie luat în considerare când abordăm oportunitățile profesionale este problema evoluției calificărilor ținând cont de tendințele manifestate pe piața muncii. Dinamica pieței muncii dictează condiții necesare certificărilor actuale din sistemul de învățământ, deoarece pornește de la anumite dimensiuni pragmatice rezultate din sistemul competițional al unei societăți deschise în continuă dezvoltare, care pune accentul pe calitate [1]. *Calitatea* în învățământul superior este o descriere a eficacității a tot ce se întreprinde în sistemul de învățământ, în fiecare instituție, pentru a asigura un beneficiu maxim din programele de formare de către studenții implicați în procesul de învățământ și obținerea diplomei de studiu la care râvnesc viitorii specialiști.

Din perspectiva *angajatorilor*, dimensiunile calității țin de noțiunea *competență* (imagine) a universității, calificarea acordată absolvenților, calitățile absolvenților.

Din perspectiva *societății*, dimensiunile calității se refera la procesul *inserției sociale* (calității absolvenților) și la serviciile oferite de absolvenți (competențe profesionale) [2].

Organizația, instituția, întreprinderea, compania etc. impune angajaților anumite cerințe și standarde, elemente stabilite în funcție de piața în care activează și de totalitatea factorilor de mediu cu care se confruntă. Așadar, sunt solicitați angajați de o anumită factură – nivel de cunoștințe, abilități, capacități, valori. La rândul lor, indivizii care doresc un loc de muncă au anumite nevoi profesionale care trebuie satisfăcute [3].

Calificările obținute la sfârșitul ciclurilor universitare sunt parte a constituirii EHEA (Spațiul European al Învățământului Superior) care până în anul 2010 situează învățământul superior printre zonele de atenție prioritară la nivelul Uniunii Europene. Unul dintre cele mai recente documente, Comunicatul conferinței miniștrilor europeni pentru învățământul superior de la Bergen (mai 2005), include obiectivele strategice în învățământul superior până în anul 2007 și orizontul pentru 2010. Acestea se referă la *implementarea standardelor și a ghidurilor pentru asigurarea calității, implementarea cadrelor naționale ale calificărilor, acordarea și recunoașterea titlurilor echivalente, inclusiv cele doctorale, crearea oportunităților pentru flexibilitatea traseului de învățare în învățământul superior, inclusiv a procedurilor pentru recunoașterea studiilor anterioare* [1].

Cadrul european al calificărilor (EQF) este o modalitate de clasificare a calificărilor bazată pe cunoștințele acumulate de-a lungul anilor de studii. Contează ce știi și ce pot face absolvenții în urma cunoștințelor asimilate și nu țara în care au obținut diploma. EQF va reuni diferitele calificări existente la nivel național într-un cadru de referință european comun.

Se optează pentru ca aceste calificări naționale să fie mai ușor de comparat peste tot în Europa, astfel încât, de exemplu, un angajator irlandez să poată lesne „desluși” calificările unui candidat spaniol și să poată evalua în ce măsură acestea corespund postului respectiv de muncă [6].

Documentul european Cadrul European al Calificărilor (EQF) vehiculează cu conceptul de calificare ca element fundamental. Din această perspectivă, opțiunea de bază a fost raportarea calificării, prin intermediul descriptorilor, la rezultatele învățării. Ce se înțelege însă prin calificare? În consens cu dezvoltările europene, vom folosi pentru termenul de calificare următoarea accepție: *recunoașterea printr-o certificare dată de un organism emitent (acreditat) a atingerii unui anumit nivel al competențelor în raport cu standardele prevăzute de Cadrul național de calificare*. Această definiție accentuează, pe de o parte, acțiunea de certificare,

adică emiterea certificatului care confirmă atingerea unui anumit nivel de performanță a competenței, iar pe de altă parte, organismul emitent, adică acea instituție care are dreptul să stabilească nivelurile performanțelor demonstrate și să asigure respectarea consecventă a acestora. Alături de conceptul de calificare, un alt termen important este termenul de competență. În ansamblul EQF, rezultatele învățării sunt descrise în termeni de competențe. Locul pe care îl ocupă competențele și nivelul acestora în definiția calificării a relansat dezbaterile despre definirea lor și a încercărilor de a le clasifica. Consecința imediată ar fi redefinirea curriculumului universitar în termeni de competențe.

EQF optează pentru următoarea definiție: „Calificarea este dobândită atunci când un organism abilitat constată că nivelul de învățare la care a ajuns o persoană a atins un anumit standard al capacităților de cunoaștere, deprinderi și competențe personale. O calificare conferă recunoaștere oficială a valorii rezultatelor învățării pentru piața muncii, precum și pentru educația și formarea profesională continuă. O calificare conferă un drept legal de a practica o meserie / profesie” [1].

Ce este important pentru a-ți construi viitorul profesional, a te adapta continuu la schimbările sociale, însă în deplin acord cu nevoile individuale?

Să te cunoști, să fii motivat, să știi să te exprimi corect, să comunici asertiv, poți lucra în echipă, să respecti termenele sau un angajament, să fii pregătit pentru schimbarea meseriei, să ai atitudine pozitivă față de tine și față de schimbare, să fii orientat spre rezultate, să știi a face față unui eșec, să manifesti seriozitate, curaj, îndrăzneală, să ai obiective clare și strategii de dezvoltare, să știi când să renunți, să fii persuasiv, să iei decizii, să-ți asumi responsabilități și consecințe, să ai încredere în tine și în ceilalți, să-ți asumi riscuri, să cunoști mai multe limbi străine, să fii întreprinzător, să vrei să creezi ceva nou, să participi activ la viața societății în care trăiești [7].

Angajatorii caută angajați cu deprinderi de tip „lifelong learning skills” sau așa-numitele abilități transferabile. De-a lungul vieții, oamenii pot avea multiple „job-uri”, cariere, în consecință aceste deprinderi sunt vitale.

Succesul în carieră sau succesul profesional înseamnă modul în care te adaptezi schimbărilor permanente de pe piața muncii și, mai ales, adecvarea oportunităților la resursele personale, prin definirea obiectivelor și a planurilor de acțiune profesională [7].

În condițiile în care se preconizează că economia europeană va crea încă aproximativ 13 milioane de locuri de muncă în următorii 8 ani – majoritatea dintre ele bazate pe cunoaștere – se va simți din ce în ce mai mult nevoia de o forță de muncă calificată.

Aceasta este principala concluzie a previziunilor europene privind nevoia de competențe profesionale, publicate pentru prima dată de Centrul European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale. Centrul a dorit să identifice care sunt competențele și calificările pe care trebuie să le posede lucrătorii europeni pentru a rămâne competitivi.

Studiul realizat de Centrul European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale confirmă faptul că economiile țărilor europene se îndepărtează tot mai mult de agricultură și producția industrială și se orientează spre sectoarele bazate pe cunoaștere. Se estimează că până în 2015, circa 30% din locurile de muncă vor necesita calificări așa-zise „superioare”, ca de exemplu o diplomă de licență. Angajații vor trebui să urmeze constant cursuri de formare pentru a rămâne actuali – strategiile de învățare de-a lungul vieții vor avea un rol esențial. „Economia mondială este în continuă schimbare, la fel ca și competențele profesionale necesare pe piața muncii”, explică Ján Figel, comisarul european pentru educație [6].

Studiul formulează o idee cu privire la competențele care ne-ar putea lipsi în viitor. De asemenea, oferă informații ce ar putea fi de folos atât tinerilor, cât și persoanelor în vârstă, în încercarea de a-și identifica propriile necesități de formare și educație pentru a se bucura de o carieră reușită pe viitor [6].

Conform Cadrului European al Calificărilor (EQF), orice absolvent al ciclului de licență trebuie să demonstreze următoarele rezultate ale învățării prin intermediul unor descriptori:

1. Utilizarea de cunoștințe detaliate teoretice și practice specifice unui domeniu, demonstrând înțelegerea aprofundată a teoriilor și principiilor de bază.
2. Utilizarea eficientă și inovativă a metodelor și a instrumentelor de lucru într-un domeniu complex și specializat. Demonstrarea capacităților de inovare în ceea ce privește metodele utilizate în rezolvarea problemelor.
3. Construirea și susținerea argumentelor în cadrul rezolvării de probleme.

4. Demonstrarea capacităților de design administrativ, asumarea de responsabilități privind managementul resurselor și al echipei în contexte de muncă sau de studiu nepredictibile ce necesită rezolvarea unor probleme complexe caracterizate prin existența mai multor factori în interacțiune.
5. Demonstrarea creativității în elaborarea proiectelor și a inițiativei în procese de management pentru a dezvolta performanța echipei, inclusiv prin instruirea membrilor acesteia.
6. Evaluarea consecvență a propriului proces de învățare și identificare a nevoilor de învățare.
7. Comunicarea de idei, probleme și soluții atât pentru un public specializat, cât și pentru unul nespecializat, utilizând o gamă de tehnici care implică informații calitative și cantitative.
8. Exprimarea unei viziuni personale sintetice asupra lumii, manifestând solidaritate față de alții.
9. Colectarea și interpretarea de date relevante într-un domeniu pentru rezolvarea de probleme.
10. Demonstrarea experienței în interacțiuni operaționale în cadrul unor contexte complexe.
11. Formularea de judecăți de valoare bazate pe aspecte sociale și etice care apar în cadrul muncii sau studiului.

Aceste rezultate ale învățării se adaptează diferențiat de la o specializare la alta [1].

Ce solicita însă angajatorii?

Anunțurile de angajare ale diferitelor companii evidențiază un ansamblu de condiții, cunoștințe, capacități, competențe și specificații pe care le solicita angajatorii sub diferite forme. Chiar dacă limbajul este diferit, în final există o imagine destul de bine structurată asupra exigențelor puse în fața unor candidați de către un angajator:

a) Caracteristicile formale

În această categorie se includ toate exigențele de natură formală: tipul de diplomă, specializarea obținută, vechimea solicitată, experiența managerială etc.

E de menționat că experiența minimă solicitată este de 2-3 ani, iar într-un număr important de cazuri ajunge să fie de 5 ani. Pentru funcțiile decizionale se cere în plus o experiență managerială de 5 ani. În anumite situații, în afara diplomei propriu-zise este utilă certificarea parcurgerii unui curs postuniversitar (masterat și doctorat) [1].

b) Cunoștințe

Această categorie, bine individualizată în anunțurile de ofertare, se referă la o serie de domenii cu caracter general, situat deasupra specializării, așa cum este văzută la noi astăzi. Astfel, dincolo de domeniul de studiu de bază, se solicită cunoștințe de marketing, management general, legislație, limba engleză, operare cu computerul (PC). În multe cazuri se indică și tipul de program PC solicitat pentru angajare (Word, Excell, Power Point, MS Office). Pentru specializările care necesită cunoștințe avansate de tehnologia informației se precizează și necesitatea unei diplome care să certifice competențele respective [1].

c) Răspunderi

Această rubrică este accentuată în toate ofertele de angajare, evidențiind experiența pe care o are angajatorul în raport cu posibilitățile candidaților. Aceste răspunderi vizează următoarele elemente: realizarea unor proiecte manageriale și financiare, analiza datelor, participarea la proiecte noi, coordonarea echipei manageriale, realizarea bugetului departamentului sau al companiei, întocmirea și urmărirea derulării bugetului, analiza componentelor, propuneri de modificare, monitorizarea proceselor manageriale. Aceste responsabilități sunt frecvent corelate cu anumite elemente de natură motivațională [1].

d) Capacități și aptitudini

Cea mai semnificativă componentă a ofertelor de angajare se referă la sistemul de capacități și aptitudini pe care trebuie să le dețină candidatul. Fiind deosebit de importante și semnificative sub raportul utilității lor în procesul de certificare și al prezenței în curriculumul universitar, sunt menționate într-o formă aproape exhaustivă, așa cum au fost evidențiate de aceste anunțuri de intenție:

- adaptarea rapidă la schimbare este o capacitate solicitată într-o gamă largă de posturi, deoarece pune în evidență o cerință importantă a unei activități într-un tip de companie cu anumită vizibilitate națională și internațională;
- abilitățile organizatorice sunt presupuse de toate funcțiile de conducere și, în anumite cazuri, de cele de execuție;
- rezistența la stres reprezintă o cerință mai puțin evidențiată în prezent, dar foarte actuală în contextul unei activități cu o normare variabilă;

- aptitudinile de comunicare sunt generale și se presupune că acestea sunt considerate esențiale de companiile angajatoare, indiferent de nivelul sau natura activităților;
- capacitatea de analiză și sinteză;
- interesul pentru continuarea pregătirii profesionale este o cerință mai puțin concretizată până în prezent, dar care poate identifica vectorul de progres al candidatului și al angajatului;
- abilitățile manageriale sunt legate destul de strâns de capacitatea de socializare a managerului, dublată de elemente de seriozitate și responsabilitate;
- spiritul de echipă este evocat în multe situații, ceea ce pune în evidență interesul angajatorului privind rezolvările colective ale sarcinilor;
- spiritul de inițiativă este componenta dezirabilă a funcțiilor manageriale, la fel ca și capacitatea de negociere;
- spiritul creativ este evocat ca o componentă semnificativă în grupurile de lucru confruntate cu situații noi;
- flexibilitatea programului de lucru începe să apară ca o cerință nouă stabilită de angajatori, în condițiile în care cadrul strict al unui orar nu permite rezolvarea tuturor problemelor, în anumite situații concrete, se pune problema capacității de a lucra prompt, cu termene-limită [1].

e) *Elemente suplimentare*

Există unele situații concrete în care sunt solicitate anumite competențe specifice suplimentare. Dintre acestea menționăm următoarele:

- experiență în derularea unor proiecte europene;
- utilizarea unei sau a două limbi de circulație internațională;
- posedarea permisului de conducere;
- certificat medical.

În afară de aceste cerințe generale, mai sunt necesare și altele, în raport cu tipul de activitate solicitată și responsabilitate.

În continuare va fi analizat raportul dintre elementele de certificare și piața muncii. Cerințele menționate mai sus se regăsesc în aproape toate descrierile de posturi, ceea ce le conferă un cadru referențial destul de precis. Pe baza acestor constatări se pot evidenția următoarele aspecte:

- Există o deosebire importantă între documentele obținute după absolvirea facultății și solicitările angajatorilor.
- Solicitățile suplimentare (diferite cursuri, cunoștințe de PC și limbi străine), care nu fac deocamdată obiectul unei descrieri în diploma de absolvire sau foaia matricolă, ar fi bine să fie incluse în „suplimentul la diplomă”.
- Calitățile individuale, manageriale, fiziologice și psihologice atestă o preocupare deosebită a angajatorilor pentru aceste calități individuale.
- Relațiile interpersonale, de comunicare și de management, utile lucrului în echipă, sunt formulate în mod exact, ele nefiind incluse în vreun sistem de certificare și atestare profesională (post)universitară.
- Abilitatea elaborării unui CV este o componentă care, de asemenea, transcende pregătirea universitară inițială [1].

Există, în acest context, o gamă largă de abilități și competențe noi, puse în evidență de angajator, care nu fac deocamdată obiectul diplomelor tradiționale. Aceste cerințe evidențiază, într-o mare măsură, vectorul dezvoltării individuale. Ele nu fac parte din sfera pregătirii academice și plasează pregătirea inițială actuală într-un spațiu sensibil, diferit de cel al solicitărilor reale care există pe piața muncii.

După cum se observă, numeroase cerințe ale angajatorilor se centrează pe componente ce țin de dezvoltarea individuală a fiecărui absolvent. Unele componente (legate îndeosebi de operarea cu PC și limbile străine) sunt sau pot fi ușor preluate de curriculumul academic tradițional. Alte cerințe, de tipul calităților personale, manageriale și atitudinale nu se regăsesc în curriculumul universitar actual. Ele se constituie însă într-o componentă de bază a cadrului european al calificărilor (EQF).

Referințe:

1. Singer Mihaela, Sarivan Ligia. Qui Vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. - București: Editura Sigma, 2006.

2. Cabac Valeriu, Gagim Ion. Calitatea specialiștilor în învățământul superior: strategii, forme, metode. Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2005.
3. Pânișoară Georgeta. Integrarea în organizații. - Iași: Polirom, 2006.
4. Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă, Piața Muncii. - Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic „Helmax”, 2006.
5. Mignot Marine. Le grand livre des metiers. - Paris: Edition L’Etudiant, 2007-2008.
6. ec.europa.eu/news/culture
7. http://prodidactica.md/viitor/Viitor_rom/abordări_9.htm

Prezentat la 05.06.2008

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Елена ГНАТЫШИНА

Челябинский государственный педагогический университет

În studiile privind modernizarea învățământului abordarea bazată pe competențe este privită prin cadrul conceptual – vectorul de reînnoire a conținutului învățământului.

La fel, în conceptul de competențe, se accentuează și ideologia învățământului ce se formează „de la rezultat”.

In the present research about the modernization of education, the competence approach is seen as a catalyst of changing the consistence of education.

It is mentioned that the competence based concept has the meaning of educational ideology formed from the result.

Внедрение компетентностных технологий в управление профессионально-педагогическим образованием детерминировано рядом существенных **противоречий**, присущих современной системе профессионального образования в целом.

В материалах модернизации образования компетентностный подход рассматривается в качестве приоритетного концептуального положения – направляющего вектора обновления содержания образования. Подчеркивается также, что в компетентностном подходе заложена идеология образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе») [4].

Однако несмотря на активную декларацию идей компетентностного становления личности, их внедрение в педагогическую практику происходит медленно. Объясняется это недоработанностью теоретической структуры, методического и диагностического инструментария пропагандируемых новшеств.

Сказанное актуализирует **проблему** развертывания в образовательных учреждениях инновационных процессов, связанных с освоением *и развитием* новых – компетентностно-ориентированных педагогических технологий.

Применительно к *общей образованности человека* новые конструкты рассматриваются как универсальные *метакультурные качества*, способные обеспечить его адаптацию к усложнению и повышению динамики социально-профессиональной жизни. В соответствии со своим назначением они именуются **ключевыми компетенциями**.

Совет Европы определил ряд групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в подготовке молодежи [2, с.27].

Европейские компетенции должны быть учтены при разработке содержания профессиональных компетенций в конкретных областях профессиональной деятельности [3].

Профессиональные компетенции, в отличие от ключевых, – это не отдельные самостоятельные свойства специалиста (рабочего), а составляющие полиструктурного, многофункционального социально-психологического феномена – *профессиональной компетентности*.

Подчиненная роль профессиональных компетенций в составе профессиональной компетентности обусловлена лингвистической традицией толкования понятия «компетенция» как знаний и опыта в какой-либо области деятельности, а понятия «компетентность» – как общей способности данного лица выполнять определенный вид работы.

Научная трактовка *профессиональной компетентности* изобилует множеством авторских дефиниций. Данный аспект ориентирует на необходимость учета в трактовке профессиональной компетентности *когнитивно-технологических (познавательно-технологических)* составляющих, обеспечивающих способность к непрерывному приращению профессиональных знаний и совершенствованию на этой основе технологий (методов) выполнения профессиональной деятельности.

Синтез рассмотренных семантических идей позволяет дать относительно полное определение **профессиональной компетентности выпускника профессионального образовательного учреждения** как *интегративной характеристики молодого специалиста, включающей совокупность знаниевых,*

когнитивных, мотивационно-волевых и операционально-технологических составляющих, отражающих уровень его способности к успешному выполнению профессиональной деятельности и степень готовности к профессиональному развитию в условиях динамики, повышения наукоемкости профессионального труда и возрастания личной ответственности за его результаты.

Чтобы адаптировать это определение к понятию профессиональной компетентности выпускников профессионально-педагогических учебных заведений, нужно сделать акцент на бинарном содержании получаемой ими квалификации, включающей психолого-педагогическую и специальную отраслевую подготовку. Нужно также учитывать двуединый характер их будущего должностного функционала как преподавателей теоретических дисциплин и организаторов производственно-технологических работ. В государственных стандартах по специальности 050501 «Профессиональное обучение» данный функционал определяется следующим образом:

«Педагог профессионального обучения организует и проводит *теоретическое обучение по общепрофессиональным и специальным учебным предметам*, а также *производственное обучение*, основанное на сочетании практического обучения с производительным трудом *при использовании передовых технологий* организации труда...».

В вопросах компетентностной подготовки педагогов профессионального обучения важно иметь в виду и их особую миссию в современном обществе – миссию носителей, выразителей и воспитателей новых ценностей морали, определяющих гуманистическую направленность мировоззрения человека техногенной эпохи.

Переноса данные установки на интересующий нас понятийный конструкт, предлагаем следующую трактовку профессиональной компетентности подготавливаемых специалистов:

«Профессиональная компетентность выпускника профессионально-педагогического вуза – это интегративная характеристика начинающего педагога профессионального обучения, включающая совокупность знаниевых, когнитивных, мотивационно-волевых и операционально-технологических составляющих, отражающих уровень его способности к успешной теоретико-практической подготовке будущих рабочих и степень готовности к профессиональному развитию в условиях динамики, повышения наукоемкости отраслевых видов труда и возрастания личной ответственности педагогических кадров за качество воспитания трудовой смены».

Профессиональная компетентность – явление полиструктурное, многофункциональное, включающее в себя различные группы профессиональных компетенций.

Профессиональные компетенции многочисленны и также сложны по своей структуре и функциям.

Под **профессиональными компетенциями** можно понимать *интегральные профессионально-личностные свойства специалиста, включающие предметно-знаниевую, предметно-когнитивную, предметно-мотивационную и предметно-технологическую составляющие, совокупность которых обеспечивает успешность выполнения конкретных видов профессионального труда и возможность углубленного совершенствования отдельных из этих видов в зависимости от индивидуальных склонностей и предпочтений.*

В приведенном определении важен аспект интегральности компетенций, свидетельствующий о многоуровневой «полифонии» компетентности как таковой, и аспект приоритетной значимости отдельных компетенций для обладателя той или иной компетентности. В рамках первого аспекта можно говорить о *взаимоперетекании* компетентности и компетенций.

Адаптировать понятие профессиональных компетенций к компетенциям педагога профессионального обучения нет необходимости – оно универсально и применимо к любой сфере профессиональной деятельности.

Литература:

1. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. - 2005. - №2.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. - 2005. - № 4.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - Москва, 2004.

SPECIFICUL COMUNICĂRII ÎN SALA DE CLASĂ**Daliana TASCOVICI***Universitatea „Spiru Haret”, București, România*

The present work is about pedagogical communication, defining it as a specific type of human communication which facilitates the realization of the educational activity indifferent of the contents, forms and the implied partners. After this, we mention a few types of this kind of communication: bidirectional, multidirectional. Then there are exposed favorable actions to the personal contacts. In the end, a questionnaire is commented.

În funcție de modul în care s-a deplasat accentul spre unul sau altul din cei doi termeni ai relației pedagogice, în teoria și practica educațională s-au conturat două tendințe extreme: magistrocentrismul și pedocentrismul [1].

Magistrocentrismul și pedocentrismul constituie două poziții unilaterale și reduționiste cu privire la relațiile educaționale. Ambele tendințe resping posibilitatea realizării unei comunicări, a unui dialog între cei doi factori implicați în procesul educațional [2].

Comunicarea pedagogică este tipul de comunicare umană care facilitează realizarea acțiunii educaționale indiferent de conținuturile, nivelurile, formele și partenerii implicați. Comunicarea didactică este „o comunicare instrumentală convergentă, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare” [3].

După funcțiile pedagogice îndeplinite, relațiile de comunicare prezintă mai multe variante, și anume: relații de transmitere de informații: explicații ale terminologiei, enunțarea faptelor, interpretarea afirmațiilor, exprimarea opiniilor, a relațiilor de structurare, adică de concentrare a atenției asupra subiectului sau procedurilor de lucru, relații de solicitare a unor cerințe din partea elevilor, de stimulare a concentrării atenției lor asupra unor probleme, relații de răspuns, relații de reacție (acceptare, respingere, modificare și lărgire a celor spuse anterior, apreciere), relații de exprimare a unor stări afective de satisfacție, plăcere, mulțumire, iritare [4].

Din punctul de vedere al direcțiilor în care se realizează comunicarea, relația cadru didactic–elevi prezintă câteva variante distincte. Acestea rezultă din modurile de comunicare întâlnite în practica școlară [5].

Relațiile unidirecționale desfășurate doar pe relația profesor–elev, în care dominarea formală a educatorului este totală. Profesorul este singura persoană care vorbește, fără preocuparea de a obține informații din partea elevilor, neglijând problemele receptării conținuturilor transmise. Această dominare este accentuată de condițiile în care se desfășoară activitatea didactică în clase cu un număr prea mare de elevi, repartizarea în spațiu a elevilor și a cadrului didactic reprezintă factori care îngreunează comunicarea și măresc distanța dintre transmițător și receptor. Cadrul didactic se adresează grupului, ținând cont de particularitățile de vârstă și mai puțin de particularitățile individuale.

Relațiile bidirecționale – comunică ambii participanți la procesul de instruire. Reacțiile din partea elevilor determină ce anume și cum să transmită profesorul. Acesta adresează mesaje unor grupuri date și chiar unor indivizi din cadrul grupurilor.

Relațiile multidirecționale – cadrul didactic nu mai este singura persoană care transmite informații. Comunicarea profesor–elev, profesor–grup este reciprocă [6].

Comunicare pedagogică întâlnim și în cadrul actului evaluativ; acesta presupune mai multe forme de comunicare dintre parteneri. În demersul evaluativ comunicarea se regăsește pe toate palierele și sub mai multe forme. Îmbracă uneori un caracter de transparență cu scopul de a permite elevului să sesizeze ceea ce a înțeles sau a dezvoltat. Transparența se traduce printr-o enunțare de competențe de dezvoltat sau obiective de realizat în activitatea dată, mai ales în evaluarea formativă. La evaluarea sumativă transparența se determină prin anunțarea clară, de la început, a obiectivelor, competențelor sau performanțelor care urmează a fi evaluate [7].

Unii pedagogi enumeră acțiuni favorabile contactului interpersonal, acțiuni care să fluidizeze comunicarea pedagogică: 1) la nivel senzorial - contactul vizual (de căutare, captare, menținere a privirii), contactul auditiv (ascultare activă), atingerea; 2) calități vocale - inflexiuni calde, calme, echilibrate, artistice ale vocii; 3) distanțe - alternanța distanțelor personale (de apreciere fizică) cu distanțele sociale (specifice distribuției spațiale a elevilor într-o clasă școlară) - reducerea distanțelor fizice dintre interlocutori (plimbatul printre bănci); 4) teritorialitatea - acceptarea elevilor în spațiul catedrei, al cancelariei, ca pe o recompensă [8].

Alți autori menționează termenul de competență, văzut cu înțelesul de abilitate sau capacitate de a satisface scopurile educației. Competența profesorului în acțiunea educativă e abilitatea comportării sale într-un anumit fel într-o situație pedagogică. În acest sens, „competența reprezintă posibilul comportament, în timp ce performanța dezvăluie realul comportamental” [9]. Se poate astfel vorbi de o diversitate posibilă de conduite ale profesorului în corelare cu mai multe variabile de competențe ale acestuia, printre care competența comunicativă, văzută ca inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii de către profesor, prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului informațiilor – calea verbală și neverbală cu particularitățile lor specifice de expresivitate – și de stăpânirea de către el a anumitelor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeles [10].

Pentru evaluarea diagnostică la nivelul instituției a comunicării în sala de clasă, la momentul actual, am aplicat **Chestionarul de evaluare a comunicării în sala de clasă** la 345 elevi de liceu din clasele terminale: a XII-a și a XIII-a. Chestionarul este următorul [11]:

Chestionar de evaluare a comunicării în sala de clasă

Rezultatele acestui chestionar ajută profesorul să cunoască modul în care elevii evaluează comunicarea în cadrul lecțiilor sale și să găsească, dacă este nevoie, posibilități de îmbunătățire. Pentru fiecare afirmație, marcați cu “x” căsuța ce corespunde părerii dvs. Completați, totodată, și rubrica de sugestii de la finele chestionarului. Vă mulțumim pentru colaborare. Chestionarul este anonim.

Profesorul	Indicatori	Foarte des	Des	Rar	Foarte rar	Abținere
	1. Evidențiază importanța subiectelor tratate					
	2. Informează elevii despre (in)succesele lor					
	3. Face legături cu disciplinele conexe					
	4. Aduce exemple					
	5. Explică suplimentar noțiunile dificile					
	6. Accentuează pasajele care trebuie reținute					
	7. Modulează tonul și ritmul expunerii					
	8. Reactualizează, dacă este cazul, cunoștințe predate anterior					
	9. Definește termenii noi					
	10. Manifestă o gestică adecvată					
	11. Utilizează suporturi vizuale, sonore					
	12. Menține contactul vizual cu elevii					
	13. Adaptează maniera de expunere la nivelul elevilor					
	14. Evită amenințările					
	15. Are simțul umorului					
	16. Acceptă elevii în spațiul catedrei, al cancelariei ca pe o recompensă					

Rezultatele chestionarului sunt prezentate mai jos:

Item	Foarte des		Des		Rar		Foarte rar		Abținere	
	puncte	%	puncte	%	puncte	%	puncte	%	puncte	%
1	71	21	138	40	100	29	36	10	-	
2	45	13%	175	51%	100	29%	25	7%	-	
3	28	8%	90	26%	144	42%	42	12%	41	12
4	70	20%	166	48%	77	22%	32	9%	-	
5	70	20%	71	21%	108	31%	96	28%	-	
6	-		225	65%	73	21%	47	14%	-	
7	80	23%	150	44%	99	29%	16	5%	-	

Itemi	Foarte des		Des		Rar		Foarte rar		Abținere	
	puncte	%	puncte	%	puncte	%	puncte	%	puncte	%
8	72	21%	178	52%	72	21%	23	7%	-	
9	100	29%	96	28%	110	32%	39	11%	-	
10	104	30%	105	30%	99	29%	37	11%	-	
11	45	13%	160	46%	72	21%	68	20%	-	
12	150	44%	120	35%	39	11%	36	10%	-	
13	73	21%	125	36%	11	32%	36	10%	-	
14	80	23%	115	33%	85	25%	65	19%	-	
15	150	44%	108	31%	87	25%	-		-	
16	-		80	23%	215	62%	50	14%	-	

Comentariul nostru privind rezultatele obținute este expus în cele ce urmează:

1. Referitor la primul item, profesorul evidențiază importanța subiectelor tratate, notăm că doar un procent scăzut (21% dintre elevi) consideră că această activitate este efectuată „foarte des”; întâlnim, de asemenea, un procent de 10% care consideră că această acțiune a profesorilor are loc „foarte rar”.

2. Rezultate asemănătoare primului item întâlnim și la cel de-al doilea: profesorii informează elevii despre (in)succesele lor.

3. Pentru itemul al treilea, profesorul face legături cu disciplinele conexe, doar răspunsurile a 34% dintre respondenți se încadrează în primele două categorii: „foarte des” și „des”.

4. La itemul nr.4, profesorul aduce exemple. Un procent mai ridicat, 68% dintre răspunsuri, se încadrează în primele două variante de răspuns. Trebuie însă luat în considerare și rezultatul de 9% care consideră că profesorul aduce exemple „foarte rar”.

5. La itemul nr.5, profesorul explică suplimentar noțiunile dificile, răspunsurile se întind pe tot palierul de categorii, de la „foarte des”, la „foarte rar”, și, totodată, și valorile sunt apropiate și echilibrate, fiind cuprinse între 20% și 31%.

6. La itemul nr.6, profesorul accentuează pasajele care trebuie reținute; întâlnim o situație rară și îngrijorătoare: nici un respondent nu a ales prima variantă de răspuns.

7. La itemii nr.7 și 8, profesorul modulează tonul și ritmul expunerii și, respectiv, reactualizează, dacă este cazul, cunoștințele predate anterior, întâlnim răspunsuri pe tot palierul, cu dominantă în categoria „des” (44% și 52%).

8. Itemii 9 și 10, profesorul definește termenii noi și, respectiv, manifestă o gestică adecvată, au răspunsuri foarte apropiate și oarecum liniare.

9. La itemul nr.11, profesorul utilizează suporturi vizuale, sonore, 41% dintre răspunsuri se încadrează în categoriile „rar” și „foarte rar”.

10. La itemul nr.12, profesorul menține contactul vizual cu elevii, cea mai mare parte dintre răspunsuri (79%) este pentru „foarte des” și „des”.

11. Pentru itemul nr.13, profesorul adaptează maniera de expunere la nivelul elevilor, doar 21% consideră că profesorul reușește „foarte des” în acest demers.

12. La itemul nr.14, profesorul evită amenințările, doar 23% dintre elevi aleg varianta de răspuns „foarte des”, în schimb, pentru itemul nr.15, profesorul are simțul umorului, aproape dublu este numărul răspunsurilor pentru aceeași categorie de răspuns (44%). Tot pentru acest item mai facem o precizare: este singurul pentru care nu s-au înregistrat răspunsuri la categoria „foarte rar”, ceea ce înseamnă că profesorii au un simț al umorului recunoscut, înțeles de către elevi.

13. Pentru ultimul item al acestui chestionar, nr.16, profesorul acceptă elevii în spațiul catedrei, al cancelariei, ca pe o recompensă; întâlnim pentru a doua oară situația în care, pentru prima variantă de răspuns nu avem nici o opțiune.

Referințe:

1. Nicola I. Pedagogie. - București: EDP, RA, 1994, p.383.
2. Comșa Gh. Relația învățător-elevi în procesul educației // Învățământul primar. - 1996. - Nr.3. - P.17.

3. Iacob M.L. Comunicarea didactică // Psihopedagogie / coord. A.Neculau, T.Coza. - Iași: Spiru Haret, 1994, p.245.
4. Cerghit I. Didactica. Manual pentru clasa a X-a. Școli normale. - București: EDP, 1994, p.105.
5. Wlodarski Z. Legitățile psihologice ale învățării și predării. - București: EDP, 1980, p.219-225.
6. Comșa Gh. Op.cit., p.18.
7. Manolescu M. Evaluarea școlară – un contract pedagogic. Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, 2002, p.195.
8. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. - București: EDP, 2002, p.65.
9. Belous V. Inventica. - Iași: Editura Asachi, 1992, p.99.
10. Marin Călin. Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. - București: All, 1996, p.50.
11. Platon C. Evaluarea calității în învățământul universitar. - Chișinău, 2005, supliment 12, p.253.

Prezentat la 05.06.2008

DECIZII DE RISC – TENDINȚĂ CĂTRE SUCCES

Rodica PRODAN

Institutul de Științe ale Educației

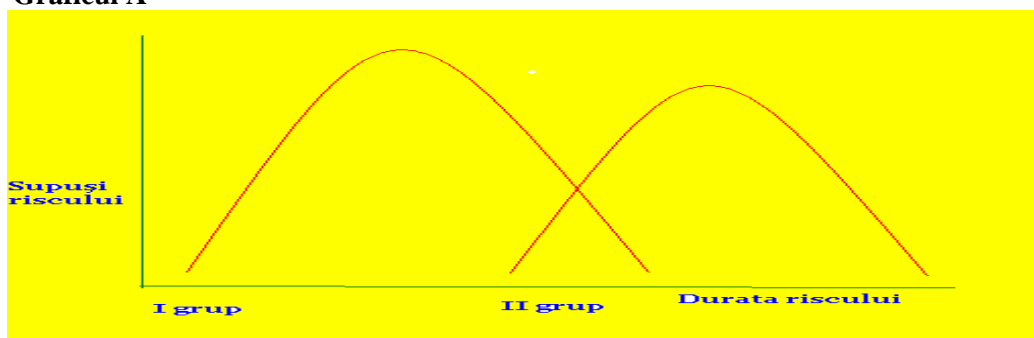
Le manager est souvent obligé de prendre des décisions liées aux risques. L'expérience accuse que ces décisions sont déterminées par la tendance vers le succès. Dans de telles situations le manager prend la décision d'une manière mesurée, se protégeant de l'insuccès. On connaît que toute décision présuppose un certain degré de risque, mais s'il n'y en a pas un degré accentué, il s'agit alors de managers sûrs, même agressifs, ayant des prétentions exagérées.

Dans ce contexte on mentionne que ce sont les qualités du management qui jouent un rôle majeur dans la prise des décisions. Parmi les plus significatives on peut citer: la santé, les compétences professionnelles, l'interaction harmonieuse avec l'environnement, etc. Toutes ces qualités influencent le manager dans la prise des décisions.

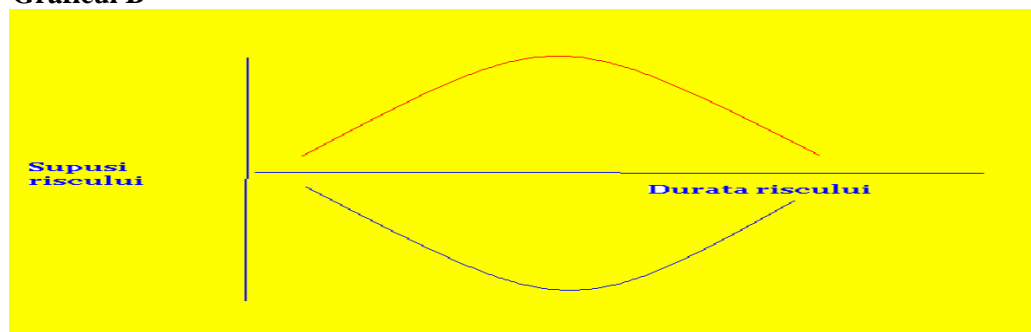
Alors on pose la question: comment pourrait-on intensifier la formation de la compétence de prendre une décision juste, on propose l'analyse des décisions de risque, aussi que le vecteur d'action dans le cadre du processus décisionnel. Il va aider les managers à améliorer leur compétence de prendre la décision. De manière analogique on propose aux managers d'initier un registre d'évidence des décisions dans l'institution qu'ils dirigent. Celui-ci va aider le manager à analyser les décisions prises, à les comparer, à observer leur dynamique, et en même temps à rendre plus efficace le processus éducationnel de l'institution.

Actualmente, managerul tot mai frecvent este pus în situații de a lua decizii legate de risc. Este cunoscut că la luarea lor, de regulă crește importanța factorului de timp. Insuficiența de timp duce la accelerarea luării deciziei, care face posibilă apariția curențelor și alegerea devine mai puțin eficientă. În astfel de situații, managerul se asigură cu decizii de rezervă sau de aventură. Să urmărim cum influențează calitățile individuale ale managerului la luarea deciziilor. Datele experimentale demonstrează că cu cât problema este mai complicată și mai dinamică privind luarea deciziei într-o situație de incertitudine, cu atât mai influente asupra ei sunt trăsăturile de personalitate. Așadar, doi manageri într-o situație dificilă acționează diferit: una și aceeași decizie poate fi luată în mod deosebit. Trăsăturile individuale ale managerilor care iau decizii includ gândirea logică, încrederea, independența, starea sufletească, egoismul, tipul – extravertit sau intravertit etc. Deoarece decizia este legată de risc, ea este determinată de condițiile sau unele trăsături individuale ale managerului ca agresivitatea, starea sufletească. Ele pot fi diferite.

Graficul A



Graficul B



Aceste grafice denotă că anumite grupuri de manageri care au aceeași atitudine față de risc și funcția de supunere la risc este la același nivel (A). Corespunzător, și alegerea deciziei se face analog. Datele experimentale permit să argumentăm că la managerul care ia decizii riscul este determinat mai întâi de toate de tendința către succes. În baza observațiilor, menționăm că în cazurile când managerul tinde la un succes imediat, extinderea greșelilor și nivelul de risc este mediu. Când managerul tinde spre obținerea succesului, el ia decizii calculat, astfel protejându-se de insucces. Fie că succesul este neînsemnat, dar garantat. Cu aceasta și corespunde nivelul mediu de risc (linia dreaptă a graficului B). Dacă managerul dorește să excludă insuccesul, atunci el ia o decizie în care fie că nu există risc, fie că este foarte mare riscul. Astfel, managerul va putea explica eșecul care depinde de complicarea mare a problemei (linia curbă a graficului B) [1].

Observațiile experimentale permit să conchidem că decizia cu un grad sporit de risc este luată de către managerii cu cerințe exagerate, mai agresivi și foarte încrezători. Riscul mare le asigură cerințe mari ale satisfacerii necesităților stabilite. Decizii atente cu predominarea riscului minimal le iau managerii care au necesități exagerate, fără a lua în considerație independența și insistența în acțiuni. Necesitatea în independență își găsește locul, deoarece la un risc mic luarea deciziei depinde mai puțin de „întâmplător”. Insistența predomină probabilitatea indiferent de succesul mic al fiecărei acțiuni separate, dar managerul atinge rezultatul scontat.

S-a mai stabilit că managerii care înainteză decizii alternative, de regulă, sunt încrezuți, mai puțin neliniștiți, sunt extravertiți. Din alt punct de vedere, sunt neîncrezuți neliniștiți, sunt intravertiți – acești manageri nu favorizează luarea deciziilor alternative. Managerii egoiști, conformiști nu influențează asupra luării deciziilor legate de risc. S-a determinat că unul dintre factorii care influențează luarea deciziilor legate de risc este nota managerului. Conform notei, în cadrul experimentului constatativ s-au determinat două grupuri de manageri: I grup - cu strategie internă; II grup - cu strategie externă. În primul grup au fost plasați managerii care au calități personale, competențe, răbdare, intelect etc., precum și succese sau insuccese personale. Ei poartă o responsabilitate mare pentru deciziile luate și se bazează numai pe forțele proprii. Sunt activi, echilibrați în condițiile de schimbare, în situații complicate trec mai operativ peste obstacole, sunt mai obiectivi în obținerea rezultatelor așteptate și concluziilor. Acești manageri cu strategie internă frecvent iau decizii cu un nivel mediu de risc. Ei au încredere în eforturile și competențele proprii și nu se grăbesc să ia decizii în care se pune accentul pe „întâmplător”. Al doilea grup de manageri, cei cu strategie externă, din contra, reies din faptul că eșecul sau succesul depind în general de mediul extern asupra căruia ei nu pot influența [2]. În ceea ce privește riscul pe care și-l asumă managerii cu strategie externă și managerii cu strategie internă, rezultatul îl prezentăm în diagrama 1.

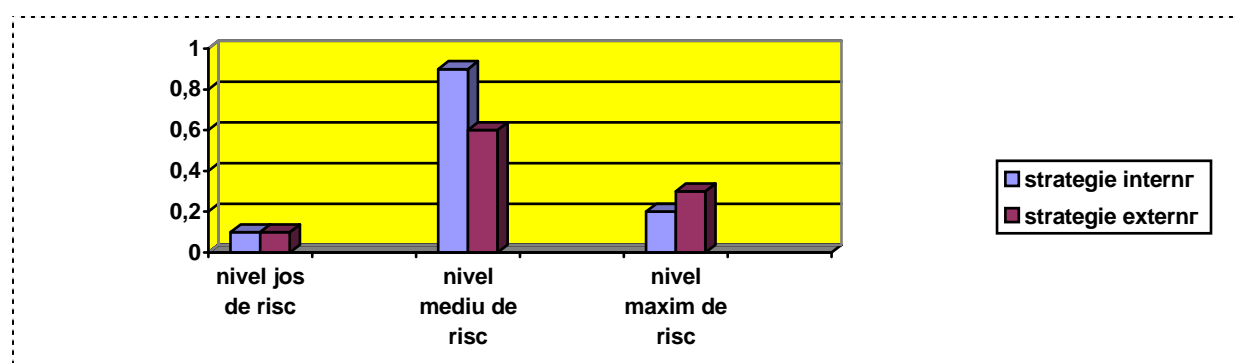


Diagrama 1. Riscul în luarea deciziilor.

În continuare vă propunem să urmărim care sunt trăsăturile deciziei colective legate de risc. În colectivele pedagogice supuse experimentului s-a atestat și luarea deciziilor colective, mai cu seamă în cadrul consiliilor profesionale. Se atestă frecvent că în astfel de cazuri deciziile sunt colegiale. Dat fiind faptul că deciziile legate de risc sunt deosebit de responsabile, rolul alegerii este mare, iar responsabilitatea nu este unicul motiv care stă la baza luării deciziei colective. Aceste decizii în nenumărate rânduri s-au constatat a fi subiective. Avantajul lor constă în posibilitatea de a înainta multe alternative, din spectrul mare alegându-se una, cea mai bună, și excluderea celor slabe. A fost determinat și un alt neajuns al deciziilor colective, precum ar fi operativitatea redusă. Aceasta din cauza că astfel de decizii necesită mult timp și se cere votul fiecărui membru al colectivului.

Din observările efectuate conchidem că deciziile colective se deosebesc de cele individuale. Pentru aceasta am analizat trei factori importanți: caracterul problemei de decider; caracteristica grupului de decidenți;

procedurile activității grupului de decidenți. După caracterul problemelor care trebuiau rezolvate s-au stabilit următoarele: statistice, determinate și dinamice în condiții de certitudine (cu informație completă) și de incertitudine (cu risc). Grupul cadrelor didactice incluse în procesul decizional a fost stabilit de către manager și s-a luat în calcul competența lor și scopurile acțiunilor. Deciziile au fost luate formal, după un algoritm strict, și neformal. Rezultatele au fost supuse analizei libere de opinii a cadrelor didactice. În segmentul de trecere de la luarea deciziei individuale la cea colectivă sau de grup s-a atestat că aceste treceri, numite strategii de prelucrare a deciziilor colective, solicită votul tuturor membrilor. Decizia a fost simplă, clară și a inclus opinia comună. Nu s-a luat în considerație opinia minorității, astfel de decizie având nivelul de risc departe de cel rațional. O altă cale stabilită la luarea deciziei de grup este strategia de sumare a nivelurilor. Grupul includea trei persoane-decidenți care au stabilit 4 variante alternative (a1, a2, a3, a4), s-a stabilit aranjarea în ordine a fiecărui decident al grupului și s-au atestat următoarele date:

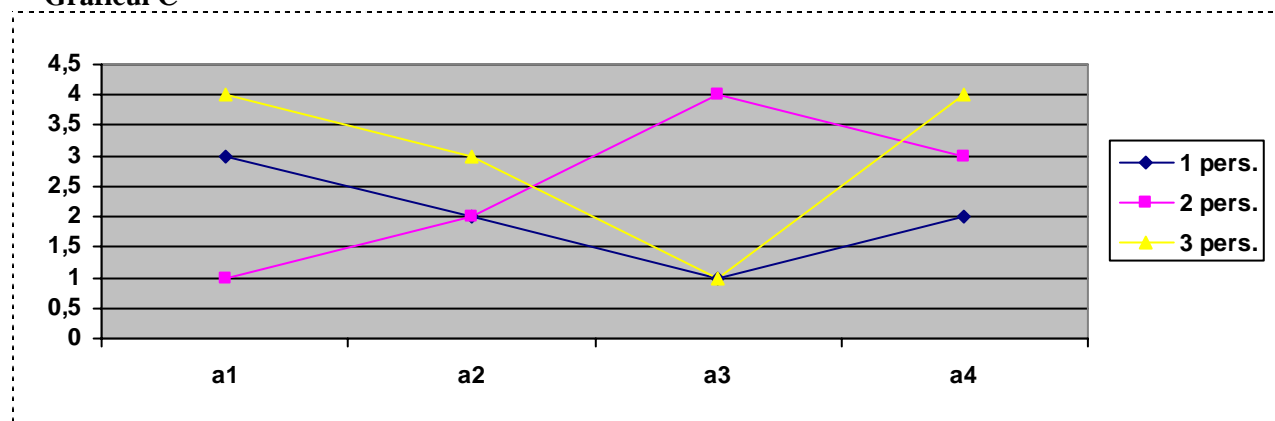
Tabelul 1

Deciziile colective

Persoana	Amplasarea deciziilor			
	1	2	3	4
1	a3	a4	a2	a1
2	a3	a2	a1	a4
3	a1	a2	a4	a3

Grafic aceasta poate fi redată astfel:

Graficul C



Nivelurile pentru fiecare decizie sunt: a1) $4+3+1=8$; a2) $3+2+2=7$; a3) $1+1+4=6$; a4) $2+4+3=9$. Observăm că decizia de grup corespunde acelei alternative care are suma nivelurilor mai mică. Analog se atestă că cu cât este mai mic nivelul, cu atât importanța este mai mare. Aceasta este decizia a3.

A treia cale de prelucrare a deciziei a fost strategia abaterilor minimale. Am urmărit un grup de decidenți din trei persoane care au apreciat 3 decizii – a1, a2, a3 cu sistemul de 3 puncte, cel mai bun – 3, mediu – 2, slab – 1. S-a observat că prima persoană: a1=2; a2=1; a3=3; a doua persoană: a1=3, a2=1; a3=2; a treia persoană: a1=1; a2=3; a3=2. Pentru a minimaliza abaterile dintre decizia de grup și cea individuală, s-a construit matricea intrărilor și ieșirilor acestei decizii [3].

Tabelul 2

Prelucrarea deciziei în baza abaterilor minimale

Decizia de grup	Decizii individuale			Separări maxime
	1 pers.	2 pers.	3 pers.	
a1	1	0	2	2
a2	2	2	0	2
a3	0	1	1	1

Pentru aceasta s-au împărțit presupunerile alegerii deciziei, apoi s-au determinat separările de grup și individuale ale deciziei. Dacă decizia de grup corespundea variantei a1, i se acorda 3 p., iar separărilor dintre

opiniile colectivului și alegerea unei persoane – 1 punct; dacă grupul a ales varianta a2 căreia îi reveneau 3 puncte, separărilor dintre ea și o persoană – 2 puncte etc. Pentru fiecare decizie s-a găsit separarea maximă, apoi cea minimă (în acest caz 1 punct). S-a dovedit că acestea îi corespunde decizia cu varianta a3, care este considerată cea mai bună.

Cunoaștem că o variantă strategică a deciziei de grup este strategia prevederii optimale. Esența ei constă în faptul că decizia de grup permite luarea în considerație a deciziei individuale prioritare. Și anume, prioritare orice pereche de alternative, elaborate în baza deciziilor de grup, trebuie să corespundă realității. Strategia alegerii de grup se consideră bună dacă managerul în decizii reale urmează alegerea prevăzută de majoritate. Cercetările experimentale în ceea ce privește riscul în luarea deciziei vizând una sau altă problemă, indicii de grup demonstrează că grupul acceptă riscul mai mult decât persoanele individuale. Aceasta are la bază următoarele cauze: repartizarea responsabilității finale între membrii grupului; tendința de a fi lider; nedorința de a fi mai atent decât alții. S-a observat că decizia colectivă este mai eficientă decât cea individuală în cazul când membrii grupului nu au experiență în luarea deciziilor individuale. Din alt punct de vedere, experiența deciziei de grup a sporit calitatea deciziei individuale. Cercetările au demonstrat că prioritățile deciziei de grup sunt strâns legate de tipul problemei care se decide. Și ea este mai eficientă la rezolvarea problemelor greu de formulat, dar și la problemele care solicită o mare experiență. La alegerea colectivă a metodelor acțiunii, în condiții anumite legate de risc, s-au luat în calcul și abaterile deciziei de grup de la posibilitățile optimale. Cauzele acestor abateri sunt: lipsa opiniei proprii a unor membri ai grupului, lipsa selectării informației și a optimismului argumentat. Pentru a le exclude, în colectiv a fost creată o atmosferă diplomatică, de expunere liberă a opiniilor, indiferent de nivelul de autoritate, conform zicalei: „Două minți sunt mai bune decât una”. S-a atestat că mai frecvent managerii iau decizii legate de risc, apelând la alegerea standardă – de șablon, acționând conform unui anumit stereotip. El servește la automatizarea deprinderilor managerului și îi dă posibilitatea să economisească timpul în cadrul judecății, să acționeze rațional. Astfel de situații s-au creat și în cazurile când a survenit un pericol spontan care a schimbat brusc atmosfera. Aceste situații se atestă foarte rar, managerul nu poate găsi rapid un stereotip optimal, fiind pus în situația să apeleze la alte șabloane de decizie mai puțin eficiente. Stereotipul standard al judecății umane duce la faptul că metoda aleasă privind decizia vine în contradicție cu cea corectă și eficientă de decizie. În figura 1 este redată schema unei astfel de selecții.

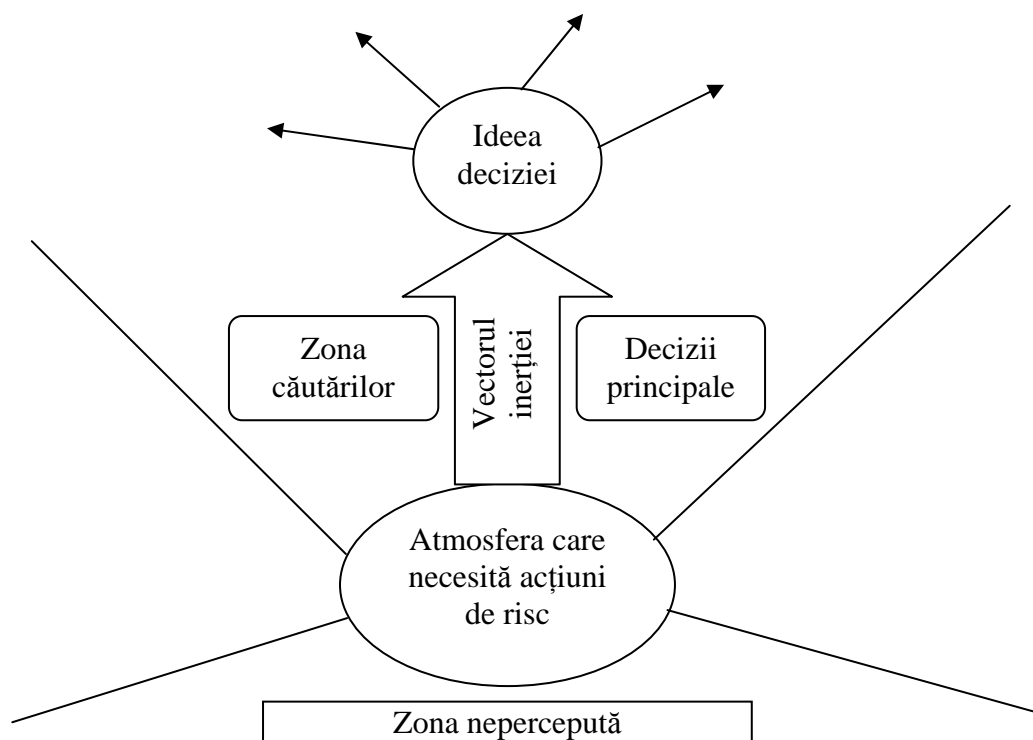


Fig.1. Vectorul acțiunii într-o decizie.

Această schemă demonstrează cum în situația care necesită acțiuni legate de risc toate ideile principale ale deciziei se grupează în jurul unui vector corect al acțiunii. Cea mai bună decizie rămâne într-o parte de acest vector, departe de stereotipul obișnuit. Am atestat o situație contrară: pe de o parte, în luarea deciziei rapide și corecte în situații complicate acționăm după un șablon pregătit, dar pe de altă parte, el nu ne oferă varianta corectă. De aici concluzionăm că luarea deciziei trebuie să aibă la bază stereotipurile, dar care să răspundă deciziilor optime. În această situație ne-am pus întrebarea: cum să sporim învățarea prelucrării deciziei? Pe parcurs am observat că eficiența și calitatea muncii managerului depind de un șir de factori, purtătorul cărora este managerul însuși. Printre ei pot fi menționați următorii: sănătatea, competențele profesionale, interacțiunea armonioasă cu mediul înconjurător [4]. Primul include în sine o normă „psihofiziologică” a stării fiecăruia și asigură funcționarea socială și personală a managerului. S-a observat că sporirea nivelului competențelor depinde de dorința de a studia ceva nou: metode, strategii etc. Acest factor influențează pozitiv și duce la sporirea eficienței muncii managerului, astfel sporind și calitatea procesului educațional din instituția de învățământ. Și pentru a-l realiza calitativ este bine să interacționeze cei trei factori simultan, deoarece s-a observat că un manager profesionist îi posedă pe toți trei. Evident, se ia în vedere și principiul continuității în organizarea învățării. În scopul perfecționării managerului în procesul de luare a deciziilor propunem 6 niveluri [5]: informațional, algoritmic, metodic, metodologic, sistemul comun, filosofic. La primul nivel managerul operează cu informația în domeniu care-l ajută să se orienteze. La nivelul doi operează cu sistemul de prelucrare a informației care le determină profesionalismul în domeniu, aplicându-l la realizarea unor sarcini, iar deciziile se iau în baza unui anumit algoritm. Această activitate se clasifică ca un sistem informațional în căutare, care activează în baza principiului căutării și prelucrării informațiilor. La nivelul trei am atestat managerii care pot opera cu metodică managerială, utilizează algoritmi de luare a deciziei, uneori singuri elaborează algoritmul de luare a deciziei pentru managerii de nivelul doi. Ei elaborează metode de luare a deciziei legate de managementul strategic de perspectivă. La nivelul următor managerii prelucrează suporturi metodice informaționale (lecții, seminare etc.). Acești manageri iau mult mai bune decizii. Pentru însușirea oricărui nivel trebuie cunoscute nivelurile anterioare [6].

Pentru a facilita formularea problemei s-au propus întrebări adăugătoare [7]. În acest sens, o importanță mare l-a avut inițierea unui registru de decizii în cadrul instituției. El a fost elaborat pe fiecare structură, conform următorului model:

Tabelul 3

Model de registru de decizii

	Structura	Tipul deciziei	Obiective	Metode aplicate	Număr de persoane	Instrumente	Decizia	Rezultatul
1	Organizatorice							
2	Instructive							
3	Educative							
4	Financiare							
5	Baza tehnico-materială							
6	Reparații							

Dacă a fost corect formulată problema, jumătate din decizie este clară, iar dacă problema n-a fost clar formulată, sunt căutați vinovații, precum și greșelile de incompetență a persoanei care a luat decizia respectivă.

În procesul de luare a unei decizii *recomandăm* managerului să răspundă la următoarele întrebări:

1. Ce este comun și prin ce se deosebesc problemele diferitelor structuri organizatorice din școală?
2. Conducând procesul decizional, incluzând experiența, teoria conducerii, sunteți de acord cu rezultatul? Dacă sunteți de acord ce schimbări ați face?
3. Corespund rezultatele cu teoria actuală a conducerii? Dacă nu, în ce?
4. Introduceți propuneri pentru îmbunătățirea metodei aplicate în formularea și analiza deciziilor manageriale.
5. Ce concluzii ați făcut în urma analizei problemei? În ce direcții trebuie perfecționate cunoștințele?

6. Elaborați o programă de perfecționare în problema deciziei.
7. Stabiliți obiectivele acestei programe.
8. Comparați anchetele și stabiliți momentul când este mai rațional să le aplicați? Cum putem îmbunătăți conținutul lor? [8].

La analiza unei situații concrete se înaintează următoarele obiective:

1. A învăța o sistemă logică în luarea deciziei;
2. A delimita etapa de prognozare a deciziei;
3. A elucida legătura dintre factorii care influențează exactitatea prognozei;
4. A accentua necesitatea planificării dezvoltării procesului educațional, reieșind din finalități–obiective–cadru;
5. A defini locul problemei date în procesul din instituție;
6. A demonstra importanța analizei calitative a problemei chiar și în cazul descrierii ei complete.

Problema sporirii procesului educațional prin luarea deciziilor eficiente poate fi studiată prin evidența reușitei școlare calculată în % pe ultimii 3-5 ani și urmărită dinamica ei. Logica constă în faptul că ne deplasăm de la deciziile finale către deciziile de start, selectându-le pe cele optimale (de jos în sus) de la sfârșit spre început [9]. Iar aceasta ne va da posibilitatea să urmărim dinamica eficientizării procesului educațional din cadrul instituției.

Referințe:

1. Kelli G., Armstrong R. Тренинг принятия решений / Traducere din engleză. - Sankt-Petersburg: Piter, 2001, p.28.
2. Кудряшова Л.Д. Каким быть руководителю. - Лениздат, 1986, с.17.
3. Руденский Е.В. Основы психотехнологии общения менеджера. - Москва: Инфра-М, 1997, с.96.
4. Козлешкий Ю. Психологическая теория решений. - Москва: Прогресс, 1979, с.42.
5. Абчук В.А., Бункин В.А. Интенсификация принятия решений. Научно-практическое пособие для руководителя. - Лениздат, 1987, с.153.
6. Руденский Е.В. Op. cit., p.120.
7. Голубков Е.П. Какое принятия решение? Практикум хозяйственника. - Москва: Экономика, 1990, с.31.
8. Ibidem, p.36.
9. Ibidem, p.77.

Prezentat la 23.06.2008

MANAGEMENTUL RELAȚIILOR DE COMUNICARE ÎNTR-O CLASĂ DE ELEVI

Ionuț VLĂDESCU

Universitatea „Ovidius”, Constanța, România

The management of communication relationships deals with design, planning, government, organization, coordination, and control of interactions and communication between the actors involved in the pedagogical relationship within school context. This segment of teacher's activity represents a distinctive aspect of the usual school management and implies a number of capacities and skills observed in the inter-personal relationships established between the members of the group.

There has always been managerial practice in the communication field, but the systematic and distinct preoccupation has only recently started.

1. Accepțiuni generale ale conceptului de comunicare

Managementul relațiilor de comunicare se referă la ansamblul activităților de proiectare, planificare, conducere, organizare, coordonare și control a calității interacțiunilor și raporturilor de tip comunicativ ce se produc între actorii relației pedagogice în context școlar. Acest segment al activității profesorului constituie o latură distinctă a managementului obișnuit al clasei de elevi și comportă o serie de abilități/competențe care se relevă în câmpul relațiilor interpersonale ce se stabilesc între membrii grupului „clasă școlară”.

O practică managerială în domeniul comunicării a existat dintotdeauna, încă de la constituirea **grupurilor de învățare**, dar face de puțin timp obiectul unor preocupări sistematice, distincte. La vremea aceea era vorba, firește, de un management intuitiv care se confunda cu concepția pe care educatorul școlar o avea asupra actului de conducere a grupului de învățare. Calitatea actului „managerial” a făcut, de asemenea, obiectul preocupărilor și criticilor beneficiarilor direcți ai relațiilor de comunicare de la nivelul grupului de învățare: elevi și/sau părinți care au fost, în toate timpurile, sensibili la calitatea acestor raporturi pe care le-au apreciat tot după criteriile intuitive. Cel mai la îndemână indicator de calitate în acest sens l-a constituit **gradul de satisfacție pe care îl dobândesc elevii din întâlnirea cu profesorul**.

Etimologic, termenul provine din latinescul „cumunis” care înseamnă „stăpânit în comun, a face ca un lucru să fie în comun”. Într-un înțeles mult mai pragmatic și mai concret vorbim de comunicare atunci „când o formă de energie se transformă dintr-un loc în altul” [1]. În această accepțiune, nepersonalizată, conceptul a fost asimilat rapid de multe domenii ale cunoașterii unde termenul a dobândit o operaționalitate imediată și unanimă.

Disponibilitatea de a comunica este un atribut fundamental al viului. Instituită ca o trebuință de un altul, comunicarea este cea care aduce laolaltă speciile în lauda unității lumii, căci comunicând ne împărtășim de la aceeași sursă unificatoare care este viața însăși [2].

Considerată, de asemenea, ca atribut fundamental al ființelor cuvântătoare, **comunicarea** a fost definită drept „mod fundamental de interacțiune psihosocială a persoanelor, realizat prin intermediul simbolurilor și al semnificațiilor social-generalizate ale realității în vederea obținerii stabilității ori a unor modificări de comportament individual sau la nivel de grup” [3]. Această perspectivă psihosocială a deschis un câmp larg de cercetări pentru diverse categorii de specialiști: lingviști, psihologi, psihanalisti, sociologi, logicieni, informaticieni, etnologi care au încercat să găsească limbajul comun pentru ceea ce au denumit în mod sintetic drept „științele comunicării”.

Ideea care se regăsește aproape neschimbată ca premisă a acestor abordări este cea potrivit căreia **fenomenul comunicării este o trăsătură centrală a culturii, întrucât prin procesele de comunicare se transmit valorile, atitudinile și percepțiile sociale de la o generație la alta**.

Realizarea actului de comunicare presupune existența unor elemente indispensabile, cât și o relație specifică între acestea, astfel încât informația să se realizeze dintr-o direcție în alta în mod satisfăcător [4].

Contemporaneitatea a declarat ființa umană ca fiind **informavără**, ca o recunoaștere a faptului că foamea de informații este aproape imposibil de satisfăcut. În consecință, mediile comunicaționale s-au multiplicat de

o manieră fără precedent ca răspuns la nevoile de informare mereu în creștere ale individului și ca reacție la cererile din ce în ce mai diversificate de pe piața muncii.

1.1. Postulatele comunicării umane

În ciuda faptului că procesele de comunicare servesc unor scopuri și trebuințe diverse, de ordin individual sau comunitar, există un ansamblu de regularități care creează un cadru determinativ general valabil pentru orice relaționare intercomunicativă. Aceste regularități influențează într-o mare măsură eficiența interactivă, motiv pentru care li se atribuie valoarea unor adevărate postulate de care, numai în necunoștință de cauză nu ținem seama. Ele deschid, potențează sau închid căile dinspre unul spre altul, definesc și redefinesc bazele oricăror relații interpersonale, neputând lipsi din intențiile de optimizare a comportamentului uman [5].

Postulatele comunicării umane surprind de aceea câteva dintre *atributele* fundamentale și specifice ale „omului comunicant” [6] care resimte o trebuință subiectivă de a intra în relație cu semenii. Aceste postulate pot fi sintetizate pe baza numeroaselor studii și cercetări întreprinse pe această temă după cum urmează:

- **comunicarea este tranzacțională**; ea este un proces, iar componentele ei sunt interrelate: cei care comunică acționează și reacționează sinergic unul la celălalt;

- în orice situație interacțională, **comunicarea este inevitabilă**; noi nu putem să nu comunicăm și nici nu putem să nu răspundem la comunicare;

- **comunicarea este un proces ireversibil**, ceea ce înseamnă că nu putem să anulăm ceea ce vom fi comunicat;

- **comunicarea este simbolică**, deoarece ea presupune un ansamblu de semne și simboluri folosite în mod convențional și depinde de acordul ce se stabilește între cei ce comunică cu privire la regulile de comunicare;

- **comunicarea constă într-un sistem de semnale**; când semnalele comunicate se contrazic unele pe celelalte, mesajele sunt contradictorii;

- **comunicarea presupune atât dimensiunea contextului** (cu referire la cadrul exterior, social al comunicării), cât și dimensiunea relaționării (privitor la conexiunile existente dintre vorbitor și ascultător);

- **secvențele de comunicare sunt întrerupte pentru procesare**; diferiți indivizi împart secvențele de comunicare în mod diferit în stimulări și răspunsuri;

- **comunicarea presupune tranzații simetrice și complementare**; în relațiile simetrice interlocutorii oglindesc fiecare comportamentul celuilalt, pe când în relațiile complementare, comportamentele sunt diferite, astfel încât comportamentul unuia servește ca stimul pentru comportamentul celuilalt.

Cunoașterea acestor postulate ale comunicării general-umane oferă practicantului un cadru referențial necesar pentru organizarea intervenției sale, prin relevarea gradelor de libertate ale partenerilor, ale unora în raport cu ceilalți și ale fiecăruia în parte în raport cu alte variabile semnificative pentru o interacțiune de tip comunicativ. Ele par a fi simple enunțuri teoretice, dar au, de asemenea, capacitatea de a direcționa procesele de comunicare concrete și activitățile curente și de a le orienta într-un sens optimizator.

1.2. Competența comunicățională

În accepțiunea lui V.Pavelcu, „în orice act de comunicare umană există un coeficient corespunzător sensului tematic și experiențial conferit comunicării de către personalitate”. El pune problema comunicării în ordinea personologică ce se conformează dialecticii relațiilor dintre general, particular-tipic, singular.

În toate actele de comunicare există pe lângă înțelesurile comune (generalitate semantică), perfect înțelese, și aspecte tipice, înțelese numai parțial, precum și singulare ce țin de inefabilul personal și nu pot fi integral descifrate. „Decodarea mai corectă a mesajului, deschiderea prin interes a conștiinței spre acest mesaj ne deschide o dublă perspectivă: atât spre cunoașterea obiectului semnificat (aspect epistemologic), cât și spre cunoașterea emițătorului (latura diagnostică). Limbajul unei persoane ne dezvăluie psihologia acesteia, coeficientul personal al subiectului, după cum cunoașterea structurii psihice a cuiva ne ajută la decodarea, înțelegerea mesajului respectiv”. Pornind de la aserțiunea lui Buffon „Le style c'est l'homme meme”, Pavelcu arată în continuare că stilul, fiind cartea de vizită a vorbitorului, ne poate identifica prezența omului de știință sau a scriitorului, a copilului sau a vârstnicului, a omului normal sau anormal. Comunicarea verbală și nonverbală poate fi supranumită una din marile oglinzi ale sufletului, deschizându-ne accesul spre conștiință, conștiință care la rândul ei se deschide prin comunicare. Limbajul în care oamenii aleg să se exprime conține fără doar și poate informație despre natura stărilor lor psihologice. Modul în care comunicăm, opțiunea pentru un comportament nonverbal sau altul, pentru anumite elemente paralingvistice și dozarea acestora într-un anumit fel, sunt date extrem de importante pentru evaluarea unei personalități.

Trăsăturile de personalitate, modul în care ele transpar dincolo de cuvinte pot fi considerate ca puncte de plecare în evaluarea competenței comunicaționale. Propria experiență ne demonstrează că nu există un mod ideal de a comunica. Există o varietate de stiluri de comunicare, în majoritatea lor eficiente. Nu putem stabili o listă de factori care să ne garanteze succesul ca persoană care comunică. Și totuși, există elemente care țin de specificul personalității, elemente care ne ajută să „simțim”, să „intuim” cum să abordăm o relație de comunicare pentru a avea succes, pentru a fi considerați competenți comunicațional.

Între competența comunicațională și un alt tip de competență care ține tot de procesul de comunicare, și am numi aici competența lingvistică, trebuie făcută o distincție netă. În ceea ce privește competența lingvistică, aceasta se referă la cel mai înalt nivel al abilității lingvistice proprii unei persoane, fiind reflectată în formularea inițială a mesajului. Un alt tip de competență despre care am putea discuta aici este și cea socială care privește gradul în care oamenii țin seama de caracteristicile celor cărora li se adresează în abordarea relației de comunicare, având capacitatea de a emite și transmite mesajul în așa fel încât acesta să fie receptat chiar așa cum s-a intenționat. Competența de comunicare este mai mult decât fiecare dintre cele două competențe invocate în parte, este de fapt o împletire armonioasă între acestea, între capacitatea lingvistică și cea social comunicațională.

Competența în comunicare este *situațională*. În general, este o greșală a se considera că o competență comunicațională ține numai de însușiri pe care un individ le are. Este mai corect să se vorbească despre grade și arii de competență. De fapt, competența în comunicare variază de la o situație la alta. Ceea ce califică drept comportament comunicațional într-o cultură poate fi considerat într-o altă cultură neadecvat sau chiar agresiv.

Competența în comunicare are o *dimensiune relațională*. În majoritatea cazurilor, vorbim despre o comunicare de succes, când fiecare parte implicată este satisfăcută. Chiar dacă ai obținut ceea ce ai dorit, dar partenerul este nemulțumit sau nefericit, consecințele care decurg o dată cu procesul de comunicare încheiat îți pot afecta succesul pe termen scurt. Să luăm spre exemplu realizarea unei cereri indezirabile adresată de către partener. Nu este totul să refuzi spunând, pur și simplu, „nu”, ci o strategie competentă implică refuzarea în așa fel, încât cealaltă persoană să nu se simtă ofensată. Prin urmare, cea mai bună strategie de comunicare este aceea în care o persoană trimite mesajul celuilalt fără a-l pune pe acesta în încurcătură sau a-l supăra. Așa că rezonabil ar fi să spunem că un comunicator competent face eforturi să se descurce în orice situație în așa fel, încât să fie satisfăcut și el, dar și celălalt implicat.

Am menționat că o comunicare competentă variază de la o situație la alta. Însă, credem că există numeroase elemente comune persoanelor caracterizate drept comunicatori competenți care fac ca aceștia să aibă o relație comunicațională eficientă. Printre aceste elemente menționăm:

- **un vast repertoriu comportamental.** Comunicatorii eficienți au abilitatea să-și aleagă acțiunile dintr-un repertoriu comportamental comunicațional diversificat.

Dintre atâtea variante de răspuns (feedback) pe care le avem la dispoziție, putem alege pe aceea pe care o socotim a avea cea mai mare șansă de succes. Există multe persoane care în astfel de situații, datorită repertoriului limitat de răspunsuri, se comportă la fel de indiferent la datele situaționale. Pe aceștia îi putem considera „slabi comunicatori”;

- **abilitatea de a alege comportamentul comunicațional cel mai potrivit.** Simplul fapt că suntem posesorii unei largi arii de abilități de comunicare nu este o garanție a succesului de comunicare. Mai este necesar și să știm care dintre acestea ar fi cele mai potrivite într-o situație sau alta. Alegerea celei mai bune căi de trimitere a mesajului este ca și alegerea unui dar pe care vrei să-l faci altuia. Trebuie să reflectăm înainte asupra a ce este potrivit pentru o persoană sau alta. Sigur, este aproape imposibil să stabilim precis cum este bine să acționăm în fiecare situație. Există cel puțin trei factori de care trebuie să ținem cont în alegerea pe care o facem: contextul (timpul și locul influențează întotdeauna modul în care acționăm), scopul (modul în care comunicăm depinde de rezultatele pe care le avem în vedere), partenerul de comunicare (cunoașterea celeilalte părți, modul în care o percepem poate influența alegerea pe care o facem, iar aici foarte importantă este empatia);

- **abilitatea de a se exprima cât mai eficient comportamental.** O dată ce am ales cea mai potrivită cale de a comunica, este necesar și să folosim capacitățile cerute într-un mod eficient. Este o mare distanță între a ști despre abilitatea respectivă și a fi capabil să o pui în acțiune;

- **complexitatea cognitivă.** Constă în abilitatea de a construi o varietate de cadre pentru a sesiza o rezolvare. Ea poate fi considerată ca un ingredient al competenței comunicaționale, deoarece ne permite să recunoaștem persoanele care folosesc o varietate de perspective. Abilitatea de a judeca și evalua comportamentul altora din numeroase puncte de vedere contribuie din plin la o comunicare eficientă;

- **responsabilitatea asumată față de relație.** Aceasta înseamnă că cei cărora le pasă ce se întâmplă cu relația lor de comunicare sunt mai buni comunicatori decât alții. Această responsabilitate asumată poate fi: față de cealaltă persoană (față de sentimentele și ideile sale), față de mesaj (interes față de informația pe care o transmiți, față de ceea ce ai spus), față de beneficiul reciproc (cea mai bună comunicare are la sfârșit ambele părți implicate în postura de câștigători care au câștigat de pe urma unui schimb, unei negocieri), față de interacțiune și continuarea relației (nu se pune problema când contează o relație de comunicare, ci este important să se facă efort și să se pună în funcțiune abilitățile pentru ca această relație să meargă înainte);

- **capacitatea empatică.** Avem cea mai bună ocazie să dezvoltăm un mesaj cât se poate de eficient când înțelegem și punctul de vedere al celuilalt. Capacitatea de a ne imagina cum o rezolvare ar putea fi privită din punctul altuia de vedere este extrem de importantă. Valoarea asumării perspectivei celuilalt ne sugerează și cât de important este să ascuți, pentru că acest lucru ne ajută să îi înțelegem pe ceilalți, dar mai ales ne ajută să dezvoltăm strategii despre cum să îi influențăm mai bine;

- **capacitatea de automonitorizare afectivă.** Ne face să analizăm comportamentul comunicațional din punct de vedere obiectiv, să fim comunicatori dotați, să fim mai exacti în judecarea stărilor emoționale ale celorlalți, să ne adaptăm cu ușurință în funcție de feedback-ul primit [7].

Cum să evaluăm un comunicator competent? Căci am observat că acest tip de competență nu este o trăsătură pe care oamenii o au sau nu, ci este mai degrabă o stare pe care o trăim mai mult sau mai puțin frecvent. Așadar, un scop realist nu ar fi acela de a deveni perfecți în comunicare, ci de a spori procentajul de timp în care comunicăm în mod cât mai eficient. Competența de comunicare înseamnă a fi capabil să eviți capcanele relaționale și pericolele, „reparând din mers” atunci când tacticile de evitare dau greș. Eficiența comunicării poate fi pe deplin înțeleasă la nivel relațional și în termenii unor pattern-uri de comportamente interlocutorii care servesc la definirea unei relații ca un tip specific de sistem, căci un număr de abilități pe care o persoană le are îi pot crește acesteia șansa de a intra într-o relație competentă, dar simpla lor prezență nu o garantează.

1.3. Capacitatea de a comunica, etiologie

În cazul speciei umane, capacitatea de a comunica dezvoltă un fenomen hipercomplex. Este vorba, mai întâi, de disponibilitatea generală a organismelor vii de a transmite unele informații semnificative pentru specie, în limbaje specifice. Acest fenomen este numit generic biocomunicație și se regăsește la întreaga scară a lumii vii.

Spre deosebire de alte specii însă, în cazul omului, chiar din primele zile și săptămâni ale existenței sale, disponibilitățile comunicative naturale se îmbogățesc cu ajutorul semnificațiilor convenite social. Adultul oferă copilului o gamă extrem de diversificată de manifestări mimico-gesticulatorii (căci gesturile preced vorbirea!) la care se adaugă treptat mijloacele verbale și instrumentele logico-operatorii.

Asimilarea simbolisticii verbale se realizează, firește, în contextul conviețuirii sociale a individului. Noam Chomsky a demonstrat că acest lucru este posibil datorită faptului că ființa umană este echipată biologic pentru a-și însuși un cod specific și pentru a dobândi un comportament lingvistic. Omul și numai el are capacitatea de a identifica și utiliza regularitățile structurale ale limbii.

În același sens, G. Miller aprecia că „*ceea ce învățăm nu sunt suite de cuvinte, ci reguli generative care înseamnă o adaptare a conduitei la fiecare context particular*” [8].

Contextul cultural și educațional timpuriu emite concomitent influențe lingvistice și modele de comportament interacțional. Faptul că latinii sunt mai vorbăreți, iar nordicii mai tăcuți are o astfel de explicație. Capacitatea de comunicare lingvistică și abilitatea relaționării interpersonale se structurează, în ontogeneză, în funcție de acțiunea următorilor factori:

- rolul tatălui/mamei prin interesul/dezinteresul față de dezvoltarea comportamentului verbal-comunicativ al copilului;
- structura familiei (de regulă în familiile numeroase copiii sunt mai vorbăreți, mai comunicativi);
- frecvența sau nu a grădiniței pentru considerentul că, în acest context, contactele sociale sunt mai intense și mai diversificate comparativ cu cele din familie;
- particularitățile lingvistice și educaționale ale mediului familial (dominanța atmosferei de taciturnitate sau, dimpotrivă, de locvacitate);
- grupurile sociale de apartenență;
- starea de funcționalitate a aparatului verbo-motor (deficiențe de genul: surditate, hipoacuzie, afazie, bâlbâială...).

Științele educației și pragmatica educațională au un interes multiplu pentru cunoașterea mecanismelor de generare și de funcționare a capacității comunicative a omului. În primul rând, pe baza acestei cunoașteri, poate fi explicat și înțeles procesul însușirii limbajului de către copil și al dezvoltării, prin educație, a disponibilităților native ale speciei. În al doilea rând, se creează o bună referință de ordin psihologic și cultural pentru elaborarea unor strategii educative care își propun optimizarea comportamentului comunicativ al indivizilor, al grupurilor, al comunităților.

1.4. Conceptul de „competență comunicativă” – o abordare psihosocială

Conceptul de competență comunicativă prezintă un deosebit interes pentru pragmatica educațională ale cărei preocupări sunt orientate prioritar către acțiunea concretă, directă. Din acest punct de vedere, este esențial a cunoaște modul de achiziționare a capacității și abilității de a comunica, precum și posibilitățile de optimizare, prin intermediul educației, a acestei competențe (perspectiva psihosocială).

Prin complementarizarea celor două tipuri de abordări se favorizează, pe de altă parte, evidențierea câtorva distincții necesare între capacitatea de a comunica, comunicativitate, competența de a comunica. Toate aceste concepte surprind determinații esențiale ale existenței umane. Astfel, **capacitatea de comunicare** redă, în cazul speciei umane, posibilitatea de a interacționa cu semenii, de a realiza cu ei un schimb informațional și de a uza de semne și simboluri a căror semnificație este stabilită în mod convențional. Se relevă, în acest fel, faptul că omul dispune – prin programul său genetic – de dotări native care îl fac apt de a comunica cu semenii folosind semnificații sociale teaurizate.

În perimetrul psihologiei românești, M.Zlate abordează comunicarea cu referire expresă la grupurile școlare, propunând o paradigmă ce include ca elemente structurale definirea procesului de comunicare, tipurile sau modalitățile de comunicare, obstacolele întâlnite în comunicare, factorii care favorizează sau frânează comunicarea, reușind să contureze în final o imagine de ansamblu a procesului cu principalele sale direcții și determinări [9].

Conceptul de **comunicativitate** redă, mai degrabă, aspectul funcțional al unei relații de comunicare. Comunicativitatea exprimă, de aceea, *manifestările favorabile realizării schimbului informațional și interpersonal*, în virtutea faptului că, prin chiar originea sa (lat. *comunis* = a împărtăși), termenul sugerează ideea *participării/implicării* în relația de schimb de semnificații. Într-o formulare sintetică, „*comunicativ*” înseamnă *ceea ce este favorabil comunicării*.

Competența de comunicare definește, pe de altă parte, *eficacitatea acestei interacțiuni*, abilitatea de a folosi în mod deliberat anumite relații și dependențe pentru a spori magnitudinea impactului și a schimbului interpersonal și pentru a converti respectivele determinații în acțiuni bine orientate într-o direcție stabilită cu anticipație. Conținutul psihosocial al competenței de a comunica se referă la „*cunoștințele despre cele mai multe dintre aspectele sociale ale comunicării*” [10].

Din punct de vedere psihosocial, o situație de comunicare stă sub semnul următoarelor determinații:

- **sintactică** - centrată pe problema transmiterii informațiilor (coduri, canale, capacități, zgomote, redundanță, proprietăți statistice ale limbajului);
- **semantică** - cu accent pe problematica înțelesurilor și pe necesitatea stabilirii unor convenții semantice între partenerii unei relații de comunicare;
- **pragmatică** - preocupată de măsura în care comunicarea afectează comportamentul și se obiectivează în manifestări observabile.

Toate aceste determinații privesc o anumită implicare a subiectului uman, posesor de conștiință și purtător de valori și de sens care poate uza de această instrumentație cu mai multă sau mai puțină abilitate pentru a o pune în slujba atingerii unor scopuri conștient formulate.

Orice tip de competență poate face obiectul unui program de formare care să conducă la optimizarea unor parametri acționali. Competența de comunicare nu poate face, desigur, excepție. Achiziționarea unor asemenea abilități în domeniul comportamentului comunicativ îi asigură educatorului școlar un dublu **avantaj**:

- de a-și spori propria eficiență de relaționare și de comunicare (în calitatea lui de transmițător de informații și de formator al personalității copilului/tânărului);
- de a-i putea ajuta pe elevi să dobândească ei înșiși o eficiență relațională, competență în a comunica, ușurință în a se face înțeleși..., calități ce-i vor ajuta să devină autonomi, să se poată integra în colective școlare și profesionale, să-și asume roluri și responsabilități în calitate de actori sociali.

Studiile realizate în ultimii ani în acest domeniu ca și observațiile curente ale practicienilor confirmă faptul că modalitățile de relaționare profesor–elev influențează într-o măsură mai mult decât semnificativă calitatea proceselor instructiv-educative.

De aceea, dată fiind valoarea pe care individul o acordă competenței de comunicare (prin sentimentele satisfacției personale și interpersonale pe care le procură!), cât și datorită valorii pe care această competență o deține în raport cu activitatea (ale cărei rezultate depind semnificativ de calitatea relaționării interpersonale!) considerăm oportună abordarea acestui concept din două perspective relevante pentru contextul școlar:

- a) competența de comunicare ca mijloc de realizare a proceselor instructiv-educative;
- b) competența de comunicare ca o componentă esențială a aptitudinii pedagogice.

Interdependențele de acest gen sunt sesizate de către orice persoană, chiar în absența unei instruirii speciale, ceea ce atrage atenția asupra semnificației ce se acordă relațiilor de comunicare din cadrul oricăror relații de muncă. Tot astfel se explică și preocuparea pentru modul cum aceste relații sunt gestionate de către cel ce își asumă rolul de conducător al unui asemenea grup. Din acest punct de vedere se poate vorbi în mod explicit despre *știința conducerii relațiilor de comunicare drept un ansamblu de preocupări care urmăresc eficientizarea procesului de schimb informațional și interpersonal între actorii unui grup de muncă (în cazul nostru între partenerii interacțiunii de tip școlar)*.

Profitul maxim pe care îl poate furniza un astfel de domeniu de preocupări îl reprezintă stabilirea unor direcții acționale și a unor criterii valorice pe care să le ofere ca reper practicii educaționale efective.

În funcție de asemenea considerente vom stabili, în continuare, câteva coordonate ale unui management strategic al relațiilor de comunicare ce se configurează în context școlar.

2. Fluxul relațiilor de tip comunicativ în câmpul educațional

Sistemul de învățământ are o organizare de tip ierarhic în cadrul căreia se stabilesc mai multe direcții de comunicare: în sus și în jos (comunicare ierarhică), comunicare laterală (cu egali) și comunicarea serială sau orizontală (între parteneri care contribuie la buna funcționalitate a sistemului, care au interese comune, dar care nu sunt separați prin structuri de putere). Fiecare dintre aceste direcții de comunicare creează efecte specifice în planul relațiilor interpersonale și interinstituționale.

Considerate global, nivelurile comunicării ce se realizează în câmpul educațional ar putea fi ordonate după cum urmează:

- comunicarea interpersonală;
- comunicarea intrainstituțională;
- comunicarea interinstituțională orizontală (între parteneri egali, de tip școală–școală);
- comunicarea interinstituțională ierarhică (între parteneri neegali, de tip *unitate școlară–inspectorat școlar* și invers);
- comunicarea intracomunitară (la nivel regional);
- comunicarea intercomunitară (dintre diverse regiuni legate prin tradiții sau interese comune);
- comunicarea la nivel național (considerată sub raportul relațiilor de comunicare pe care le induce aplicarea politicilor educaționale și feedback-ul oferit în acest sens de către instanțele executive instanțelor de control);
- comunicarea interculturală (privitor la schimbul ideilor și valorilor cu caracter interetnic);
- comunicarea internațională (din perspectiva circuitului mondial de valori în domeniul educațional).

Semnificația practică a evidențierii acestor niveluri o reprezintă accentuarea raporturilor sistemice ce se stabilesc între diferite segmente ale câmpului educațional și punctarea celor mai importante articulații/noduri ale rețelei care angajează un circuit comunicativ de interes școlar. Blocajele sau distorsiunile produse *într-unul* sau *între* nodurile acestei complicate rețele pot influența circulația fluxului informațional din întregul sistem și pot lansa efecte de cascadă asupra tuturor componentelor interrelaționate.

Din perspectiva atribuțiilor de rol asociate managementului relațiilor de comunicare, cu cât actul decizional este plasat mai sus în ierarhie, cu atât mai mare este răspunderea față de circuitul comunicațional din substructurile aferente.

3. Competențele de relaționare

Competențele de relaționare sunt abilități care definesc facilitatea interacțională și capacitatea de a menține raporturi relativ echilibrate cu un interlocutor. Ele au nu numai o anumită valoare individuală dar au, de

asemenea, o anumită semnificație din punct de vedere managerial. Sunt recunoscute, de obicei, cu ușurință de către elevi pentru faptul că se traduc în comportamente fără echivoc, „responsabile” pentru priza de conștiință care-i menține într-o relație „vie” cu profesorul.

Vom prezenta, în continuare, câteva manifestări observabile care pot oferi practicianului un veritabil prilej de reflecție și care asigură, în același timp, o bază operațională autentică pentru un program de formare profesională în domeniul managementului educațional.

Competențele din domeniul stabilirii unor contacte interpersonale sunt favorabile realizării interacțiunii și facilitării ulterioare a schimbului de idei și de atitudini putând fi recunoscute în practicile educaționale curente după preocuparea pentru:

- 1) instituirea unui climat psihosocial relaxat, destins;
- 2) folosirea farmecului personal și/sau a unor strategii exprese de stimulare a coeficientului cognitiv;
- 3) interesul [ne]disimulat de captare și menținere a stării de atenție a elevilor;
- 4) folosirea unor secvențe din economia de timp a orei pentru refacerea „legăturilor”;
- 5) dezvoltarea unor strategii explicite „de contact”.

Educatorul, bun facilitator al contactului interpersonal, este „recompensat” de către elevi prin aprecieri de genul: este „plăcut”, „cald”, „simpatic”, „glumeț”, „binevoitor”, „de gașcă”. Mai târziu, pe treptele înalte ale școlarizării, când se maturizează criteriile percepției rolurilor sociale, elevii recurg și la aprecieri de tipul: „interactiv”, „spiritual”, „cult”, „seducător” (nu neapărat din punct de vedere fizic!).

La polul opus acestui tip de educator îl regăsim pe cel care:

- 1) induce în raporturile cu elevii un climat psihosocial încordat, tensionat, inhibitiv;
- 2) păstrează în relațiile cu ei o distanță (socială) autoimpusă;
- 3) centrat pe sarcinile școlare, dezinteresat de relațiile cu elevii.

Sub aspectul trăsăturilor de personalitate posesorul unui asemenea stil relațional afișează trăsături de genul: riguros, rigid, hipernormativ, distant, rece, autocrat, cenzurator, sancționator, nepermisiv...

Competențele din domeniul realizării schimbului informațional se verifică în capacitatea educatorului de a urmări producerea circuitului informațional până la stabilirea acordului ideatic dintre interlocutori. În alți termeni, aceasta înseamnă o preocupare specială pentru modul în care se realizează receptarea cunoștințelor de către elevi și pentru măsura în care elevii adoptă o atitudine activă față de cunoștințe. Atitudinile active ale elevilor se recunosc, la rândul lor, în capacitatea de prelucrare a cunoștințelor după criterii personale, în capacitatea de utilizare a acestora și nu în ultimul rând, în capacitatea de asumare a rolului de emitent activ.

Educatorul care deține tehnica facilitării și realizării schimbului informațional este, de obicei, un bun manager al procesului de instruire și se manifestă în felul următor:

- 1) se preocupă în mod expres de emiterea conținuturilor de idei prin prelucrarea superioară a cunoștințelor după criterii logice, didactice și psihologice în scopul accesibilizării lor;
- 2) verifică modul în care au fost receptate cunoștințele: cât de bine au fost înțelese, cât de bine au fost prelucrate, cât de bine sunt utilizate;
- 3) stimulează atitudinile interogative și este interesat să observe cât de des pun elevii întrebări, în ce scop întrebă;
- 4) folosește orice oportunități de feedback pentru a se asigura că elevii stăpânesc complet și corect înțeleșurile cu care operează.

Competențele din domeniul realizării schimbului interpersonal se relevă în abilitatea de a facilita procesul împărtășirii emoțiilor, trăirilor și atitudinilor generate de interacțiunea educațională.

În general, realizarea schimbului interpersonal este favorizată atunci când:

- 1) actul emiterii de informații nu este rece, sec, ci este încărcat sub raport afectiv-emoțional și atitudinal; aceasta înseamnă că, pe lângă cunoștințe, educatorul transmite și păreri/aprecierile/evaluările proprii asupra cunoștințelor pe care le oferă elevilor;
- 2) educatorul conștientizează reacțiile afectiv-emoționale și atitudinale ale elevilor față de cunoștințele receptate, le anticipează manifestările și acționează în favoarea așteptărilor acestora;
- 3) există o preocupare expresă pentru calitatea interacțiunii;
- 4) partenerii se receptează reciproc într-un mod favorabil, se simpatizează, se respectă.

4. Autoaprecierea unor particularități ale stilului de comunicare

În ciuda dificultăților de conștientizare a manifestărilor comportamentale din categoria celor prezentate mai sus, efortul de identificare a particularităților propriului stil de relaționare merită făcut fie și numai pentru faptul de a ști în ce direcție trebuie orientat procesul autoformator. Optimizarea comportamentului comunicativ prezintă atât o importanță personală, cât și una relațională, subiectul uman putând culege motive reale de satisfacție din ambele puncte de vedere.

Sugerăm, în acest sens, o reprezentare a celor trei niveluri de competență comunicativă în formula unei fișe de diagnosticare a comportamentului de tip relațional. Ea poate fi utilizată de către orice profesor preocupat de identificarea unor particularități ale propriului comportament comunicativ și interesat de optimizarea performanțelor profesionale. În această fișă, profesorul însuși este cel care consemnează gradele de exprimare a celor trei tipuri de competențe (în domeniile: contactului interpersonal, schimbului informațional, schimbului interpersonal) cu ajutorul a trei gradații: comunicativ, mediu comunicativ, slab comunicativ.

Unii profesori valorizează superior calitatea procesului de instruire ceea ce justifică preocuparea lor pentru buna circulație a informațiilor. Alții, dimpotrivă, valorizează superior calitatea profilului caracterial și atitudinal al elevilor, capacitatea lor de a se integra într-o comunitate ceea ce explică, de asemenea, interesul crescut pentru calitatea relaționării în plan afectiv-atitudinal. Și într-un caz, și în celălalt orientarea actului managerial este perfect justificată. Cel care conștientizează aceste dependențe nu are așteptări prea mari într-o direcție în care nu a făcut „investiții”. Pe de altă parte, cunoașterea și înțelegerea acestui fapt permite o reconsiderare ulterioară a unor comportamente și o readaptare permanentă a activității educative la intenționalitățile, prioritățile și urgențele momentului.

5. Funcțiile conducătorului în direcția stimulării relațiilor de comunicare la nivelul grupului

Competențele de relaționare se verifică, firește, în contextul interacțiunilor directe ale profesorului cu „subordonații” săi. Ele devin efectul anumitelor funcții pe care le îndeplinește educatorul școlar într-o manieră care exprimă concepția lui managerială. Din acest punct de vedere, întrebarea fundamentală este: prin ce modalități stimulează managerul relațiile de comunicare?

Sintetizând concepțiile mai multor autori și rezultatele mai multor studii în domeniu, se remarcă o serie de funcții specifice managementului școlar:

Activarea interacțiunilor la nivelul grupului

Există, de bună seamă, situații în care membrii grupului nu au nevoie de a fi stimulați să intre în interacțiune unii cu ceilalți, după cum există, de asemenea, grupuri care au mare nevoie de a fi provocate în acest sens. Acest lucru se întâmplă, de obicei, când grupul este nou constituit, dar sunt de asemenea cazuri când și în grupurile mai vechi există dificultăți interacționale și, de aici, obstacole în plan comunicativ. Abilitățile conducătorului se demonstrează, în aceste situații, prin capacitatea de a stimula, încuraja membrii grupului să interacționeze unii cu ceilalți, prin capacitatea de a-i face părtași la problemele colective. Aceasta înseamnă a-l determina pe fiecare să se recunoască, mai degrabă, drept membru al grupului decât al subgrupului sau al unei perechi de care îl leagă, în primul rând, simpatia.

Atunci când membrii grupului interacționează intens cresc șansele optimizării proceselor de comunicare, ceea ce conduce, de asemenea, la creșterea capacității de a împărtăși aceleași interese, aceleași preocupări. Pe de altă parte, bogăția interacțiunilor nu produce în mod automat efecte pozitive ci, în anumite condiții, ele pot degenera în conflict, în care managerul va trebui să demonstreze un alt tip de competențe.

A menține o interacțiune și o comunicare efectivă

Uneori interacțiunea se menține doar până la soluționarea problemei în jurul căreia a fost declanșată.

O comunicare autentică nu se poate realiza însă prin simpla așezare față în față a partenerilor și pe fondul unor relații de acord aparent.

Pe de altă parte, precum se știe, calitatea actului de comunicare nu depinde de cantitatea actelor de vorbire, presupunând că membrii grupului continuă să vorbească unii cu ceilalți după ce obiectul comun de activitate a fost epuizat.

Abilitățile conducătorului ca mediator al proceselor de comunicare se demonstrează, cel mai adesea, prin șansa pe care o oferă tuturor membrilor grupului de a exprima punctele de vedere proprii. Câtă vreme participanții la dialogul profesional nu-și satisfac această trebuință, gradul de participare la interacțiunile grupului și gradul de implicare minim necesar pentru o comunicare autentică sunt afectate.

A asigura satisfacție membrilor grupului

Gradul de implicare al unei persoane într-o interacțiune, ca și gradul de participare într-un proces de comunicare depind, esențial, de gradul de satisfacție pe care îl asigură relația.

Este vorba, deopotrivă, despre satisfacția personală (care se reflectă pozitiv asupra imaginii de sine, devenind indicator al percepției valorii persoanei proprii) și despre satisfacția interpersonală (ca indicator al atașamentului față de grupul de muncă).

În raport cu asemenea trebuințe de ordin subiectiv abilitatea conducătorului se dovedește prin capacitatea de a se recompensa acele intervenții și atitudini capabile să asigure satisfacție personală și/sau interpersonală.

A pregăti membrii grupului pentru a discuta

Așa cum s-a evidențiat deja, frecvența și intensitatea interacțiunilor sunt condiții esențiale - dar nu suficiente - pentru eficiența cu care este condus un grup. Ceea ce poate aduce un adaos la calitatea acestor interacțiuni este abilitatea cu care sunt dirijate discuțiile pe care le poartă membrii grupului în jurul sarcinilor de învățare.

Cu asemenea prilejuri, unii membri ai grupului vorbesc neîntrebați, tratează cu superficialitate unele probleme care se cer abordate altfel, se solidarizează în jurul unor puncte de vedere generatoare de conflict.

Pentru preîntâmpinarea unor asemenea manifestări, conducătorul grupului școlar se va ocupa în mod expres de monitorizarea dezbaterii realizând, mai întâi, o prezentare pe scurt a problemei, distribuind unele materiale care sintetizează principalele aspecte de discutat, ori, recomandând consultarea unor materiale, a unor bibliografii.

Pe lângă aceste pregătiri, întreaga organizare a modului de desfășurare a discuțiilor va fi coordonată de către conducător.

Referințe:

1. John B. Carol. Limbaj și gândire. - București: E.D.P., 1979, p.45.
2. Ezechil Liliana. Comunicarea educațională în context școlar. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002, p.6.
3. Chelcea Septimiu. Dicționar de psihologie socială. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981, p.54.
4. Frunză Virgil. Teoria comunicării didactice. - Constanța: Ovidius University Press, 2003, p.9.
5. Bîrliba Maria Cornelia. Paradigmele comunicării. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1986, p.53.
6. Ghiglione Rodolphe. Omul comunicant. - Paris: Colin, 1986, p.70.
7. Frunză Virgil. Factori favorizanți și perturbatori ai activității didactice. - Constanța: Ovidius University Press, 2003, p.54.
8. Miller G. Plans and the structure of behavior. - New York: Holt Rinehart & Winston, 1960, p.85.
9. Zlate M. Psihologia socială a grupurilor școlare. - București: Editura Politică, 1972, p.158-183.
10. Joseph A. DeVito. Human communication. - New York: Harper and Row Publishers, 1988, p.6.

Prezentat la 06.12.2007

ISTORIA GÂNDIRII PEDAGOGICE

JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778)

(Partea I)

Sorin CRISTEA

Universitatea București, România

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) is being considered the promoter of “New Education”, and of “existence of pedagogy”. His work reflects historical problems of century before the revolution in 1789. It is evaluating in 2 phases: 1) critical phase: it is about science and arts; about political, economy, about the basis of inequality among people; 2) phase of constructing of theory: a) philosophical; b) political; c) pedagogical.

The J.J. Rousseau pedagogy is studding the “negative education” based on knowing the child and organizing of formation through a free activity, without the bad par of society.

The “negative education” is based on 3 principles of projecting:

- 1) nonintervention;
- 2) free activity;
- 3) capitalization of self-experience;
- 4) realization of educational cycles:
 - a) 0-2 years – physical education;
 - b) 2-12 years – sensorial education;
 - c) 12-15 years – intellectual education;
 - d) 15-20 years – moral, professional education;
 - e) education for family life.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) poate fi considerat un precursor al „Educației noi”, mișcare pedagogică lansată la granița dintre secolele XIX-XX printr-o carte care anunță „secolul copilului” (Ellen Key, 1900); dar și al curentului intitulat „pedagogia existenței” (Bogdan Suchodolski, 1970).

Această poziționare istorică este argumentată prin paradigma conformității cu natura promovată de J.-J.Rousseau. Într-o variantă diferită față de cea lansată, sub același titlu, de întemeietorul pedagogiei Jan Amos Comenius, care în contextul secolului XVII avea în vedere, ca model, natura abstractă, ideală, opera marelui creator. J.-J.Rousseau are în vedere natura concretă empirică a celui educat care la origini este bună, dar pe care societatea o corupe. Modelul educației este cel al respectării, apărării și valorificării depline a resurselor naturale pozitive proprii tuturor celor educați.

Gândirea pedagogică a lui J.-J.Rousseau reflectă liniile vieții sale zbuciumate în contextul frământărilor istorice ale epocii, premergătoare revoluției de la 1789.

În anul 1749, istoricii semnaleză un moment de cotitură în opera lui J.J.Rousseau, remarcat până atunci doar prin scrierile sale dramatice și muzicale (Dimitrie Todoran, 1973). Este anul în care *Academia* din Dijon lansează concursul cu tema „Dacă progresul științelor și artelor a contribuit la coruperea sau la purificarea moravurilor?”. Răspunsul lui J.-J.Rousseau este elaborat într-o lucrare de 50 de pagini care va obține premiul *Discurs asupra științelor și artelor* (1750).

Acest *Discurs* oferă un răspuns neașteptat la controversa ideologică dintre natură și cultură. În termeni morali, cultura (științele, arta) este făcută responsabilă de „coruperea spiritului uman”. Soluția preconizată nu urmărește însă eliminarea culturii, ci realizarea sa printr-o „morală austeră” care anticipează modelul social proiectat în spirit protestant de Max Weber.

Prin ideile sale, J.-J.Rousseau atacă de fapt ideologia iluminismului cu argumente care privesc modul de utilizare a rezultatelor științelor și artelor, nu spiritul creator al științelor și artelor. Concluzia poate fi desco-

perită în *Prefața* scrisă la piesa *Novalis* (1752) – „Artele și științele după ce au generat viciile sunt necesare pentru a le împiedica să se schimbe în crime”. De aceea trebuie „să se întrețină cu grijă academiile, colegiile, universitățile, bibliotecile, spectacolele și toate celelalte desfătări care pot abate ticăloșia oamenilor”.

Un al doilea *discurs* este publicat în 1755, fiind intitulat *Discurs asupra economiei politice*. Importanța sa constă în faptul că schițează concepția lui Rousseau despre problemele politice.

Un al treilea *discurs* este publicat tot în 1755 (ca răspuns la o altă temă de concurs lansată de *Academia* din Dijon), fiind intitulat *Discurs asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni*.

În această operă, J.J.Rousseau se desprinde de concepția enciclopediștilor (Voltaire) și a juriștilor referitoare la omul (și la) dreptul natural. El vorbește despre „omul omului” care este (și) un produs social. De la natură, oamenii erau „la fel de egali între ei cum erau animalele”. În societate însă, „unii s-au perfecționat ori au degenerat și au dobândit însușiri sau bune sau rele care nu erau deloc inerente naturii lor”. Concluzia subliniază faptul că „este vădit împotriva legii naturii ca un imbecil să conducă un om înțelept și ca un mănunchi de oameni să aibă prisosințe în timp ce mulțimea înfometată e lipsită de cele necesare”.

În 1758, J.J.Rousseau publică *Scrisoarea către d'Alembert cu privire la spectacole* care marchează rup-tura de grupul enciclopediștilor. El pledează pentru „arta adecvată care trebuie să se debaraseze de luxul amoral al bogaților – expus mai ales la teatru – și să apeleze la simplitatea nobilă și emoționantă a săracilor”.

Cu această scriere se încheie faza critică a operei lui Rousseau care delimitează concepția sa despre cultură (științe și arte, opusă naturii; despre politică și despre cauzele fundamentale ale inegalităților existente în societate. Urmează cea de-a doua fază a operei lui Rousseau, cea a construcției *teoriei: filozofice* (*Julie sau Noua Heliose*, 1761), *social-politice* (*Contractul social*, 1762) și *pedagogice* (*Emile sau despre educație*, 1762) (vezi Dimitrie Todoran, op.cit.).

Julie sau Noua Heliose (1761) este un roman scris în formă de corespondență care are, după aprecierea făcută chiar de Rousseau, în *Confesiuni*, un dublu scop: a) să demonstreze că într-un secol corupt omul se poate ridica din decădere; b) să-i apropie pe atei de credincioși pe criteriul faptelor bune, nu al *ipocriziei* sau al *netrebniceii*. Pot fi identificate idei pedagogice care vor fi dezvoltate în *Emile*, idei despre *educația negativă* (neintervenția în procesul dezvoltării libere, naturale a copilului); *educația naturală* (formarea copilului ca „operă a naturii”); *educația diferențiată* (prin cunoașterea dispozițiilor individuale naturale ale copilului, dar și a „viciilor” rezultate din contactul cu viața socială); *pedagogia* reorientată de la tendința normativă, restrictivă (impunând copilului ceea ce trebuie să facă), spre cea naturală, deschisă (prin cunoașterea copilului și organizarea educației care „încheie opera naturii”).

Contractul social (1762) dezvoltă concepția politică a lui J.-J.Rousseau bazată pe egalitatea dintre „putere” și „popor” reglementată printr-o „formă de asociație” liberă, tratând „pe fiecare membru ca parte indivizibilă a întregului”. *Statul contractual* pledează pentru un corp social care promovează un drept și o morală naturală, dar și o religie naturală (pentru a elimina dogmele și intoleranțele).

Emile sau despre educație (1762) dezvoltă concepția pedagogică a lui J.-J.Rousseau considerată revoluționară la nivelul timpului său. Ca dovadă, *Parlamentul* (*Curtea Supremă de Justiție*) a ordonat la 9 iunie 1762 arestarea autorului și arderea cărții. Autorul a luat drumul exilului, dar cartea sa a fost efectiv arsă imediat pe scările Palatului de Justiție (și mai târziu, la Geneva).

Faima lui J.-J.Rousseau a depășit însă granițele Franței sau ale Elveției (de unde de asemenea, a fost expulzat). Este invitat în Rusia, regele Angliei îi oferă o pensie, Confederația de la Bar (Polonia) îi solicită un proiect de constituție. Refuză ofertele, dar elaborează o lucrare, „*Considerații asupra guvernământului Poloniei și asupra reformei sale*” (1772), în care dezvoltă ideile pedagogice proiectate în *Emile sau despre educație*.

Concepția pedagogică a lui J.J-Rousseau, promovată în *Emile*, reflectă ideologia socială a iluminismului, credința în puterea educației și a educatorului, concepută după modelul naturii considerată superioară în raport cu societatea. După cum observa un analist al operei lui Rousseau, citat de Dimitrie Todoran, libertatea necesară în educație este expresia transparentă a naturii umane; umanitatea fiind perfectibilă prin educație care trebuie să evite orice „obstacol supranatural” pentru a-și regăsi continuu transparența pierdută” (Jean Starobinski, *La transparence et l'obstacle suivi de sept essais sur Rousseau*, Galimard, Paris, 1971).

Relația dintre educație și societate reflectă relația dintre realitatea profundă și cea aparentă, evocată în *Discurs asupra științelor și artelor*, soluția rezolvării conflictului fiind tocmai regăsirea naturii ascunse, productivă în plan pedagogic, în raport cu societatea coruptă și coruptibilă.

Încrederea în forța educației naturale, în toate raporturile cu societatea, este susținută de Rousseau și prin faptul că el consideră „*Emile sau despre educație*” cea mai importantă operă dintre scrierile sale, „un tratat despre bunătatea originară a omului”.

Conceptul de natură are semnificația unui *model pedagogic existențial* deosebit de cel *esențial* promovat de Comenius (Bogdan Suchodolski, 1970). Este natura originară, concretă, bazată pe resursele fiziologice și psihologic ale celui educat care stimulează o nouă conștiință morală ferită de viciile socialului susținute uneori nu numai prin politică și moravuri, ci și prin științe și arte; care trebuie reorientate conform spiritului lor rațional afirmat de-a lungul istoriei.

Natura originară este cea care reprezintă o premisă pentru „bunătatea originară” și pentru „ordinea” atât de necesară omului în educația sa. Educația după modelul naturii originare nu exclude, ci presupune prezența științei chiar constituirea științei despre om, considerată de J.J.Rousseau în *Prefața la Discursul asupra inegalității* – „cea mi utilă și cea mai puțin înaintată dintre cunoștințele omenești”.

Analiza concepției pedagogice a lui J.-J.Rousseau dezvoltată în *Emile sau despre educație* este realizată de Dimitrie Todoran într-un remarcabil spirit de sinteză și deschidere. Vom rezuma ideile principale (Dimitrie Todoran, 1973).

Concepția pedagogică din *Emile* este dezvoltată pe parcursul a cinci părți (denumite de Rousseau „cărți”). Primele trei au structura unui tratat de pedagogie, ultimele două sunt mai personalizate prin „*Emile*”, ajuns în pragul tinereții (în cartea a IV-a) și prin „*Sofia*” (în cartea a V-a care pune accent pe educația familiei și pe educația femeii).

Partea I analizează principiile educației generale plecând de la situația educatului în perioada 0-2 ani. Scopul educației este fixat prioritar la nivelul *educației fizice*. *Educatorii* implicați în relația pedagogică sunt mama / doica și tatăl / perceptor. *Educatul* aflat la început de drum este „un elev imaginar”. Relația educației cu natura și societatea impune în acest stadiu, în prim-plan, *educația fizică*.

Partea a II-a analizează situația educatului în perioada de 2-12 ani. Modelul educației naturale este opus educației livrești. Educația naturală angajează mai multe conținuturi sau dimensiuni ale educației: a) educația sensibilității (deschisă spre educația aplicată și estetică, valorificând dependența de lucruri); b) educația morală (realizată prin puterea exemplului oferite de natură); c) educația intelectuală (fără „nici o carte înainte de 12 ani”); d) educația fizică (prin exerciții fizice); e) educația senzorială (valorificată ca educație cognitivă și aplicată).

Partea a III-a analizează situația celui educat între 12-15 ani considerată „vârsta forței”. Prioritară este educația intelectuală realizată prin experiențe nu prin cuvinte, cu deschideri permanente spre educația aplicată, cu valoare profesională. Singura carte recomandată este Robinson Crusoe datorită resurselor sale pedagogice relevante în planul educației sociale și profesionale.

Partea a IV-a analizează situația celui educat între 15-20 de ani, „vârsta rațiunii și a pasiunilor”. Este perioada cea mai importantă care continuă educația fizică (din cartea I), educația simțurilor (din cartea a II-a), educația intelectuală (din cartea a III-a) prin „educația inimii” – a sentimentelor și a caracterului; urmărește formarea gustului estetic și a convingerii morale ca premise ale judecății estetice și morale; ridică problema educației sexuale (o noutate în epocă); educația religioasă este tratată ca „profesiune de credință”.

Partea a V-a este dedicată special educației femeii, Sofia, viitoarea soție a lui Emile. Este analizat rolul familiei, dar și al călătoriilor cu valoare educativă și al principiilor care stau la baza organizării statului modern.

Emile sau despre educație este apreciată de D.Todoran ca „un tratat de pedagogie”, utopic și greu de aplicat, dar care cuprinde „idei deschizătoare de drumuri în pedagogia modernă”. Conținutul utopic al tratatului rezultă din următoarele:

- ipoteza *bunătății naturale, originare* a ființei umane care nu este demonstrată științific;
- soluția izolării copilului de societate;
- considerarea factorului natural (ereditate fizică și psihică) ca determinat în raport cu ceilalți doi factori ai dezvoltării personalității celui educat: *mediul și educația* (numită de Rousseau „educația prin oameni”);
- reducerea scopului educației la dezvoltarea naturală a copilului (fără a evidenția corelația optimă necesară dintre ereditate–mediu–educație);
- definirea restrictivă a conceptului de natură redus la „natura din noi constituită din tendințele și înclinările originare, considerate înainte de a fi alterate de influența societății”.

Modelul naturii nu reprezintă totuși un scop pedagogic redus la un „om natural”, rupt de societate. Privit în sens pedagogic deschis este modelul „unui om natural format pentru o altă societate”. Ceea ce repune într-o nouă ordine relația dintre educație și resursele naturale ale celui educat (teză lansată la începutul secolului XX de *Educația nouă*), pe de o parte, și între educație și societate, pe de altă parte (teză dezvoltată ulterior de *Educația nouă*; vezi exemplul saltului realizat de John Dewey de la *progresivism* spre *reconstrucționism*).

Deschiderea modelului naturii poate fi argumentată în cazul lui Jean Jacques Rousseau prin teza sa referitoare la pregătirea copilului pentru „meseria de om” prin care „va putea să îndeplinească orice profesie” în societate. În plus, trebuie remarcată poziția lui Rousseau față de învățământul public criticat în *Emile sau despre educație* (1762), dar recunoscut ca necesar în măsura în care exprimă funcția socială a educației, în *Considerații asupra guvernământului Poloniei și a reformei sale* (1772).

Jean-Jacques Rousseau este considerat un precursor al *Educației noi* datorită descoperirii *copilului ca realitate pedagogică* distinctă care, pe de o parte, trebuie „apărată sistematic împotriva tuturor influențelor dăunătoare din afara”; iar pe de altă parte, trebuie valorificată prin „organizarea condițiilor de creștere în așa fel încât să se mijlocească dezvoltarea liberă a tuturor înclinărilor și tendințelor naturale” (Dimitrie Todoran, 1873, p.LIII).

Pedagogia lui J.-J.Rousseau este construită pe baza a două principii epistemologice integrate în structura de funcționare a „logicii necesității naturale”:

- 1) *Principiul epistemologic al cunoașterii copilului în vederea organizării raționale a educației*;
- 2) *Principiul epistemologic al organizării educației ca activitate liberă*.

În raport cu aceste două principii epistemologice este reconstruit conceptul pedagogic de educație. Sintetizarea sa este realizată prin formula de *educație negativă* care vizează un tip de *activitate liberă* având ca scop „să îndeparteze tot ceea ce poate fi un obstacol în calea dezvoltării naturale a copilului”.

Conținutul conceptului pedagogic de educație negativă este în esență pozitiv. El promovează funcțional și structural *educația liberă* (în raport cu necesitățile naturale ale copilului, fiind opusă „anarhiei pedagogice”) și *educația eficientă*, bazată pe fapte și experiențe directe, nu pe mijloace artificiale nenaturale (cărți rupte sau desprinse de realitatea fiziologică și psihologică a copilului, a celui educat).

Obiectul de studiu specific al pedagogiei elaborată de J.J.Rousseau îl constituie deci *educația negativă* – o activitate bazată pe eliminarea oricăror piedici care apar din exterior în procesul de formare naturală a copilului, a celui educat.

Normativitatea promovată în raport de un astfel de obiect de studiu specific (educația negativă) este exprimată prin patru principii de proiectare pedagogică: 1) principiul nonintervenției; 2) principiul activității libere a elevilor; 3) principiul valorificării experienței proprii a elevilor; 4) principiul ciclurilor de educație.

1) *Principiul nonintervenției* vizează esența „educației negative” care constă în evitarea și eliminarea influențelor societății corupte, viciate, în perspectiva formării libere a copilului în mediul său natural, prin valorificarea tuturor dispozițiilor sale naturale.

2) *Principiul activității libere a elevilor* vizează „cunoașterea și respectarea particularităților individuale ale copilului și apărarea sa împotriva influenței viciate a (unei anumite) societăți”.

3) *Principiul valorificării experienței proprii a elevilor* vizează „aplicarea cunoștințelor în practica vieții”, dar și însușirea cunoștințelor pe baza experienței elevilor. La acest nivel normativ, J.-J.Rousseau anticipează tezele *progresivismului* și ale *reconstrucționismului* american promovate în special de John Dewey; în acest sens, observă și D.Todoran, „legea educației nu e cuvântul, ci fapta, experiența, contactul cu lucrurile” (Op.cit., p.LIV, LV).

4) *Principiul ciclurilor de educație* evidențiază caracterul procesului al formării copilului. Fiecare etapă din viața copilului și a adolescentului între 0-20 de ani reprezintă „un ciclu de evoluție” marcat printr-un grad de maturitate proprie, care unilateralizează însă procesul formativ. Aceasta deoarece fiecare ciclu este închis în raport de un scop pedagogic exclusiv: educația fizică (ciclul I, 0-2 ani); educația senzorială (ciclul II, 2-12 ani); educația intelectuală (ciclul III, 12-15 ani); educația estetică, morală și practică (ciclul IV, 1-20 de ani); educația pentru viața de familie / educația femeii (ciclul V, după 20 de ani).

Procesul ciclic al educației are însă un scop comun, analizat permanent de Rousseau. Este scopul propriu educației negative care constă în „eliminarea efectelor dăunătoare ale tuturor mijloacelor care stânjenesc dezvoltarea fizică și morală a copilului implicit și cea intelectuală și socioprofesională, cu variata lor gamă care începe cu scutecul doicii și se încheie cu prejudecățile sociale” (idem, pag.LVII).

Ciclul I, 0-2 ani, evidențiază resursele educației fizice: libertatea mișcării în aer liber, cu exerciții adecvate, evitând soluțiile artificiale – în alimentație, îmbrăcăminte, somn, medicamente etc.

Ciclul II, 2-12 ani, evidențiază resursele educației senzoriale ca treaptă a formării cognitive bazată pe contactul direct al copilului cu lucrurile, cu natura. Efecte sunt multiple în planul cunoașterii: în planul cunoașterii „Emile citește din cartea naturii vorbind o singură limbă”; în plan moral „este obișnuit să se supună necesității lucrurilor”.

Ciclul III, 12-15 ani, evidențiază resursele educației intelectuale; cunoștințele sunt selectate pe criteriul utilității; metodologic se pune accent pe observarea naturii, pe descoperirea adevărului prin intuiție și efort propriu, pe aplicarea cunoștințelor în munca productivă (anticipând educația tehnologică); educația morală este limitată însă la nivelul raporturilor cu lucrurile, nu și la nivelul raporturilor interumane.

Ciclul IV, 15-20 de ani, evidențiază resursele educației morale, estetice și profesionale; educația morală implică *principiul nonintervenției* și al *acțiunii practice*, evidențiind rolul sentimentelor superioare (iubirea de sine, iubirea aproapelui, respectul toleranței și al libertății).

Ciclul V, după 20 de ani, evidențiază resursele educației pentru viața de familie simplă, sănătoasă, după modelul naturii, însușit și practicat anterior în plan fizic, senzorial, intelectual, moral, estetic și profesional; referințele la educația femeii oferă imaginea unui Rousseau limitat, chiar retrograd, în contradicție cu propriile sale idei pedagogice (educația femeii fiind redusă la latura practică, subordonată intereselor bărbatului).

Concluziile pe care le putem dezvolta plecând de la studiul lui D.Todoran confirmă ipoteza aprecierii lui J.-J.Rousseau ca precursor al *Educației noi*. O putem argumenta prin avansarea următoarelor teze:

- 1) afirmarea naturii concrete, existențiale a copilului ca model pedagogic, fundamentat biologic și psihologic, dar și antropologic și social;
- 2) deducerea scopului educației din modelul naturii concrete a copilului în opoziție cu pedagogia anterioară (bazată pe modelul naturii abstracte, esențiale);
- 3) individualizarea procesului de formare a copilului ca soluție strategică de proiectare și realizare a educației după modelul naturii concrete.

Analiza diacronică a pedagogiei lui J.-J.Rousseau pe care o vom realiza în viitorul număr al *Revistei* va evidenția deschiderea acesteia spre problematica educației noi marcată de „centrarea pe copil” în „*Secolul copilului*” (Ellen Key, 1900).

Bibliografie:

1. Dimitrie Todoran. Jean-Jacques Rousseau. Studiu introductiv la J.J.Rousseau, Emile sau despre educație. - București: Editura Pedagogică, 1973.
2. Jean Starobinski. La transparence et l'obstacle suivis de sept essais sur Rousseau. Galimard. - Paris, 1971.
3. Bogdan Suchodolski. Pedagogia și marile curente filozofice (traducere). - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.

Prezentat la 08.06.2008

STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHOLOGIE**ABORDAREA CONSTRUCTIVĂ A CONFLICTULUI ÎN CUPLURILE TINERE***Inga RUSU, Carolina PLATON**Catedra Psihologie*

Dans la contemporanéité, les couples qui cohabitent deviennent plus fréquents et tendent à remplacer le mariage légalisé en toutes ses phases. L'article se réfère au rôle du développement des habilités de gestion constructive des conflits dans les jeunes couples par l'implémentation d'un programme formatif.

Instabilitatea cuplului modern conduce cu o frecvență considerabilă la dispersarea microgrupului social. Realitatea acestui fenomen își poate dezvălui motivațiile mai curând într-o analiză psihologică a relației dintre parteneri, însă *stabilitatea* relației și păstrarea intimității rezultă adesea din capacitatea celor doi de a rezolva conflictele spre satisfacția ambilor parteneri. Intimitatea presupune nu neapărat absența conflictelor, cât mai ales maniera în care se rezolvă conflictele inevitabile, ceea ce face ca relația să progreseze [1].

În lumina noii viziuni asupra conflictului ce îl reclamă ca fiind constructiv prin promovarea de idei noi, încurajarea unei bune înțelegeri, întăririi relațiilor interpersonale, facilitării soluționării mai eficiente a problemelor, apare necesitatea formării unor abilități ce ar înlesni gestionarea conflictelor în cuplurile tinere, deoarece cuplul tânăr suferă mutații profunde, necunoscute până acum în decursul istoriei sale, de o gravitate severă. *Factorii de coeziune* slăbesc, fiind rapid înlocuiți cu *factorii de conflict* [2]. Partenerii cuplului tânăr nu mai comunică, nu se mai recunosc ca fiind coparticipanți la același destin unic.

După 1970, atât în Europa, cât și în SUA, preferința pentru concubinaj a devenit atât de frecventă încât a zdruncinat destul de semnificativ atitudinile sociale stereotipe care blamau până odinioară acest mod de conviețuire [3]. Conform opiniei lui Mihăilescu I. [4], „*uniunea liberă*” reprezintă un model de asociere, un mod de a trăi împreună al cuplurilor heterosexuale, în afara contractului căsătoriei. Nu se deosebește foarte mult de familia nucleară, deoarece realizează majoritatea funcțiilor și se confruntă cu aceleași probleme cu care se confruntă cuplurile căsătorite.

Conflictul interpersonal, în cele câteva decenii de cercetări, a luat expresia unor modele, definiții și accepțiuni diverse. Conflictele ce pot apărea sunt mai apropiate, intime și personale, altele mai distante și impersonale.

Importanța conflictului interpersonal pentru individ este direct proporțională cu intensitatea relației; cu cât individul este mai îngrijorat de perspectiva încheierii relației, cu atât conflictul va fi mai puternic. Conflictele interpersonale survin între oamenii cu relații de durată, între prietenii apropiați (domestice și sexuale – inclusiv căsătoria), între colegii de muncă, între cunoștințe sau între oameni care nu se cunoșteau până în momentul conflictului [5].

Conflictul poate fi pozitiv sau negativ, constructiv sau distructiv, în funcție de ceea ce facem noi din el. Categorie însă, conflictul este doar rareori static – el se poate transforma oricând. Uneori putem să-i schimbăm cursul doar privind-l în perspectivă. Putem să transformăm certurile chiar în distracție. Transformarea în această manieră a conflictului este totuși o artă, care necesită o pregătire specială.

Stilurile de răspuns la conflict sunt algoritmi comportamentali pe care oamenii îi utilizează în situații de conflict [6]. Majoritatea oamenilor nu își planifică modul de a acționa într-un conflict, decât în cazuri speciale sau extreme. În același context tind să reacționeze la fel și își schimbă reacția când se schimbă și contextul.

Rezolvarea conflictului înseamnă încetarea lui prin metode analitice ce ajung la originea problemei, ținând cont de întreaga personalitate umană, de diferențele culturale și sociale. Rezolvarea conflictelor implică o abordare multidiscplinară, atinge toate domeniile vieții psihice: gândire, aptitudini de comunicare, comportament, rezolvare de probleme, luare de decizii [7].

Astfel, scopul cercetării rezidă în formarea de abilități necesare gestionării conflictului în cuplurile tinere. Pentru realizarea scopului propus am înaintat următoarele ipoteze:

1. Partenerii cuplului tânăr preiau diferite stiluri de abordare a conflictului.
2. Soluționarea constructivă a conflictului poate fi asigurată prin dezvoltarea abilităților de gestionare a acestuia.

Lotul experimental a fost constituit din 30 de cupluri de heterosexuali. Subiecții aveau vârsta medie cuprinsă între 20 și 25 de ani și toți studenți ai diferitelor facultăți, în diferiți ani de studiu. Participarea subiecților menționați la experiment a fost benevolă, fiind aleși doar cei care trăiesc în uniune consensuală nu mai puțin de un an. Am optat pentru criteriul perioadei de coabitare dat fiind faptul că în primul an de viață comună abia se pun bazele intercunoașterii la un nivel mai intim și sunt stabilite regulile nescrise ale cuplului.

Pentru obținerea datelor ce ar putea confirma ipotezele cercetării atât în experimentul de control, cât și în experimentul formativ au fost aplicate următoarele metode diagnostice:

- „Chestionarul pentru autocunoașterea modalităților de reacționare în situații dificile/critice”, adaptat după D. Chalvin.
- Scala „Strategii pentru conflict”.

Pentru experimentul formativ, dintre cele 30 de cupluri ce constituie eșantionul experimental, au fost selectate 6 cupluri care, în cadrul experimentului de constatare, au demonstrat nivel mediu la scala colaborare și la scala asertivitate și au obținut valori înalte la scalele: forțare, aplanare, retragere. Cuplurile selectate au participat la un training de formare a abilităților de gestionare a conflictelor și de rezolvare a lor într-un mod constructiv.

Trainingul a fost constituit din 10 ședințe cu frecvența de o dată pe săptămână și durata de 2 ore astronomice.

În fig.1 sunt ilustrate rezultatele antetraining și posttraining obținute de **femei** la testul *Strategii pentru conflict*. După cum se observă, diferențe semnificative au fost obținute la scala *retragere*, unde $t=2,47$, ($p=0,05$), la scala *aplanare* cu $t=3,83$ ($p=0,01$) și la scala *colaborare*, unde $t=4,21$ ($p=0,01$). La scalele *forțare* și *compromis*, la fel, au fost înregistrate schimbări, însă nesemnificative.

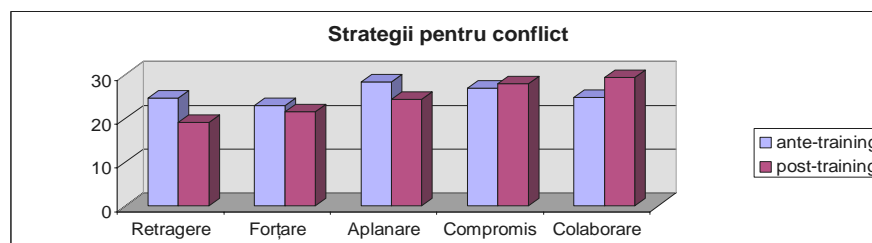


Fig.1. Strategii pentru conflict (femei).

Figura 2 reflectă rezultatele comparative ante- și posttraining obținute de **bărbați** la testul sus-menționat. Astfel, bărbații au obținut diferențe semnificative la scalele *forțare* – $t=2,75$ ($p=0,05$), *compromis* $t=2,73$ ($p=0,05$) și *colaborare* – $t=3,78$ ($p=0,01$). Aceste date demonstrează faptul că înainte de training bărbații apelau mai des la *forțare* și *compromis*, iar după training *forțarea* a scăzut în favoarea măririi valorilor la scalele *colaborare* și *compromis*.

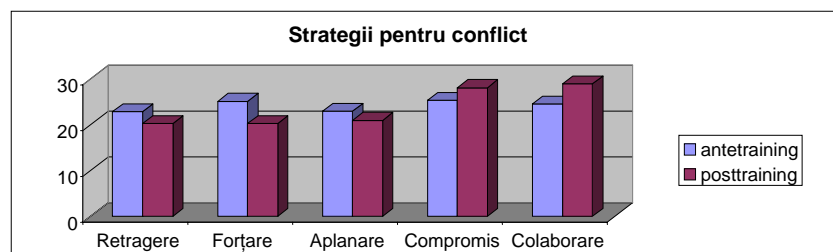


Fig.2. Strategii pentru conflict (bărbați).

La Chestionarul pentru autocunoașterea modalităților de reacționare în situații dificile rezultatele comparative obținute de **femei** înainte și după trainingul formativ demonstrează că există diferențe semnificative la scalele *fugă* – $t=2,44$ ($p = 0,05$), *atac* – $t=2,49$ ($p=0,05$) și *asertivitate* – $t=4,04$ ($p=0,01$). Reacția de *manipulare* a scăzut însă ne semnificativ (fig.3).

E de remarcat faptul că trainingul a pus un accent deosebit pe formarea unei comunicări deschise și asertive, iar femeile, deși au avut un nivel înalt al asertivității, în cadrul trainingului această abilitate a fost dezvoltată și mai mult.

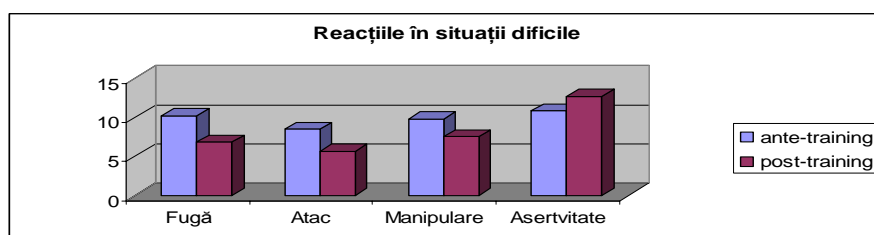


Fig.3. Modalități de a reacționa în situații dificile sau critice (femei).

La această metodă de diagnostic, **bărbații**, înainte de training, preluau mai des o atitudine de *manipulare* și în egală măsură atitudine *agresivă* și *asertivă*. Cu toate acestea, după training valorile obținute la scala *asertivitate* s-au mărit – t fiind egal cu 2,58 ($p=0,05$), iar reacția de *manipulare* și *agresivitate* s-a micșorat cu o diferență semnificativă de 2,44 ($p=0,05$) (fig.4).

Acest lucru poate fi explicat prin valorizarea de către bărbați a coabitării cu persoana dragă. Adică, bărbații nu sunt atât de rigizi la schimbare, atunci când este vorba de traiul în doi și realizarea funcțiilor similare unei familii.

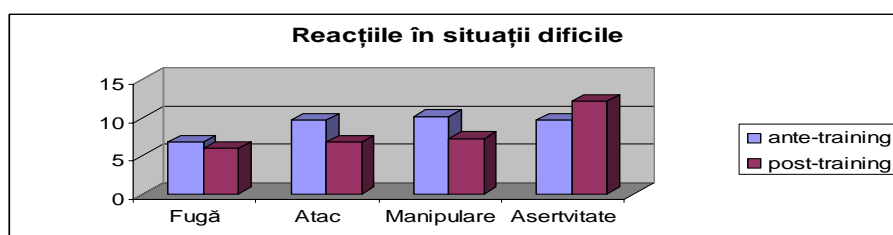


Fig.4. Modalități de a reacționa în situații dificile sau critice (bărbați).

Realizarea cercetării ne-a permis să formulăm următoarele **concluzii**:

- Coabitarea cuplurilor tinere devine astăzi o uniune ce realizează majoritatea funcțiilor familiei și se confruntă cu probleme similare familiei legalizate.
- Deseori, cuplurile contemporane adoptă strategii distructive în abordarea conflictului și preiau reacții negative în situații dificile.
- Între partenerii de cuplu există diferențe în abordarea unui conflict, femeile apelând mai des la aplanare, iar bărbații la colaborare. Totodată, nu au fost atestate diferențe privind modalitatea de a reacționa în situații dificile.
- Implementarea unui program de formare a abilităților de gestionare a conflictelor conduce la reducerea stărilor conflictuale și abordarea constructivă a acestora. Avantajele abordării vizate rezidă în descoperirea soluțiilor optime, îmbunătățirea și consolidarea relațiilor.

Demersul investigativ, ca sinteză analitică la nivel teoretic și experimental, a generat mai multe idei, care pot fi prezentate prin următoarele **recomandări**:

- Lansarea unui curs opțional, în cadrul facultăților de psihologie, pedagogie, sociologie pentru pregătirea specialiștilor în domeniu.
- Consilierea cuplurilor tinere în diverse centre de asistență psihosocială.
- Realizarea trainingurilor pentru partenerii de cupluri în cluburile pentru tineret.

Referințe:

1. Boza Mihaela. Aspecte cognitive ale atitudinii față de conflict, teză de doctorat. - Iași: Universitatea „Al. Ioan-Cuza”, 2006.
2. Stoica-Constantin Ana. Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuare. - Iași: Polirom, 2004.
3. Mitrofan Iolanda, Ciupercă Cristian. Incursiune în psihologia și psihosexologia familiei. - București: Press Mihaela SRL, 1998.
4. Mihăilescu I. Politici sociale în domeniul populației și familiei. - București: Alternative, 1995.
5. Stoica-Constantin Ana. Op.cit.
6. Mitrofan Iolanda, Mitrofan Nicolae. Elemente de psihologie a cuplului. Ediția a II revăzută și adăugită. - București: Șansa SRL, 1996.
7. Stoica-Constantin Ana, Neculau Adrian (coord.). Psihosociologia rezolvării conflictului. - Iași: Polirom, 1998.

Bibliografie:

1. Cornelius Helena, Faire Shoshana. Știința rezolvării conflictelor. Fiecare poate câștiga / traducere Ana-Stoica Constantin. - București: Știință&Tehnică, 1996.
2. Dupu Constantin. Conflict și comunicare. Considerații despre conflict. - București: Gnosis, 2005.

Prezentat la 05.06.2008

O ISTORIE RECENTĂ „POVESTITĂ”: DISCURS ȘI REPREZENTARE DESPRE 1989

Natalia COJOCARU

Catedra Psihologie

In 1989 the protest in ex Soviet Moldavia went with the demands over matters of language, history and national identity. Following the explosive entrance of the mass of 1989, protest actions of 1995 and 2002 came as continuation of that debut, stipulating the national values of that time. Frustrated by the alienation of national values in time, the potential protesters of 1989 re-gather and require their collective actualization as a new “wave of national revival”. Like an unresolved conflict, „the incomplete dossier of 1991”, reappears cyclically, every time when political decisions put forward national problems. This paper is intended to be a contribution from social psychological perspective to understand the 1989 events. We have done a series of comprehensive interviews with persons who had participated in diverse manifestations of protest of 1988-1989. The main question of this endeavour was how the performers’ representations look out founded initially in the direct confrontation with the eventful tumult (with the experience of the new and therefore with the possibility of change), reflected now, post factum by means of narrative discourses.

Participarea în politică prin forma protestelor colective¹ a fost „descoperită”² în spațiul postsovietic în perioada restructurării. În RSSM protestul a pornit de la explicite revendicări referitoare la limbă, istorie și identitate. Protestele colective ulterioare din Basarabia par a se situa sub semnul repetitivității și analogiei. După debutul exploziv al maselor în 1989, protestele din 1995, cele din 2002 vin ca o reînnoare a prezentului la valorile stipulate atunci. Frustrați de refularea și înstrăinarea acestora în timp, potențialii manifestați din 1989 se reconvoacă din nou și solicită actualizarea lor ca o nouă etapă a “renașterii naționale”. Atâta timp cât „amenințarea identității persistă”, acest „conflict refulat”, deși rămâne întrucâtva latent, se exteriorizează ori de câte ori există o presiune socială pentru manifestare.

Am numit reprezentările³ pe care le studiem drept reprezentări „re-trăite”. În abordarea acestora punctul de plecare l-a constituit realitatea trăită, modul în care actorii sociali construiesc și interpretează acțiunile de protest pe care le-au desfășurat împreună. Ne-a interesat, în special, modalitatea de prezentare a discursului – nu atât *ce*, cât *cum* se vorbește despre un subiect sensibil și modalitatea prin care persoanele intervievate re-trăiesc realitatea de atunci, cum se reflectă această realitate în analiza și construcția unor evaluări *post factum*. Așa cum „reprezentările sociale (RS) sunt determinate de experiența trăită, de contextul în care fiecare persoană și-a elaborat reprezentarea” [1, p.177], prin urmare, elementele reprezentării se structurează prin intermediul acestei experiențe sau mai exact „experiențele dăinuiesc în noi sub forma reprezentărilor care le exprimă” [4, p.180]. Prin reprezentare „re-trăită” înțelegem acele reprezentări în care predominantă este dimensiunea afectivă (descrieri referitoare la o profundă implicare emoțională, participare, angajare, mize identitare, valori supreme, convingeri etc.). Reprezentările sunt realități „trăite”, dacă sunt formate, articulate și cristalizate în contextul experienței. Sunt „re-trăite” prin discursul pe care îl produc subiecții în cadrul interviului⁴, oferindu-ne mostre de memorie colectivă. Rezultatele analizei tematic categoriale și discursive [9] a discursurilor le-am structurat în dependență de două criterii, identificând după modul de prezentare a narațiunii categoriile de

¹ În articol utilizăm termenul de *protest colectiv* într-o manieră inclusivă pentru a desemna mai multe categorii de acțiuni colective care aveau drept scop opoziția față de regim, cum ar fi greve, demonstrații, mitinguri etc. În cazul dat ne-a interesat, în primul rând, universul simbolic care însoțește aceste acțiuni pe care le analizăm.

² Ne referim la proteste colective de amploare. Rezistența și protestele antisovietice în fosta RSSM au avut mai mult un caracter spontan și izolat, deși au fost și numeroase cazuri de rezistență activă. Vezi I.Țurcanu. *Moldova antisovietică. Aspecte din lupta basarabienilor împotriva ocupației sovietice 1944-1953*. - Chișinău: Prut Internațional, 2000; G.Ghimpu. *Conștiința națională a românilor moldoveni*. - Chișinău: Litera, 1999; E.Postică. *Rezistența antisovietică în Basarabia. 1944-1950*. - Chișinău: Știința, 1997.

³ Reprezentarea se manifestă în mod complex și plural, ea ține în același timp de cunoaștere, de teorie, de credință și de atitudine. Ea reprezintă o anumită experiență a lumii care nu se disociază de interpretarea ei: exprimă un sistem de valori și presupune punerea în practică a unei anumite etici; absoarbe trecutul pentru a organiza viitorul [8]. Nu intrăm în detalii referitoare la teoria reprezentărilor sociale (Moscovici, 1961/1976), în literatura de specialitate, inclusiv în cea românească, există o vastă bibliografie la această temă (vezi de ex. Curelaru, 2005).

⁴ Vezi teoria nucleului central (Abric Jean Claude. Reprezentările sociale: aspecte teoretice. În A. Neculau (ed.). *Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social*. - Iași: Polirom, 1997, p.107-126.

discurs: demisionar⁵, idealist romantic, militant și academic, iar după modul de producere a discursului – discursul *ex abrupto* și discursul prudent.

Discursul demisionar este un discurs care se organizează în strânsă legătură cu evenimentele ce au urmat (de după 1989) și, mai cu seamă, se circumscrie „trădărilor” care au urmat. Mișcarea de emancipare națională este structurată în narațiune ca un amestec de contradicții, speranțe și deziluzii urmată de decepții, greșeli, „rătăcirii”, „abateri”, îndeosebi, „trădări”. Naratorii utilizează evenimentele în curs (venirea agrarienilor la putere, problema transnistreană, apoi relansarea Partidului Comunist, politicile acestora de re-rusificare și re-sovietizare) ca resurse pentru interpretarea acțiunilor trecute și prezente. Privesc cu rezerve astăzi utilitatea unor mișcări de protest, sunt predispuși să ofere detalii istorice, vorbesc la persoana a treia, ca și cum intenționat ar urmări o detașare obiectivă de narațiune, dar și de evenimente. Întâmplările din 1989 fac parte dintr-un trecut „de demult” îndepărtat afectiv, *in illo tempore*, învăluit în legendă și mit, de parcă s-ar fi petrecut într-o altă epocă, fără vreo legătură cu realitatea actuală, în spații care au suferit subit o modificare definitivă. În discurs transpare un anumit caracter de *rutină* a evenimentelor descrise cu scopul de a induce ideea că ele nu reprezintă nimic altceva decât niște *pattern*-uri generale ale unui scenariu, care, oricum ar fi avut loc cu sau fără suportul maselor. **Discursul idealist romantic** este discursul persoanelor care au fost participanți activi ai mișcărilor din 1989 și ale celor ulterioare. Interlocutorii se implică afectiv în actul narativ, vorbesc la persoana întâi, cu înflăcărare, invocă argumente justificative „eram tineri, entuziaști”, „noi chiar credeam...”, explicând parcă scepticilor motivația participării lor. Predomină aprecieri pozitive. Vorbitorii își întrerup discursul la anumite intervale, repetând: „a fost frumos...”. Dominanta acestui tip de discurs este reprezentată de emoțiile pozitive trăite ca urmare a solidarității și coeziunii colective. Participanții se descriu ca fiind cei din „stradă, topiți în masele chemate spre viață liberă”, vorbesc, de regulă, despre dispoziția sufletească, descriu atmosfera generală a manifestațiilor, imaginea monumentală a mulțimii revoltate, despre acțiunile pe care le-au săvârșit împreună, despre rolul și poziția lor, oamenii care i-au cunoscut și i-au ajutat. Intervievații privind un **discurs militant** își desfășoară relatările încercând să-și expună acțiunile ca pe niște fapte explicabile și inteligibile celor care altminteri nu le-ar putea înțelege. Discursul pare a fi orientat spre deconstrucția unor imagini devalorizate. Dimensiunea centrală a acestui discurs este la fel, ca în cazul discursului pragmatic, rezultatul acțiunii, dar, spre deosebire de acesta, discursul militantului se centrează pe necesitatea continuării acesteia. Cuvântul-cheie în acest discurs este *lupta*, o luptă neterminată care continuă și în prezent „fiindcă eu am un ideal”. În **discursul academic** povestirea are mai puțin un rol cathartic, este mai puțin o necesitate internă, cât o posibilitate oferită de a reaborda chestiunea, de a-și verifica viziunea analitică cu privire la ea și de a emite explicații. Date istorice, adevăr științific, obiectivitate, corectitudine și neutralitate în tratarea evenimentelor sunt dimensiunile în jurul căruia se structurează acest tip de discurs.

Interlocutorului cu un **discurs ex abrupto** era suficient să-i fie oferite numai niște repere, cuvinte-cheie referitor la subiectul cercetării, „aș vrea să discutăm despre...”, invocând perioada anilor '88-89, pentru ca discursul să se declanșeze instantaneu, fără introducere, avansând direct în miezul evenimentelor stocate în memorie. Continuitatea discursului fiind asigurată de ocurența repetată a conjuncției *și*, ca și cum interlocutorul meu ar avea frică de a nu pierde firul, astfel urmărindu-se prezentarea unei narațiuni totale, nefragmentată. Naratorul își asumă din start inocența ascultătorului său. Își întrerupe regulat discursul pentru a face paranteze, pentru a detalia, pentru a face precizări, pentru a facilita recepționarea corectă a evenimentelor. Intervievatul își asumă rolul de martor privilegiat al istoriei, întrucât istoria se face prin el și cu contribuția lui. E o temă despre care receptorul (intervievatorul) nu poate avea decât date generale. Dedesubturile le dă întotdeauna naratorul. În anumite cazuri discursul poate fi completat și de o introducere, conținând date biografice explicative referitoare la opțiunea proromânișă. Interlocutorii simt nevoia precizării unui *background* necesar pentru o asemenea atitudine, care se formează în timp și în virtutea unor circumstanțe, a unui mediu, care să facă posibilă consolidarea acesteia. Cel mai des o poziție proromânișă în cazul participanților la mișcările de protest se fundamentează în virtutea unor preopțiuni familiale, în baza unei experiențe semnificative din copilărie sau adolescență. Îndepărtarea temporală însă face necesară atitudinea explicativă referitoare la eșecul treptat al realizărilor de atunci și de atitudinea sceptică sau ironică a unora. Discursul la acest moment este intermitent, format din fraze discontinue, neterminate, cu intervenții bruște, evocări, *flashback*-uri, abandonarea unor gânduri, de parcă naratorul nu ar avea răbdare să-și construiască atent, cu atenție monologurile.

⁵ Denumirea acestei categorii ne-a fost sugerată de prof. A. Stoica-Constantin (Universitatea „A. I. Cuza”), fapt pentru care îi mulțumim și pe această cale.

Fără a fi direcționați, fără a li se oferi piste, naratorul își alege singur momentele—cheie pe care le consideră relevante temei studiate, făcând el singur legătura dintre trecutul său semnificativ, prezentul narării (context) și subiectul cercetării. Pentru ei narațiunea retrospectivă se produce *sui generis*, ca un gest necesar, poate firesc, dintr-o pornire pur confesivă. Naratorul nu atașează o intenționalitate discursului, nu există un „tu” direct, este adresat oricui vrea să asculte, de aceea el se poate produce oricând și în orice context. Despre un discurs *ex abrupto* vorbim mai curând în cazul celui idealist romantic sau militant. Discursul demisionarului sau cel academic s-ar încadra mai degrabă în ceea ce am numit discursul prudent. Interlocutorul cu un *discurs prudent* prezintă rezerve în privința conținutului, discreție. Confesiunea se produce lent, într-o primă etapă cu o anumită prudență, obiectivitate, relevanță științifică, abordând obiectul rememorării ca pe un fapt extern consumat încadrat într-un anumit context, condiționat de anumiți factori etc. În prima parte a discursului, vorbitorul este rezervat, păstrează un ton neutru, o atitudine distantă față de evenimentele evocate, deoarece interlocutorul meu nu s-a lămurit încă în privința poziției mele, eventualei mele atitudini în calitate de receptor: de acceptare sau de opoziție, încercând să presupună intențiile confirmative sau infirmative ale cercetătorului „nu-i așa”. Deseori la început tematizarea⁶ nu este evidentă sau apare într-o formă camuflată, ascunsă sau ridiculizată: *prosoapele naționalismului, euforia colectivă*. Ca și cum participantul ar încerca să se ralieze unei tendințe generale pe care el o presupune, o percepe ca fiind astfel. Participantul efectiv la acțiunile reactualizate prin povestire, creează impresia detașării de acest statut nefiind dispus să ofere mai multe detalii decât cele știute de o majoritate, „sunt lucruri știute”. Descrierea este detașată, uneori abstractizată de contextul imediat, focalizată pe evenimente, evoluția și impactul acestora. Avansând în diegeză, discursul se subiectivează, capătă accente personale, „trăite”, emoționale. *Themata* sunt problematizate în narațiunile subiecților pe parcurs. Accederea la nucleul central⁷ se produce în timp (timpul producerii discursului), când de la un discurs descriptiv se trece la unul metaforic. Acest conținut latent, care nu este imediat sesizabil, se re-constituie prin metaforele utilizate în narațiuni și comunicare. La această etapă subiectul re-trăiește evenimentul și re-actualizează amintiri și emoții colective. Se declanșează un tip de memorie afectivă, nostalgică. În acest moment discursul este orientat mai mult pe evocarea participării, actorilor, prezența unui „noi”, acțiune și beneficii emoționale.

Concluzia principală care se conturează este că protestul în sine rămâne a fi unul *expresiv*⁸. Nevoia de protest nu vine de la ceva anume și nu este orientată către cineva anume, ci devine ceva inerent, sinonim cu situația prezentă, protestul este orientat asupra stării actuale, a ordinii existente, este un protest generalizat, în care *thema* recunoașterii sociale și a demnității umane este una esențială⁹. Este o formă continuă, presupune anumite regularități de manifestare, declanșează aceleași *themata* și sunt provocate de aceleași *nexus-uri*¹⁰. Pentru a explica conținutul unor RS, sublinia Serge Moscovici (1997), este necesar să începem cu RS care le-au generat, și atunci când studiem o reprezentare, să încercăm mereu a descoperi caracteristica nefamiliară care a motivat-o și care a absorbit-o. În măsura în care un obiect sau o idee este comparată cu paradigma unei categorii, susține psihosociologul francez, este reajustată pentru a se potrivi în interiorul ei. Noile reprezentări se formează de la cele existente sau împotriva celor existente, mai scrie Moscovici. O dată cu extinderea registrelor de forme participative se declanșează un proces de elaborare reprezentatională, construcția RS fiind justificată de și prin descoperirea și participarea la aceste activități. Cetățenii republicii sunt confrunțați cu două mesaje de reprezentare, care în imaginarul cetățenilor sovietici exclud *naționalismul* și *democrația*. Or, acțiunea de protest nu se poate înscrie în convențiile democratice, dacă este *naționalistă*. Două elemente esențiale

⁶ După 1990 S. Moscovici, autorul teoriei reprezentărilor sociale, a reconceptualizat teoria în funcție de *themata* și tematizare. *Themata* constituie concepte dialogice care contribuie în mod semnificativ la dezvoltarea teoriei ca teorie a cunoașterii sociale [4, p.250]. Aceste concepte demonstrează legătura dintre teoria reprezentărilor sociale și limbă și comunicare, precum și specificitățile culturale și istorice ale *Ego-Alter-Obiect* și ale dinamicii sale [4, p.245].

⁷ Vezi teoria nucleului central (Abric Jean Claude. *Reprezentările sociale: aspecte teoretice*. În A. Neculau (ed.). *Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social*. - Iași: Polirom, 1997, p.107-126.

⁸ Acțiunile de protest pot avea deopotrivă o funcție *expresivă* și una *instrumentală*. Pe lângă intenția de a produce schimbarea (funcția instrumentală), protestul reprezintă și un mijloc de exprimare a emoțiilor pozitive sau negative (funcția expresivă) [3].

⁹ Tema recunoașterii sociale, sub forma fie a luptei pentru recunoaștere socială, fie a încercării de a nega recunoașterea socială a celorlalți se ascunde în spatele multor reprezentări sociale [4, p.260].

¹⁰ Termenul *nexus* a fost introdus de M.-L. Rouquette pentru a desemna nucleele afective prelogice care explică comportamentele colective de mobilizare. *Nexus-ul* reprezintă o formațiune explicativă a anumitelor comportamente frecvent întâlnite în câmpul psihologiei colective, mai ales în domeniul psihologiei politice. Opiniile, luările de poziții, propagandele, mobilizările, sloganurile, zvonurile fac manifestă existența și pregnanța nucleelor de sensuri iraționale ce au valoare de sistem de referință pentru o comunitate dată, într-o epocă dată: de exemplu, „patria”, „revoluția”, „dreptatea”, „poporul” etc. [8].

semnalăm în construcția reprezentării. Pe de o parte, se produce mutația semnificației atribuită demonstrației în perioada sovietică și anume aceasta nu mai are menirea de a *elogia* puterea și partidul, ci dimpotrivă se *opune* regimului. Mitingul nu mai este o sursă de aclamare a puterii, dar devine un mijloc de opoziție față de aceasta. Pe de altă parte, se produce un transfer de semnificație a reprezentării naționalismului, considerat a fi de sorginte fascist asupra reprezentării acțiunilor de protest, care, prin comparare, ia caracteristicile acelei categorii.

Nu există RS fără obiect, scria Denise Jodelet, la care Pierre Moliner avea să precizeze că reciproca nu este întotdeauna valabilă – „anumite obiecte ale câmpului reprezentational, scrie el, nu declanșează un proces reprezentational”, fiind necesar ca obiectul să întrunească anumite caracteristici pentru a deveni obiect de reprezentare. O concluzie pe care o desprindem din acest studiu este că există obiecte de reprezentare, reprezentarea cărora este aparent absentă, aceste obiecte de reprezentare se prezintă ca niște *obiecte sociale sensibile*. Ce ar fi din punctul nostru de vedere un *obiect social sensibil*? Pornind de la faptul că un obiect social este descris printr-o pluralitate de discursuri, iar tăcerea poate fi și ea semnificativă [8], considerăm că discursul despre obiecte sociale *sensibile* este închis sau se caracterizează prin *evitare* a temei. Obiectele *sensibile* sunt obiecte de reprezentare despre care nu se vorbește (chiar dacă, referindu-ne la Moliner, întrunesc caracteristicile unui obiect reprezentational), fiindcă doar a pune în discuție problema deja ar însemna crearea unei situații conflictuale. Este un caz extrem de tematizare sau de lipsă a tematizării, ce se referă la situațiile în care o expresie sau un enunț devine de nerostit de frica efectului pe care l-ar putea produce [4]. Obiectele *sensibile* generează situații conflictuale, derivate din caracterul polemic al discursurilor despre obiect și care plasează grupurile în opoziție¹¹, fiind semnificative pentru un grup social și amenințătoare pentru alt grup social. Am mai adăuga aici că situația conflictuală poate atinge un punct culminant când devine deranjantă, intolerabilă, insuportabilă, încât tematizarea nu se mai produce, un gen de ocolire voit condiționată a discursului despre obiect. Astfel, studiind RS pare necesar să studiem și *modul* în care indivizii vorbesc despre obiectul reprezentării – nu atât *ce* se spune, cât *cum* se spune. Discursul despre obiecte *sensibile* este legat de anumite medii privilegiate, se produce refugiarea într-un spațiu idilic, care apare ca o enclavă într-o realitate neacceptată. Sau discuția se poartă la nivele de suprafață¹². Narațiunea de cele mai deseori nu se produce liniar, este nevoie de timp și un tip special de interacțiune. În această ordine de idei, RS a obiectelor *sensibile* poate fi caracterizează de un conținut *manifest* (acceptabil pentru orice situație și care nu provoacă disensiuni sau contradicții între Ego și Alter) și a unui conținut *latent*, care apare fie camuflat (prin ironizări, respingeri, detașări), fie că poate fi decodificat doar în anumite situații de interacțiune.

Referințe și bibliografie:

1. Curelaru Mihai. Reprezentări sociale. - Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2005.
2. Jodelet Denise. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune / În A. Neculau (ed.). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. - Iași: Polirom, 1997, p.85-106.
3. Klandermans Bert. The demand and supply of participation: Socio psychological correlates of participation in social movements. Comunicare prezentată în cadrul Workshop-ului „Collective Identities, Mobilization and Political Participation”. Universitatea din Kiel, Germania, 1-4 septembrie 2005.
4. Markova Ivana. Dialogistica și reprezentările sociale. - Iași: Polirom, 2003/2004.
5. Moliner Pierre. Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale / În A.Neculau (ed.). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. - Iași: Polirom, 1997, p.145-154.
6. Moscovici Serge. Fenomenul reprezentărilor sociale / În A. Neculau (ed.). Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social. - Iași: Polirom, 1997, p.15-75.
7. Moscovici Serge. La Psychanalyse, son image, et son publique. - Paris: P.U.F, 1961/1976.
8. Rouquette Michel-Louis. Despre cunoașterea maselor. Eseu de psihologie politică. - Iași: Polirom, 1994/2002.
9. Tileaga Cristian. Analiza discursului și studiul atitudinilor. O introducere în psihologia discursivă // Psihologie socială. - 2002. - Nr.10. - P.110-133.

Prezentat la 15.11.2007

¹¹ Pentru a clarifica aceste observații, trebuie să amintim aici și remarcă lui Serge Moscovici (1961/1976) privind apariția unui obiect de reprezentare, situație care, scrie Moscovici, generează cel mai adesea luări de poziție care pot fi contradictorii, ce pot antrena conflicte, dezechilibre sociale.

¹² I. Markova vorbește de un tip de comunicare în lateral. Ea consideră că anumite genuri de comunicare, la fel ca în cazul polemicilor ascunse, pot să utilizeze o „privire în lateral”, să se refere la fenomene aparent fără legătură sau chiar să rămână tacite și neverbalizate. Dar, continuă Markova, ele *sunt* genuri de vorbire atâta timp cât semnificația lor tacită este înțeleasă de toți.

ETIOPATOGENIA ULCERULUI GASTRIC ȘI DUODENAL

Veronica CALANCEA

Catedra Psihologie

A peptic ulcer disease is an ulcer of an area of the gastrointestinal tract that is usually acidic and thus extremely painful. Tobacco smoking, blood group, spices and other factors that were suspected to cause ulcers until late in the 20th century, are actually of relatively minor importance in the development of peptic ulcers. There is debate as to whether *Stress* in the psychological sense can influence the development of peptic ulcers. Burns and head trauma, however, can lead to "stress ulcers", and it is reported in many patients. A family history is often present in duodenal ulcers, especially when blood group O (I) is also present. Despite the finding that a bacterial infection is the cause of ulcers in 80% of cases, bacterial infection does not appear to explain all ulcers and researchers continue to look at stress as a possible cause, or at least a complication in the development of ulcers. Ulcers are not purely an infectious disease and the psychological factors do play a significant role. There is solid evidence that psychological stress triggers many ulcers and impairs response to treatment, while *Helicobacter pylori* is inadequate as a mono-causal explanation as most infected people do not develop ulcers. Psychological stress functions as a cofactor with *Helicobacter pylori*. A study of peptic ulcer patients showed that chronic stress was strongly associated with an increased risk of peptic ulcer, and a combination of chronic stress and irregular mealtimes was a significant risk factor.

La momentul actual, ulcerul gastroduodenal este o boală destul de frecventă în urma căreia suferă până la 15% din populație. Caracterizat prin afectarea mucoasei, submucoasei și stratului muscular ale tubului digestiv supuse acțiunii peptice a sucului gastric, are ca localizare, în primul rând, duodenul, apoi stomacul. Boala are caracter ereditar; evoluția decurge o perioadă îndelungată, până la 40 de ani sau mai mult, manifestându-se în puseuri sezoniere dureroase ritmate de mese, zilnice, însoțite uneori de vome. Durerea apare sub formă de foame dureroasă ce dispare la ingestia alimentelor, sub formă de durere nocturnă ce se atenuază la ingestia bicarbonatului de sodiu sau laptelui. Reparitia durerii are loc la 30 de minute după mese la ulcerul gastric și la 2-3 ore la cel duodenal. Durerea este epigastrică, cu iradieri în hipocondrul drept și stâng, uneori fiind însoțită de fenomene dispeptice necaracteristice, cu modificări de apetit, senzație de arsuri retrosternale, eructații, grețuri, constipație.

Sindromul dureros apare des după un efort fizic: sărituri, mers pe bicicletă, în urma unui emoțional, acesta fiind unicul semn al bolii ulceroase. Orice stres prelungit poate cauza modificări fiziologice care se manifestă printr-o tulburare somatică. Fiecare persoană are un organ de „șoc” vulnerabil la stres: unii pacienți sunt reactori cardiaci, alții – reactori gastrici sau reactori tegumentari. Persoanele anxioase sau depresive sunt mai vulnerabile la boli psihosomatice.

Aceste manifestări apar întotdeauna „la distanță”, după o anumită perioadă (de „prelucrare” sau de „elaborare”) de la evenimentul psihotraumatizant. Zona maximă de incidență este situată între 45-59 de ani [6, p.15].

Conform datelor Centrului Științifico-Practic Sănătate Publică și Management Sanitar al Republicii Moldova, rata prevalenței și incidenței prin ulcer gastroduodenal a populației Republicii Moldova (la 10 mii locuitori de vârstă respectivă) este următoarea (Tab.1):

În literatura de specialitate [16] sunt evidențiate 5 variante de bază ale dezvoltării și evoluției bolii ulceroase:

1) biologică (somatogenă) – drept bază a evoluției bolii servește sistemul funcțional vertical organizat, care include centrele ciclice ale hipotalamusului, hipofizei, glandelor endocrine, sistemul nervos vegetativ și aparatul neurohormonal al zonei piloroatrale. Este varianta de bază, căci componentele ei sunt prezente și în alte variante patogenetice;

2) neurogenă – este prezent mai evident la persoanele care au suferit traume craniocerebrale cu lezarea structurilor subcorticale;

3) endogen-psihopatologică, care include cazuri de combinare psihosomatică a bolii ulceroase și depresie;

4) debut distresoric al bolii ulceroase;

5) personal – drept mecanisme ale dezvoltării și evoluției bolii ulceroase servește sindromul dezadaptării social-psihologice.

Tabelul 1

Prevalența și incidența ulcerului

	Prevalența				Incidența			
	În total		inclusiv copii 0-14 ani		În total		inclusiv copii 0-14 ani	
	abs	la 10 mii loc	abs	la 10 mii loc	abs	la 10 mii loc	abs	la 10 mii loc
1995	58927	135,7	842	7,2	5313	12,2	232	2
1996	57120	132	793	7	4947	11,4	283	2,5
1997	56681	131,4	818	7,4	5270	12,2	204	1,9
1998	60214	138	859	8,1	6194	13,8	223	2,1
1999	56650	132,1	758	7,4	4224	9,9	150	2
2000	55042	128,8	707	7,2	4960	11,6	149	2
2001	47963	132,1	626	7,8	5149	14,2	185	2,3
2002	46672	128,8	456	6,1	4996	13,8	166	2,2
2003*	45984	127,3	994	10,9	4680	13	380	4,2
2004*	43718	121	1036	11,3	5108	14,1	410	4,5
2005*	44788	124,6	937	11,1	5491	15,3	345	4,1
2006*	43728	122	882	10,8	4596	12,8	275	3,4

* Copii 0-17 ani 11 luni 29 zile

Notă. 1. Din 1998 cu alte ministere și departamente

2. Din 2001 fără raioanele de est ale RM

3. Din 2003 copii 0-17 ani 11 luni 29 zile

Boala ulcerosă este în esență o maladie multifactorială cu tipul poligenic de moștenire – boală cu predispoziție ereditară. Ca markeri genetici ai dezvoltării bolii ulceroase a stomacului și duodenului sunt grupa de sânge. Persoanele cu această grupă de sânge sunt energice, comunicabile, cu o sănătate puternică [14]. Au voință de fier. Sunt stabili la neuroze, nu obosesc atât de ușor. În același timp, sunt foarte geloși, agitați și ambițioși. Acestea însă nu-i împiedică să fie prieteni foarte buni. Ei sunt cel mai mult predispuși spre ulcer. Mai rar se întâlnește boala ulcerosă la grupa de sânge B (III). Astfel de grupă sangvină posedă persoanele emoționale, liniștite, dar care au cerințe foarte mari față de sine și față de cei din jur. De regulă, ei sunt individualiști care acționează așa cum le place, se adaptează la mediu și la persoanele noi, la diferite situații, sunt flexibili. Sunt persoane creative și autoritare. Însă dorința de independență uneori se poate transforma în punctul lor slab.

Există mai multe teorii (Tab. 2) privind apariția ulcerului gastric și duodenal [12].

Tabelul 2

Teorii ale apariției ulcerului

FIZIOLOGICE Pavlov.I.P., Bîkov K.M., Kurzin I.T.	CLINICE Botkin S.P., Bergmann G., K.Bernar, Ashof
PSIHOLOGICE Luria R.A. Miasischev V.N.	PSIHOFOZIOLOGICE Wolf H., Deutsch F., Selye, Alexander F.
PSIHOANALITICE Freud S.	EGO-PSIHOLOGICE Schur H. Sifneos P.
CARACTEROLOGICE Dunbar F. Friedmen M. Rosenman R.	RELAȚII DE OBIECT Kohut H.

I. Teoria mecanică (Ashof, Germania): alimentele dure, mișcându-se prin stomac, pot traumatiza pereții lui. Suprafața traumatizată este supusă acțiunii componentelor sucului gastric, se inflamează și pier și în locul lor apare ulcerul. Pacienții cu ulcer trebuie tratați cu o dietă specială și produse care micșorează aciditatea sucului gastric [12].

II. Teoria acidopeptică (Klod Bernar): dacă dintr-un motiv oarecare în stomac se formează o cantitate mai mare de acid clorhidric și fermentul pepsin, atunci ele încep să descompună pereții gastrici și se formează ulcerul. Bolnavii sunt tratați cu medicamente și dietă care micșorează aciditatea [2].

III. Teoria neurogenă (G.Bergmann, 1913): diferite defecte ale nervilor ce influențează asupra stomacului sau duodenului, care duc la spasme musculare ai pereților lor. Rolul principal îl are dereglarea funcțională a sistemului nervos vegetativ cu dominarea tonusului nervului vag (pneumogastric). Hipervagotonia provoacă spasmul musculaturii și al vaselor sangvine în urma căruia apar ischemia, împotrivire joasă a țesuturilor, apoi digerarea unei porțiuni a membranei mucoase cu suc gastric. Ca rezultat vasele sangvine și suprafețele gastrice lăsate fără alimentare pier, formând ulcere. Adepții acestei teorii tratează pacienții de ulcer cu medicamente care îmbunătățesc activitatea nervilor și a vaselor. Încă la mijlocul secolului trecut psihiatrul german *Glatteli* a evidențiat dependența activității sistemului digestiv de emoții. El a demonstrat științific că agresivitatea și furia forțează trecerea alimentelor prin stomac, iar frica și gândurile depresive încetinesc masticția datorită spasmelor [1].

La astfel de pacienți durerile au caracter desfășurat (bolnavul strigă, este iritat, spune “că-l doare tot”). Accesul este urmat de dereglări vegetative: neliniște, transpirație, accese de frică.

S-a dovedit că stomacul este cel mai “stresodependent” organ după inimă. Se știe că 60% din bolnavi au căpătat ulcer pe fond nervos. Dacă situația durează, iar tensiunea psihică nu scade, stomacul începe să se “digere” singur pe el” [4].

Cel mai mult la boli gastrice pe fond nervos sunt supuși melancolicii, cu predispunere spre autodistrugere, care au depresii chiar și din cauza unor probleme neînsemnate, și colericii, sănătatea cărora este traumatizată de furie și ură.

IV. Teoria vasculară (Virhov, Germania): ulcerul se formează la dereglarea alimentării vaselor gastrice, de exemplu, la staza arterelor gastrice. Acești pacienți sunt tratați cu medicamente care îmbunătățesc circulația sangvină.

V. Teoria corticoviscerală (K.M.Bikov-I.T.Kurtzin, 1949): ulcerul apare în urma dereglării sistemului nervos, de exemplu, stresuri, care influențează intermediar asupra nervilor gastrici. Adepții acestei teorii tratează pacienții cu medicamente pentru calmarea sistemului nervos, devierile în activitatea nervoasă superioară, care apar ca rezultat al emoțiilor negative, a surmenajului mintal ș.a. În astfel de cazuri se observă slăbirea procesului de inhibiție în scoarța cerebrală și iritarea subscoarței în care apare un focar de iritare stabil ce este însoțit de mărirea tonusului nervilor simpatic și vag. Disfuncția sistemului nervos vegetativ duce la mărirea secreției gastrice, a motoricii, contracției spastice a vaselor și schimbărilor trofice ale membranei mucoase a zonei gastroduodenale, și în final, la formarea ulcerului gastric sau duodenal.

VI. Teoria psihanalitică (S.Freud): dezvoltarea libidoului: manifestările emoționale legate de procesele biologice de consum, păstrare și folosire, sunt ușor recunoscute drept componente emoționale ale funcției tractului gastrointestinal. Factorii psihologici în diferite dereglări gastrointestinale se descriu ca un conflict între acești trei vectori.

VII. Teoria psihofiziologică a conflictului emoțional specific sau vectorială (F.Alexander): raportul dintre conflictele emoționale specifice și sistemele organice specifice, unde se observă corelații psihofiziologice evidente. Pacientul cu ulcer gastroduodenal simte necesitatea de a mânca în permanență, de aceea apar dereglări în țesuturile regiunii superioare ale tractului gastrointestinal. Prezența acestor doi factori – constituțional sau dobândit, sensibilitatea organului și imaginii caracteristice emoțional-conflictuale – explică într-o măsură oarecare apariția simptomelor ulcerului. Premisele organice și psihice apar cu mult înainte de a se dezvolta maladia ca atare. F. Alexander [10] a descoperit că în afară de configurația psihică și „X-factor” mai există o a treia condiție, un mecanism de pornire care este determinat ca o situație activizatorie, ce influențează asupra pacientului. Persoana cu sensibilitate specifică a organelor și cu un model caracteristic conflictual se îmbolnăvește de ulcer doar când evenimentele din viață mobilizează conflictul său central, ducând la deteriorarea apărării psihice a organismului. La o intersecție reușită a evenimentelor, dacă o astfel de situație nu apare, indiferent de sensibilitatea organului și starea psihică, persoana poate să nu se îmbolnăvească niciodată, deși este predispus psihologic și organic. Colaboratorii Institutului de Psihanaliză din Chikago au determinat și au descris modelele conflictuale caracteristice pentru anumite maladii, care se evidențiază la diverse tipuri de personalitate. Rezultatele au fost formulate ca teoria vectorială, bazată pe direcțiile comune ale impulsurilor conflictuale care se află la baza maladiilor.

F.Alexander a elaborat o schemă a specificității în etiologia ulcerului gastric (Fig.1).

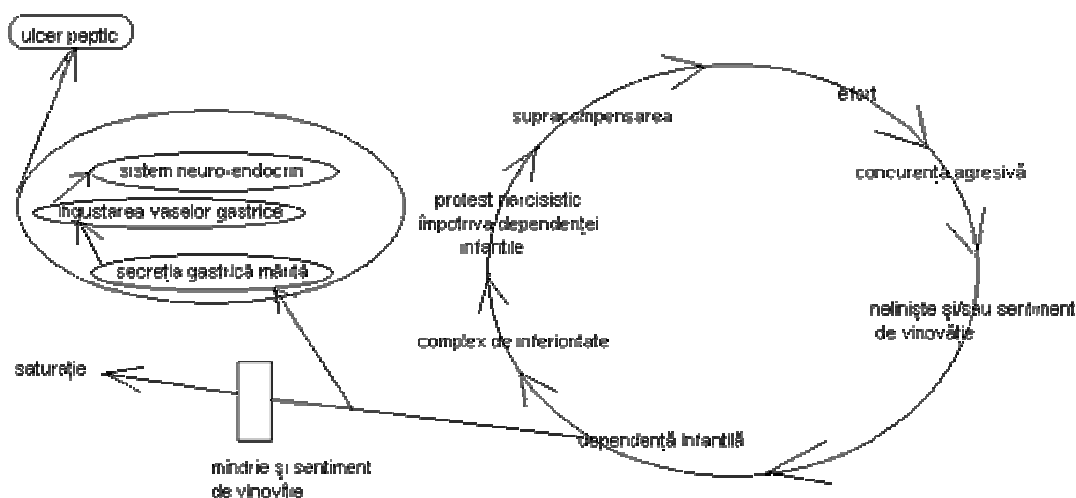


Fig.1. Reprezentarea schematică a specificității în etiologia ulcerului peptic [10, p.121]

VIII. Teoria "profilului de personalitate specific" (F.H.Dunbar, 1974) constă în încercarea de a găsi corelația dintre particularitățile caracteristice ale personalității și dezvoltarea unor sau altor maladii. Bolnavul de ulcer este descris ca o persoană anxioasă, dependentă în reacțiile sale de atitudinea altor persoane, predispusă la retrairi de lungă durată, intensificarea emoțiilor negative și cronicizarea stărilor emoționale negative. V.A.Ananiev (1988) datorită acestei teorii a evidențiat tipul „discret” de personalitate, caracteristic pacienților cu predispunere spre psihosomatizare [10].

Acest complex multifactorial include în mod necesar trăsături de personalitate formate pe o matrice constituțională și dobândite în cursul vieții individului, manifeste în planul inserției și interacțiunilor sale cu "rețeaua socială" ca și al situațiilor concrete (evenimente cu rol stresor). Având o exprimare în comportament cu inevitabile ajustări conjuncturale impuse de acestea, se consideră că în cazul unei hipertrofieri a trăsăturilor componente ("personalități accentuate" descrise de Leonhard) diferitele tipuri de personalitate pot să conflueze într-un tip general, caracterizat printr-o "vulnerabilitate față de stres", termen utilizat de Kourilsky [3, p.88].

S-a constatat că pacienții cu ulcer gastroduodenal au trăsături de personalitate variabile, dar prezintă anxietate, insecuritate, resentimente, sentimente de vină, frustrare, eforturi compensatorii pentru a-și îmbunătăți stima de sine ca fiind independenți, autosuficienți și perfecționiști. În antecedentele pacienților cu ulcer gastroduodenal s-au identificat hiperprotecția familială, neglijența în copilărie și proveniența din familii destrămate, constatându-se că mai ales femeile cu ulcer gastroduodenal prezintă tulburări de personalitate.

În general, acești pacienți sunt perfecționiști și se devalorizează pe sine. Se consideră că prin îndepărtarea complexelor nevrotice se întrerupe relația corticohipotalamoviscerală. Corectarea imaginii interne legate de boală și cultivarea intențiilor sanogene mărește considerabil eficacitatea terapiei în afecțiunile psihosomatice, cu reducerea morbidității.

După unii specialiști (Gastard, Gosselin, Bretagne, 1986), acești pacienți au tendința de a reacționa la conflicte conform unui pattern particular: dependență – independență, pasivitate – hiperreactivitate, iar alții se referă la accentuarea unor trăsături de personalitate. La ora actuală nu există o explicație satisfăcătoare a mecanismelor care guvernează relația dintre tulburările psihologice și leziunile gastroduodenale anatomice, astfel că rolul psihoterapiei în tratamentul ulcerului gastroduodenal este puțin înțeles. Evenimentele din viață pot avea un rol important în etiopatogenia ulcerului la unii subiecți, dar nu sunt nici necesare, nici suficiente. Factorii psihosociale care influențează geneza bolii sunt vârsta, cultura și sexul, iar dintre simptomele psihopatologice principale sunt cele astenodepresive [2].

E cert faptul că de la sistemul nervos enteric sunt transmise informații spre creier prin intermediul a 30 de tipuri de neurotransmițători și că în multe afecțiuni cerebrale este afectat și intestinul [5]. Majoritatea funcțiilor tractului gastrointestinal se află sub controlul sistemului nervos central și răspund la factorii de mediu.

Referințe și bibliografie:

1. Dafinoiu I. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul. - Iași: Polirom, 2002. - 248 p.
2. Drossman D.A. The functional gastrointestinal disorders. Diagnosis, pathophysiology and treatment // A Multinational consensus. Little, Brown and Company. - 1994. - 370 p.
3. Enăchescu C. Tratat de psihanaliză și psihoterapie. - Iași: Polirom, 2003. - 392 p.
4. Hayes Nicky, Orrell Sue. Introducere în psihologie. - București: ALL, 2005. - 544 p.
5. Iamandescu I.B. Manual de psihologie medicală. - București: Info Medica, 1995. - 280 p.
6. Ioneci Gh. Profilaxia și terapia stresului. Măsuri și tehnici de prevenire și combatere a poluării fizice și mentale. - București: Hera, 2002. - 192 p.
7. Luban-Plozza B., Iamandescu I.-B. Dimensiunea psihosocială a practicii medicale. - București: Infomedica, 2003. - 408 p.
8. Sapolsky Robert. Stres and Your Shrinking Brain // Discover, March. - 1999. - 122 p.
9. Tsimmerman I.S., Belusov F.V., Tregulov Z. Mental status of patients with ulcer disease / Pub Med, 2004.
10. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Институт общегуманитарных исследований. - Москва. - 2004. - 336 с.
11. Ивашкин В.Т., Лапин Т.Л. Лечение язвенной болезни: новый век - новые достижения - новые вопросы / БОП-РМЖ. - Том 4. - 2002. - №1. - с.20-25.
12. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. - Москва: МЕДпресс, 1999. - 592 с.
13. Мягков И.Ф., Боков С.Н. Медицинская психология: основы патопсихологии и психопатологии / Уч. для вузов. - Москва: Медицина, 1999. - 232 с.
14. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. - СПб.: Питер, 2002. - 464 с.
15. Немов Р.С. Психологическое консультирование // Учебник для студентов гуманитар. вузов. - Москва: Центр ВЛАДОС, 2001. - 528 с.
16. Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психической и соматической патологии. Сборник научных трудов. Том 127 / Под общей редакцией М.М.Кабанова. - Ленинград: Изд. Ленинградского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М.Бехтерева. - 1990. - 172 с.

Prezentat la 17.10.2007

DIMENSIUNILE IMAGINII DE SINE

*Sofiana TOCARI**Catedra Psihologie*

This study approaches a quite important and at the same time controversial topic – the image of self. There are presented several conceptual perspectives upon the problem under discussion, as well as the factors that contribute to the formation of the image of self. There has been analyzed the way the image of self influences the formation, affirmation and adaptation of personality in the context of different environmental demands. There has been made a distinction between a healthy image of self (sanogene) and an unhealthy image of self (non-sanogene) underlining how they are able to affect the interpersonal relationships of an individual. In addition to this the study focuses on the degree of dependence of the image of self on self-knowledge.

Imaginii de sine i se acordă o atenție susținută în literatura de specialitate, deși este considerată o noțiune controversată și foarte complexă.

Imaginea de sine reprezintă un sistem de montaje ale individului orientate spre sine, care includ concepțiile, aprecierile și tendințele comportamentale proprii. Ea se constituie în ontogeneză, parcurgând anumite trepte și devenind stabilă pe parcursul vieții. Imaginea de sine este expresia integrală a modului în care se reprezintă pe sine un individ uman, „produs final” al procesului de percepție și conștientizare a persoanei de sine și de alții, constituind trăirea aspectului unificator de coeziune a personalității. Imaginea de sine se formează în procesul activității și comunicării subiectului prin identificare și comparație cu alții, analiza gândurilor, sentimentelor și activității proprii, autoapreciere și conștientizare a aprecierilor celor din jur.

Imaginea personală este reală, chiar dacă nu o putem atinge, simți sau vedea. Eșecul și succesul sunt la fel de reale. Imaginea personală este propria noastră părere despre ce fel de persoană suntem. Este rezultatul experiențelor trecute, reușitelor sau eșecurilor, umilințelor sau triumfurilor și poartă amprenta modului în care am fost tratați de ceilalți, mai ales în primii ani ai copilăriei. Această imagine odată formată noi o considerăm corectă. Dar ea poate fi falsă - și de multe ori chiar este falsă - important fiind faptul că noi ne comportăm ca și cum ar fi adevărat. Teoretic ea este adevărată. Aceasta înseamnă că imaginea de sine, cea a unei ființe neputincioase, a unei victime căreia i se întâmplă tot felul de lucruri este cea adevărată. Viața noastră se desfășoară ca și cum imaginea ar fi adevărată. Dar, oare, este? Imaginea personală se poate schimba, fiind nevoie de o altă perspectivă. Imaginea personală, putem spune, stă la temelia întregii noastre personalități. În raport cu ea, experiențele noastre tind să se adevărească și să întărească propria imagine, ducând astfel la un cerc vicios. Toate acțiunile și sentimentele noastre sunt în concordanță cu imaginea noastră personală. Ne vom comporta așa, cum credem ca suntem. Pur și simplu, nu putem acționa astfel, indiferent de câtă voință am da dovadă. Cel care se consideră un „ratat” va face astfel, încât să rateze oricât de mult s-ar strădui să cunoască succesul și oricâte șanse i-ar ieși în cale. Cel care se consideră „ghinionist” va face astfel, încât să demonstreze că este într-adevar victima „ghinionului”.

O persoană care se consideră urâtă și neatrăgătoare va găsi o cale să demonstreze că imaginea sa personală este corectă. Dacă un baiat îi spune că este drăguță, ea se va gândi la alunița de pe față. Dacă i se va spune că are ochi frumoși, automat își va zice în gând ca are nasul prea lung. Atitudinea sa defensivă îi va alunga, în cele din urmă, pe toți potențialii admiratori și astfel ea va avea confirmarea faptului că felul în care se percepe, ca fiind urâtă, reprezintă adevărul. Din cauza așa-zisului „adevăr obiectiv”, o persoană își dă seama rareori că problema constă în evaluarea de sine. Așadar, imaginea de sine poate fi dușmanul sau prietenul nostru, în dependență dacă se hrănește din eșecurile trecute pentru a ne submina în prezent sau dacă se hrănește din succesele trecute pentru a ne da curaj să trăim în prezent și să progresăm. Trebuie să descoperim secretul conviețuirii cu propria persoană și să nu ne temem de nimic, *o imagine personală sănătoasă este cheia conviețuirii cu sine*. Dacă ne percepem realiști și ne acordăm respectul meritat, acumulând succesele și sentimentele, pastrându-ne încrederea în sine în ciuda eșecurilor și iertându-ne propriile greșeli, ajungem, într-adevăr, să trăim în armonie cu propria persoană.

Trebuie să practicăm deprinderea de a ne accepta așa cum suntem, în loc să ne forțăm să devenim ceea ce nu suntem. Acceptarea de sine ne dă încredere, în timp ce încercarea de a ține pasul cu ceilalți duce la o stare

de tensiune permanentă. Pentru ca omul să fie adaptabil și eficient, el trebuie să fie format ca atare de timpuriu și ajutat să-și mențină disponibilitățile pe care le are la cote înalte de funcționare. Într-o lume a căutărilor și eforturilor spre mai bine, referirea la o personalitate cu adevărat eficientă, încetează să mai fie o problemă de conjunctură efemeră și perisabilă, devenind, dimpotrivă, una de interes maximal.

În viața de toate zilele, în relațiile interpersonale, fiecare dintre noi aspiră la cunoașterea de sine și de altul. Eșalonat, fiecare individ ajunge să-și formeze o imagine de sine conturându-și în același timp și impresii și aprecieri despre ceilalți. Se elaborează, încet și sigur, o adevărată busolă a vieții care ne permite să ne orientăm mai mult sau mai puțin eficient în păienjenitul vieții cu urcușuri și coborâșuri ca într-un adevărat spațiu mioritic. Acest proces cuprinde sinteza a două laturi: orice persoană abordează pe un altul pornind de la sine, după cum reprezentarea despre altul face parte din procesul percepției de sine. Se pare că informațiile noastre privind formarea imaginii de sine și a modului de percepție a celorlalți, a semenilor - ceea ce s-a numit percepție socială - sunt destul de lacunare, încât simțul comun prin adevăratele sale clișee a dominat adevărul obiectiv. În psihologia socială prin clișeu se înțelege o judecată simplificată ce corespunde unei opinii modale (cu frecvență mare) într-un grup, care deformează modul de gândire personal. În felul acesta, clișeul-prejudecată provine dintr-o conștiință colectivă și este preluată de individ de la grupul cărui îi aparține și se exprimă sub formă de reprezentări și aprecieri personale. Aceste opinii pot conține o parte de adevăr, dar pot fi și în întregime o eroare sau o iluzie. Concluzia ar fi că în cadrul simțului comun adevărul și eroarea sunt indistincte. Se poate da drept exemplu faptul că în realitate întâlnim destui oameni care admit ideea că inteligența sau noninteligența se poate înscrie în fizionomia unei persoane. Este adevărat că din observarea expresiei mimice se pot obține o serie de informații privind dispoziția emoțională a persoanei respective: vigoare sau oboasă, asprime sau blândețe sufletească, dar nu putem obține date despre inteligența însăși. Deci, simțul comun este gata să stabilească ușor corelații între aspectele fizice și cele psihice pe baza unor coincidențe mai mult sau mai puțin întâmplătoare întâlnite în experiență. Dar aici mai apare și o altă problemă, omul e dotat cu un adevărat mecanism prin care simte nevoia de a introduce „ordine” în mediul natural și în ambianța socială. În felul acesta, el lipește adevărate „etichete” peste fapte, evenimente și comportamente riscând simplificări grosolane pentru a se orienta în ambianță. Astfel, fiecare om plasează pe ceilalți oameni în categorii mai mult sau mai puțin sumare pentru a-și face cât de cât o idee despre ceilalți. Astfel, mintea noastră „controlează” realitatea printr-o reducere a complexității și a diferențelor care o compun. Avantajul constă în faptul că așa se obțin posibile previziuni pentru anumite reacții chiar un posibil control asupra lor. Doi autori americani, Cooley și Maed, susțin că imaginea de sine rezultă din interiorizarea schemei unui semen al nostru, adică psihogenetic copilul percepe propriile atribute mai întâi la altul și după aceea le recunoaște la el însuși. Înțelegerea propriei identități este reflexul (ecoul) reacțiilor celorlalte persoane față de el, conștiință de sine este imaginea eului în oglinda socială; deci, genetic are loc o construcție simultană a imaginii de sine cu imaginea de altul. În principiu, individul se cunoaște pe sine din încercările vieții, prin intermediul actelor sale de conduită, a prestațiilor personale, a relațiilor sale cu alții atât în împrejurări obișnuite, cât și în situații-limită. Este firesc că în cadrul acestor prestații personale să distingem o primă grupă de succese și eșecuri care constituie prin dinamica lor prima sursă de autocunoaștere. Este firesc că succesele ridică nivelul de autoapreciere, în timp ce eșecurile îl coboară. Pe termen lung acest joc al celor două tendințe va duce la o stabilizare a imaginii de sine. Apoi apare concomitent un al doilea factor: compararea cu altul și înscrierea individului în contextul social. La acestea se adaugă opinia grupului, adică imaginea socială de sine. Toate aceste elemente, oferite de contextul social, constituie matricea în care se cristalizează imaginea de sine. Aici am atins o problemă extrem de importantă: socializarea, aceasta reprezintă cel mai amplu și mai complex proces prin care indivizii devin nu doar ființe sociale, ci și umane ca atare. Socializarea se delimitează în două etape: primară și secundară. Socializarea primară are loc în copilărie și presupune achiziționarea unor cunoștințe, deprinderi, valori, atitudini și comportamente umane. În acest fel, se interiorizează lumea socială, se cristalizează versiunea subiectivă a realității obiective (socioumane). În viața copilului, care se naște într-o structură socială, apar primele persoane semnificative: părinții. Dacă acesta se naște într-o lume săracă, el absoarbe perspectivele respectivelor pătri asupra lumii sociale, dar la care adaugă particularitățile atașate de părinții lui. În procesul neconținutei interacțiuni dintre individul în creștere și ceilalți (în special cei semnificativi) are loc formarea eului, identității și imaginii de sine. De reținut că un copil nu poate alege persoanele semnificative, iar identificarea cu ele este automată, după cum interiorizarea unei relații anume este și ea inevitabilă. Copilul nu realizează diversitatea din jurul lui, de aceea își închipuie că mediul din jurul sau este „singura lume

existentă și imaginabilă”. Apoi, la un moment dat, apare socializarea secundară, în cadrul căreia are loc o interiorizare a normelor, cerințelor, a informațiilor, a valorilor promovate, și aici funcționează persoane semnificative, dar deosebirea e că în acest caz individul are un anumit control asupra lor, în sensul că poate renunța la unele în favoarea altora, că poate selecta din potențialul relațiilor interpersonale pe cele care îi confirmă stima de sine. În această etapă are loc trecerea de la gândirea concretă la gândirea abstractă, de la copilărie la adolescență. În concluzie, relațiile față în față, comunicarea verbală și nonverbală în grupurile, comunitățile restrânse rămân în continuare de importanță vitală. În perioada copilăriei mici are loc un fenomen numit centrarea pe sine. Dacă punem întrebarea: „Cine fuge mai tare dintre băieții de aici?”, vom răspunde toți: „Eu”. Interpretarea este următoarea: în absența unui reper sau norme de comparație, copilul se proiectează pe sine drept etalon implicit, ceea ce are ca efect o supraestimare, o „dilatare” a imaginii de sine. Ulterior, pe măsură ce înaintează în vârstă, colectivul din școală oferă un termen de comparație în activitățile comune. Ca urmare, autoaprecierea copilului devine din ce în ce mai modestă, având loc o creștere a obiectivității. Un rol important în formarea imaginii de sine îl are conștiința eficienței proprii. Aceasta va determina la subiect o valoare motivațională deosebită, care la rândul ei va determina o creștere apreciabilă a nivelului de aspirație, care la rândul lui va spori considerabil perseverența și investiția de efort pe termen mai lung. Problema care se pune în acest moment este să înțelegem cum la același nivel aptitudinal performanțele obținute de subiect sunt total diferite în funcție de autoaprecierea eficienței proprii. Acest lucru poate să presupună o evoluție în dublu sens: atât ascendență (din succes în succes), cât și descendență (din eșec în eșec). Un exemplu concret îl constituie modul în care o persoană sau alta rezistă la acțiunea factorilor de stres. Rezultatele sunt diferite: la o persoană cu o conștiință a eficienței scăzute (cum ar fi la anxioși și depresivi) apare o decompensare rapidă la confruntarea cu un factor stresant, mergând chiar până la diminuarea sistemului imunitar. La polul opus, o altă persoană care abordează cu încredere încercările vieții nu se expune la modificări fiziologice defavorabile. Astfel, imaginea de sine nu este un simplu epifenomen, ci este însoțită de modificări pe toată scala sistemului biopsihosocial. Omul participă cu întreaga lui ființă la evenimentele vieții cotidiene.

Este limpede că viețile noastre nu reprezintă doar desfășurarea unui program natural genetic dat de la naștere, ci conjuncția acestuia cu deciziile altora în legătură cu noi (în copilărie) și mai apoi cu propriile alegeri între diverse alternative de moduri de viață. Această împletire între factorii naturali-ereditari și socializanți educativi este însă atât de fină și complexă, inextricabilă, încât greu ne putem pronunța asupra ponderii unora sau altora în edificarea aspectelor legate de autostimă și autoeficiență.

În concluzie, pentru „a trăi” cu adevărat, adică pentru a găsi viața satisfăcătoare și rezonabilă, este nevoie de o imagine personală adecvată și realistă pe care s-o acceptăm. Trebuie să ne accepăm singuri. Trebuie să ne stimăm. Nivelul stimei de sine afectează puternic performanțele în toate activitățile, o joasă stimă de sine sporește riscul insucceselor, determinând astfel o viziune și mai umbrită asupra propriei persoane. Stima de sine este profund legată de raportul dintre sinele autoperceput și sinele ideal (dorit), adică modul în care am vrea să arate, sub multiple aspecte, persoana noastră.

Bibliografie:

1. Чеснокова И.И. Проблема самопознания в психологии. - Москва, 1977.
2. Cosmovici A., Iacob L. Psihologia socială. - Iași: Polirom, 1998.
3. Hayes N., Sue Orrell. Introducere în psihologie. - Timișoara: BIC ALL, 2000.
4. Iluț P. Sinele și cunoașterea lui (Teme actuale de psihosociologie). - Iași: Polirom, 2001.
5. Șchiopu U. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. - București, 1998.

Prezentat la 02.06.2008

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У НЕВРОТИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Людмила АНЦИБОР, Анна КАТАЛИЙЧУК

Кафедра психологии

Cercetările în domeniu au demonstrat rolul important al accentuărilor de caracter, precum și particularitățile mecanismelor de apărare psihologică în procesul neurotizării personalității. În acest context, s-a constatat rigiditatea și lipsa plasticității în comportamentul personalității.

The research revealed an important role of character accentuation and peculiarities of psychological protection mechanisms in the process of a person's neurotization. Similarly, it was stated that the frequency of using these mechanisms points to rigidity and lack of plasticity in a person's behavior.

Перестройка потребовала не только смены идеологии, но и всего уклада жизни современного человека. Переход к новым принципам жизни для одних людей оказался открытием новых возможностей, но для многих он оказался довольно болезненным. Урбанизация, ускорение темпа жизни, информационные перегрузки, усиливая это напряжение, зачастую способствуют возникновению и развитию пограничных форм нервно-психической патологии, что выводит вопросы психогигиены и психопрофилактики в ряд важнейших задач охраны психического здоровья человека. Решение этих проблем связано, прежде всего, с необходимостью ранней диагностики субклинических проявлений такого рода состояний. *Субклинические проявления* – это психические нарушения, с которыми человек обычно справляется сам, без помощи психиатра. *Клинические* – это более выраженные расстройства, где уже требуется помощь психиатра [5].

При субклиническом реагировании на психологическую травму происходит своеобразная защитная психологическая перестройка, которая называется *психологической защитой*. Психологическая защита подразумевает изменение в системе психических ценностей, направленное на нейтрализацию и устранение отрицательного воздействия психологической травмы, предотвращение развития болезненных отклонений в психической и физиологической деятельности организма. И этим человек «как бы» сам себя лечит.

Отдельные люди испытывают трудности в межличностном общении, другие – в самопознании и саморазвитии, у третьих доминируют деструктивные качества (агрессивность, зависть, лесть и др.) и формы поведения (суицидальное, асоциальное, различные формы зависимостей). Таких примеров можно привести множество. Но это все свойственно не только больной, но и нормальной личности. Личность не всегда способна принять свои проблемы, осознать их, поэтому стремится нейтрализовать их действие на психику при помощи формирования различных защитных компенсаторных механизмов, приводящих в конечном итоге к формированию невротической личности. В итоге проблемы не решаются, личность не развивается, а живёт в мире иллюзий.

Вариантов психологической защиты бывает множество в зависимости от вида психологической травмы и характера самого человека. Но способность к психологической защите у разных людей различна. Одни обладают психической сопротивляемостью и способны переработать в своем сознании степень важности отрицательного воздействия, создать новые установки. Они могут преодолеть психологические травмы необычной силы и у них не возникает тяжелых расстройств настроения, или же таковые появляются лишь на короткое время. Таких людей называют психологически хорошо защищенными (или *конкордантно-нормальными*).

Другие пасуют даже перед незначительным препятствием на их пути, малейшая неприятность вызывает у них изменение настроения и чувство неполноценности, они плохо приспосабливаются к быстрым изменениям жизни, а при значительной психологической травме их механизмы защиты и компенсации оказываются негибкими, происходит дезинтеграция психической деятельности и развивается невроз. У таких людей возможности субклинического реагирования ограничены и их называют психологически плохо защищенными (или *дискордантно-нормальными*) [1].

При затяжном течении неврозов весьма заметна динамика механизмов психической адаптации. Первоначально нестойкие защитные психологические механизмы сменяются все более устойчивыми, приобретающими ригидный характер, патологическими защитными механизмами, тесно связанными преимущественно с пассивной позицией больных, с их личностными особенностями и симптоматикой [3].

Необходимо осознание того факта, что защитные механизмы не просто ограждают психику от различного рода психических травм, но и препятствуют объективному восприятию реальности, создают видимость отсутствия проблем, что препятствует личностному росту. Это наталкивает на мысль, что личность должна не просто ограждать своё сознание от неприемлемой информации, а уметь её осознать, принять и, сознательно разрешив свой конфликт, развиваться. Для этого необходимо работать над своими проблемами, а не уходить от них при помощи механизмов защиты (формировать мотивацию: желание измениться, решить свою проблему, помочь найти пути, наиболее отвечающие эффективному саморазвитию личности и др.). Проблема заключается в парадоксальном характере защитных механизмов психики – оберегая на некоторое время осознание личностью негативных эмоций, предотвращая невротическое развитие личности, они, искажая информацию, в итоге вынуждают, заставляют личность существовать в иллюзорном мире, тормозя её развитие, препятствуя решению возникающих проблем. С другой стороны, если бы личность не пользовалась защитными механизмами, это бы сделало её психику уязвимой перед многими проблемами, что в свою очередь также привело бы к невротическому развитию личности.

Если в прошлом весьма распространенной была точка зрения, что “поставщиками” неврозов, как правило, являются психопаты, а основные формы неврозов представляют собой декомпенсации соответствующих им типов психопатий или акцентуаций (истерия – истероидная психопатия, невращения – астеническая психопатия, невроз навязчивых состояний – психопатия психастенического круга), то в настоящее время в психиатрии прочно утвердилось представление, что неврозы могут возникать и у лиц, не страдающих психопатиями, а также без сколько-нибудь выраженных психопатических черт характера.

Можно предполагать, что если при выраженном психофизическом стрессе *невротический стресс* возможен у любого человека, то его характер и форма зависят не столько от патогенного фактора, сколько от индивидуального предрасположения и особенностей данной социальной среды [2]. Это чаще всего люди, страдающие психопатиями или акцентуациями личности [1].

Еще более сложным является вопрос о роли в генезе неврозов крайних вариантов нормы – акцентуаций характера.

По данным А. Е. Личко [4], отдельным типам акцентуаций характера свойственны определенные формы невротических расстройств. Астено-невротический и лабильные типы акцентуаций предрасполагают в соответствующих условиях к возникновению невращения, сенситивный, психастенический и реже астеноневротический служат благоприятной почвой для развития обсессивно-фобического невроза. Истерический невроз возникает на фоне истероидной акцентуации или реже при некоторых смешанных с истероидным типом: лабильно-истероидном, истероидно-эпилептоидном, реже шизоидно-эпилептоидном. От типа акцентуации зависят не только особенности клинической картины невроза, но и избирательная чувствительность к определенному роду психогенным факторам, поскольку очевидно, что невротическая декомпенсация может быть облегчена психотравматизацией, предъявляющей чрезмерные требования к “месту наименьшего сопротивления” данного типа акцентуации. Таким образом, цель данного исследования заключается в том, чтобы изучить особенности проявления и использования механизмов психологической защиты у личности, склонной к неврозу, с различными типами акцентуации характера.

Всего в исследовании принимали участие 135 студентов в возрасте от 19 до 28 лет (средний возраст испытуемых – 24 года). Для исследования были использованы: Методика диагностики уровня невротизации Л.И. Вассермана, опросник Келлермана-Плутчика и опросник Шмишека.

В результате проведенного исследования были выявлены 63 человека с высоким уровнем невротизации (экспериментальная группа). Данные по акцентуациям характера в пределах исследуемой группы распределились следующим образом: возбудимый – 19%; демонстративный – 15,9%; застревающий – 15,9%; гипертимный – 15,9%; педантичный – 12,7%; циклоидный – 12,7%; тревожный – 4,8%; эмотивный – 3,2%; дистимный и экзальтированный представлены не были. На следующем этапе исследова-

ния сравнивались данные о выборе механизмов психологической защиты между контрольной и экспериментальной группой.

Как указывают исследования, у *возбужденного типа* личности значимые различия в зависимости от уровня невротизации личности наблюдаются в использовании таких механизмов психологических защит, как *проекция* ($T > 2,22$, при $p=0,05$; $n=19$) и *замещение* ($T > 2,39$ при $p=0,05$; $n=19$). Проекция представляет собой процесс, посредством которого индивидуум приписывает собственные неприемлемые мысли, чувства и поведение другим людям или окружению. Замещение предполагает переадресацию проявления инстинктивного импульса от более угрожающего объекта или личности к менее угрожающему. Учитывая, что в критических ситуациях у данной категории людей уровень их импульсивности и раздражительности повышается, а более частое использование замещения и проекции может значительно ухудшить межличностное взаимодействие, и круг замыкается, это последнее, в свою очередь, приводит к невротическому развитию личности.

Наиболее характерными стратегиями разрешения проблемных для *демонстративного* типа личности ситуаций являются *вытеснение* ($T > 3,16$ при $p=0,05$; $n=16$) и *регрессия* ($T > 2,24$ при $p=0,05$; $n=16$). Согласно теории Фрейда, в связи с аномальной способностью к вытеснению уже в раннем детстве возникает подсознательный психический мир, чрезвычайно действенный, впоследствии предрасполагающий к возникновению невроза. Человек может в определенный момент или даже на очень длительное время вытеснить из памяти знание о событиях, которые не могут не быть ему известны. Однако это вытесненное знание обычно остается у порога сознания, поэтому нельзя полностью игнорировать его. Учитывая характеристики демонстративного типа, при повышенном уровне невротизации эта способность у людей данного типа может зайти очень далеко: они могут совсем "забыть" о том, чего не желают знать, они способны лгать, вообще не осознавая, что лгут. Истерик способен к вытеснению даже физической боли. Истерическая неправдивость существенным образом отличается от сознательной лжи, которая чаще всего сопровождается угрызениями совести, боязнью разоблачения, она связана со смущением, иногда с замешательством, нередко лжец заливадается краской. Однако истерики лгут с невинным выражением лица, говорят с собеседником дружелюбно, просто и правдиво. Непринужденность их поведения объясняется тем, что отъявленная ложь для истерика в момент общения становится истиной. Наличие высоких показателей по шкале регрессия свидетельствует о склонности к ребячливым, детским моделям поведения, для которых характерны: несдержанность, недовольство, а также такие особенности, как «надуваться и не разговаривать» с другими, детский лепет, противодействие авторитетам и т. д.

При повышенном уровне невротизации у *застревающего* типа личности негибкость системы психологических защит проявляется в устойчивом характере использования *проекции* ($T > 2,29$ при $p=0,05$; $n=16$). Механизм проекции проявляется в том, что собственные отрицательные качества, влечения, отношения человек бессознательно приписывает другому лицу (проецирует на него), причем, как правило, в преувеличенном виде. При проекции внутреннее ошибочно воспринимается как существующее вовне. Происходит экстеризация своих аффективно-эмоциональных блоков. Это осложняется ещё тем, что основой застревающего, параноического типа акцентуации личности является патологическая стойкость аффекта. У такой личности действие аффекта прекращается гораздо медленнее, чем у других, и стоит лишь вернуться мыслью к случившемуся, как немедленно оживают и сопровождавшие стресс эмоции. Поскольку помехи эгоистическим целеустремлениям исходят от окружающих людей (точнее проецируются на них), то при высоком уровне невротизации у личностей параноического типа могут наблюдаться такие характерные черты, как подозрительность, ревнивость, мстительность, обидчивость. Устойчивое использование рационализации как защитного процесса, состоящего в том, что человек изобретает вербальные и на первый взгляд логичные суждения и умозаключения для ложного оправдания (объяснения) своих поступков, свидетельствует о стремлении застревающего типа рационально обосновать свои желания и поступки, вызванные такой причиной, признание которой грозило бы потерей самоуважения. Это в значительной степени препятствует межличностному взаимодействию и нормальному развитию личности.

У *гипертимного* типа личности обнаруживается устойчивое использование *компенсации* ($T > 2,15$ при $p=0,05$; $n=18$) и *регрессии* ($T > 2,01$ при $p=0,05$; $n=18$). Компенсация проявляется в том, что

человек интенсивно развивает, в ущерб слабо выраженному свойству, тот признак, который у него и так хорошо развит. Таким образом, активная деятельность, инициативность, хорошо развитые коммуникативные навыки, характерные для людей гипертимного типа, скорее всего направлены на те сферы деятельности, в которой человек и так достаточно компетентен и тем самым компенсирует собственные недостающие качества и отказывается развивать их. Между тем потребность в их развитии подавляется личностью. Значимые показатели по регрессии свидетельствуют о том, что при повышенном уровне невротизации представители данного типа личности склонны шутя проходить мимо событий, к которым следовало бы отнестись более серьезно и поставить под сомнение некоторые свойства своего характера. Чрезмерная жажда деятельности превращается в бесплодное разбрасывание. Человек за многое берется и ничего не доводит до конца. Чрезмерная веселость может переходить в раздражительность.

Педантичный тип при высоком уровне невротизации пользуется всеми механизмами психологической защиты, кроме *вытеснения* ($T > 2,32$ при $p=0,05$; $n=13$). Показатели по вытеснению слишком низкие. Причиной невротического срыва у педантичной личности может стать их патологическое стремление приписывать значимость всему, что происходит в их жизни, неспособность что-либо отвергнуть или забыть. Реальность для педантичного типа имеет слишком большую ценность как предмет для ритуальных манипуляций, но не для вытеснения её.

Для *циклотимного* типа личности при повышенном уровне невротизации характерно устойчивое использование *отрицания* ($T > 2,16$ при $p=0,05$; $n=14$), *регрессии* ($T > 1,83$ при $p=0,05$; $n=14$) и *компенсации* ($T > 1,61$ при $p=0,05$; $n=14$). Отрицание и регрессия относятся к группе примитивных механизмов психологических защит, которые формируются в детстве и практически не подвергаются изменениям в течение жизни. Частое прибегание к этому типу защит косвенно свидетельствует о некой личностной незрелости и способствует формированию таких личностных черт, как подчинение и зависимость.

Циклоидному типу свойственны довольно частые периодические смены настроения, в результате чего также часто меняется манера общения с окружающими людьми. Устойчивое использование отрицания циклоидным типом говорит о том, что личность просто игнорирует болезненные для неё реальности и действует так, словно они не существуют. Будучи уверенной в своих достоинствах, такая личность пытается привлечь внимание окружающих всеми способами и средствами. И при этом видит только позитивное отношение к своей персоне. И вообще считает себя человеком без проблем, потому что отрицает наличие трудностей.

Таким образом, особенности использования механизмов психологических защит у рассмотренных выше акцентуаций характера при высоком уровне невротизации проявляются в устойчивом, ригидном характере некоторых типичных для каждой акцентуации защит. Проведенное исследование подтвердило предположение о том, что наличие определённых акцентуаций характера у личности создаёт предпосылки для возникновения невротических состояний.

Известно, что защитные механизмы психики представляют собой пути, используемые психикой перед лицом внутренней и внешней угрозы. В каждом случае для создания защиты расходуется психологическая энергия, вследствие чего ограничиваются сила и гибкость реальных возможностей. Более того, чем более эффективно действуют защитные механизмы, тем более искажённую картину наших потребностей, страхов и стремлений они создают. Все мы в какой-то степени используем защитные механизмы, но это становится нежелательным в том случае, если мы чрезмерно на них полагаемся. Зёрна серьёзных психологических проблем попадают на благоприятную почву тогда, когда система наших психологических защит становится негибкой. Привычная для личности в обычных условиях защита, в экстремальных, критических, напряжённых жизненных условиях обладает способностью закрепляться, приобретая форму фиксированных психологических защит. Это может «загнать вглубь» внутриличностный конфликт, превратив его в бессознательный источник недовольства собой и окружающими и в конечном итоге – к невротическому развитию личности. По мере нарастания отрицательной информации, критических замечаний, неудач, неизбежных при нарушении процесса социализации, психологическая защита, временно позволявшая личности «иллюзорно-положительно» воспринимать объективное неблагополучие, становится все менее эффективной. В случае неэффективности ее действия при возникновении угрозы невротического срыва индивид

инстинктивно ищет выход и нередко находит его во внешней среде. Да и проблема, вызвавшая неприятности, все равно остается нерешенной (неудовлетворенная потребность, неисправленный личностный недостаток и др.) и приводит рано или поздно к другим устойчивым защитам, что мешает личности измениться, соответствовать новым условиям жизни.

Таким образом, анализ полученных в исследовании результатов показал, что существуют различия в использовании механизмов психологической защиты между людьми с низким и с высоким уровнем невротизации. Акцентуации характера этих людей связаны с предрасположенностью к невротическим состояниям. Эти различия выражаются в чрезмерном использовании таких механизмов психологической защиты, как замещение и проекция у возбудимого типа личности при высоком уровне невротизации, и при этом наблюдается совсем незначительный уровень использования других защитных механизмов психики. У демонстративного типа личности значительно преобладает использование вытеснения и регрессии. Для застревающего типа акцентуации характерны значимые показатели по шкале проекции. Гипертимный тип личности гораздо чаще других механизмов психологических защит использует компенсацию. Для циклоидного типа акцентуации личности характерно чрезмерное использование отрицания. Частое использование одних механизмов психологических защит при совсем низком уровне использования других говорит о негибкой, ригидной системе защитных механизмов психики у личностей с высоким уровнем невротизации.

Избирательная чувствительность к определенному рода психогенным факторам и то, насколько эффективно, без существенных последствий для психического здоровья, человек преодолевает ситуации, вызывающие у него негативные эмоции, во многом зависят от эффективности функционирования системы его механизмов психологических защит.

Данные результаты можно использовать для определения гендерных и возрастных различий в использовании механизмов психологической защиты у личностей с высоким уровнем невротизации. В будущем эти данные могут служить теоретическим основанием для составления коррекционных программ в работе с людьми, предрасположенными к невротическим состояниям.

Литература:

1. Еникеева Д.Д. Популярныe основы психиатрии. - Д., 1997.
2. Карвасарский Б.Д. Неврозы. - Москва. 1990.
3. Кискер К.П. и др. Психиатрия. Психосоматика. Психотерапия. - Москва, 1999.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. - Л., 1983.
5. Киршбаум Э., Еремеева А. Психологическая защита. - Москва: Изд-во Смысл, 2000.

Prezentat la 11.05.07

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ НА ТРУДОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Ольга КОРОЙ

Государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ

Problema reglării emoționale obține calitate în cadrul organizării și realizării psihodiagnosticului profesional al educatorilor pentru activitate în condițiile reale ale familiei. Competența de reglare emoțională, capacitatea de a conduce starea personală – sunt unele din calitățile profesionale ale educatorilor.

Cu toate acestea, printre educatori, se observă o pregătire profesional-pedagogică insuficientă cu privire la comportamentul în situații emoționale.

The present article aims to contribute to the general understanding of the problem of emotions regulation in the framework of professional psycho diagnosis for the teachers that would work in the real family conditions. The competence of emotions regulation, the capacity of being able to lead your own emotional state is one of the most important professional qualities of the teachers. Although, the author mentions that there are teachers, which lack the ability to behave constructively in the cases of emotional situations.

Проблема эмоциональной регуляции отчетливо встает при организации и проведении профессиональной психодиагностики воспитателей для работы в реальных условиях семьи. Способность к эмоциональной регуляции, умение управлять собственным состоянием – одно из профессиональных качеств воспитателя. Однако среди воспитателей остро ощущается недостаточная профессионально-психологическая их подготовленность к образу поведения в эмоциогенных ситуациях.

Эмоциональная регуляция рассматривается нами как интегральное свойство личности, как уровень эмоциональной регуляции поведения в зависимости от силы, знака, мобильности и содержания эмоций, способность преодолевать излишнее эмоциональное возбуждение при выполнении сложной деятельности. Эмоциональная регуляция нами рассматривается как качество личности и как психическое состояние, обеспечивающее целесообразное поведение в профессиональной деятельности. Педагогический опыт является важным фактором формирования эмоциональной регуляции поведения воспитателя. Под влиянием опыта формируются определенные звенья этого механизма, связанные с принятием решения в эмоциогенных ситуациях. Способность к эмоциональной регуляции уменьшает отрицательное влияние сильных эмоциональных воздействий, способствует проявлению готовности к действию в напряженной ситуации.

Эмоциональная регуляция в значительной мере детерминирована динамическими (интенсивность, гибкость, мобильность) и содержательными (виды эмоций и их уровни) характеристиками эмоционального процесса и наряду с отношениями, ценностями, мотивами, самооценкой, типичными эмоциональными реакциями, настроением, нравственными принципами, социальным поведением и др. включается в содержание понятия личности, являясь неотъемлемым атрибутом психической регуляции.

Эмоциональные способности предполагают наличие конкретных знаний и навыков, помогающих успешно вести себя в определенных ситуациях и особенно в профессиональной деятельности. Эмоциональные знания и навыки играют положительную роль в адаптации.

Эмоциональная регуляция, как компонент психической регуляции, нами рассматривается в рамках конкретной деятельности, в нашем случае – деятельности воспитателя в семье. Способности к эмоциональной регуляции имеют большое значение для личности, которая при высоком уровне развития этих способностей не просто активно включается в профессиональную деятельность, но постоянно находится в активном поиске, усваивая качественно новые виды взаимодействия с ребенком, семьей, окружающими.

Формирование воспитателя-профессионала предполагает развитие эмоциональной регуляции как личностного уровня психической регуляции, поскольку индивидуальный уровень не в состоянии противостоять мощному давлению стереотипности и сужению спектра задач в реальной профессиональной деятельности воспитателя. Только личностный уровень психической активности эмоциональной

регуляции способен обеспечить его поступательное движение в процессе профессионализации. Отсутствие или слабое развитие способности к эмоциональной регуляции, низкая удовлетворенность выполняемой деятельностью ведут к возникновению состояния дезадаптации с последующими психосоматическими нарушениями.

Мы провели пролонгированное исследование для изучения влияния эмоциональной регуляции на деятельность воспитателя. Результаты данного исследования позволили выявить динамику и устойчивость эмоциональной регуляции воспитателя. Воспитатели с высоким уровнем эмоциональной регуляции через шесть месяцев работы становятся спокойными, уравновешенными, удовлетворенными условиями содержания деятельности и обладают высокой интенсивностью положительно окрашенных состояний (творческий подъем, радость и др.). Однако спустя шесть месяцев после трудоустройства в семью, продолжали работать в трудоустроенной семье только 64,58% всех принимавших участие в исследовании воспитателей. 35,42% воспитателей не смогли пройти успешно процесс адаптации, в том числе из-за низкого уровня эмоциональной регуляции, который мы устанавливали у большинства из них на констатирующем этапе исследования.

У воспитателей, работающих в условиях семьи, обнаружены различные уровни саморегуляции эмоциональных состояний. Базовый уровень представляет собой систему внутренних устойчивых состояний, обусловленных профессиональной мотивацией, позитивными установками по отношению к труду воспитателя. Сформированность этого уровня характерна для воспитателей, умеющих управлять собой, т.е. обладающих высоким уровнем эмоциональной регуляции. Уровень текущей эмоциональной регуляции связан с актуализацией пролонгированных на весь трудовой день положительно окрашенных состояний. Уровень оперативной саморегуляции необходим в различных воспитательных ситуациях в поисках выхода из создавшихся ситуаций.

Воспитатели – носители высокого уровня эмоциональной регуляции, ставят акцент на активизации положительных мотивационных, эмоциональных и интеллектуальных состояниях: на эмоциональной приподнятости, творческом подъеме, энтузиазме, спокойствии, уверенности, терпении, педагогическом такте, ответственности и увлеченности, заинтересованности, заботе, сдержанности.

В процессе профессиональной подготовки воспитателей для работы в семье необходимо предусматривать обучение, направленное на развитие эмоциональной компетентности. Такое образование может осуществляться через прямое обучение, создание определенного психологического климата, вовлечение ребенка, воспитателя и родителя в совместную деятельность.

В системе воспитатель – ребенок – семья достижение высокого уровня воспитательной деятельности во многом связано с умением использовать в ходе этого процесса адекватные приемы и способы саморегуляции эмоций. Основными способами и приемами эмоциональной регуляции воспитателей могут служить: отключение-переключение, общение с друзьями и близкими, использование самоприказов, приемы логики, рассуждения и размышления, рационализация, упрощение ситуаций, самовнушение, самоконтроль, активизация положительных волевых состояний, самовнушение спокойствия и выдержки, подавление раздражительности, актуализация сюжетных представлений и образов чего-то хорошего, ориентация на хорошее настроение.

Литература:

1. Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. - 1990. - № 1. - С.106-116.
2. Мильруд Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя // Вопросы психологии. - 1987. - № 6. - С.48-55.
3. Пинчук В.А. Психологический анализ устойчивых особенностей эмоциональности: Автореф. дисс... канд. наук. - Москва, 1982. - 18 с.
4. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. - 1991. - № 5. - С.156-162.
5. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Под ред. Шороховой Е.В., Бобневой М.И. - Москва, 1976. - 368 с.
6. Тарабакина Л.В. Эмоциональный мир подростка: Монография. - Москва, 2006. - 168 с.

7. Хмелюк Р. И., Курлянд З.Н., Шевченко Н.А. Эмоциональная регуляция как компонент психологической устойчивости деятельности учителя // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. - Москва, 1987, с.31-59.
8. Чебыкин А.Я., Аболин. Л. М. Исследование эмоциональной устойчивости и психологические средства ее формирования у спортсменов // Психол. журн. - 1984. - Т.5. - № 4. - С.83.
9. Эмоциональная саморегуляция: теоретические основы и прикладные аспекты / Акопов Г.В., Макеева Л.В., Тихонов О.И., Горбунова М.В., Боровик А.А., Буцких А.А., Коцько В.В., Иванова Т.В., Лавшук З.Ф., Сопов В.Ф., Лыков В.И.: Методическое пособие. Издание 2-е, исправленное и дополненное. - Самара, 2002. - 168 с.

Prezentat la 30.06.2008

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ФАКТОР САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

Светлана ТОЛСТАЯ

Кафедра психологии

Prosperitatea și bunăstarea personalității reprezintă un proces continuu de realizare a autoactualizării personale. Dezvăluirea mecanismelor de formare și dezvoltare a bunăstării personale și corelația ei cu autoactualizarea va permite a defini influența acestora asupra proceselor de autoactualizare și în particular asupra unor componente ca trebuința de cunoaștere și de comunicare, respectul de sine, autoacceptarea.

La prospérité et la santé de la personnalité représentent un processus continu de l'ascension et de l'autoactualisation personnelle; le malheur et la maladie entraînent l'incapacité de devenir une personne à valeur requise. La révélation des mécanismes de la formation, du développement de la prospérité subjective et leur corrélation avec le processus de l'autoactualisation permettra de définir leur influence sur l'autoactualisation, et plus particulièrement pour des composants tels le besoin de la connaissance, des relations, du respect de soi, de l'autoacceptation.

В последние десятилетия проблема субъективного благополучия все чаще становится предметом исследования психологов. Это вызвано острой для психологической науки и практики необходимостью в определении того, что служит основанием для внутреннего равновесия личности, из чего оно складывается, какие эмоционально-оценочные отношения лежат в его основе, каким образом оно участвует в регуляции поведения, как можно помочь личности в решении проблемы благополучия.

Выявление механизмов формирования и развития субъективного благополучия и их взаимосвязи с процессом самоактуализации позволит определить их влияние на процесс самоактуализации и, в частности, на такие ее компоненты, как потребность в познании, в общении, в самоуважении, в самопринятии.

Термин «субъективное благополучие», широко используемый в зарубежной психологической литературе, появился в российской и отечественной психологии недавно. В нашей стране проблема субъективного благополучия практически не изучена, хотя оценка человеком своей жизни, его эмоциональное отношение к ней являлись темой многих философских, социологических и психологических исследований.

Понятие субъективного благополучия очень неоднозначно. E.Diener [2, с.107], анализируя литературные данные, выделил следующие признаки субъективного благополучия:

1. Субъективность. Это означает, что субъективное благополучие существует внутри индивидуального опыта.

2. Позитивность измерения. Субъективное благополучие – это не просто отсутствие негативных факторов, что характерно для большинства определений психического здоровья. Необходимо наличие определенных позитивных показателей.

3. Глобальность измерения. Субъективное благополучие обычно включает глобальную оценку всех аспектов жизни личности в период от нескольких недель до десятков лет.

Определимся, в самых общих чертах, что есть субъективное благополучие. По мнению Р.М. Шамионова [11], субъективное благополучие – понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде, и характеризующееся ощущением удовлетворенности [12, с.143].

Так, М.В. Соколова на основе анализа определений субъективного благополучия выдвигает три категории этого явления: 1) определяемое по внешним критериям «нормативности» (соответствия системе ценностей, принятых в культуре); 2) определяемое посредством понятия удовлетворенности жизнью и связываемое со стандартами респондентов в отношении внутренних нормативов «хорошей жизни»; 3) определяемое посредством обыденного понимания счастья как превосходства положительных эмоций над отрицательными [11, с.1].

Именно субъективное отношение личности к жизни, ее коллизиям и изменениям определяет душевную и моральную удовлетворенность собственной жизнью даже в том случае, когда объективные характеристики свидетельствуют об обратном.

Исследователи различают три варианта субъективного благополучия: *физическое, психологическое и социальное*. Такое понимание сложилось не случайно. Оно согласуется с подходами психологов к внутренней структуре личности, предполагающими неразрывное единство трех «Я»: физического, социального и духовного [3, с.276].

В изучении субъективного благополучия невозможно отрывать друг от друга различные компоненты «Я»: субъективное благополучие включает все выделенные аспекты. Поскольку речь идет о субъективном благополучии личности, оно естественно включает социально-нормативные ценностные установки, реализация которых предопределена всей совокупностью условий её социализации (как в субъективном, так и в объективном планах), равно как и реализацию потребностей, также имеющих социальный контекст, наконец – глобальную оценку своего (личности) существования на основе соотнесения частных и обобщенных представлений о своей жизни и самореализации в ней с «эталонными представлениями», усваиваемыми в процессе социализации. В понятие субъективного благополучия необходимо включать и конкретные формы поведения, позволяющие улучшать качество жизни на всех уровнях (физическом, социальном и духовном) и достигать высокой степени самореализации.

Таким образом, субъективное благополучие личности представляет собой интегральное социально-психологическое состояние, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и к самому себе. Оно содержит все три компонента психического явления – *когнитивный, эмоциональный, конотативный* (поведенческий) и характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью измерения [2, с.201].

Между тем, в исследованиях психологов, социологов, философов рассматриваются различные аспекты субъективного благополучия. При этом в центре внимания исследователей оказываются потребности и ценности, осознание их, своего поведения и результата деятельности по их удовлетворению, вызывающее определенное состояние (удовлетворенность, счастье, позитивные эмоции).

В исследованиях субъективного благополучия личности уделяется большое внимание соответствию актуальных (актуализируемых) потребностей субъективным возможностям человека по их удовлетворению. Иначе говоря, сфера потребности тесно взаимосвязана со сферой самосознания. Соответственно, можно предположить, что при высоких потребностях, но низком уровне оцениваемых самостоятельно возможностей их удовлетворения, наступает субъективное неблагополучие; обратное соотношение, вероятно, характеризует благополучие. Таким образом, устанавливается связь между актуализацией потребностей и осознанием их реализации.

Можно предположить, что уровень субъективного благополучия будет соответствовать удовлетворению различных потребностей:

- 1) витальных (биологических) потребностей;
- 2) социальных потребностей в узком и собственном смысле слова (поскольку социально опосредованы все побуждения человека), включающих стремление принадлежать к социальной группе и занимать в этой группе определенное место, пользоваться привязанностью и вниманием окружающих, быть объектом их уважения и любви;
- 3) идеальных потребностей познания окружающего мира и своего места в нем, познания смысла и назначения своего существования на земле как путем присвоения уже имеющихся культурных ценностей, так и посредством открытия совершенно иных, не известных предшествующим поколениям.

Такое построение согласуется и с концепцией А.Маслоу о том, что степень самоактуализации личности соответствует иерархической структуре потребностной сферы [6, с.110]. Ввиду бесконечности движения от одной потребности к удовлетворению следующей, можно предположить существование принципиальной невозможности субъективного благополучия. Исходя из этого Р.М. Шамионов отмечает [12], что «поскольку благополучие в большей степени относится не к частному поведенческому акту, но к обобщенной оценке «жизни вообще», к удовлетворению тех потребностей, которым придается особый смысл в связи с теми же ценностями и установками, то достижение благополучия возможно. Если понимать субъективное благополучие в узком смысле как удовлетворенность субъективно-важными сферами деятельности, то, видимо, нужно понимать, что высшей ее формой является самоактуализация [12, с.144].

Неудовлетворенность потребности не означает автоматического снижения индекса субъективного благополучия личности. Подобная ситуация в ряде случаев создает предпосылки для усиления активности, не обязательно направленной на удовлетворение этой потребности, и даже п о и с к а

«обходного» пути, посредством удовлетворения потребности иного рода. Рефлексия ситуации и собственных возможностей (и притязаний), а также задействование механизмов самоотношения, самосознания приводят к изменению индекса субъективного благополучия.

Отсюда важным становится понимание того, что феномен субъективного благополучия обусловлен в первую очередь не столько потребностями и их реализацией, сколько субъективным отношением человека к возможности их удовлетворения, к событиям жизни и к самому себе. Несомненно, субъективное благополучие связано с психологическим и социальным здоровьем человека, его верой, надеждой, оптимизмом и, естественно, уверенностью в завтрашнем дне. Оно является движительной силой, полноценного существования личности, ее оптимистического настроения.

Р.М. Шамионов рассматривает связь самоактуализации с субъективным благополучием, которая понимается им, с одной стороны, как возможный механизм «запуска» развития и саморазвития, а с другой – при ее усилении как в одну, так и в другую сторону – как фактор, приводящий либо к личностному застою, либо к личностному кризису [12, с.143-148].

Основываясь на этом положении, Т.А. Молодиченко [8] выделяет гармоничную и дисгармоничную самоактуализацию. Первая характеризуется неравновесностью сфер, целей, процессов и результатов самоактуализации; наличием противоречий, являющихся ее движущей силой, основывающихся на конструктивных конфликтах и когнициях. Гармоничная самоактуализация, несмотря на сложности и противоречия, связана с ощущением счастья и удовлетворенности своей жизнью. Движение, личностный рост, сопровождающие процесс самоактуализации, способствуют выстраиванию жизненной перспективы [8, с.379].

Согласно концепции А.Маслоу [6], дисгармоничная самоактуализация характеризуется тем, что в основе названной неравномерности лежат конфликты, обладающие деструктивной силой, разрушающей жизненный мир личности, приводящей к застою или личностному кризису. Соответственно такой тип самоактуализации сопровождается неудовлетворенностью собственной жизнью, снижением уровня субъективного благополучия. Вместе с тем автор признает, что самоактуализация является образованием, «оторванным от „социальности” личности в смысле ее „освобождения” от необходимости поддерживать свою социальную эффективность» [6, с.216].

Исследования динамики и взаимосвязи субъективного благополучия и самоактуализации в процессе профессиональной социализации личности привели Р.М. Шамионова [8] к выводам о том, что параметры самоактуализации претерпевают изменения соответственно специфике возрастного и профессионального развития. Взаимосвязи самоактуализации и субъективного благополучия в разные периоды социализации определяются наиболее значимыми для личности отношениями; в период зрелости самоактуализация и удовлетворенность личности наиболее интегрированы. С усилением адекватности личности самой себе, ее самоактуализации, повышается удовлетворенность собой и жизнью. Анализируя развитие взаимосвязи между самоактуализацией и субъективным благополучием, Р.М. Шамионов выделяет несколько уровней, на которых эта связь реализуется: уровень самодетерминации, самовыражения и самореализации [6, с.259].

Самодетерминация – один из основных социально-психологических механизмов социализации личности. Личностная адаптация, на взгляд Л.М. Митиной [7], – это пассивное, конформное принятие целей и ценностных ориентаций группы, подчинение среде, отсутствие у личности стремления к независимости от воздействия извне, неспособность к гибкому поведению и спонтанности. Именно этот вид адаптации характерен для модели адаптивного поведения. Личностное развитие подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, активно на нее воздействовать, отстаивая свою независимость от внешнего давления и возможность творческих проявлений [7, с.142].

На стадии самовыражения соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я» и «Я». На этой стадии личность стремится максимально приблизить Я-действующее к Я-отраженному. Личность соотносит свое поведение с той мотивацией, которую реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Главным мотивационным фактором выступает стремление личности к наиболее полному проявлению своих возможностей. На стадии самореализации соотнесение знаний о себе происходит в рамках Я и высшего Я, формируется жизненная философия в целом, осознается смысл жизни, собственная общественная значимость.

Важным итогом прохождения разных этапов самоактуализации является то, что личность воспринимает, «выстраивает» многочисленные «образы» самой себя в различных ситуациях деятельности и

поведения, во всех формах взаимодействия с другими людьми, на основе чего формируется целостное восприятие собственного Я как субъекта, отличного от других, т.е. аутентичность, являющаяся основой самоактуализации [6, с.417].

Проходя различные стадии самоактуализации, человек может перейти от стихийного способа жизни к такому, который он будет определять сам. Суть этого определения – в выборе условий, направлений жизни, тех ценностных представлений, которые максимально отвечали бы особенностям его личности, его потребностям, его способностям в построении соответствующей стратегии жизни. *Возможность выбора жизненной стратегии и возможность ее реализации составляют основу субъективного благополучия.*

По мнению К.А. Абульхановой-Славской [1], стратегия жизни человека имеет три основных признака. *Первый* – выбор основного для человека направления, способа жизни, определение его главных целей, этапов их достижения и соподчинение этих этапов. Намерения человека и встречные требования жизни часто создают противоречия между тем, что хочет человек, и тем, что предлагает ему жизнь. Поэтому *второй признак* стратегии жизни – это решение противоречий жизни, достижение своих жизненных целей и планов. Способы решения противоречий, желание решать их, есть особые жизненные качества личности, которые вырабатываются в процессе жизни. В основном люди живут жизнью, как будто не имеющей никаких примечательных черт, но, тем не менее, она интересна и увлекательна, поскольку люди ведут свой жизненный поиск, открывают для себя постоянно нечто новое. Каждая находка на этом пути добывается с трудом, но приносит радость, успех, наводит на новые мысли, предположения, догадки. Это *третий признак* стратегии успешной жизни, который состоит в творчестве, в созидании ценностей своей жизни, в соединении своих потребностей со своей жизнью в виде ее особых ценностных представлений. Ценность жизни, состоящая в интересе, увлеченности, удовлетворенности, в новом поиске и есть продукт определенного образа жизни, индивидуальной стратегии жизни, когда они определяются самим человеком. Именно на этом уровне успешной жизни взаимосвязь субъективного благополучия и процесса самоактуализации личности проявляется в полную силу [1, с. 14-29].

Таким образом, благополучие и здоровье личности представляют собой непрерывный процесс восхождения и осуществления личностной самоактуализации; неблагополучие и болезнь влекут за собой неспособность стать полноценным человеком. Мы исходим из того, что субъективное благополучие является критерием успешности во многих видах деятельности – труде, познании, общении, учении, жизни в целом. Изучение субъективного благополучия позволит, на наш взгляд, существенно продвинуться в решении проблемы выбора личностью адекватных копинг-стратегий, способствующих сохранению физического и психического благополучия, повышающих качество жизни и содействующих более полной самоактуализации личности.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. О путях и построениях психологии личности // Психологический журнал. - 1983. - №1. - С.14-29.
2. Аргайл М. Психология счастья. - СПб.: Питер, 2003. - 272 с.
3. Джеймс У. Психология. - Москва: Педагогика, 1991. - 368 с.
4. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества // [http:// www.politstudies.ru/ru/fulltext/1997/4/2.htm](http://www.politstudies.ru/ru/fulltext/1997/4/2.htm)
5. Кон И.С. В поисках себя. - Москва, 1984. - 180 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия, 1999. - 479 с.
7. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. Серия: Библиотека психолога. - Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, МОДЭК, 2002. - 400 с.
8. Молодниченко Т.А. Особенности самосовершенствования студентами социально-психологической деятельности // Вопросы социологии и психологии личности. - 2000. - Вып.1, - С.91-98.
9. Резниченко Л. Опыт сравнительного счастьяведения. // Русский журнал / Вне рубрик / www.russ.ru/ist_sovr/20010219_rezn.html
10. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. - Москва, 1986, с.199-230.
11. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия. - Ярославль, 1996.
12. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия // Мир психологии. - 2002. - №2. - С.143-148

Prezentat la 11.10.2007

CARACTERISTICILE PROCESULUI DE ADAPTARE PSIHOSOCIALĂ A STUDENȚILOR LA MEDIUL UNIVERSITAR

Elena PUZUR

Catedra Psihologie

In case from adjustment of student interest modification in stokes show from personality, as inside, alike environment relations. After cluster analysis for determined similarity and difference of personality specific feature was proved the existence of traditional combination by first present's factors in case of clusters. From here we inferring that general characteristic are determined non from sum from specific feature whom they embodiments, but from system from relations what exist among they.

În literatura de specialitate se menționează că la baza clasificării și tipologizării adaptării se află diferite modalități ale activismului personalității. Efectul modificat al adaptării social-psihologice poate fi orientat atât spre exterior, cât și spre perfecționarea structurii individuale. Adică, subiectul este în același timp și obiect, și subiect al adaptării.

A.F. Lazurski a elaborat principiul adaptării active a personalității la mediul înconjurător, efectuând în baza lui clasificarea tipurilor adaptării. El a evidențiat trei niveluri de atitudine:

- 1) personalitatea depinde de mediu (adaptare insuficientă);
- 2) adaptarea cu beneficiu individual și social;
- 3) atitudinea creativă față de mediu.

În urma analizei caracteristicilor integrale la I și al II-lea tip de personalitate, am presupus că cele două tipuri evidențiate, deosebindu-se prin valorile pe niveluri a grupurilor de factori, adică după structurile de personalitate sistematizate tipologic și caracteristicile integrale, se deosebesc și prin particularitățile de funcționare a mecanismelor de comportament, prin caracteristicile de stil ale comunicării interpersonale, prin modalitățile de adaptare și, probabil, prin nivelurile de adaptare.

Cunoașterea legităților generale de desfășurare a acestor procese în cadrul fiecărui tip va permite a trece la o schemă de prognozare a rezultatelor și particularităților de desfășurare a acestor procese la subiecții cu diferite structuri de personalitate, adică la o prognozare individualizată. În continuare vom analiza particularitățile psihologice ale adaptării și ale comportamentului interpersonal la studenții ce se referă la I și al II-lea tip de personalitate.

Eșantionul de studenți a fost împărțit la ultima etapă de clusterizare în două clustere: I cluster, ce a intrat ulterior în structura primului tip de personalitate, se descrie prin factorii: $A^+C^+F^+G^+H^+I^+N^+O_2^-Q_3^-$, ceea ce corespunde următoarei descrieri verbale: comunicabili, stabili emoțional, lipsiți de griji, neconștiințioși, binevoitori, direcți, neanxioși, conformiști, cu un autocontrol scăzut.

Al II-lea cluster, ce a intrat ulterior în structura tipului doi de personalitate, se caracterizează prin următorii factori: $A^-C^-E^-F^-H^-N^+O^+Q_1^-Q_4^+$, ceea ce corespunde următoarei descrieri verbale: nesociabili, puțin comunicabili, instabili emoțional, supuși, îngrijorați, timizi, pătrunzători, cu sentimentul culpabilității înalt, conservațiști, tensionați.

Pentru studierea caracteristicilor de stil ale comportamentului social am folosit testul Liri, a modalităților de adaptare – chestionarul MMPI, a caracteristicilor comportamentului real – valorile experte ale calităților ce caracterizează atitudinea față de viitoarea profesie, afaceri (independență, inițiativă, responsabilitate) și atitudinea față de oameni (comunicabilitatea și înțelegerea, bunătatea).

În cadrul cercetării s-a mai măsurat caracteristica integrală ce influențează nemijlocit asupra rezultatelor activității – necesitatea în realizare. Se consideră că motivația realizării reprezintă funcția oricărei necesități excitate, însă nesatisfăcute și corespunzător, reprezintă prin sine un factor de intensificare a activismului de căutare.

În continuare vom analiza rezultatele a 4 criterii de adaptare și relațiile lor reciproce cu caracteristicile psihologice menționate mai sus și particularitățile lor pentru I și al II-lea tip de personalitate.

Indicele nota medie

Raportarea indicilor de nivel la acest parametru pentru I și al II-lea tip demonstrează lipsa divergențelor semnificative, ceea ce confirmă indiferența structurii tipologice de personalitate față de reușita academică. Rezultate asemănătoare pot obține subiecții, indiferent de tabloul de profil. Ambele grupe au nota medie asemănătoare, deci, ei tind să obțină aceleași rezultate.

Efectuând analiza relațiilor de corelație, am determinat următoarele:

I. Comun pentru ambele grupe sunt relațiile pozitive ale reușitei academice cu disciplina și cu responsabilitatea ($p > 0,01$) și dacă la primul tip nota medie corelează numai cu factorii A și Q_1 (după Cattell), adică reușita academică este mai mare la cei închiși în sine și la cei conservatiști, în structura tipului II observăm că reușita academică corelează pozitiv (direct) cu sentimentul culpabilității și cu intelectul, dar în afară de aceste trăsături structurale mai corelează cu activismul social, cu inițiativa, cu adaptarea generală, cu intensitatea motivației realizărilor (MR) și corelează negativ cu stilul de comportament "neîncrezut-sceptic" (4 oct).

II. Corelația cu factorul A la primul tip nu este pentru noi o noutate, deoarece dintr-un șir de lucrări este cunoscut faptul că să înveți și să comunici la fel de reușit în procesul de adaptare în instituția de învățământ superior, practic nu se reușește, și este mai reușită adaptarea studenților, îndeosebi, la una din sferele activității de învățare. Această legitate s-a dovedit a fi caracteristică nu numai pentru procesul de adaptare și căutare a stilului său în cadrul acestui proces, dar și pentru rezultat – adică domeniul unde adaptarea este mai eficientă.

În ce privește corelația cu conservatismul (Q_1), trebuie menționat: conform rezultatelor din literatură, în procesul de adaptare ea este inversă, adică reușita academică este mai înaltă la acei studenți, care se deosebesc printr-un radicalism înalt. Probabil, schimbul de semn se explică prin faptul că în primul an de studii radicalismul reprezintă extinderea sferelor intereselor preuniversitare, care contribuie la includerea noilor domenii de cunoaștere, însă în limitele posibilităților fizice ale studenților ea nu depășește considerabil sfera activității de învățare. La această etapă o reușită academică eficientă este caracteristică pentru studenții mai conservativi, adică cei care au interese și preferințe mai stabile.

Pentru tipul II de personalitate caracterul interrelațiilor se schimbă, deoarece ele se caracterizează prin valori reduse ale factorului A, adică alternativa de a învăța sau a comunica nu este atât de actuală, ei fiind inițial mai puțin sociabili, mai puțin comunicabili și nici nu tind spre comunicare. Această grupă se deosebește printr-un conservatism înalt și rigiditate (Q_1), care conform rezultatelor noastre trebuie să contribuie la o reușită academică mai eficientă. De aceea, în acest caz, nivelul reușitei deja depinde de alte legități, și anume, de astfel de factori ca intelectul (B) și sentimentul culpabilității (în alte condiții egale, adică relației pozitive cu disciplina și responsabilitatea). Relația reușitei academice cu intelectul este evidentă. În mediu, unui student mai capabil îi este mai ușor să învețe și reușita lui academică este mai înaltă. În ce privește sentimentul culpabilității, probabil, în opinia noastră, acest factor este într-o anumită măsură motivațional, manifestându-se în calitate de necesitate pentru autoafirmare – el condiționează niște rezultate mai bune în procesul academic. Probabil, nota medie ca indiciu al reușitei academice, reprezintă un caz particular al montajului general pentru afirmarea în tipul II. Această presupunere se consolidează printr-o corelație pozitivă cu o altă modalitate de autoafirmare – în sfera activității sociale (corelația pozitivă cu activismul social) și, de asemenea, cu o corelație pozitivă cu inițiativa și cu necesitatea realizărilor (meritelor) (NR), care reprezintă o exprimare a intensității activității de cercetare. În afară de aceasta, nota medie specifică acestui tip este într-o relație pozitivă cu capacitatea generală de adaptare (Ad). Acest fapt confirmă integral că reușita academică caracteristică tipului II este un indiciu semnificativ al adaptării decât pentru I tip, unde această corelație lipsește.

III. Structura generală a interrelațiilor la tipul II de personalitate în comparație cu I tip, probabil, ar fi putut contribui la o reușită mai eficientă la subiecții cu o imagine de profil specifică tipului II, dacă nu ar fi fost corelația negativă cu oct.4 a testului Liri. Conform tabelului notelor medii, se observă că acest stil de interrelații este specific mai mult pentru tipul II în comparație cu I. Indicii înalți corespund unei sensibilități mărite, neîncredere, înclinații spre exprimările critice și unei suspiciuni pronunțate. Astfel, fiind caracteristic tipului II, stilul de interrelații influențează negativ asupra indicelui reușitei academice.

Indicele activismul social

Comparând mediile I și II tip de personalitate la acest indiciu, se evidențiază o anumită divergență, ea însă fiind nesemnificativă.

Efectuând comparația structurilor corelaționale, am evidențiat următoarele legități cu caracter general și particular.

1. Trăsăturile generale necesare pentru evidențierea activismului social a ambelor tipuri sunt inițiativa și independența, dominarea și activismul general.

2. Cu toate acestea, activismul social la tipurile de personalitate menționate este însoțit de un complex de trăsături de orientare diferită.

A. La primul tip manifestarea calității “activismul social” este caracteristică pentru subiecții: optimiști (F), activi și întreprinzători (H^+) – ce exprimă interesele grupului – corelația cu conformismul (Q_1), cu stilul de comunicare “autoritar–lider” (1 oct. – t.Liri), pe lângă modalitatea de adaptare „ipocrit–conformistă” (scala 4).

B. La al II tip, manifestarea activismului social este caracteristică mai mult pentru persoanele cu intelect înalt (B), cu responsabilități și disciplină. Tot acest complex de trăsături favorizează o reușită academică mai înaltă, ceea ce se confirmă prin corelația cu nota medie.

Datorită stilului real de comunicare, acești subiecți se caracterizează printr-o tendință generală de manifestare a ostilității, alături de stilurile „autoritar–lider” (1 oct.), „independent–dominant” (2 oct.) și „direct–agresiv” (3 oct.). Ei se mai caracterizează printr-o modalitate egocentrică de adaptare (1 scală).

Astfel, activismul social ca indiciu al adaptării, nedivizând cele două tipuri de personalitate după nivelul de exprimare, demonstrează un complex divers de trăsături care susțin funcționarea lui. Pentru I tip acestea sunt trăsăturile ce caracterizează activismul social ca lider și ia în considerație interesele grupului și tendința lor de manifestare. Pentru tipul II sunt caracteristice trăsăturile activismului social ca lider, care tind spre manifestarea propriilor montaje egocentrice și interese, alături de atitudinea ostilă față de mediu.

Indicele *disciplina*

Rezultatele medii în cele două grupuri nu au prezentat divergențe semnificative. În structurile de corelație a ambelor tipuri se evidențiază relații comune.

Reușita academică (nota medie), responsabilitatea și adaptarea sunt complexul de trăsături care formează și se formează împreună cu disciplina.

Cu toate acestea, în afară de legitățile generale există și cele specifice, ce caracterizează fiecare tip în parte.

E de menționat că unele relații poartă un caracter contradictoriu, specific tipurilor menționate. De exemplu, factorul F (lipsa de griji) la primul tip corelează pozitiv cu disciplina, iar la tipul II – negativ. Dependente inverse se observă și în relațiile disciplinei cu tipul de comportament “direct–agresiv” (3 oct.): la I tip această relație este negativă, iar la tipul II – pozitivă.

La primul tip se evidențiază două grupe de calități. Prima calitate – un intelect redus (B) și necesitatea în afirmare înaltă (NA). Această grupă de trăsături caracterizează sfera de activitate. Aici se determină o anumită contradicție care se soluționează din contul disciplinei. În a doua grupă de trăsături se evidențiază atitudinea generală pozitivă față de oameni: receptivitate, deschidere și optimism (F), lipsa anxietății (O), alături de stilul de comunicare “direct–agresiv” (3 oct.).

Relația lor pozitivă cu disciplina poate fi explicată prin acceptarea de către acești indivizi a normelor sociale de bază și a cerințelor mediului. Corelația negativă a disciplinei cu comunicarea, probabil, se explică prin alternativa cunoscută a studenților – de a învăța sau de a comunica (specifică pentru acest tip). Tendința de a comunica le creează condiții de respectare a obligațiilor reglementate.

În structura tipului II se determină două grupuri de stiluri de comunicare opuse, ce corelează pozitiv cu disciplina: prima – stilurile „autoritar–lider” (1 oct.) și „direct–agresiv” (3 oct.), care se unesc prin tendința de a domina, prin insistență și tendința de a-și atinge scopurile, iar în situațiile critice – prin despotism și intoleranță față de critică. Activismul social corelează cu ambele grupuri ($r=0,368$ și $r= 0,397$ corespunzător) și cu disciplina. Esența psihologică a acestor relații reciproce poate fi explicată prin tendința de a conduce în structurile formale (în colectivul de studenți).

Grupul doi include stilurile de comunicare „dependent–ascultător” (6 oct.) și “colaborator–convențional” (7 oct.) care au comune astfel de trăsături ca tendința spre o colaborare trainică, susținerea grupului până la comportamentul compromisului maxim. Acestui grup îi sunt caracteristice astfel de trăsături ca lipsa suspiciunii (L^-) și îngrijorarea (F^+). Factorul L contribuie la socializarea și dezvoltarea simțului de sinceritate în colectiv, iar factorul F demonstrează prezența unei tensiuni permanente și așteptarea eșecurilor potențiale, pentru care individul își elaborează planurile de prevenire și de activitate.

Complexul de trăsături prezentat corelează cu disciplina–tendința spre un comportament de compromis.

Analizând astfel de trăsături ca stabilitatea emoțională (C^+) și conservatismul (Q_1), evidențiem că relația lor cu disciplina este semnificativă. Stabilitatea emoțională și conservatismul favorizează stabilitatea intereselor și a integrării comportamentului pe baza ierarhiei necesităților.

Astfel, la I și al II tip de personalitate se evidențiază diferite complexe de trăsături de personalitate, care se exprimă prin indicele adaptării, și anume, prin disciplină. Pentru I tip, în calitate de astfel de complex poate servi contradicția dintre necesitatea în afirmare și intelect, acceptarea normelor și cerințelor mediului, închiderea relativă în sine. Pentru al II tip – tendința de a conduce în structurile formale, comportament de compromis, stabilitatea integrării comportamentului.

Realizarea potențialului intrapersonal, satisfacerea de reușita academică

Valorile medii obținute la această calitate pentru I și al II tip se divizează neesențial. Analiza structurilor de corelație permite să tragem următoarele concluzii:

1. Satisfacerea de reușita academică nu corelează cu indicii succeselor academice nici în unul din tipuri.

2. În I tip satisfacerea cu reușita academică este într-o relație cu acceptarea mediului în general și cu mediul său propriu-zis: responsabilitate, disciplină, sensibilitate, conformism (Q_1); se observă corelația negativă cu modalitățile agresive de adaptare (5 scală) în situația prezenței activismului de căutare (cercetare) (AC). Acest lucru se poate explica prin faptul că satisfacția de propriile succese apare numai în cazul când este necesară realizarea lor.

3. În al doilea tip satisfacerea de reușită este în relație pozitivă cu activismul general (Act.) și cu activismul social. Cu cât individul are o posibilitate mai mare de autoexprimare, cu atât are o satisfacție mai mare. Astfel, satisfacerea de reușită este direct proporțională nu cu rezultatul, ci cu eforturile pe care individul le depune pentru atingerea scopului său.

De regulă, sunt satisfăcuți de succesele sale într-o măsură mai mare indivizii care își apreciază pozitiv perspectiva profesională, sunt mai puțin anxioși (O^-) și care au o autoreglare eficientă (Q_3).

În general, în complexul de trăsături care se formează în jurul satisfacției privind reușita, primul tip cuprinde trăsăturile ce sunt legate în întregime de acceptarea mediului social. Pentru I tip drept trăsături integrale servesc norma socială și orientarea spre acțiuni comune. Pentru tipul II trăsăturile determinante sunt nu cele comunicative, dar cele ce sunt legate de aprecierea viitoarei activități (trăsătura integrală – orientarea spre profesie).

Satisfacerea de viitoarea activitate

Acest indice a fost divizat de noi în doi indici independenți: satisfacerea de viitoarea activitate în școală și de activitatea de translator în alte instituții.

Satisfacerea de viitoarea activitate în școală

Satisfacerea de viitoarea activitatea în școală a fost evaluată prin intermediul valorilor experte și pe baza autoaprecierii. Conform valorilor experte, acest indice s-a dovedit a fi mai înalt pentru tipul II, pe când rezultatele autoaprecierii au fost mai reduse. Cu alte cuvinte, în medie, lucrul de învățător în școală atrage mai mult subiecții cu structura personalității corespunzătoare I tip. Luând în considerație astfel de trăsături de personalitate, caracteristice I tip, ca tendința de a comunica, activismul, bunătatea, lipsa anxietății, caracterul deschis al relațiilor, se poate vorbi despre prezența unui șir de predispoziții necesare pentru activitatea corespunzătoare.

Printre factorii care favorizează consolidarea acestui motiv în I tip, în structura de corelație se evidențiază factorii C (stabilitatea emoțională) și I (bunătatea). Pentru tipul II cu acest indice corelează alți factori și trăsături de personalitate cum ar fi: factorul B (intelectul) – relația este negativă, factorul L (neîncrederea) – relația este negativă, adică orientarea spre activitatea de învățător în școală se formează la indivizii cu un intelect mai redus (ce este legat, probabil, de scăderea prestigiului profesiei de pedagog), creduli, sinceri și conformiști. Luând în considerație faptul că orientarea spre sfera activității reprezintă una dintre calitățile integrale ale tipului II, apriori nu se poate spune care învățător va fi mai bun. S-ar fi putut prognoza dificultățile mari în situația de adaptare în școală și o mare probabilitate de dificultăți adaptative la învățătorii cu structura de personalitate corespunzătoare tipului II. Totuși, corelarea cu modalitățile extroverte ale adaptării poate facilita considerabil perioada de adaptare la cei care sunt satisfăcuți de perspectiva de a lucra în școală.

În ce privește stilul de comunicare interpersonală, structurile de corelație ale I și al II tip au coincis. Pentru ambele tipuri, inacceptabil, s-a dovedit a fi stilul „neîncrezut–sceptic” (4 oct.) și mai specific, manifest – stilul

„reponsabil–generos” (8 oct.) cu octanta bunătate (sensibilitate) - dezinteresare – jertfire, care se manifestă printr-o pregătire exprimată de a ajuta, de a compătimi pe cei din jur, printr-un sentiment înalt de responsabilitate.

În afară de corelațiile descrise, este necesar a menționa relația indicelui de satisfacție în ambele tipuri cu o dispoziție bună (Disp., $p > 0,01$), iar în I tip și cu starea emotivă (S). Pentru tipul II, în afară de aceasta, mai mult satisfăcuți de viitoarea activitate sunt cei care sunt satisfăcuți și de reușita sa. Aceste corelații denotă prezența unui complex general de aprecieri pozitive ale statutului profesional și cel academic.

Satisfacerea de viitoarea activitate de translator

Diferențele mediilor valorilor experte pentru I și II tip sunt ne semnificative, diferențele mediilor autoaprecierii - la fel.

Analiza structurilor de corelație în I tip demonstrează relația acestui indice cu prezența unor astfel de calități ca ostilitatea (dușmănia), lipsa tendinței de a colabora (octantele 5, 6, 7 – t.Liri), pe lângă tendința pronunțată de a domina și printr-o modalitate de adaptare „egocentrică” (1 scală).

Analiza structurilor de corelație în tipul II evidențiază lipsa unui complex de trăsături bine pronunțate care însoțesc indicele cercetat.

Cu toate acestea, se poate vorbi despre o anumită asemănare psihologică a structurilor I și al II tip în situația necoincidenței formale, deoarece acest indice în tipul II corelează cu factorul perspicacitate (N), cu lipsa de conștiinciozitate (factorul G'), este într-o relație negativă cu bunătatea și cu stilul de comunicare „responsabil–mărinimos” (8 oct.).

În general, se poate menționa că tendința de a lucra în școală se actualizează prin orientarea generală „umană” a personalității, pe când tendința spre activitatea de translator – prin absența ei și montajul egocentric spre autoexprimare.

În concluzie putem menționa următoarele:

- Cercetarea trăsăturilor psihologice a procesului de adaptare a descoperit diferențe între I tip și tipul II de personalitate, după majoritatea indicilor de nivel al adaptării conform structurilor lor de corelație. De exemplu, un șir de caracteristici specifice procesului de adaptare a tipului II, spre deosebire de I tip, sunt în relație cu orientarea negativă spre comunicare, izolarea poziției sale în grup, cu formele de comportament “insistent–agresiv”.

- Conform mediilor, diferențe ale caracteristicilor adaptative s-au depistat doar la doi indici: satisfacția de viitoarea activitate în școală și eficacitatea adaptării psihice. În ambele cazuri, valoarea medie a indicelui este mai înaltă în I tip de personalitate, ceea ce demonstrează o adaptare mai eficientă (în medie) după criteriile corespunzătoare.

Bibliografie:

1. Eysenck H., Eysenck M. Descifrarea comportamentului uman. - București: Teora, 1998.
2. Mihai Kramar. Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană. - Iași: Polirom, 2003.
3. Зараковский Г.М. Функциональное состояние как проявление внутренних условий выполнения деятельности. - Ленинград, 1983.
4. Кряжева И.К. Включенность личности в трудовой процесс и эмоциональное самочувствие как критерий адаптированности рабочего на производстве. - Москва, 1983.
5. Лагереv В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. - Москва: Вып.3, 1991.
6. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности. Т.50. Вып.4. - Пермь, 1979.
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - Москва, 1997.

Prezentat la 02.06.2008

DIDACTICI PARTICULARE

UNELE ASPECTE ALE FORMĂRII COMPETENȚELOR DE APLICARE
A FORMELOR GRAMATICALE ALE SUBSTANTIVULUI LA COPII*Valentina MÎSLIȚHI**Universitatea de Stat din Tiraspol*

The article focuses on the problem of formation of necessary competences for using the grammatical forms of the noun by the late pre-school age and early school age children. The study comprises the methodology of identification the level at which the late pre-school age and early school age children use the grammatical forms of the noun. It also includes factual material that illustrates the mistakes recorded in the children's speech while applying the grammatical forms of the noun to different linguistic contexts.

Rolul important pe care îl are gramatica în formarea vorbirii, specificul limbajului copiilor preșcolari și școlari mici în care persistă substantivele datorită noțiunilor multiple pe care le denumește (și, în același timp, multiplele greșeli înregistrate în vorbirea acestora vis-à-vis de aplicarea formelor gramaticale ale acestei părți de vorbire), sarcina instituției preșcolare și a școlii primare de a fundamenta vorbirea corectă din punct de vedere gramatical au fost factorii care au favorizat cercetarea problemei cu referire la formarea competențelor de utilizare a formelor gramaticale ale substantivului la copiii de vârstă preșcolară mare și școlară mică.

Dat fiind faptul că noțiunii de competență până în prezent i-au fost atribuite diverse definiții, vom adera la opinia autorilor V.Guțu, E.Muraru, O.Dandara care definesc competența drept capacitatea/abilitatea complexă de realizare a obiectivelor, prin stabilirea conexiunii dintre cele trei elemente definitorii ale comportamentului: *a ști*, *a ști să faci* și *a ști să fii*, presupunând o bună cunoaștere a domeniului, abilități, motivație și atitudine pozitivă față de sfera de activitate. Potrivit autorilor anterior menționați, competența reprezintă capacitatea de a rezolva situații de problemă prin transferul și conexiunea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, în contextul competenței, atitudinii revenindu-i rolul determinant, ținându-se cont de încărcătura motivațional-valorică a acestui element comportamental [1].

Prin *competențe de utilizare a substantivului* avem în vedere mobilizarea motivată de către copii a unui ansamblu de resurse (aptitudini, cunoștințe, capacități, înglobate de atitudini) cu scopul aplicării corecte a formelor gramaticale ale substantivului în diverse contexte de exprimare.

Problema formării la copii a aspectului gramatical al vorbirii a fost studiată de diverși savanți: N. Chomsky, J. Piaget, D. Slobin, J. Bruner, A.Gregar, L. Rubinștein, L.Vîgotski, A. Gvozdev, D. Elconin, A. Leontiev, F.Sohin, S. Țeitlin, T. Slama-Cazacu etc.

F.Sohin consideră că în lucrările lui I.P.Pavlov se pot găsi indicații concrete referitoare la acele legi ale activității nervoase superioare care ne dau posibilitatea să înțelegem mecanismele fiziologice ce stau la baza însușirii de către copii a structurii gramaticale a limbii [2].

Caracterul de sistem, stereotipia, prin care I.P.Pavlov explică „uniformitatea formelor gramaticale”, sau cu alte cuvinte, caracterul de sistem care s-a format la nivelul celui de al doilea sistem de semnalizare și care este baza fiziologică a funcționării stabile a structurii gramaticale, se formează după aceleași legi ca și stereotipul format la nivelul primului sistem de semnalizare, deoarece cuvântul reprezintă pentru om un excitant tot atât de real ca și toți ceilalți excitanți comuni cu ai animalelor [3].

Așadar, potrivit concepției lui I.P.Pavlov, însușirea structurii gramaticale a limbii de către copil (în general) și în mod particular, procesul de formare a competențelor de utilizare a formelor gramaticale ale substantivului se explică prin mecanismul generalizării relațiilor la nivelul celui de al doilea sistem de semnalizare și prin formarea stereotipurilor. Astfel, F. Sohin susține că însușirea formei gramaticale a limbii are loc în baza unei dinamici complicate de stabilire a stereotipurilor, generalizarea lor și diferențierea care urmează [4].

Considerăm importantă pentru cercetarea noastră afirmația lui A.N.Gvozdev, potrivit căreia timpul și succesiunea însușirii diferitelor categorii este în dependență de caracterul semnificației lor pentru copil. În primul rând, se însușesc categoriile cu o semnificație concretă, distinct exprimată, care poate fi ușor sesizată de către copil. Astfel, înaintea tuturor categoriilor se însușește numărul substantivelor (aproximativ la vârsta de 1 an și 10 luni), deoarece deosebirea dintre un obiect și câteva obiecte este deosebit de concretă. De timpuriu se însușește (înainte de 2 ani) deosebirea dintre substantivele și diminutivele lor care se bazează, de asemenea, pe deosebiri ce există în realitate și pot fi ușor sesizate. Mai greu se însușesc categoriile care exprimă relațiile. În acest sens, elocventă este categoria cazului [5].

Aceste fapte prezintă în mod distinct nu numai interdependența dintre însușirea de către copil a structurii gramaticale a limbii și comunicarea verbală a lui cu adulții, cu imitarea vorbirii adulților, dar elucidează relația cu practica concretă și cu nevoile copilului.

Cercetările efectuate de către diverși autori (A.Gvozdev, F.Sohin, S.Țeitlin, T.Slama-Cazacu etc.), alături de rezultatele cercetării noastre au demonstrat că, în ceea ce privește categoria numărului, preșcolarii nu numai că întrebuițează forma de singular și plural a substantivelor (un *măr* – două *mere*; *copac* – *copaci* etc.), dar copiii au conștiința clară a acestei categorii. (Maria B., 5 ani, argumentează: „Cub pentru că e unul; cuburi pentru că sunt mai multe”).

Formarea și stabilirea unor reguli de alcătuire a pluralului permite copilului să alcătuiască și să aplice corect formele gramaticale caracteristice categoriei numărului. (Exemple: Cătălin P., 6 ani și 3 luni, aplică în mod corect pluralul următoarelor substantive: câine, bou, vizitiu, bărbat, păpușă, comoară, zi etc.; Dina L., 7 ani și 5 luni, utilizează corect pluralul substantivelor: cheie, floare, vulpe, bancă, broască, frigider etc.).

În același timp, nefiind formate competențele de utilizare corectă a categoriilor gramaticale ale substantivului în toată complexitatea lor, copiii, bazându-se pe o regulă, o extind în toate situațiile. În aceste cazuri în vorbire apar, prin generalizare ori bazate pe analogii, diferite greșeli. Astfel, T. Slama-Cazacu prezintă exemple în care analogiile se pot surprinde între formele de plural ale substantivului. Într-o succesiune de substantive care reprezintă aceeași categorie de obiecte și care au finalul asemănător la singular, diversele forme se influențează reciproc și dau naștere unor plurale contaminate („Avem și lopate, și galete, și trotinete”; „Și mămicile dorm, și tăticile”) [6].

Diverse alte generalizări se fac la cuvintele cu pluralul neregulat, prin analogie cu formele considerate corecte; „*mase*” (cu sensul de lucru) în loc de „*mese*”, „*ochiuri*” (în cazul când este vorba de organul văzului) în loc de „*ochi*”. De asemenea, uneori atât preșcolarii mari, cât și școlarii mici formează incorect pluralul substantivelor „*om*”, „*măr*”, „*soră*”, deoarece acestea intră în categoria acelor substantive în rădăcinile cărora apar modificări importante de la singular la plural.

În ceea ce privește categoria genului, de obicei, cel mai ușor copiii aplică substantivele mobile. La formarea genului substantivului se aplică atât sufixele, cu ajutorul cărora se formează substantivele feminine de la cele masculine (-*ță*: pictor-pictoriță; -*că*: orășean-orășeancă; -*ă*: văr-vară; -*oaică*: urs-ursoaică), cât și sufixe cu ajutorul cărora se formează substantivele masculine de la cele feminine (-*oi*: rață-rățoi; -*an*: curcă-curcan). Uneori însă copiii întâlnesc dificultăți chiar și în formarea genului acestor substantive. Acest lucru se întâmplă datorită experienței de viață limitată a copilului. Copilul nu a avut posibilitatea să contacteze cu întreaga diversitate a ființelor, lucrurilor pe care le redă această parte de vorbire, de aceea cuvintele respective nu s-au încadrat în vocabularul copilului. Este de la sine înțeles că în asemenea situații copilul ori nu va cunoaște nici una din formele genului substantivului propus, ori îi este cunoscută doar una dintre ele. Aceeași situație se întâmplă și în cazul substantivelor care au forme diferite pentru redarea genului. Numai în cazul în care copilului i s-a făcut cunoștință cât mai detaliat cu lumea care îl înconjoară va putea să realizeze diferențierea dintre sexe, ca în final să spună: „berbec-oaie”, „cocoș-găină”, „capră-țap”, „unchi-mătușă” etc. În sens contrar, copilul nu formează sexul opus substantivului numit.

De o complexitate sporită sunt substantivele epicene. Copilul trebuie să depună efort intelectual pentru a face deosebirea dintre celelalte tipuri de substantive (cu forme diferite în redarea genului) și acest tip de substantive ce dețin aceeași formă pentru desemnarea ambelor sexe (papagal, girafă, fluture, veveriță etc.).

Cele mai frecvente greșeli apar în vorbirea copiilor în cadrul categoriei cazului. Însușirea formelor declinării reprezintă dificultăți pentru preșcolarii și școlarii mici, mai ales în ceea ce privește cazul genitiv și dativ.

Nominativul, acuzativul și vocativul apar de timpuriu în vorbirea copilului [7] și sunt exprimate relativ corect, însă cu unele oscilări, mai ales în utilizarea prepoziției „pe” la acuzativ și, în general, a prepozițiilor.

T. Slama-Cazacu vorbește despre faptul că nediferențierea cuvintelor (de exemplu, a substantivelor de prepoziții) duce la folosirea unor cuvinte aglutinate care dau naștere la echivocuri, la greșeli de sens sau la nerecunoașterea cuvintelor când apar izolat („supat” în loc de „sub pat”; „nodaie” în loc de „în odaie”) [8, 9]. În cadrul cercetării noastre am întâlnit aceste aspecte și la unii copii de vârstă școlară mică (Cristina B., clasa a III-a: „i-am invitat pe cei mai *învârstă*”).

Specifice cazului acuzativ sunt greșelile comise de copii în flexionarea propriu-zisă, datorită utilizării incorecte a articolului („A chemat lupu (l) la masă”).

Exprimarea relativ corectă a acestor cazuri e corelată cu însușirea timpurie a relațiilor corespunzătoare. Prin însăși funcția lor, aceste relații apar mai frecvent în raporturile copiilor cu cei din jur. De exemplu, vocativul este un caz utilizat frecvent de către copii. În cadrul acestui caz am constatat că atât preșcolarii mari, cât și școlarii mici aplică la vocativ forma de nominativ („Ion” în loc de „Ioane”, „Viorica” în loc de „Viorico”).

De asemenea, vocativul implică apariția greșelilor de punctuație prin folosirea incorectă sau omiterea virgulei. Deși cunosc regulile de punctuație specifice acestui caz, majoritatea școlarii mici comit greșeli în aplicarea semnelor de punctuație în cazul substantivului aflat la vocativ. (Mihaela T., clasa a III-a, scrie: „Bine ai venit toamnă!”, fără a utiliza virgula înaintea substantivului *toamnă*. Ulterior știe să argumenteze că se pune virgula pentru că este vorba de o adresare situată la finalul enunțului).

Dificultatea cazurilor genitiv și dativ provine din însăși complexitatea exprimării lor morfologico-sintactice în limba română. În acest sens, greșelile întâlnite frecvent în vorbirea copiilor vizează aplicarea articolului „(a) lui” înaintea substantivului aproape întotdeauna cu forma „lu” („Ciorapii sunt *a lu* Andrei”, „I-am spus *lu tata* să vină”). Aceeași formă se întâlnește și în cazul substantivelor feminine („Cartea este *a lu* Alina”, „Pisica este *a lu* fată”).

Construcția cu articolul proclitic masculin singular la genitiv - dativ se generalizează și la formele femininului în plural. Astfel, la întrebarea „Ale cui sunt florile?”, unii copii au răspuns: „Florile sunt a lu fete” (în loc de „Florile sunt ale fetelor”).

Exprimarea copiilor denotă că nivelul dezvoltării operațiilor gândirii (analiza și sinteza) favorizează aplicarea de către copii a formelor desfășurate („a lu vulpe”) în locul celor sintetice („vulpii”).

Pentru a argumenta existența în vorbirea preșcolarii a erorilor comise la întrebunțarea formelor gramaticale ale substantivului prezentăm în continuare câteva exemple:

Roma C. (6 ani și 6 luni) aplică incorect forma de număr a substantivelor: „radieri, veveriți, perni, ușe, pară-pare, vițel-vițeli, epurle”. Nu cunoaște perechea substantivelor animate: curcă, găscă, capră, oaie, rață. Spune corect: vacă-bou. Aplică incorect substantivele ce redau genul opus prin cuvinte diferite: cocoș-cocoasă, pisică-pisea, cal-căluț. Alte greșeli: „Copiii au adus *bucheți* de flori *lu* doamna *învățătoare*”. La întrebarea „Al cui este ursul?” răspunde: „*Ursu* este *a lu* Cristina”. „A cui este pisica?” - „Pisica este *a lu* Mădălina”. „Ale cui sunt florile?” - „Florile sunt *a lu* Roma ... ale Romei”. „Școala este *a lu* copii”. „Păpușa este *a lu* Dana”. „Rochia este *a lu* Alina” (când i se spune că nu a spus corect răspunde „...*a lu* Alinei”). „Floarea este *a lu* fetiță”. „Andreea îi arată *lu* Roma că *bureta* este murdară”. Când i se spune că forma corectă a cuvântului este *burete*, formează pluralul la fel (un burete - doi burete). De regulă, formează pluralul folosind diminutive (floare-floricele, caiet-caiețele), probabil datorită abuzului în utilizarea diminutivelor și a preferinței pe care o au adulții de a aplica în exces diminutivele în vorbirea cu preșcolarii.

Iana B. (6 ani și 9 luni) formează incorect pluralul substantivelor: soră-„*sori*”; pară-„*peri*”, broască-„*broaști*”. După ce aplică „mazăre-mazări”, „ochelari-un ochelar”, utilizează corect „pantaloni-o pereche de pantaloni”. Nu poate aplica substantivele epicene: elefant, fluture, girafă, furnică. De la substantivul *vulpe* formează „*vulpoic*” (deși anterior a folosit forma „*vulpoi*”); „veveriță-veveri”; susține că nu poate forma perechea cuvintelor *șap* și *pisică*. Aplică incorect formele substantivului în cazul dativ și genitiv: „Casa este *a lui* Maria”, „*a lu* bunica”, „*a lui* copil”, „Tabloul este *a lu* Viorica”, „*a lui* fată”, „ursul îi telefonează *lui* fată, *lu* Aurica, *lu* fluture, *lu* lup, *lui* veveriță”.

George B. (6 ani și 5 luni) aplică incorect formele gramaticale ale următoarelor substantive: casă-„*căsi*”; soră-„*sori*”; vrăbie-„*vrăbi*”; frigider-„*frigideruri*”, tractor-„*tractori*”, semn-„*semnuri*”.

Cătălin P. (6 ani și 3 luni): „Tabloul este *a lu* Vasile, *a* Vioricei, *a* tantii”; „Creioanele sunt *a* pictoarei, *a* lu Cristi”. „Pantofii sunt (ezită, apoi utilizează corect forma substantivului, fără a include în enunț și articolul)....copiilor”.

Analiza rezultatelor obținute în cadrul cercetării noastre ne-au permis să susținem ideea potrivit căreia se atestă greșeli în aplicarea formelor gramaticale ale substantivului și de către elevii de vârstă școlară mică. Propunem în continuare exemple care ilustrează acest fapt.

Unii dintre elevii clasei I au format incorect forma de plural pentru următoarele substantive: tractor („tractori”), dulap („dulape”, „dulapi”), arici („aricile”), creion („creoane”), radieră („radieri”) etc.

Sabina G. (clasa I, 7 ani și 1 lună) „girafă–girăfi, cal–,cali”.

Gherman C. (clasa a II-a, 8 ani și 8 luni): „Ion se încălzește la gura sobii”. „Zăpada se așterne pe casele oamenilor”.

Valeriu R. (clasa a II-a, 8 ani și 5 luni): „ladă–lade”.

Alte greșeli comise de către elevii clasei a II-a: zmeu (ființă fantastică)– „zmeie” (forma de plural a substantivului aplicată când este vorba de zmeul-jucărie); capră–, „căpri”, „capri”, prinț–, „prințuri”, sabie–, „săbi”, fluier–, „fluieri”. Din 23 de copii, 15 consideră că pluralul substantivului *palat* este „palați” sau „palaturi”; 5 copii consideră corectă forma substantivului „mătușei”, 12 elevi – „geanta femeii”, 2 elevi – „buniceii”. Fiind rugați să răspundă la întrebarea „Cui?”, unii elevi au răspuns: „soreii”, „soareii”, „sorii”; „tanteii”, „tantii”, „titi”.

Ion B. (clasa a III-a, 10 ani): casă–, „căsi”; „Cășăli (în loc de casele) sunt acoperite cu fulgi de nea”; „Florile îi cad petalele”.

Cristina B. (clasa a III-a, 9 ani și 5 luni): „Oamenii curăță drumurile înzăpezite ca mașinele să poată merge”. „Ei împodobesc brăduțele de Anul Nou”.

Victor P. (clasa a III-a, 9 ani și 6 luni): „Fulgii plutesc încet ca niște albini ce caută flori”.

Alte greșeli comise de către elevii clasei a III-a: etajeră–, „etajeri”, lampă–, „lampe”; hipopotam–, „hipopotăreasă”, „hipopotană”, „hipopotancă”, „hipopotamă”; croitor–, „croitoare”; doctor–, „doctorează”, „doctoră”, „doctoreasă”; „aripele puului”; „Prietenile mele și-au cumpărat rochiile albastre”; „În grădinele noastre pomurile (pomii) bătrâni s-au uscat”, „Puului al vulturului s-a lovit de o peatră”; „Trebuie să traversăm în urma mașinei”.

Dumitru H. (clasa a IV-a, 10 ani și 4 luni): „Bunica și bunelul strâng nucele din copac”.

Adriana B. (clasa a IV-a, 10 ani și 7 luni): „E anotimpul strângerea roadei”.

Cristina V. (clasa a IV-a, 10 ani și 9 luni): „În poenița veselă copii bucuroși se joacă în joci interesante”. „Vara pleacă cu mari regretări de la noi”. „Vulpea mândră se laudă la animalele din pădure că are blană pufoasă și moale”. „Copii harnici sădesc cu atenție copacii firavi”. Alte greșeli: „patul soreii”, „televizorul mătușei”, „caietele tanteii”, „ciorapii a lui Nicu”. Printre formele corecte se întâlnesc și greșeli: odată cu utilizarea substantivelor proprii feminine („Corinei, Anei”), aplică incorect și substantivele proprii masculine („cărțile Ștefănelului”, „perna Costelului”). Dat fiind faptul că aplică incorect forma de plural (ușă–, „ușe”), corespunzător greșesc și la articularea substantivului („Ușele școlii sunt larg deschise”).

Cert este că în vorbirea copiilor se atestă și aplicarea corectă a formelor gramaticale ale substantivului.

Cunoscând faptul că cele mai frecvente forme incorecte sunt cele cazuale, le-am cerut elevilor să compună câte un catren în care să utilizeze cât mai multe cuvinte care ar răspunde la întrebarea „Cui?” (pentru clasele a III-a și a IV-a sarcina propusă a vizat utilizarea substantivelor proprii și comune cărora le poate fi atribuită întrebarea „Cui?”).

Prezentăm în continuare unele exemple care atestă aplicarea corectă de către copiii de vârstă școlară mică a formelor gramaticale ale substantivului:

„Anei, lui Cristi și lui Viorel

Le-a plăcut un ghiocel.

Ghiocelul a înflorit

Și zăpada s-a topit” (Margareta D., clasa I)

„Carolinei și Marinei,

Mădălinei și Corinei

Le plac florile-n câmpii,

Unde-s multe păpădii” (Andrei S., clasa a II-a)

„Violetei, Margaretei,

Sandei, Adrianei, Getei

Le șoptesc pe la ureche

Că sunt cele mai cochete” (Adriana C., clasa a III-a)

„Anei, lui Radu, Marceli, lui Mihăiță

Mama le-a împletit câte o coroniță,

Apoi cu drag și cu fantezie

Le-a spus copiilor o poezie” (Vasile H., clasa a IV-a)

Materialul factologic prezentat în cadrul articolului a fost extras în urma elaborării și implementării metodicii de diagnosticare a nivelului de formare a competențelor de utilizare a formelor gramaticale a substantivului la copiii de vârstă preșcolară mare și școlară mică.

Criteriile în baza cărora a fost determinat nivelul de formare a acestor competențe gramaticale au vizat:

- aplicarea formei de număr a substantivului (folosirea substantivelor ce au o formă pentru singular și o formă pentru plural; utilizarea substantivelor identice ca formă la singular și plural; întrebuițarea substantivelor din categoria singularia sau pluralia tantum; aplicarea substantivelor cu mai multe forme de plural);
- folosirea formei de gen a substantivului (utilizarea substantivelor mobile; aplicarea formei de masculin și feminin exprimată de două substantive diferite; întrebuițarea substantivelor epicene);
- utilizarea formei cazuale a substantivului (aplicarea substantivului în cazul nominativ, acuzativ și vocativ; folosirea formelor substantivului în cazul dativ; utilizarea formelor de genitiv a substantivului).

Pentru identificarea nivelului de formare a competențelor de utilizare a substantivului la preșcolarii mari și școlarii mici prin prisma criteriilor prezentate anterior, am aplicat mai multe probe pe care le prezentăm în continuare.

Proba 1. Obiectiv: evaluarea capacității de a utiliza substantivele ce au forme pentru ambele numere, de a folosi substantivele singularia tantum.

Instrucțiuni: spune cum vor fi mai mulți /multe.

Vârsta preșcolară mare: câine, șarpe, bou, tigru, vizitiu, bărbat, casă, curea, păpușă, soră, cheie, comoară, zi, vulpe, vrabie, bancă, pară, broască, oră, ladă, frigider, tractor, personaj, acvariu, semn, tricou, ou, ac, dulap, ciocan (substantive cu forme pentru ambele numere), piper, miere, griș, mazăre, lapte, sânge (substantive singularia tantum).

Vârsta școlară mică: burete, fiu, oaspete, codru, geamgiu, brad, basma, nuiă, cafea, șa, buturugă, ceartă, mătușă, soră, fiică, barză, bască, vale, corabie, tigaie, fermoar, pământ, incident, bagaj, lacăt, sacou, exemplu, os, briceag, radio (substantive cu forme pentru ambele numere), aur, cinste, rouă, lapoviță, nord, oxigen (substantive singularia tantum).

Proba 2. Obiectiv: evaluarea capacității de a utiliza substantivele identice ca formă pentru ambele numere, de a folosi substantivele pluralia tantum.

Instrucțiuni: eu spun doi, tu spune unu.

Vârsta preșcolară mare: genunchi, arici, vulpoi, rățoi, broscoi, pui, vânzătoare (substantive identice ca formă la singular și plural), ochelari, pantaloni, cereale (substantive pluralia tantum).

Vârsta școlară mică: pici, unchi, pronume, învățătoare, tei (substantive identice ca formă la singular și plural), icre, tăiței, zori, aplauze (substantive pluralia tantum).

Proba 3. Obiectiv: evaluarea capacității de a aplica forma gramaticală corectă impusă de normele limbii literare.

Instrucțiuni: alege varianta corectă.

Vârsta preșcolară mare: aripă–aripi–aripe, ghem–gheme–ghemuri, vis–vise–visuri, cravată–craveți–cravate, chibrit–chibrite–chibrituri.

Vârsta școlară mică: obicei–obiceiuri–obiceie, refren–refrene–refrenuri, copertă–coperte–coperți, regulă–reguli–regule, coală–coli–coale, talpă–tălpi–talpe.

Proba 4. Obiectiv: evaluarea capacității de a întrebuița substantivele cu mai multe forme de plural, aparținând genurilor diferite și având sensuri diferite.

Instrucțiuni: spune câte două cuvinte pentru a arăta mai multe /mulți.

S-au propus aceleași cuvinte pentru ambele vârste: ghiveci, ochi, corn, cot.

Proba 5. Obiectiv: evaluarea capacității de a utiliza genul substantivelor.

Instrucțiuni: găsește perechea.

Vârsta preșcolară mică: prieten, doctor, elev, croitor, lup, vulpe, curcă, bou, cal, țap, berbec, pisică, tată, soră, elefant, fluture, girafă, veveriță, furnică.

Vârsta preșcolară mare: văr, pictor, cititor, nepot, bucătar, orășean, unchi, albină, vier, iapă, răs, viezure, șoim, leopard, cămilă.

Proba 6. Obiectiv: evaluarea capacității de a utiliza substantivele în cazul nominativ, acuzativ și vocativ.

Instrucțiuni: priviți imaginile și formați propoziții dezvoltate.

Imagini: O bătrână stă sub un pom ale cărui crengi se apleacă sub greutatea roadelor.

Un copil citește o carte așezat pe o bancă.

Tata se întoarce de la serviciu.

Câinele se ascunde sub pat, iar Dan îl îndeamnă să iasă pentru a lua masa.

O fetiță își ceartă pisica pentru că aceasta i-a rupt caietul.

Proba 7. „Cui?”. Obiectiv: evaluarea capacității de a utiliza formele gramaticale ale substantivului în cazul dativ.

Vârsta preșcolară mare. Pe baza unei imagini (Ursul își telefonează prietenii), copiii răspund la întrebările: Cui îi telefonează ursul? Cui le telefonează ursul?

Cuvintele utilizate conform imaginii: băiat (Dan), fată (Emilia), fluture, arici, lup, iepure, șarpe, veveriță, bufniță, vulpe, broască.

Pentru vârsta școlară mică am mai propus realizarea în scris a sarcinii: Pune cuvintele din paranteze la forma corectă:

Vasile i-a cerut (Cornel) ----- un creion roșu.

Cătălin i-a oferit (Marcela) ----- o floare mirositoare.

Dan i-a recomandat (soră) ----- să citească o carte.

Bătrânul i-a dat (bărbat) ----- un sfat bun.

Mama i-a arătat (femeie) ----- adresa căutată.

Elevii le-au răspuns (prieteni) ----- la scrisoare.

Copiii au adus apă ----- (animale).

Proba 8. „A, al, ai, ale cui?”. Obiectiv: evaluarea capacității de a utiliza formele gramaticale ale substantivului în cazul genitiv.

Atât preșcolarilor mari, cât și școlarilor mici li s-a dat sarcina: răspunde complet la întrebări folosind cuvintele date.

A cui este casa? Cuvinte: Maria, Andrei, bunică, copil, zâne, vânători.

Al cui este tabloul? Cuvinte: Vasile, Viorica, frate, tanti, surori, părinți.

Ai cui sunt pantofii? Cuvinte: Beatrice, Ion, soră, bărbat, fete, copii.

Ale cui sunt creioanele? Cuvinte: Cristian, Olga, coleg, pictoriță, prietene, elevi.

Pentru vârsta școlară mică am mai propus realizarea în scris a sarcinii:

Pune cuvintele din paranteze la forma cerută:

Fata (împărat) ----- era tânără și frumoasă.

Cartea (Nicu) ----- este la fel ca a (Mădălina) ----- și a (Beatrice) ----- .

Geanta (tanti Irina) ----- este modernă.

Marginea (stradă) ----- este umbrată de copaci.

Mugurii (copaci) ----- plesnesc pe ramuri.

Strugurii (vii) ----- își spală fața cu roua (dimineată) ----- . În conformitate cu criteriile și probele elaborate, am clasificat copiii la trei niveluri după cum urmează:

- Nivel înalt. Copiii formează corect forma de singular și plural a substantivelor date, recunosc și aplică substantivele singularia și pluralia tantum, găsesc câte două forme pentru substantivele care posedă mai multe forme la numărul plural având sensuri diferite. Copiii aplică în mod corect formele de gen ale substantivului care vizează: utilizarea substantivelor mobile; aplicarea formei de masculin și feminin exprimată de două substantive diferite; întrebuițarea substantivelor epicene. De asemenea, copiii întrebuițează corect formele cazuale ale substantivului ce se referă la aplicarea substantivului în cazul nominativ, acuzativ și vocativ; folosirea formelor substantivului în cazul dativ; utilizarea formelor de genitiv ale substantivului).

- Nivel mediu. Copiii folosesc corect substantivele care au câte o formă pentru singular și plural, dar întâmpină greutăți în aplicarea substantivelor din categoria singularia și pluralia tantum, nu folosesc întotdeauna

una în mod corect forma gramaticală a substantivelor acceptată de normele limbii literare. Copiii utilizează corect substantivele mobile, dar comit greșeli în aplicarea formei de masculin și feminin exprimată de două substantive diferite, aplică incorect substantivele epicene.

- Nivel scăzut. Copiii aplică incorect formele gramaticale specifice numărului substantivului, folosesc inadecvat formele specifice genului substantivelor și întrebunțează incorect formele cazuale.

Reieșind din aspectele prezentate anterior conchidem:

- însușirea structurii gramaticale a limbii de către copil se explică prin mecanismul generalizării relațiilor la nivelul celui de al doilea sistem de semnalizare și prin formarea stereotipurilor. Astfel, însușirea formei gramaticale a limbii (în general) și formarea competențelor de aplicare a formelor gramaticale ale substantivului (în particular) are loc în baza unei dinamici complicate de stabilire a stereotipurilor, generalizarea lor și diferențierea care urmează ulterior;
- timpul și succesiunea însușirii categoriilor gramaticale specifice substantivului este în raport cu caracterul semnificației lor pentru copil;
- elaborarea și implementarea metodicii de diagnosticare a nivelului de formare a competențelor de utilizare a formelor gramaticale ale substantivului la copiii preșcolari mari și școlari mici a favorizat determinarea particularităților de aplicare de către copii a formelor substantivului în diverse contexte de exprimare;
- greșelile înregistrate în vorbirea copiilor reprezintă un indiciu al necesității de a determina și implementa tehnologiile didactice cu valoare maximă în formarea la preșcolarii mari și școlarii mici a acestor competențe gramaticale.

Referințe:

1. Guțu V., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar: Ghid metodologic. - Chișinău: USM, 2003, p.14, 28.
2. Sohin F.A. Unele probleme ale însușirii de către copil a structurii gramaticale a limbii, în lumina învățaturii fiziologice a lui I.P. Pavlov / Analele Româno-Sovietice. Seria Pedagogie–Psihologie. - 1951. - Nr.3. - P.102.
3. Ibidem, p.103.
4. Ibidem.
5. Гвоздев А. Вопросы изучения детской речи. - Москва: Из-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961, с.461.
6. Slama-Cazacu T. Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză. - București: Editura Academiei, 1957, p.414.
7. Гвоздев А. Op.cit.
8. Slama-Cazacu T. Psiholingvistica – o știință a comunicării. - București: ALL, 1999. - 825 p.
9. Slama-Cazacu T. Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză.

Prezentat la 14.05.2008

MONITORIZAREA CITIRII INDIVIDUALE

Daniela PASCARU

Catedra Limbă Engleză

Reading is a crucial skill for students of English. For many students, reading is not only a problem in their foreign language; it is also a problem in their native language. This fact is troubling because the lack of literacy and poor reading ability prevents individuals from participating in society. This article presents some reflections on teaching reading individually and includes the basic components of reading based on an integrated approach that brings together methods from different perspectives. The teacher's task is to help students understand what they read and make them become self-motivated readers who are willing to read books on their own outside classes, for pleasure.

Politica educațională a Republicii Moldova este orientată spre diferențierea și individualizarea procesului de instruire, spre un curriculum care ia în considerație abilitățile, aptitudinile și nivelul de cunoștințe ale fiecărui student în parte, precum și metodele de predare, ajustate la potențialul individual al studenților în vederea formării unei personalități creative, independente, cu un nivel înalt de cunoștințe în domeniul respectiv, capabilă pentru o activitate profesională și relații sociale adecvate.

Reliefarea din ce în ce mai pregnantă a problemei individualizării procesului de învățământ și implementării acestora în practică, în scopul valorificării abilității fiecărui elev, constituie un deziderat al didacticii, deoarece studenții învață același material în diferite moduri, ceea ce implică acceptarea diferitelor stiluri de învățare. Studenții pot învăța din diverse surse, chiar dacă obiectivele disciplinei respective sunt aceleași, deci, materialul de studiu poate varia.

Din spectrul celor mai frecvente definiții ale individualizării o evidențiem pe cea prezentată de E. Rabunski care susține că „individualizarea instruirii constituie o formă de organizare a unui colectiv de elevi în cadrul procesului didactic, orientat spre realizarea cerințelor abordării individuale” [1, p.54].

Sarcinile individualizate se bazează pe particularitățile individuale ale elevilor (capacități, aptitudini, nivel de pregătire etc.) și sunt întotdeauna diferențiate.

Adolescenții vin la facultate având un nivel de pregătire diferit, precum și un potențial intelectual individual, ce se manifestă în deprinderile de citire, comunicare, audiere și scriere în limba străină studiată. De aceea Ioan Nicola susține că individualizarea procesului de învățământ „solicită o profundă cunoaștere a elevilor/studenților și mult tact pedagogic pentru asigurarea unor condiții favorabile de manifestare pentru toți elevii” [2, p.359].

În acest context de idei, rolul profesorului este nu numai de a îndruma, a conduce și a susține activitatea de învățare a elevilor, dar și de a adopta și a selecta sarcini care se potrivesc fiecărui student în parte, în scopul modelării și integrării personalității acestuia în mediul social, cu condiția respectării individualității sale.

Exercițiile cu același obiectiv pot fi elaborate prin diferite variante, de la un grad elementar de dificultate spre unul mai avansat, astfel ca studenții să le rezolve pe cele ce corespund nivelului lor de cunoștințe. Această abordare individuală le oferă studenților libertatea de a alege *cum* și *cât* trebuie să învețe într-o anumită perioadă de timp, în timpul dorit și în ritmul potrivit sau optimal pentru ei.

În conformitate cu reformele actuale din învățământ, lucrului individual i se acordă o dublă pondere față de contactul direct din curriculumul universitar. De aceea profesorul trebuie să ofere studenților posibilitatea de a-și dezvolta capacitățile intelectuale, a învăța într-un mod activ-participativ, a asimila unele deprinderi practice și modele de acțiune independentă, a le acorda o mai mare autonomie și de a-și motiva asumarea responsabilității pentru procesul de instruire.

Citirea este o deprindere decisivă pentru studenții de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, pentru că numai citind mult pot obține un grad înalt de stăpânire a vocabularului unei limbi străine. Lectura este importantă și pentru celelalte deprinderi ale unei limbi străine, pentru competențele academice și cunoștințele de bază ale limbii străine studiate.

Pentru majoritatea studenților lectura nu este o problemă ce vizează numai limba engleză, dar și limba maternă. Problema deprinderii de citire ne îngrijorează, deoarece lipsa științei de carte și a unei lecturi extensive împiedică indivizii să se integreze și să participe la viața socială [3, p.45].

Examinând abordările lingviștilor referitor la această deprindere, distingem două direcții ce se află în opoziție: *abordarea fonetică* și *abordarea limbii în ansamblu*.

Abordarea fonetică presupune că citirea trebuie să înceapă cu elementele de bază ale cuvintelor, adică literele și sunetele. În procesul de citire, studenții combină sunetele în cuvinte și, astfel, sunt în stare să le recunoască și să le pronunțe corect.

Abordarea limbii în ansamblu presupune că începutul practicării citirii necesită puține explicații în ceea ce privește decodarea literelor și sunetelor limbii. Lingvistul K. Goodman susține că studenții sunt capabili să decodeze sunetele, silabele, cuvintele și expresiile în procesul de citire a textului și să tragă concluzii deducând sensul textului [4]. Chiar dacă studenții vor greși în recunoașterea cuvintelor, ortografie și pronunție, ei, posibil, vor putea depista sensul cuvintelor și propozițiilor utilizând sugestii textuale și cunoștințele lor în scopul depistării acestora.

Datorită importanței acordate citirii individuale, considerăm că trebuie luată în considerație o abordare integratoare, deoarece practica pedagogică dovedește că un singur model sau strategie nu poate favoriza dezvoltarea și îmbunătățirea citirii.

Considerăm că procesul de monitorizare a citirii trebuie să se axeze pe următoarele componente:

1. Înțelegerea fonemică este abilitatea de a observa, a examina și manipula sunetele separate ale cuvintelor auzite, de exemplu, distingerea sunetelor din diferite cuvinte: [ʌ] din *cup* și [ɒ] din *top*.

2. Fonetica ne ajută să găsim legătura dintre litere, grafeme și foneme, de exemplu, cuvântul *phonetician* va fi pronunțat: [f] [ə] [n] [i] [t] [i] [ʃ] [n]. Studenții sunt învățați să pronunțe cuvintele evidențind sunetele și combinând literele.

3. Fluența – abilitatea de a citi clar, rapid și cu o expresivitate adecvată. De obicei, profesorii nu atrag suficientă atenție citirii fluente în clasă din lipsă de timp. În acest caz le propunem studenților citirea extensivă și repetată. Citirea extensivă presupune citirea individuală a unui număr mare de texte care prezintă interes pentru studenți. Profesorul este implicat indirect în acest proces, motivându-i pe studenți să citească și oferindu-le ajutor în selectarea textelor. Pentru facilitarea recunoașterii și înțelegerii cuvintelor este necesară citirea repetată a aceluiași text. Obiectivul propus în cazul acestor modalități de lectură este de a dezvolta la studenți o atitudine independentă față de procesul de citire.

4. Lărgirea vocabularului se numără printre cele mai importante dileme ale instruirii citirii în limba engleză, deoarece un vocabular bogat este decisiv nu numai pentru citire, dar și pentru instruirea și a celorlalte deprinderi și competențe academice ale limbii engleze.

Vocabularul reprezintă cunoștințele despre cuvinte și este necesar pentru o comunicare eficientă și înțelegere a textelor. Utilizarea citirii este un mijloc eficient de a monitoriza lucrul individual cu privire la învățarea textului. Este bine cunoscut faptul că memorarea lexicului activ este simplificată prin citirea extensivă.

5. Comprehensiune – înțelegerea materialului citit și pătrunderea în esența textului. Sarcina profesorului este de a dezvolta și a perfecționa deprinderile studenților în ceea ce privește receptarea materialului studiat și a unor strategii independente de învățare a cuvintelor. Profesorul monitorizează înțelegerea materialului selectat pentru citire prin prisma unor exerciții care includ expunerea părerii proprii, prezentarea rezumatului, demonstrarea legăturii dintre realitate și ficțiune, cu asemănări și deosebiri, o serie de exerciții elaborate în conformitate cu nivelul individual al studentului.

Conștientizând că numai un om citit poate face față provocărilor din societatea modernă, vom remarca că punerea în aplicare a ideilor legate de procesul de individualizare în studierea limbii străine trebuie începută de timpuriu. Profesorilor le revine, în acest sens, un rol de primă importanță. Menționând acestea, ne referim la necesitatea monitorizării corecte de către profesor a deprinderilor acumulate în procesul de studiu, luându-se în considerație posibilitățile individuale, gradul de dificultate al materialului selectat, interesele studentului în scopul educării unei personalități multilateral dezvoltate.

Referințe:

1. Рабунский Е.С. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении: Дисс. д-ра пед. наук. - Москва: МГУ, 1989, с.54.
2. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. - București: EDP, 1996, p.359.
3. UNESCO. Literacy skills for the world of tomorrow: Further results from PISA 2000. - Paris: OECD, 2003, p.45.
4. Goodman K. Reading: A psycholinguistic guessing game // Journal of the Reading Specialist. - 1967. - №6(4). - P.126-135.

Prezentat la 21.04.2008

CRITERII DE EVALUARE A CREATIVITĂȚII ARTISTICE LA STUDENȚI ÎN CADRUL CURSULUI DE ARTĂ TEXTILĂ

Olimpiada ARBUZ-SPATARI, Ana SIMAC

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Evaluation is a process which stimulates training and develops creativity of students. Techniques of evaluation for definition of a creative and professional level of works in fine arts: tests, examinations, practical works. A basis of evaluation of creative abilities in fine arts is the definition of a creative level of practical works. Methods of an evaluation which help creative abilities in fine arts are offered and determined. The given methods are recommended for definition of a creative level of works on the basis of a subject of textile art.

În procesul activității plastice în domeniul artei textile, pe lângă formarea competențelor și abilităților artistice, urmărim ca obiectiv de bază sensibilizarea plastică și dezvoltarea creativității artistice la studenți. Un proces care stimulează învățarea și dezvoltarea creativității studenților este *procesul evaluării* aptitudinilor artistice și nivelului creativității. Așadar, vom determina criteriile de evaluare privind aprecierea creativității artistice la studenți.

Creativitatea artistică la studenți va fi apreciată prin aplicarea metodelor și tehnicilor de evaluare. Nivelul creativității artistice poate fi mai înalt numai în condițiile când sunt în continuare dezvoltate aptitudinile creative. Prin evaluarea aptitudinilor creative în domeniul artelor textile este apreciat și determinat nivelul creativ al lucrărilor practice. Evaluarea lucrărilor practice este efectuată la finele semestrelor în formă de teze de an, lucrări de control și expoziție-vizionare a lucrărilor practice.

Evaluarea prin *lucrări practice* este un procedeu didactic utilizat în cadrul metodelor bazate pe cercetare și acțiune [1]. Acest procedeu verifică capacitatea studenților de a aplica adecvat cunoștințele și capacitățile dobândite conform programelor de instruire, care solicită realizarea unor obiecte, experimente, grafice, desene, schițe, tehnologii specifice ale artelor textile. Evaluarea prin *lucrări practice* implică proiectarea unor activități de laborator sau de atelier care presupun unele observații, experimente, demonstrații, cercetări, procese tehnologice, artistice.

Evaluarea creativității artistice la studenți se va efectua conform anumitelor criterii care vor determina nivelul de *competențe/capacități (aptitudini) profesionale*. Astfel, criteriile de bază ale evaluării în dezvoltarea creativității artistice sunt *capacitățile, aptitudinile profesionale în elaborarea și realizarea lucrărilor de creație în arta textilă*.

Determinarea *criteriilor de evaluare* diferă semnificativ după felul cum abordăm noi evaluarea creativității. Propunem evaluarea creativității în mai multe direcții: factori ai personalității (profundimea sentimentelor, gândurilor); eleganța, autoexprimarea [2].

Creativitatea reliefează un mod de a fi, o modalitate de gândire. Ea este o aptitudine individuală, de inteligență diferită evaluată prin coeficientul intelectual. Este suficient să o antrenăm, să o cultivăm pentru ca aptitudinea creativă să devină o stare de spirit [3].

Creativitatea este un proces care constă în utilizarea *potențialului personal* cu scopul de a genera noi idei originale și utile. Persoanele creative (tineretul studios) dispun de un potențial creativ pe care îl putem dezvolta.

Menționăm principiile de dezvoltare a aptitudinilor creative: 1) *apelul la experiența personală, la diferite cunoștințe dobândite*; 2) *alocarea timpului și depunerea efortului*; 3) *adoptarea unei stări de spirit pozitiv față de sine și față de ceilalți*; 4) *încrederea în divierile uneori iraționale ale gândirii*; 5) *confruntarea soluțiilor proprii cu cele ale altora pentru a surprinde mai multe perspective în privința unei situații date* [4].

Capacitatea de a concepe noul depinde de fondul nostru de experiențe senzoriale și intelectuale. Multitudinea de cunoștințe oferă posibilitatea de a identifica noi căi de reflectare și/sau de acțiune atunci când ne confruntăm cu o situație nouă. În procesul de creație inventăm plecând de la un fond personal de cunoștințe, experiențe, emoții, proiecte: creativitatea corespunde unei transformări, unei îmbinări novatoare de elemente deja existente [5].

În procesul evaluării lucrărilor practice accentul va fi axat pe *aptitudinile specifice* pentru artele plastice. Acestea sunt considerate elemente esențiale ale personalității și servesc drept criteriu specific al *dezvoltării personalității creative*. Aptitudinile specifice reprezintă trăsăturile deosebite ale unei persoane, presupunând realizarea cu succes a activității creative. Succesul creativ rezultă din nouitatea și originalitatea, complexitatea sarcinilor îndeplinite. Aptitudinile deosebite se *evidențiază prin rapiditatea îmbinării proceselor și ideilor, prin gândirea creativă, fantezie, imaginație deosebită în procesul activității creative* din domeniul artelor plastice [6].

Personalitatea cu aptitudini specifice în artele plastice este caracterizată printr-o „sumă de trăsături”: *capacitatea de a gândi abstract, flexibilitatea gândirii, fluența ideilor, independența gândirii; sensibilitatea demonstrată în raport cu o anumită problemă care solicită soluții originale, spiritul de observație, curiozitatea epistemică stabilă; capacitatea de a proiecta scopuri pe termeni mediu și lung, urmărirea scopurilor; încrederea în sine* [7].

Aptitudinile speciale se constituie ca o rezultată a combinării componentelor: *senzoriale (acuitate vizuală); psihomotrice (dexteritate manuală, coordonare oculomotorie), intelectuale (intelență)*. Aptitudinile pentru artă implică următorii factori psihofiziologici: *acuitatea vizuală, abilitatea vizuală, abilitatea manuală*.

Componentele esențiale ale aptitudinilor artistice sunt: fixarea rapidă, precisă a imaginii vizuale, a obiectelor; capacitatea de percepere a întregului, cu o înclinare spre analiză; aprecierea corectă a abaterii liniilor de la verticală sau orizontală; analiza și reprezentarea corectă a obiectelor; aprecierea și judecată artistică [8].

Aptitudinile specifice au un rol esențial în structurarea creativității artistice, completând aptitudinile generale. Vom menționa câteva mai importante: *capacitatea de percepere a aspectelor spațiale; simțul proporțiilor, bogata imaginație, memoria tonală, memoria vizuală*. Aptitudinile speciale pot fi valorificate prin exercitare, prin antrenament permanent, abilitățile fiind perfecționate prin exercițiu [9].

Înșușirile specifice ale maestrului în artele plastice, după Gabriela Popescu, sunt: calitățile senzoriomotorii implicate; spiritul de observație, acuitatea vizuală, simțul luminii și al culorii, simțul proporției, al ritmului, al formei și al volumului; abilitățile motrice; dexteritatea manuală, buna coordonare a văzului și auzului; precizia și rapiditatea în mișcările mâinii; abilitățile intelectuale – coeficientul de inteligență, imaginație bogată; însușirile afective, motivaționale și caracteriale: pasiunea față de artă, sensibilitatea, perseverența și puterea de muncă [10].

Însușirile specifice artelor plastice sunt în corelație cu aptitudinile specifice creative prin factorii care ridică și dezvoltă nivelul creativ al lucrărilor din domeniul artelor plastice (Fig.1).

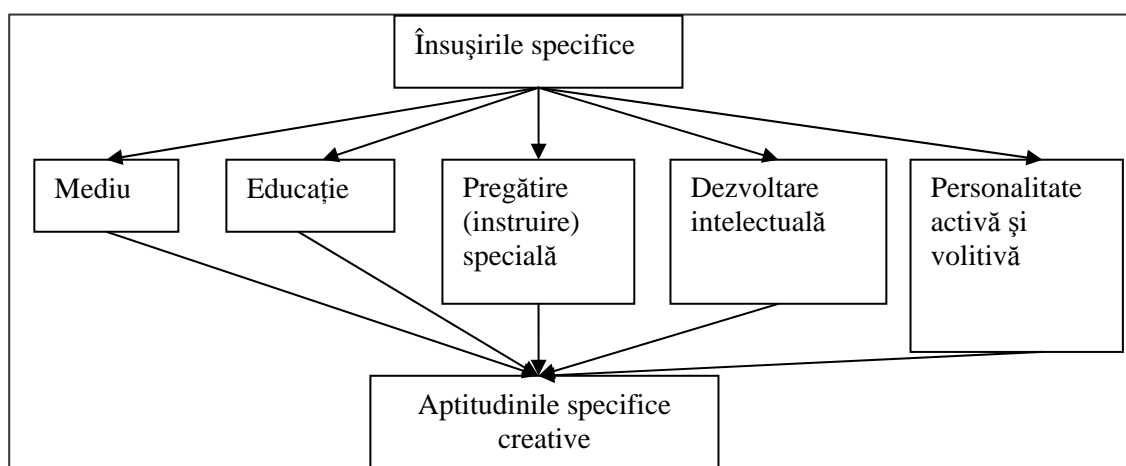


Fig.1. Însușirile specifice artelor plastice în corelație cu aptitudinile specifice creative.

J.P.Guilford și Ellis Paul Torrance în cercetările științifice propun evaluarea nivelului de creativitate al unei lucrări plecând de la patru criterii de bază: *fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea*. *Fluiditatea* reprezintă evaluarea ideilor unei categorii. *Flexibilitatea* este capacitatea de a propune idei din categorii diferite. *Originalitatea* reprezintă caracterul a ceea ce este mai puțin frecvent sau deosebit. *Elaborarea* trimite la nivelul de concretizare sau la bogăția detaliilor folosite pentru a descrie o idee [11].

Pentru a determina nivelul creator al lucrărilor studenților executate la cursul de artă textilă, am stabilit următoarele capacități (aptitudini specifice): *capacitatea de elaborare, sensibilitatea la probleme, originalitatea.*

Capacitatea de elaborare: studierea și selectarea informației; capacitatea de organizare a procesului creativ; selectarea elementelor limbajului plastic, ornamentelor; capacitatea de elaborare a formelor creative; elaborarea compozițiilor inedite, originale.

Sensibilitatea la probleme: realizarea problemei creatoare se desfășoară la nivelul procesului creator: abilitatea de a descoperi noul; observarea sau sesizarea problemei; acumularea materialului vizual (informare, sinteza a informațiilor).

Originalitatea: originalitatea compozițională; originalitatea în elaborarea formelor creative, originalitatea în aplicarea creativă a elementelor limbajului plastic; originalitatea cromatică și acromatică; originalitatea tehnologică în prelucrarea materialelor textile, originalitatea în expresivitatea plastică.

Realizarea creativă a lucrărilor în domeniul artelor textile este determinată de mai mulți factori: *organizarea creației* (cu limbajul ei specific, elaborarea formelor, a ritmurilor specifice, a ritmului psihic), *condițiile impuse de reprezentarea artistică în selectarea și prelucrarea materialului vizual și informațional* [12].

Condițiile pentru dezvoltarea creativității artistice la studenți sunt: *utilizarea mai multor tipuri de informații; implicarea unui ansamblu de atitudini și aptitudini; necesitatea unui nivel minim de inteligență (95-100 GI), esențiale fiind aptitudinile speciale.*

Pentru a ridica nivelul creativ în elaborarea și executarea lucrărilor plastice din domeniul artelor textile se cere a fi folosite patru tipuri de informații stocate care pot fi reactualizate prin intermediul unor noi conexiuni (importante în arta textilă): *informații figurale sau senzorial-perceptive care includ informații vizual-figurative; informații semantice; informații simbolice; informații comportamentale* [13].

Dezvoltarea *creativității artistice* în domeniul artelor textile la studenți va fi examinată prin cercetarea anumitelor niveluri superioare de creativitate: *creativitatea intuitivă, creativitatea expresivă, creativitatea productivă-inventivă, creativitatea inovativă* (Fig.2).

Dezvoltarea creativității artistice			
Nivelul I Creativitatea intuitivă	Nivelul II Creativitatea expresivă	Nivelul III Creativitatea productiv-inventivă	Nivelul IV Creativitatea inovativă
Atitudinea, interesul, străduința, dar nu abilitatea sau calitatea produsului creativ	Dezvoltarea aptitudinilor creative. Contribuția personală la crearea lucrărilor este destul de redusă	Dobândirea unor abilități utile pentru domeniul specific al artelor textile	Găsirea unor soluții noi, originale Optimizarea aptitudinilor creative
Manifestarea liberă și spontană în elaborarea compozițiilor creative	Elaborarea compozițiilor creative-intuitive Compozițiile nu sunt elaborate la nivel conștient	Capacitatea de a realiza compoziții creative cu aplicarea elementelor limbajului plastic	Elaborarea compozițiilor creative în mod original, individual
Aplicarea elementelor limbajului plastic la nivel intuitiv	Studierea elementelor limbajului plastic	Aplicarea conștientă a elementelor limbajului plastic	Aplicarea creativă a elementelor limbajului plastic
Studierea tehnologiilor de bază în domeniul artelor textile	Tehnologiile de bază în artă textilă se aplică la nivelul probelor tehnologice	Aplicarea tehnologiilor textile de bază în procesul elaborării compoziției creative	Executarea tehnologiilor de bază în arta textilă la nivel profesionist

Fig.2. Etapele dezvoltării creativității artistice la studenți.

În procesul dezvoltării creativității artistice vom examina și determina nivelurile de creativitate: *creativitatea intuitivă* – la acest nivel important este comportamentul, interesul, rezolvarea problemei creative la nivel intuitiv; *creativitatea expresivă* – la acest nivel se studiază materialul propus, dezvoltarea aptitudinilor creative; *creativitatea productiv-inventivă* – dezvoltarea abilităților specifice artelor plastice, capacitatea de a

realiza compoziții creative cu aplicarea elementelor limbajului plastic; *creativitatea inovativă* – elaborarea compozițiilor creative în mod original, individual, aplicarea conștientă a elementelor limbajului plastic. Aprecierea creativității studenților se efectuează prin evaluarea *produsului creativ* care este executat în procesul activității *predare–învățare–evaluare*.

Evaluarea formativă în cadrul cursului de artă textilă:

- studierea literaturii de specialitate;
- selectarea materialelor ilustrative;
- determinarea limbajului plastic pentru realizarea lucrării creative.

Evaluarea continuă în cadrul cursului de artă textilă se efectuează pe parcursul semestrului/anului de studii prin următoarele etape:

- nivel creativ în procesul aplicării elementelor limbajului plastic;
- nivel creativ în elaborarea compozițiilor;
- nivel creativ în procesul executării compozițiilor;
- aprecierea nivelului creativ în procesul aplicării tehnologiilor de bază ale imprimeului artistic;
- prezentarea și evaluarea *lucrărilor practice* la expoziții–vizionări.

Evaluarea lucrărilor executate de studenți se efectuează prin următoarele etape specifice artelor plastice și, în special, artelor textile:

- studierea elementelor limbajului plastic;
- aplicarea elementelor limbajului plastic la nivelul conștient;
- elaborarea compozițiilor;
- studierea tehnologiilor de bază ale baticului;
- executarea compozițiilor creative în tehnologiile de bază ale imprimeului artistic la nivel profesionist.

Evaluarea finală – examinarea lucrărilor de creație spre vizionare. Sunt apreciate nivelurile creative și cerințele plastice și creative ale lucrării.

În procesul cercetării *evaluării creativității artistice* la studenți putem menționa utilizarea echilibrată a anumitelor acțiuni în funcție de *obiectivele educaționale* [14]:

- evaluarea axată pe informațiile acumulate (cunoștințe) - evaluarea centrată pe capacități;
- evaluarea formală (testarea, verificarea) - evaluarea informală (observarea comportamentului elevilor), autoevaluarea;
- evaluarea sumativă (cu valoare de sancțiune) - evaluarea formativă;
- evaluarea achizițiilor din domeniul cognitiv - evaluarea obiectelor produse în plan atitudinal și psihomotor;
- evaluarea cunoștințelor, priceperilor și capacităților - evaluarea activităților practice și experimentale;
- evaluarea desfășurată pe baza „experienței profesorului” - evaluarea centrată pe obiective.

Avantajele evaluării continue sunt următoarele [15]:

- înțelegerea interacțiunii dintre predare, învățare și evaluare;
- creșterea motivației elevilor și profesorilor în procesul de învățare și instruire;
- dezvoltarea unor capacități (creative) care pot fi transferate de la o disciplină la alta (rezolvarea de probleme, metoda investigației);
- posibilitatea evaluării acelor cunoștințe, capacități care nu pot fi măsurate adecvat în cadrul unui test scris;
- posibilitatea evaluării efectelor în plan afectiv care, împreună cu achizițiile din domeniul cognitiv, dau măsura dezvoltării personalității elevului.

În studiul propus am determinat *criteriile de evaluare* a creativității artistice la studenți în cadrul cursului de artă textilă: *fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea*. Am determinat capacitățile (aptitudini specifice): *capacitatea de elaborare, sensibilitatea la probleme, originalitatea*. În procesul dezvoltării creativității artistice sunt precizate *nivelurile creativității; metodele evaluării creativității artistice; obiectivele educaționale; avantajele evaluării continue*.

Cercetarea noastră demonstrează că evaluarea creativității artistice are un rol deosebit. Profesorul evaluează creativitatea studenților urmărind progresul acestora și identificând dificultățile lor de învățare, elaborează metode specifice ale dezvoltării creativității artistice adaptate posibilităților diferite de învățare.

Referințe:

1. Cristea Sorin. Dicționar de termeni pedagogici. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998, p.161.
2. Predarea și învățarea creativă / Marilyn Fryer. Editat cu sprijinul Fundației Soros-Moldova, Programul Modernizarea Învățământului Umanist, p.28.
3. Bouillierce Brigitte, Carre Emmanuel. Cum să ne dezvoltăm creativitatea (Ghidul ideilor de succes) / Traducere de Iulian Moga. - București: Polirom, 2002, p.14.
4. Ibidem, p.15.
5. Ibidem, p.16.
6. Roșca Alexandru. Creativitatea generală și specifică. - București: Editura Academiei Române, 1981, p.114.
7. Manual de creativitate / V.Dulgheru, L.Cantemir, M.Carcea. - Chișinău: Editura „Tehnica-Info”, 2000, p.24.
8. Popescu Gabriela. Psihologia creativității. - București: Editura Fundației Române de Măine, 2004, p.33.
9. Ibidem, p.82.
10. Ibidem, p.84.
11. Bouillierce Brigitte, Carre Emmanuel. Op. cit., p.26.
12. Cunoașterea și creația artistică cu referiri speciale la artele plastice. Editura Cybela, 2000, p.17-18.
13. Popescu Gabriela. Op. cit., p.84.
14. Stoica Adrian, Musteață Simion. Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodic. - Chișinău: Lumina, 1997, p.102.
15. Ibidem.

Bibliografie:

1. Cerghit Ioan. Instrumente de instruire alternative și complementare (Structuri, stiluri și strategii). Educația XXI. - București: Editura Aramis Print, 2002. - 319 p.
2. Evaluarea studenților: strategii și metode. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. - Chișinău, 2006. - 168 p.
3. Evaluarea studenților în contextul procesului Bologna, Programul Tempus, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. - Chișinău, 2006. - 110 p.
4. Hubenco Teodora. Metode complementare de evaluare la arta plastică // Univers Pedagogic. - Nr.2(10). - 2006. - P.76-79.
5. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice / D.Patrașcu, L.Patrașcu, A.Mocrac. - Chișinău: Știința, 2003. - 243 p.
6. Crețu Romeo Zero. Evaluarea personalității (modele alternative). - București: Polirom, 2005. - 237 p.

Prezentat la 28.02.2008

MODELE DE EFICIENTIZARE A ACȚIUNII MUZICAL-ARTISTICE A ELEVULUI

Vladimir BABII

Universitatea de Stat „Alec Russo”

The current article presents a group of behaviour's models which are factors into efficiency of the children's musical-artistic action: symbolist-artistic; of internal/external influence; of easy behaviour; impact of awaiting effect.

În dicționarele explicative **acțiunea** este calificată ca *faptul de a acționa, activitate întreprinsă pentru atingerea unui scop*. În legătură cu abordarea acțiunii în plan educațional apare întrebarea: *Care este dimensiunea procesului de acționare?* În literatură acțiunea este tratată ca act practic al unei activități, deși există și părerea că acțiunea se reduce nu numai la sfera practică, ci cuprinde și sfera proiectării/planificării, adică ceea ce are loc în termeni mentali (teoretici). Cu alte cuvinte, însuși faptul de a înainta scopul acțiunii, intenția de a proiecta procesul realizării, constituie un pas acțional. În acest sens, acțiunea depășește hotarele unei activități propriu-zise cu componentele sale tradiționale: *scop, motive, operații*.

Acțiunea muzical-artistică a elevului constituie un microsistem comportamental *activizat* de către stimulii pedagogici (principii, metode, tehnici), pentru *a mări continuu efortul, pentru a-l ajuta pe elev să se înscrie în curba efortului* [1]. Măiestria pedagogică implică **stimularea orientată a atitudinilor** elevului față de obligațiile școlare și sociale, față de gradul introspecției scopurilor și sferei motivaționale. Orientarea sistemică a elevului *spre rezultat*, însoțită de procesele *schimbării și inovării* propriilor valori, trebuie susținută continuu de factorii de personalitate: *inteligență, spirit de inițiativă, perseverență, voință autonomă, abilități artistice sporite, imaginație creativă, emoționalitate, responsabilitate*. În scopul eficientizării acțiunii muzical-artistice a elevilor expunem următoarele modele comportamentale.

Modelul comportamentului simbolist-artistic (MCSA)

Exponentele pozitive ale MCSA:

- elevul, mai ales în domeniile artistice și de creație, are nevoie de o „repliere în sine”, un „refugiu în interior” pentru a-și verifica pozițiile „pro” și „contra” asupra stimulilor/cauzelor survenite pe parcurs;
- fiind un observator/autoobservator, elevul are acces la totul sau la majoritatea a ceea ce are loc în mediul său intern, care este închis pentru observatorii externi;
- modelul comportamentului simbolist constituie o *metodă* specifică acțiunii euristice, de creație artistică, care pregătește elevul pentru identificarea valorilor și anticiparea evenimentelor muzical-artistice în formă teoretică, fără a declanșa acțiuni externe, în formă practică;
- *modelele comportamentale simbolistice* clădite pe parcurs în interioritățile mediului personal, nu dispar fără urmă, ci dimpotrivă, sunt aplicate cu rigoare în comportamentele ulterioare, cu caracter acțional-practic;
- categoria de elevi care stăpânesc capacități dezvoltate vizavi de MCSA, de regulă, dau dovadă de performanțe înalte în domeniul creației artistice, deoarece ei fac parte din categoria „visătorilor”, „fantasticilor”.

Exponentele negative ale modelului: a) datorită faptului că capacitățile elevilor rămân a fi ascunse de ochiul altora și nefiind manifestate în exterior, deseori sunt trecute cu vederea de profesor, colegi, părinți; b) comportamentele muzicale *simboliste* aproape că nu pot fi dirijate și evaluate de factorii externi; c) imposibilitatea *implicării* profesorului în procesele comportamentale „închise”, face ca acest model să fie exclus (total sau parțial) din praxiologia educațională.

În valoare este pusă dinamica frecvenței tehnicilor de operaționalizare muzical-artistică în acțiunile efectuate la o oră academică pe parcursul anului de studii. Una și aceeași tehnică poate (și trebuie) fi utilizată la toate acțiunile. *Numărătorul* indică numărul acțiunilor realizate, iar *numitorul* frecvența tehnicilor utilizate la o oră academică (ex., 8/2). Randamentul utilizării eficiente a tehnicilor de operaționalizare este calculat prin formula: $R = Nt : Na$; unde **R** – randamentul operaționalizării, **Nt** – numărul de tehnici utilizate, **Na** – media numărului de acțiuni. Randamentul pentru o variabilă cu scorul 0,1-0,4 – *grad inferior (GI)*; 0,5-0,7 – *grad mediu (GM)*; 0,8-1,0 – *grad superior (GS)*.

Tabelul 1

Scorul tehnicilor de operare muzical-artistică

Natura ADP/ AMAE	Conținutul tehnicilor de operaționare	Scorul general						
		I (etapa inițială)			II (etapa finală)			
<i>Eficiența profesorului</i>								
Total tehnici și scoruri		GI	GM	GS	GI	GM	GS	
	4	3	1	0	0	2	2	
	9	6	2	0	1	6	2	
	17	14	3	0	0	9	8	
	<i>Eficiența elevului</i>							
	4	7	0	0	1	3	3	
	7	3	1	0	0	2	2	

Datele din tabelul 1 confirmă supoziția noastră că *eficacitatea* acțiunii muzical-artistice a elevului (AMAE) crește (variabile numerice) proporțional cu *dinamica profesională* a acțiunii didactice a profesorului (ADP) datorită schimbării calitative a nivelului de relaționare: *profesor* ↔ *elev*. Studiul comparativ dintre gradul de organizare a ADP și AMAE permite a conchide că la ambii factori (la etapa experimentală inițială și la etapa finală) scorurile nu diferă (ADP: A1 – 0,4 → 0,7; A2 – 0,37 → 0,7; A3 – 0,26 → 0,75; AMAE: B1 – 0,25 → 0,72; B2 – 0,44 → 0,78). În urma observărilor a circa 600 de ore școlare constatăm că, deocamdată, sunt folosite ineficient *posibilitățile organizaționale* ale însăși creațiilor muzicale, puse în forme temporale, conținuturi, idei, imagini, discursuri dramaturgice. Experimentul pedagogic demonstrează că *ieșirea* elevului din MCSA (manifestările în exterior) atestă crearea sistematică a **situațiilor acționale**; stimularea factorilor de personalitate. În scopul asigurării unui nivel înalt de validare a rezultatelor am utilizat procedeul de interjecție ternară, adică au fost suprapuse datele: „*competențelor organizaționale ale AMA*”; „*ghidului de autoevaluare a elevului/profesorului*”. Rezultatele categoriilor de variabile au coincis 1:1, ceea ce dovedește că **eficiența actorilor procesului educațional trebuie asigurată pe orizontală** (conținuturi, tehnologii) și **pe verticală** (cantitativă/calitativă a atitudinilor, competențelor).

Modelul comportamentului latent (MCL)

Exponentele pozitive ale modelului CL: a) oferă elevului posibilitatea de a *reculege*; b) deschide elevul spre *conceperea și proiectarea a ceva nou*; c) mărește priza *comprehensiunii* muzical-artistice.

Exponentele negative ale modelului CL: a) există tendința *refugiului, închiderii în sine*; b) practicarea *simulării și opunerii rezistenței negative*; c) „stimularea” stării de *complexare*.

Ghidul profesorului în modelizarea situațiilor de ieșire din comportamentul latent ADP este orientat spre aplicarea eficientă a următorilor stimuli-tehnici (S-T):

- S-T.1. *Asigurarea unei relaționări* optime dintre elementele acțiunii muzical-artistice a elevului (conexiune compatibilă, continuitate, structurare logică);
- S-T.2. *Echilibrarea* procesului de achiziționare de către elev a cunoștințelor și capacităților practice;
- S-T.3. *Evocarea și arhivarea* capacităților ipotetice/de perspectivă;
- S-T.4. *Inițierea acțiunilor paralele* în scopul documentării flexibilității componentelor CL în raport cu alte AMA sau alte modele comportamentale;
- S-T.5. *Verificarea și compararea* modului de funcționare a unei și aceleiași componente acționale în termeni teoretici și practici;
- S-T.6. *Exemplificarea MCL* prin mostre acționale adecvate acțiunii concrete.

Pentru asigurarea unei eficiențe crescânde în legătură cu *MCL* este nevoie a aplica stimulii tehnici luând în considerație specificul stimulilor externi și interni, trecuți prin prisma a trei factori (FE, FI și FMA), analizați sub aspect teoretic și practic. La evaluarea frecvenței de modelizare a situațiilor (FE) de ieșire a elevului din starea de comportament latent (CL) am recurs la modalitatea de exemplificare iconică a ponderării teoretice și practice în aplicarea eficientă a S–T.

Concluzii: a) utilizarea S-T, în dependență de factorii funcționali (FMA, FE, FI), în scoruri parțiale variază între minimele indicilor practici și teoretici, ceea ce este pozitiv; b) în scorurile parțiale mai aproape de raza medianei se mențin S-T în AMA și FE, ceea ce înclină în favoarea promovării unei politici de stabilitate în conținuturile curriculare și praxiologia educațională; c) variațiile S-T în MCL, comparativ cu alte modele comportamentale, sunt mai pronunțate, ceea ce dovedește creșterea *libertății opțiunii* elevului care tinde să-și cultive un stil proactiv. S-Tn sunt orientate spre influențarea practică a educatului; d) în scorurile generale curba graficului exprimă situația apropiată de idealul unui concept al eficienței, și anume: instaurarea unei praxiologii de progres.

La toate momentele pozitive, *îngrijorează tendința FE de a orienta procesul formativ-dezvoltativ spre teoretizarea demersurilor praxiologice care sunt exponentele unor procese vii și fluide, variaționale și care se supun greu legităților formale.* Am ipotetizat că frecvența variabilelor care stimulează eficiența unui CL în AMA depinde de calificativul profesional al profesorului școlar. Drept confirmare, datele expertizelor realizate pe teren dovedesc următoarele: a) profesorii-stagiari și cu vechime în muncă de 6-15 ani sunt receptivi la reorientarea pozitivă și manifestă variații comportamental-formative crescânde; b) o pondere considerabilă în eficientizarea activității praxiologice (în urma training-ului profesional) a profesorilor cu vechime de 16-25 ani au variabilele: *raportarea inițiativelor proprii la idealul performant; asumarea de responsabilități; cultivarea unui limbaj proactiv*; c) odată cu creșterea experienței profesionale crește și cota de împotrivire la factorii teoretici și experiențele altora, adică are loc starea de „conservare a propriilor achiziții experiențiale”.

Modelul influenței externe/interne (MIE/MII)

Tabelul 2

Modelul influenței din exterior

Acțiuni practice	Acțiuni de transfer artistic	Acțiuni teoretice
<ul style="list-style-type: none"> - intonarea vocală (la auz, după scheme, după textul de note); - ritmizarea (melodiilor cântecelor, dansurilor cunoscute, exercițiilor); - executarea mișcărilor (prin imitarea „legănatului”, în tempo lent, moderat, allegro etc.; în caractere specifice: de marș, de dans, de joc-glumă etc.); - schematizarea melodiilor, formelor muzicale: motiv-frază-propoziție-parte etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - metaforizarea; - interpretarea situațiilor reale, raportate la evenimentele muzical-artistice (MCS); - transferul în imaginea/rolul personajelor artistice; - interpretarea jocurilor pe roluri muzical-artistice; - înscenarea dansurilor tematice: <i>Paparudă, Melc-codobelc, Colind ș.a.</i>; - înscenarea și interpretarea muzical-artistică a poveștilor populare, operelor pentru copii, scenelor teatrale etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - actualizarea evenimentelor reale și artistice; - gândirea/imaginarea și regândirea faptelor cunoscute și celor care sunt pe cale de cunoaștere; - analiza/suprapunerea evenimentelor artistice; - generalizarea faptelor cunoscute și celor aparente în câmpul cunoașterii; - observarea/identificarea; - ipotetizarea; - determinarea/recunoașterea; - evaluarea/valorizarea.

MII, fiind antipodul **MIE**, este orientat spre schimbare prin influențarea faptelor dinspre interior spre exterior, adică de la proiectare spre acțiunea practică. Elevul înaintează acele scopuri/obiective pe care este în stare să le realizeze nu numai din perspectiva achizițiilor cantitative, ci și din perspectiva *schimbării calitative*, cu orientare *teoretico* → practică.

Eficacitatea AMAE depinde de funcționarea echilibrată a ambelor modele (*MSIE* și *MSII*). Însă influențele modelelor date nu coincid întotdeauna unu la unu cu comportamentele manifestate, din cauza intervenției evenimentelor de ordin temporal, specifice acțiunilor muzical-artistice. De exemplu, ritmul muzical, deși declanșează în conștiința elevului asociații, reprezentări adecvate unui anumit eveniment, pentru creier aceasta nu constituie un metronom al timpului matematic, ci unul convențional, deoarece în caz contrar, de ritmurile și temporalitatea muzicală nu ar fi nevoie. Cu alte cuvinte: „Creierul este însă, înainte de toate, un organism care înfășoară și desfășoară propriul său timp” [2]. Elevul cu tendințe spre schimbare nu merge în urma evenimentelor muzical-artistice, el nu este un înregistrator al celor recepționate, interpretate, ci trăiește actualitatea, continuu creează și recrează spațiul propriei sale lumi și lumii altora. **Crearea propriului său timp**

prin înfășurarea sau centralizarea factorilor externi și desfășurarea sau descentrarea forțelor interioare în AMA, unde conștientul și inconștientul joacă un rol primordial, îl numim stil *proactiv*. Contextual eșecurile schimbării personale în muzică trebuie căutate în modalitățile de a forma „facultatea omului de a-și da propriul său timp și, odată cu el, propriul său spațiu, în care se confruntă și *se juxtapun* gândirea și lumea obiectelor ce îi compun experiența” [3]. De exemplu, doi elevi, însușind aceleași conținuturi muzicale, dau dovadă de diferite niveluri de experiență, și anume: la unul experiența muzical-artistică poartă un caracter organizat, orientat, adică are loc „ordonarea constructelor, succesivitate, ierarhizare” [4], iar la celălalt elev experiența muzical-artistică este de natură stocastică, cu nuanță dihotomică. Printre multiplii factori care ar cauza cea de a doua situație evidențiem organizarea „câmpului conștiinței”, care deseori este numit *câmp al vieții sau relațiilor interne*. Acest câmp relațional cu gândirea poate fi explicat de pe pozițiile următorului model tridimensional: a) conștiința constituie „o bază de organizare a trăirii” [5]; b) conștiința „în mișcările sale facultative sau reflexive presupune o diferențiere” [6]; c) conștiința de sine presupune un sistem organizațional integrator al persoanei care tinde spre atingerea scopurilor. Fiecare dintre componentele modelului tridimensional ar putea fi diversificate în următoarele aspecte: a) „*înspre interioritate*”, b) „*dînspre interioritate*”, c) „*întru propria valoare*”, expuse în *MSAS*.

Modelul impactului efectului așteptat (*MIEA*)

Exponentele pozitive ale modelului:

- dinamica formativă a elevului este progresarea graduală a efectelor acțiunii muzical-artistice;
- în fiecare AMA elevul trebuie să înfrunte anumite greutăți, trasate de obiectivele finale, pentru a avansa în performanța personală;
- modelul *IEA* direcționat și ghidat devine o componentă strategică eficientă în contextul educării unei persoane proactive, utilă societății;
- acționarea conform modelului *IEA* stimulează atât la profesor, cât și la elev capacitatea de a fi creativ, de a lua decizii independente, de a promova riscul.

Exponentele negative ale modelului:

- formularea unor obiective exagerate pentru efectuarea unei AMA conduce la situația „irealizării personale” și, evident, la scăderea interesului pentru domeniu;
- înaintarea obiectivelor pentru întregul eșantion de elevi, orientate spre un nivel mediu de dezvoltare, fără luarea în seamă a potențialităților elevilor superior/inferior dotați muzical, poate conduce la acționare formală;
- cu modelul *IE* este dificil a dirija în formele colective de proiectare/realizare/evaluare a AMA.

Variabile de promovare:

- VP.1. – independență organizațională;
- VP.2. – opțiune valorică;
- VP.3. – acționare deschisă;
- VP.4. – dinamică creativă;
- VP.5. – situare în succes.

Rezultatele experimentale demonstrează că în practica educațională scorul general al AMA, conform modelului *IEA*, persistă într-o stare de coraport 1:3, ceea ce înseamnă că din pozițiile proiectate la etapa inițială a AMA doar a treia parte este realizată. Astfel, în defensivă este nivelul succesului acțional, irosirea ineficientă a resurselor individuale etc. Modelul *IEA* permite factorilor de decizie a procesului formativ să inventarizeze la maxim factorii facilitatori și factorii de blocare ai acțiunii muzical-artistice. În special, printre frecvența erorilor procesului acțional este nevoie a evidenția: a) ignorarea de către practicieni a inițiativelor elevului de a-și organiza independent, în multe privințe, conținuturile etapelor de acționare; b) prezența unui nivel scăzut de stimulare la elevi a competențelor de a opta pentru valoric în toate ariile acționale; c) lipsa metodicilor și tehnicilor de empatizare a lumii interioare a elevului, în special, a trăirilor muzical-artistice; d) inconsecvența promovării sistemice a acțiunilor cu caracter creativ; e) erorile expuse în punctele precedente fac ca *situarea în succes* să fie sporadică, nonsistemică (asemenea situații de caz le-am identificat la 87% de profesori, până la promovarea *traininguri-lor profesionale* (TP), și respectiv – la 36% de profesori, după promovarea TP). Astfel, eficiența acțiunii muzical-artistice este dependentă de mai mulți factori și, în primul rând, de strategia și tehnica modelizării acestui proces.

Referințe:

1. Ionescu Miron, Radu Ion. Didactica modernă. - Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995. - 287 p.
2. Henri Ey. Conștiința. Ediția a II-a / Trad. din limba franceză de Dinu Grama. - București: Editura Științifică, 1998, p.213.
3. Ibidem, p.214.
4. Marcus Stroe, Săucan Doina Ștefana. Empatia și literatura. - București: Editura Academiei Române, 1994. - 111 p.
5. Ibidem.
6. Ibidem.

Prezentat la 29.05.08

SEMNIFICAȚIA ȘI ACTUALITATEA CONCEPTULUI DE TACT PEDAGOGIC**Ana ARȘER, Irina MELNIC***Catedra Limbă Franceză*

Comme la relation professeur-étudiant se révèle être très importante dans l'enseignement, il est impossible pour un vrai pédagogue de se dispenser du **tact pédagogique**, notion transparente et discutée à la fois. Il n'existe pas de „recette” parfaite pour aboutir à une souplesse pédagogique sans défaut; en même temps un travail assidu, la pratique, l'autoévaluation continue, outre la vocation, seraient capables d'offrir à tout professeur la possibilité de réagir promptement dans n'importe quelle situation pédagogique.

Astăzi se vorbește foarte mult despre metode, strategii din ce în ce mai moderne și mai atrăgătoare, care par să facă procesul de instruire tot mai eficient și mai progresiv. O mare parte dintre ele rămân totuși orientate spre interacțiunea pedagog-student, ceea ce dovedește că profesorul este în continuare de neînlocuit în procesul didactic, chiar dacă trăim într-o eră a calculatoarelor.

Tendențele actuale, bazate pe lucrările cercetătorilor și mai ales pe experiența de zi cu zi, pun în valoare influența deosebită pe care o are comportamentul, calitatea relațiilor dintre oameni – în orice domeniu de activitate – asupra rezultatelor respectivei activități. Acele relații dintre factorii participanți care se bazează pe bunăvoință, respect reciproc și întrajutorare se vor reflecta pozitiv în întreaga structură psihică a acestora, precum și în rezultatele muncii lor. De regulă, toate aceste aspecte sunt incluse în noțiunea de „tact”. Dimpotrivă, o atitudine care generează conflicte, încordare, frustrări, malițiozitate, rea-voință, ostilitate, intrigă, provocând stări astenice, teamă, sentimentul in justiției și altele de acest fel, se poate defini ca un „comportament lipsit de tact”. O astfel de abordare îl pune pe individ în imposibilitatea de a se concentra deplin asupra muncii sale, distrăgându-l de la activitate, slăbindu-i capacitatea și influențându-i negativ sănătatea și psihicul. În vederea obținerii unor rezultate calitativ superioare se întreprind numeroase cercetări pentru a se constata, în ansamblu, care sunt trăsăturile, respectiv formele de comportament ce influențează pozitiv sau negativ relațiile dintre oameni. În același timp, au loc cercetări speciale, orientate spre investigarea influenței pozitive sau negative a diferitelor trăsături umane, a modalităților de comportament, în cadrul unei grupări sociale (de exemplu, între membrii familiei, elevi, studenți etc.), sau în cadrul anumitelor colective de muncă (de pildă, studierea raporturilor de muncă existente între un maestru și subalternii lui).

Constatarea generală amintită mai sus cu privire la influența raporturilor sociale asupra calității activității umane se referă, în mare măsură, și la relația de interacțiune dintre profesor și student. Este de dorit ca aceasta să îmbrace o formă nonconflictuală. În învățământ, pentru desemnarea acestei forme, în sensul influenței profesor-student, se folosește termenul de **tact pedagogic**, iar cu sens opus se utilizează termenul de comportament lipsit de tact pedagogic. Tactul și lipsa de tact pedagogic, în relația profesor-student, sunt condiționate de mai mulți factori, pornind de la considerentul că în învățământ există studenți și situații care, de cele mai multe ori, cer profesorului un tact pedagogic flexibil și variat. De aceea o altă sarcină pe care profesorul este nevoit să și-o asume de multe ori este de a contribui la cunoașterea acestor factori, folosind cu mai multă eficiență influența pozitivă a tactului pedagogic și moderând-o pe cea negativă.

Se consideră un cadru bun cel care are o varietate mare de stiluri didactice și care știe să aleagă anumite metode și mijloace, să le combine pentru a obține niște rezultate bune. Este vorba, fără îndoială, de posesia tactului pedagogic, pentru că anume el e cel care dă posibilitatea acestei adaptări la diferite circumstanțe în procesul didactic. Tinerii specialiști sunt într-o continuă căutare a „rețetei perfecte” în ceea ce privește tactul pedagogic, ameliorarea relației cu grupul de studenți, menținerea unei atmosfere agreabile, dar și obținerea rezultatelor maxime în urma procesului de predare. Ei și-ar dori, și nu în ultimul rând, să câștige respectul și aprecierea din partea studenților.

Partea proastă e că nu se pot formula reguli precise după care să poată fi construit tactul pedagogic, acesta bazându-se pe creativitatea cadrului didactic care nu poate fi înlocuită cu rețete sau șabloane.

Partea bună e că, dincolo de vocație, activitățile practice în procesul de învățare ne pot face să ajungem la un tact pedagogic înalt, dar nu fără o perfecționare în munca instructiv-educativă și doar cu o capacitate de analiză și autoevaluare. Succesul tactului pedagogic depinde de competențele celui care îl aplică, deoarece

chiar și după ani de practică un cadru didactic fără o bună pregătire sau care nu a perseverat, va simți mereu nevoia de rețete.

Literatura de specialitate, manualele de pedagogie [2, 5] ne oferă o mare varietate de definiții și cugetări, din care nu lipsesc noțiuni precum „acțiune educativă”, „suplețe psihică” sau „artă”. J.Locke, bunăoară, are o viziune sensibilă și profundă privind tactul pedagogic. După el marea artă a unui educator constă în cizelarea manierelor și în formarea minții; el trebuie să sădească în elevul său bunele deprinderi și principiile virtuții și ale înțelepciunii, să-i dea dreptat o viziune asupra lumii și să dezvolte în el tendința de a iubi și imita tot ce este minunat și demn de laudă; și pentru atingerea acestui scop, să-l facă viguros, activ și întreprinzător. Măiestria pedagogică se întemeiază, așadar, pe o profundă înțelegere a psihologiei studentului, ținând cont de particularitățile lui individuale și pe atenția deosebită acordată educației. Șt. Bârsănescu consideră că tocmai arta de a educa e ceea ce trebuie să înțelegem prin măiestrie pedagogică. În plus, o selectare corectă a procedurilor este văzută de I. Bontaș, precum și de Șt. Zisulescu, o garanție a înfăptuirii obiectivului educativ propus și a obținerii unor rezultate cât mai bune la învățatură și conduită.

Să nu uităm, totodată, că profesorul trebuie să exercite asupra studentului o influență pozitivă. G. Chiriță ne vorbește despre câteva calități printre care autocontrolul, stăpânirea de sine, sensibilitatea, suplețea psihică, încrederea în student și în acțiunea educativă întreprinsă, discreția și rațiunea. Este vorba, prin urmare, de un mod selectiv de manifestare a profesorului în munca și în relațiile lui cu tineretul universitar. Calitățile psihologice ale educatorului definesc o anumită măiestrie pedagogică, apreciată ca o premisă, dar și ca o consecință a tactului pedagogic. Aceste calități vizează capacitatea de a folosi procedee adecvate în situații pedagogice noi, a reacționa în sens empatic la problemele conflictuale care apar în colectiv sau în raport cu un singur student, a perfecționa proiectul pedagogic, mesajul pedagogic etc.

Tactul pedagogic este de fapt o formă de exprimare a originalității cadrului didactic și o sursă generatoare de noi practici didactice. De regulă, cele mai multe cadre didactice au modalități proprii, specifice de a preda, iar când acest mod de transmitere a materiei tinde să se repete, să capete o anumită stabilitate și durabilitate, el poate constitui un stil de predare sau tactul pedagogic al activității didactice a profesorului respectiv. Comportamentele însă pot fi variate, de la cele de organizare și de impunere, până la cele de afectivitate, fapt ce diferențiază stilurile de predare ale profesorilor și permite stabilirea unei tipologii a conceptului de tact pedagogic. Dacă am încerca o diferențiere a stilurilor, ar trebui să menționăm:

- cadre didactice care dau dovadă de multă flexibilitate sunt receptive la ideile și experiențele noi, manifestă și încurajează independența în gândire. Acești profesori au un **tact pedagogic creativ**;
- profesori mai rigizi, conservatori, posesori ai unui **tact pedagogic de rutină**.

În ceea ce privește relația profesorului ca individ cu grupul social de studenți, am putea deosebi:

- cadre didactice preocupate de individualizarea predării, cei care raportează conținuturile nou-predate la viața și experiența proprie a studenților, **cadre didactice atașate dezvoltării studenților**;
- profesorii severi și distanți în prezentarea materiei; în acest caz **materia este văzută ca un scop în sine**, fiind neglijată latura afectivă a procesului de predare-învățare.

Nu se poate spune că profesorii din a doua categorie nu posedă tact pedagogic, că nu sunt eficienți sau că nu sunt profesori buni. În procesul de predare dau și ei dovadă de comportamente variate, majoritatea fiind verbale, prin intermediul indicațiilor și instrucțiunilor, sugestiilor, criticilor sau sfaturilor. Unicul inconvenient ar fi că o relație profesor-student manifestată prea puțin poate defavoriza construirea unui climat psihosocial care știrbește din optimizarea învățării: comunicarea profesor-student poate contribui la obținerea rezultatelor maxime sau dimpotrivă – din lipsa ei rezultatele pot fi slabe.

Tot tinerii profesori se întreabă adesea dacă greșesc mult atunci când își orientează atenția și explicațiile spre unii studenți, motivați și activi și îi ignoră pe alții, apatici sau sceptici. În tot cazul, atitudinea emoțională față de învățare este fondul pe care se va întipări evoluția intelectuală și morală a studentului. Nici una, nici cealaltă nu ar trebui neglijate. Cu toate acestea, mulți studenți resping din start orice observație care vizează comportamentul sau reacțiile lor, de multe ori netacticoase sau chiar agresive. În acest caz, contribuția unui pedagog bun ar putea fi salvatoare pentru că, după A.G. Bazanov, tactul este unul dintre cei mai importanți indici ai culturii omului, ai priceperii lui de a duce munca de educație.

Cu noțiunile de tact sau lipsă de tact pedagogic în relația profesor-student operează nu doar autorii de literatură pedagogică sau psihopedagogică și profesorii, dar și studenții. În înțelegerea conținutului lor concret, aceste noțiuni au însă o accepție destul de largă, neunitară. Să nu uităm că studenții apreciază, deși nu

întotdeauna recunosc, acel simț al măsurii atenției și severității, al exigenței și bunătății educatorului. Ei trebuie ajutați, iar sarcina dublă a profesorului – cea de instruire și cea de educare – rămâne un imperativ, în condițiile în care studenții au nevoie de sprijin și orientare la ambele capitole. Această etică a responsabilității, despre care vorbește L. Porcher [4, 6] presupune încercarea de a dota studentul nu doar cu un „capital” cultural, ci și cu unul social, care va permite practicarea interculturalității cotidiene.

Studenții sunt capabili să învețe repede, să memorizeze multe lucruri, iată de ce inteligența lor nu trebuie subestimată, iar profesorul nu va ezita să le solicite aptitudinile. La lecțiile de limbi străine, bunăoară, niște exerciții prea ușoare, prin caracterul lor repetitiv, nu vor face decât să-l plictisească pe student, în loc să-l stimuleze. În plus, exemplele trebuie selectate cu atenție. E păcat să folosim modele prea puțin utile de genul *Dacă aș fi bogat, mi-aș cumpăra o mașină*. Ar fi mai indicat să alegem citate sau proverbe care să-i intereseze pe studenți sau alt gen de enunțuri, hazlii și spirituale. Pe lângă faptul că le ajută să asimileze o structură sintactică, aceste exerciții vor furniza studenților idei utile, iar profesorul va simți că a lucrat și la capitolul educație.

Vom semnala aici că motivarea studentului este, într-o bună măsură, strâns legată de comportamentul cadrului didactic care, prin intervențiile sale îl va orienta, dar în nici un caz nu îi va impune un punct de vedere. Unul dintre principii ar fi, de exemplu, să nu întrerupem niciodată un student care vorbește, chiar dacă acesta comite greșeli. Acestea vor constitui obiectul unei tratări și corectări ulterioare. Vom încuraja în așa fel o exprimare mai spontană, mai naturală și mai decontractată.

Cum corectăm greșelile? Să luăm exemplul unui student care nu pronunță corect un sunet sau un grup de litere [3, 8]. Atunci când are loc o astfel de eroare, reacția cea mai naturală a unui profesor ar fi să remarce greșeala și să propună pronunțarea corectă. Studentul se conformează corectării, încearcă de bine de rău să reproducă exemplul și-i mulțumește profesorului. Din păcate, învățarea n-a fost deloc favorizată în acest caz. Se pare că acest gen de corectare nu-l lasă pe student să-și construiască propriile lui criterii despre ceea ce este acceptabil și ce nu, căci întotdeauna profesorul este cel care reperează greșeala și propune varianta corectă. Probabil, studentul nici nu înțelege cu adevărat unde ar fi problema. Aceasta nu îi permite să învețe din greșelile lui – dimpotrivă, eroarea îl face să se simtă incapabil, iar acest statut se referă la imposibilitatea de a pronunța bine, de a-și vedea greșeala, de a se autocorecta. Dacă, dimpotrivă, profesorul era satisfăcut doar să menționeze mica problemă fără a insista prea mult asupra ei, studentul ar fi fost determinat să revină la cuvântul sau la întreaga frază pe care le-a emis. Aceasta mai înseamnă că în orice moment profesorul poate să îi ceară studentului să revină la ce a fost spus, metodă ce asigură o stare de veghe care îl va ajuta pe student să fie atent, să-și conștientizeze greșelile și să se autocorecteze.

Tactul pedagogic poate fi și o expresie a unor aptitudini sau vocații speciale pentru munca de educare. Dar el este, mai întâi de toate, un complex de însușiri care se dezvoltă ca rezultat al pregătirii și muncii sistematice. Acumularea unei bogate experiențe didactice, stăpânirea unor variate procedee și metode de predare, dar și o bună abordare psihologică, vor oferi oricărui cadru didactic posibilitatea de a reacționa prompt în orice situație pedagogică.

Referințe:

1. Dicționar de psihologie socială. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989.
2. Bontaș I. Pedagogie. - București: ALL, 1998.
3. Piaget J. Psihologia inteligenței. - București, 1965.
4. Delamote Régine, François Frédéric, Porcher Louis. Perspectives croisées. Langue. Ethique. Education, Publications de l'Université de Rouen, 1997.
5. Ilie Sandina. Psihologia socială (curs). - Sibiu: Editura Academiei, 1999.
6. Le Français dans le monde // No.301, nov.-déc., 1998.
7. Le Français dans le monde // No.327, mai-juin, 2003.
8. Le Français dans le monde // No.349, janv.-fév., 2007.

Prezentat la 29.05.2008

ВЫВОД ФОРМУЛЫ ПЛОЩАДИ ЛЮБОГО ЧЕТЫРЁХУГОЛЬНИКА

Лина КИСЛЯКОВА

МОУ «Рыбницкий теоретический лицей»

În prezenta lucrare este dată deducția formulei suprafeței oricărui pătrat convex, pe care o putem denumi analog al formulei lui Gheron, luând în considerație unele afinități exterioare. Aplicarea formulei deduse la lecțiile de geometrie pentru rezolvarea problemelor ar fi mai comodă și rațională.

This work is a conclusion of formula square of any convexity quadrangle, which can be named analogy formula of Geron, taking into account outward likeness. Using inferring formula at the geometry lessons to do geometry seems, it would be more convenient and rational.

Математику, состоящую главным образом из фактов, можно представить и описывать подобно любому явлению природы. Эти факты иногда сформулированы явно – в виде теорем, иногда лишь упоминаются по ходу доказательства или приводятся в качестве примеров, составляя основную часть приложений математики. Они извечны, невзирая на изменчивость интересов исследователей.

Обладать активными знаниями в области математики означает не только готовность приводить достаточно длинные списки математических фактов и умение строго воспроизводить доказательства некоторых из них. Активность математического знания – это стремление и способность всё осмысливать: сопоставлять отдельные факты, связывать новое со старым, непривычное с обычным по аналогии, сложное разложить на части, найти применение общего правила к частному случаю, перейти от единичного факта к общей закономерности, создать целостное представление о математическом объекте и т.д.

Овладеть математикой – значит научиться решать задачи, причём стандартные, но требующие оригинальности, изобретательности, здравого смысла. Решение задач – практическое искусство, и научиться ему можно, только подражая хорошим образцам и постоянно практикуясь. Меня заинтересовал вопрос: можно ли вычислить площадь произвольного выпуклого четырёхугольника, зная четыре его стороны. В рамках школьной программы мы рассматриваем вычисление площади фактически двух видов выпуклых четырёхугольников: параллелограмма и трапеции. И как результат появилась исследовательская работа на тему «Площадь четырёхугольника».

Я поставила перед собой цель: вывести формулу вычисления площади произвольного выпуклого четырёхугольника, которую можно назвать аналогом формулы Герона, учитывая некоторые внешние сходства; показать способы решения задач на вычисление площади любого выпуклого четырёхугольника, применяя ранее полученные знания и выведенную формулу. Сравнить, насколько выведенная формула более удобна.

Докажем следующую теорему:

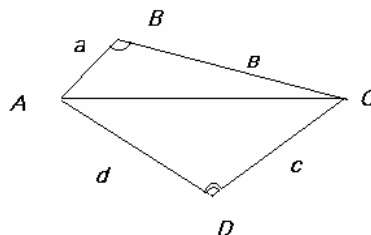
площадь произвольного выпуклого четырёхугольника может быть определена по формуле:

$$S = \sqrt{A - abcd \cos^2 \frac{\alpha + \beta}{2}},$$

где $A = (p - a)(p - b)(p - c)(p - d)$;

a, b, c, d – длины сторон, p – полупериметр, α и β – противоположные углы четырёхугольника.

Доказательство: пусть в четырёхугольнике ABCD $AB = a, BC = b, CD = c, DA = d; \angle ABC = \beta, \angle ADC = \alpha$



Зная теорему косинусов (квадрат любой стороны треугольника равен сумме квадратов двух других сторон без удвоенного произведения этих сторон на косинус угла между ними), для треугольника ABC запишем $AC^2 = a^2 + b^2 - 2ab \cos \beta$, для треугольника ADC имеем $AC^2 = c^2 + d^2 - 2cd \cos \alpha$.

Приравнивая правые части этих выражений, получим:

$$\begin{aligned} a^2 + b^2 - 2ab \cos \beta &= c^2 + d^2 - 2cd \cos \alpha, \\ \text{или } a^2 + b^2 - c^2 - d^2 &= 2ab \cos \beta - 2cd \cos \alpha. \end{aligned} \quad (1)$$

Найдём площадь четырёхугольника ABCD как сумму площадей треугольников ABC и ADC:

$$\begin{aligned} S &= \frac{1}{2} ab \sin \beta + \frac{1}{2} cd \sin \alpha, \text{ откуда} \\ 4S &= 2ab \sin \beta + 2cd \sin \alpha. \end{aligned} \quad (2)$$

В равенствах (1) и (2) обе части возведём в квадрат, а затем почленно сложим:

$$(a^2 + b^2 - c^2 - d^2)^2 + 16S^2 = (2ab \cos \beta + 2cd \cos \alpha)^2 + (2ab \sin \beta + 2cd \sin \alpha)^2.$$

Выполним равносильные преобразования:

$$\begin{aligned} 16S^2 &= (2ab \cos \beta - 2cd \cos \alpha)^2 + (2ab \sin \beta + 2cd \sin \alpha)^2 - (a^2 + b^2 - c^2 - d^2)^2 = \\ &= 4a^2 b^2 \cos^2 \beta - 8abcd \cos \beta \cos \alpha + 4c^2 d^2 \cos^2 \alpha + 4a^2 b^2 \sin^2 \beta + 8abcd \sin \beta \sin \alpha + \\ &+ 4c^2 d^2 \sin^2 \alpha - (a^2 + b^2 - c^2 - d^2)^2 = 4a^2 b^2 (\cos^2 \beta + \sin^2 \beta) + 4c^2 d^2 (\cos^2 \alpha + \sin^2 \alpha) - \\ &- 8abcd (\cos \beta \cos \alpha - \sin \beta \sin \alpha) - (a^2 + b^2 - c^2 - d^2)^2 = 4a^2 b^2 + 4c^2 d^2 - 8abcd \cos (\alpha + \beta) - \\ &- (a^2 + b^2 - c^2 - d^2)^2 = ((2ab)^2 + (2cd)^2 + 8abcd) - (a^2 + b^2 - c^2 - d^2) - 8abcd - 8abcd \cos (\alpha + \beta) = \\ &= (2ab + 2cd)^2 - (a^2 + b^2 - c^2 - d^2) - 8abcd (1 + \cos (\alpha + \beta)) = \\ &= (2ab + 2cd - a^2 - b^2 + c^2 + d^2) (2ab + 2cd + a^2 + b^2 - c^2 - d^2) - 8abcd 2 \cos^2 \frac{\alpha + \beta}{2} = \\ &= ((c^2 + d^2 + 2cd) - (a^2 + b^2 - 2ab)) ((a^2 + b^2 + 2ab) - (c^2 + d^2 - 2cd)) - 16abcd \cos^2 \frac{\alpha + \beta}{2} = \\ &= ((c + d)^2 - (a - b)^2) ((a + b)^2 - (c - d)^2) - 16abcd \cos^2 \frac{\alpha + \beta}{2} = \\ &= (c + d + a - b)(c + d - a + b)(a + b + c - d)(a + b - c + d) - 16abcd \cos^2 \frac{\alpha + \beta}{2}. \end{aligned}$$

Тогда $S^2 = \frac{b+c+d-a}{2} \frac{a+c+d-b}{2} \frac{a+b+d-c}{2} \frac{a+b+c-d}{2} - abcd \cos^2 \frac{\alpha + \beta}{2} =$

$$= (p-a)(p-b)(p-c)(p-d) - abcd \cos^2 \frac{\alpha + \beta}{2}.$$

$$S = \sqrt{(p-a)(p-b)(p-c)(p-d) - abcd \cos^2 \frac{\alpha + \beta}{2}} = \sqrt{A - abcd \cos^2 \frac{\alpha + \beta}{2}}.$$

При доказательстве были применены формулы:

$$\begin{aligned} (a+b)^2 &= a^2 + 2ab + b^2 \text{ и } (a-b)^2 = a^2 - 2ab + b^2; \\ \cos^2 \alpha + \cos^2 \beta &= 1, \cos \alpha \cos \beta - \sin \alpha \sin \beta = \cos (\alpha + \beta), \\ 1 + \cos \alpha &= 2 \cos^2 \frac{\alpha}{2}; \quad a^2 - b^2 = (a+b)(a-b). \end{aligned}$$

Учтено также, что p - это полупериметр, т.е. $p = \frac{a+b+c+d}{2}$, значит

$$p - a = \frac{a+b+c+d}{2} - a = \frac{a+b+c+d-2a}{2} = \frac{b+c+d-a}{2} \text{ и т. д.}$$

Следствие 1: Площадь произвольного четырёхугольника, вписанного в окружность, вычисляется по формуле: $S = \sqrt{(p-a)(p-b)(p-c)(p-d)}$.

Доказательство:

Известно, что сумма противоположных углов вписанного в окружность четырёхугольника равна 180° , т.е. $\alpha + \beta = 180^\circ$, $\cos \frac{\alpha + \beta}{2} = \cos 90^\circ = 0$, поэтому $S = \sqrt{(p-a)(p-b)(p-c)(p-d)}$.

Следствие 2: Площадь произвольного четырёхугольника, описанного вокруг окружности, вычисляется по формуле: $S = \sqrt{abcd \sin^2 \frac{\alpha + \beta}{2}}$.

Доказательство:

Известно, что у описанного вокруг окружности четырёхугольника суммы противоположных сторон равны, т.е. $a + c = b + d$, и $p - a = c$; $p - b = d$; $p - c = a$; $p - d = b$.

$$\text{Имеем: } S = \sqrt{abcd - abcd \cos^2 \frac{\alpha + \beta}{2}} = \sqrt{abcd(1 - \cos^2 \frac{\alpha + \beta}{2})} = \sqrt{abcd \sin^2 \frac{\alpha + \beta}{2}}.$$

Следствие 3: Площадь четырёхугольника, вписанного в окружность и описанного вокруг окружности, может быть вычислена по формуле:

$$S = \sqrt{abcd}.$$

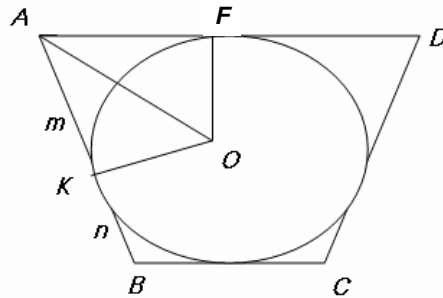
Доказательство:

$$\text{Так как } a+c = b+d \text{ и } S = \sqrt{(p-a)(p-b)(p-c)(p-d)},$$

$$S = \sqrt{\frac{c+d+b-a}{2} \frac{c+d+a-b}{2} \frac{a+b+d-c}{2} \frac{a+b+c-d}{2}} = \sqrt{\frac{2c}{2} \frac{2d}{2} \frac{2a}{2} \frac{2b}{2}} = \sqrt{abcd}.$$

№1.177. Сборник Скэннави.

В равнобедренную трапецию вписан круг. Одна из боковых сторон делится точкой касания на отрезки m и n . Определить площадь трапеции.



Решение

1. По условию точка касания K делит сторону AB на отрезки $AK=m$, $KB=n$.
2. Из точки O – центра окружности, проведем радиусы, перпендикулярные AD и AB ; соединим O с A .
3. $\triangle AKO = \triangle AOF$, по катету и гипотенузе, \Rightarrow , $AF=FD=m$, значит $AD=2m$.
4. На том же основании $BC=2n$.
5. Площадь четырёхугольника, описанного вокруг окружности, вычисляется по формуле

$S = \sqrt{abcd \sin^2 \frac{\alpha + \beta}{2}}$. Так как сумма противоположных углов равнобокой трапеции равна 180° , т.е.

$$\sin^2 \frac{\alpha + \beta}{2} = \sin^2 90^\circ = 1, \text{ то } S = \sqrt{(m+n)^2 \cdot 2m \cdot 2n} = 2(m+n) \sqrt{nm}$$

Ответ: $2(m+n) \sqrt{nm}$

Таким образом, я не только вывела формулу площади любого выпуклого четырехугольника, но и показала ее практическое применение, тем самым акцентировав необходимость глубокого изучения данной темы.

Изучение математики формирует не только логическое мышление, но и многие другие качества личности: сообразительность, настойчивость, аккуратность, критичность и т.д. Решение математических задач помимо пространственного воображения развивает способность догадываться, предвидеть заранее результат, способность разумно искать верный путь в самых запутанных ситуациях. Математику следует глубоко и серьезно изучать не только потому, что без неё нельзя сделать ни шагу в жизни, в практической деятельности, на любой работе, но и потому, что процесс её изучения способствует развитию у человека важнейших качеств и способностей.

Красота в математике зачастую неброская, скрытая, «жар холодных формул» проявляется не сразу.

Применение выведенной формулы на уроках геометрии для решения задач на вычисление площади произвольного выпуклого четырёхугольника было бы более удобным и рациональным. Данное исследование может также заинтересовать учителей математики как дополнительный материал к элективным курсам по геометрии и учеников старших классов гимназий и лицеев, самостоятельно готовящихся к конкурсным экзаменам по математике для поступления в вуз.

Литература:

1. Атанасян Л.С. Геометрия: Учебник для 7-9 классов - Москва: Дрофа, 2004.
2. Погорелов А.В. Геометрия: Учебник для 7-11 классов - Москва: Просвещение, 2001.

Prezentat la 20.05.2008

RECENZII

PROIECTAREA DIDACTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SUPERIOR,
autor prof. univ. Vladimir Guțu

Cum să faci ceea ce poți mai bine, pornind de la ceea ce ai și acolo unde ești – este algoritmul care și-l propune spre realizare cartea „Proiectarea didactică în învățământul superior” semnată de bunul cunoscător al acestui domeniu Vladimir Guțu.



Anunțată drept *Ghid metodic*, lucrarea elucidează, în cele cinci capitole, parcursul complex al proiectării didactice în învățământul superior: *Conceptualizarea proiectării didactice, Proiectarea curriculară, Proiectarea strategiilor didactice, Proiectarea evaluării rezultatelor academice*, inclusiv proiectarea relaționării cadru didactic–student prin componenta *comunicare eficientă*.

Fiecare capitol respectă formatul de bază al unei activități didactice de calitate: subiectele reflectate, obiectivele urmărite, conținutul de bază și probe/sugestii/cadre de aplicare.

Conținutul lucrării satisface căutările și preocupările de documentare, cercetare și implementare ale profesorilor, doctoranzilor, masteranzilor și studenților. În capitolul I sîntem expuși unei viziuni de ansamblu asupra concepțiilor moderne despre curriculum: învățarea sistemică; învățarea centrată pe student; focalizarea asupra comprehensiunii și ameliorării societății; centrarea pe procesul de elaborare (dezvoltare a unui curriculum formal care ar permite studenților să atingă obiectivele); perspectiva sistemică-holistică și articularea multitudinii componentelor proceselor

de învățământ ce conduc spre realizarea finalităților educaționale. Concepte precum *modele structurale ale curriculumului, planuri procesuale și produse curriculare; niveluri de integrare (monodisciplinaritate, pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate) - se integrează în funcție de CE și CÎT; structuri și tipologii curriculare, conținut curricular universitar* - sînt prezentate explicit, în manieră sintetică, în forme grafice ușor de reținut, dar și pretabile la extindere și completare apropiat nevoilor individuale de cunoaștere și predare sau cercetare.

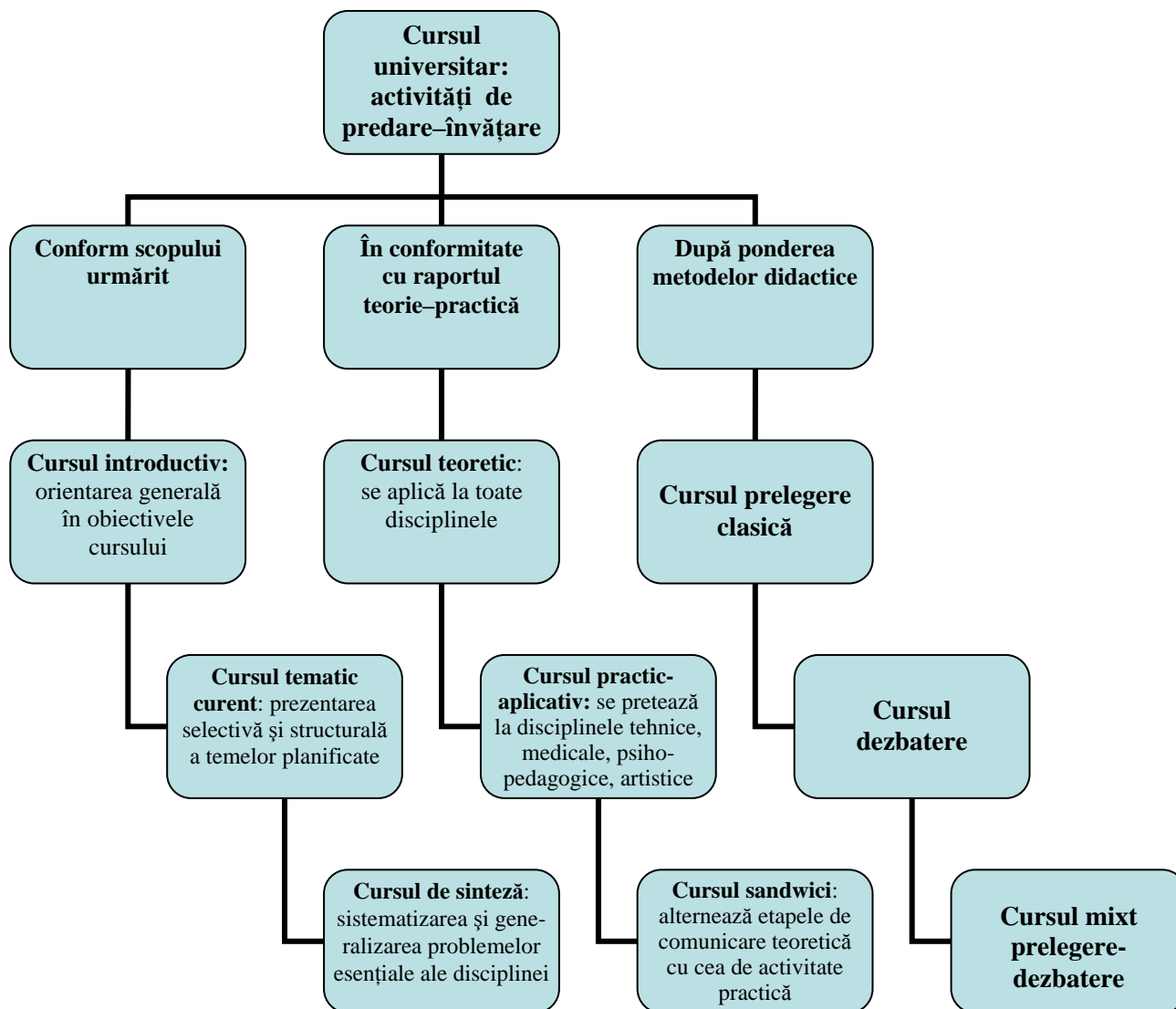
Unitatea de conținut *Proiectarea curriculumului universitar* (capitolul II) este prezentată prin entitățile sale distincte: *curriculum universitar de bază, metodologia proiectării pe discipline, proiectarea cursului universitar ca formă de organizare a activității didactice* cu întreg cortegiul de rigoare. Autorul pune accent pe dezvoltarea continuă a Cursului universitar, abordată ca *linie de politică educațională proprie învățământului superior*. Potențialul cursului universitar, recunoscut drept *formă principală a activității didactice în contextul academic*, este propus spre valorificare în actul pedagogic, în baza unor criterii bine definite.

Fiecare dintre formele prezentate în diagramă este explicată și exemplificată printr-o schemă-cadru de proiectare ce cuprinde tipurile de obiective dominante și respectiv activitățile de învățare și strategiile didactice. Pentru mai multă convingere autorul propune și un scenariu al cursului-standard, însoțit de două variante de evaluare a calității lui.

Aceași paradigmă se aplică în prezentarea *proiectării seminarului universitar* (o altă formă de predare/învățare): tipologia seminarului – schema-cadru de proiectare (obiective, activități de învățare, strategii) – chestionare de evaluare a calității seminarului. Fiecare entitate enumerată, prin gradul său de elaborare, constituie un cadru flexibil ce face posibilă implementarea lui în orice domeniu disciplinar.

Proiectarea strategiilor didactice în învățământul superior (capitolul III) oferă un spațiu conceptual deschis, susținut puternic printr-o serie de metode, care pot spori calitatea proceselor de predare/învățare. Cititorul are oportunitatea să reflecteze asupra ecuației teoretice care dă autoritate metodei: percepțiile științifice pe care le întrunește, funcțiile și caracteristicile care o reprezintă, avantajele și dezavantajele ei. Sistemul

metodelor de învățare este structurat în cinci categorii: *afirmative, interogative, de descoperire, active și de creativitate*. „Oferta” este generoasă – 32 metode și tehnici, astfel încât fiecare să-și poată completa cunoștințele în domeniul metodologic pentru a introduce un suflu nou în instruire.



Raționamentele ce impun *proiectarea evaluării rezultatelor academice* (capitolul IV) sînt prezentate din mai multe perspective: socială, pedagogică, managerială și a procesului didactic. Se revine la tipurile, formele și metodele evaluării, rolul și funcțiile ei, strategiile de evaluare și testele ca instrumentariu de evaluare. Autorul nu se limitează la o simplă trecere în revistă. Fiecare entitate în parte este abordată din perspectiva pretării sale pentru un context sau altul al procesului educațional și ca valoare în sine. Evaluarea prin texte clasice, de exemplu, este explicată prin modele elaborate pentru variate domenii disciplinare: drept, istorie, genetică, algebră, finanțe, limba română etc. Fiecare test respectă un principiu comun: eșalonarea activităților de evaluare pentru fiecare subiect urmînd formula – reproducere–comprehensiune–aplicație.

Aserțiunea capitolului V, *Comunicarea didactică eficientă – condiție a instruirii de calitate*, exprimă părerea autorului. În opinia sa, învățarea universitară modernă presupune poziția proactivă a studentului în raport cu propria evoluție în cunoaștere, dar și conlucrarea eficientă a cadrului didactic, gestionar al procesului educațional, cu studentul. În această sintagmă de parteneriat și colaborare în cadrul procesului de predare/învățare, ambele părți materializează relația subiect–subiect, mediată de comunicarea eficientă.

În baza sintezei realizate putem afirma că demersul acestei lucrări este orientat spre două axe:

- revigorarea cunoștințelor despre proiectarea didactică și ordonarea/îmbogățirea lor prin viziunea didacticii moderne;
- integrarea cunoștințelor teoretice în practica educațională a cadrelor didactice care tind să-și întemeieze acțiunile de proiectare pe știință.

În acest sens, cartea „Proiectarea didactică în învățământul superior” este suportul metodologic pentru *a ști* cum poate fi proiectat succesul academic și pentru *a face* ca acesta să se producă în contextul universitar.

Consemnează
Svetlana SEMIONOV

Catedra Științe ale Educației

DIDACTICA PENTRU ADULȚI DIN PERSPECTIVĂ MOTIVAȚIONALĂ

Actualmente este atestată expansiunea topicii educației permanente, explicată prin rațiuni de natură socială și economică.

Lucrarea *Didactica pentru adulți din perspectivă motivațională*, autori Vladimir Guțu, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, și Liliana Poștan, doctor în pedagogie, Universitatea de Stat din Moldova, editată în cadrul proiectului „Conceptualizarea și valorificarea paradigmei didactice axată pe competențe în cadrul învățământului superior” vine să dezvolte teoria și practica *educației adulților* – domeniu important al educației permanente mai puțin explorat la noi.



Perspectiva motivațională asupra învățării la vârstele adulte, propusă de autori, conferă o înaltă tentă analitică materialului de factură teoretică prezentat pe larg în lucrare. Or, anume această perspectivă conferă noutate și originalitate lucrării.

Lucrarea este constituită din 3 capitole, o serie de anexe ce susțin dimensiunea praxiologică a lucrării și o bibliografie tematică.

În capitolul I, *Educația pe parcursul vieții: concept și strategii*, este definit și analizat multiaspectual conceptul educație pe parcursul vieții din punctul de vedere al dimensiunilor sale politice, strategice și motivaționale, se recurge la referințe ample la autori cu renume și se optează argumentat pentru susținerea ideilor relevante pentru autori, în contextul științific și practic din Republica Moldova.

Fiind de factură teoretico-practică, capitolul II, *Motivația învățării la vârstele adulte în teoria și practica educațională*, oferă un bogat material teoretic asupra interacțiunii vârstei și învățării, motivației învățării și diagnosticării motivației de a învăța și o cercetare practică relevantă nu doar pentru design-ul lucrării, dar și pentru conceperea politicilor de formare a adulților din Republica Moldova și furnizorii de servicii educaționale.

Pornind de la premisa că motivarea adultului pentru învățare este procesual-situativă, afectiv determinată de experiențele educaționale anterioare și de nevoile actuale, stimulată de deschiderile, cerințele, nevoile sau standardele social-profesionale ce se sprijină pe structurile afective, cognitive și acționale ale formabilului, autorii au elaborat și ne propun o paradigmă andragogică de motivare a învățării, axată pe două dimensiuni: habituală și actuală.

Capitolul III, *Proiectarea procesului didactic în baza standardelor ocupaționale*, relevă valența motivațională a programelor de formare centrate pe standarde profesionale.

Examineate din perspectiva paradigmei andragogice de motivare a învățării, standardele ocupaționale reprezintă dimensiunea viitorologică a modelului longitudinal de motivare a adulților. Potrivit acestui model, programele de formare elaborate în baza standardelor ocupaționale/de pregătire profesională stimulează motivația adulților de a învăța, deoarece formabilii:

- cunosc nivelul proiectat al creșterii personale;
- își monitorizează și evaluează propriile performanțe;
- sunt motivați prin obținerea succesului și dezvoltarea interesului pentru învățare;
- trăiesc sentimentul competenței adecvate (competitivitate).

De asemenea, în acest capitol sunt trecute în revistă mai multe metode de formare a adulților în context profesional și dezbătută problema evaluării activității formative pentru adulți prin prisma conceptelor de eficiență și eficacitate.

În concluzie, apreciem valoarea teoretică și practică a lucrării și rezumăm unele idei cu valoare metodologică desprinse din lucrare:

- aplicarea la nivel curricular a principiului asigurării motivaționale a procesului de învățământ privind menținerea motivației pozitive pentru învățare;
- realizarea unei osmoze graduale între structurile educaționale care sunt astăzi relativ deconectate unele de celelalte;
- crearea condițiilor-cadru ale învățării pe parcursul vieții, care ar stimula motivația adulților de a învăța (elaborarea cadrului legislativ al educației adulților, dezvoltarea furnizorilor de educație pentru adulți, lărgirea ofertelor de formare, recunoașterea competențelor și calificărilor, reglementarea duratei și periodicității stagiilor de formare profesională etc.);
- dezvoltarea competenței formatorilor în vederea elaborării programelor de formare pentru adulți potrivit principiilor andragogice de învățare și a standardelor profesionale.

Maia ȘEVCIUC,
dr. în pedagogie, conf. univ.
Catedra Științe ale Educației

Redactor-șef

Vladimir GUȚU, profesor universitar, doctor habilitat

Colegiul de redacție

Svetlana SEMIONOV, secretar responsabil

Carolina PLATON, conferențiar universitar, doctor habilitat

Elena MURARU, conferențiar universitar, doctor

Otilia DANDARA, conferențiar universitar, doctor

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, conferențiar universitar, doctor

Maia ȘEVCIUC, conferențiar universitar, doctor

Angela POTÂNG, conferențiar universitar, doctor

Tatiana CALLO, profesor universitar, doctor habilitat

Ludmila DARII, doctor

Alexandru CRIȘAN, conferențiar universitar, doctor (România)

Sorin CRISTEA, profesor universitar, doctor (România)

Valentin BLÂNDUL, doctor (România)

Natalia COJOCARU, doctor

Vasile COJOCARU, conferențiar universitar, doctor habilitat

Coordonatori

Leonid GORCEAC, conferențiar universitar, doctor

Raisa CREȚU

Lilia CEBAN

Redactori literari

Eugenia BALAN (limba română)

Valentina MLADINA (limba rusă)

Dumitru MELENCIUC, conferențiar universitar, doctor (limba engleză)

Veronica PĂCURARU, conferențiar universitar, doctor (limba franceză)

Asistență computerizată

Ludmila REȘETNIC

Alina LÂSĂI

CUPRINS

Coordonate ale reformei educaționale

Gheorghe CIOCANU

MISIUNEA ȘI VALORILE UNIVERSITĂȚII DE STAT DIN MOLDOVA 5

Elena MURARU, Otilia DANDARA, Angela SPINEI

CADRUL NAȚIONAL AL CALIFICĂRILOR
CALIFICĂRILE PROFESIONALE, FINALITĂȚI ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI UNIVERSITAR 9

Vladimir GUȚU, Mihai PAIU

LINIAMENTE ALE MODERNIZĂRII SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN REPUBLICA MOLDOVA 15

Elena MURARU, Otilia DANDARA, Angela SPINEI

REPERE CONCEPTUALE PRIVIND IMPLEMENTAREA ȘI ÎMBUNĂTĂȚIREA SISTEMULUI DE
MANAGEMENT AL CALITĂȚII ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR DIN
REPUBLICA MOLDOVA 21

Victoria COJOCARU

ORIENTĂRI STRATEGICE PRIVIND RENOVAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA 28

Larisa VÎRTOSU

EDUCATION FOR ALL IN ACTION: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES 32

Studii și cercetări: Științe ale Educației

Stela CEMORTAN

PROBLEMA FORMĂRII MATURITĂȚII ȘCOLARE ȘI A COMPORTAMENTELOR DE BAZĂ ÎN
PREȘCOLARITATE 38

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

ASPECTE EVOLUTIVE ÎN PARADIGMA DIDACTICII UNIVERSITARE 42

Georgeta PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu PÂNIȘOARĂ

MOTIVAȚIA PENTRU CARIERA DIDACTICĂ – CONDIȚIE IMPORTANTĂ
A PROGRESULUI SOCIAL 46

Валентина БОТНАРЬ, Валентина ГЕЛЛО

ОСНОВЫ МОТИВАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ 54

Valentin Cosmin BLÂNDUL

FORMAREA CONTINUĂ A PERSONALULUI DIDACTIC ÎN ROMÂNIA – MODELE ȘI DISCUȚII 59

Natalia PLEȘCA

METODE DE EVALUARE ÎN INSTRUIREA LA DISTANȚĂ 63

Otilia CLIPA

VALENȚELE FORMATIVE ALE EVALUĂRII ÎN CADRUL MEDIULUI UNIVERSITAR 68

Ludmila DARII

CURRICULUMUL UNIVERSITAR CA OBIECT AL EVALUĂRII: ABORDARE SISTEMICO-HOLISTICĂ 72

Camelia STĂICULESCU

ȘCOALA ȘI COMUNITATEA – PARTENERE ÎN EDUCAȚIE 77

Viorelia LUNGU

EDUCAȚIA PROSPECTIVĂ - DIMENSIUNE A EVOLUȚIEI ȘI PROGRESULUI 83

Valentina BODRUG-LUNGU

FAMILIA CA INSTITUȚIE DE SOCIALIZARE DE GEN 86

Tatiana RACU

VARIABLE SOCIALE ȘI PEDAGOGICE PRIVIND EDUCAȚIA PENTRU CETĂȚENIA DEMOCRATICĂ 92

<i>Elena DĂNESCU</i>	
VALENȚELE FORMATIVE ALE ACTIVITĂȚILOR ARTISTICO-PLASTICE ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII COPILULUI DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ	96
<i>Angela POPEȘCUL</i>	
DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII LA STUDENȚII FACULTĂȚILOR INGINEREȘTI PRIN REZOLVAREA PROBLEMELOR POZIȚIONALE ȘI METRICE	100
<i>Elena RAILEAN</i>	
PROCESUL DE ELABORARE A MANUALULUI ELECTRONIC ÎN CONCEPTUL PARADIGMEI UMANISTE ȘI A TEORIEI SISTEMELOR BIOECOLOGICE	104
<i>Daniel Ovidiu CROC NAN</i>	
INTERDISCIPLINARITATEA CA STRUCTURĂ DE DEZVOLTARE A UNUI OPȚIONAL	112
<i>Argentina CHIRIAC</i>	
COMPETENȚELE INTERCULTURALE: DEFINIRE ȘI PARTICULARITĂȚI	115
<i>Ana DABIJA</i>	
EXIGENȚELE ANGAJATORILOR VIZAVI DE COMPETENȚELE PROFESIONALE ALE TINERILOR SPECIALIȘTI	120
<i>Елена ГНАТЬШИНА</i>	
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	125
<i>Daliana TASCOVICI</i>	
SPECIFICUL COMUNICĂRII ÎN SALA DE CLASĂ	127
<i>Rodica PRODAN</i>	
DECIZII DE RISC – TENDINȚĂ CĂTRE SUCCES	131
<i>Ionuț VLĂDESCU</i>	
MANAGEMENTUL RELAȚIILOR DE COMUNICARE ÎNTR-O CLASĂ DE ELEVI	137
Istoria gândirii pedagogice	
<i>Sorin CRISTEA</i>	
JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778) (Partea I)	146
Studii și cercetări: Psihologie	
<i>Inga RUSU, Carolina PLATON</i>	
ABORDAREA CONSTRUCTIVĂ A CONFLICTULUI ÎN CUPLURILE TINERE	151
<i>Natalia COJOCARU</i>	
O ISTORIE RECENTĂ „POVESTITĂ”: DISCURS ȘI REPREZENTARE DESPRE 1989	155
<i>Veronica CALANCEA</i>	
ETIOPATOGENIA ULCERULUI GASTRIC ȘI DUODENAL	159
<i>Sofiana TOCARI</i>	
DIMENSIUNILE IMAGINII DE SINE	164
<i>Людмила АНЦИБОР, Анна КАТАЛИЙЧУК</i>	
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У НЕВРОТИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ	167
<i>Ольга КОРОЙ</i>	
ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ НА ТРУДОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ...	172
<i>Светлана ТОЛСТАЯ</i>	
СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ФАКТОР САМОАКТУАЛИЗАЦИИ	175

Elena PUZUR

CARACTERISTICILE PROCESULUI DE ADAPTARE PSIHOSOCIALĂ A STUDENȚILOR LA MEDIUL UNIVERSITAR	179
---	-----

Didactici particulare

Valentina MÎSLIȚCHI

UNELE ASPECTE ALE FORMĂRII COMPETENȚELOR DE APLICARE A FORMELOR GRAMATICALE ALE SUBSTANTIVULUI LA COPII	184
--	-----

Daniela PASCARU

MONITORIZAREA CITIRII INDIVIDUALE	191
---	-----

Olimpiada ARBUZ-SPATARI, Ana SIMAC

CRITERII DE EVALUARE A CREATIVITĂȚII ARTISTICE LA STUDENȚI ÎN CADRUL CURSULUI DE ARTĂ TEXTILĂ	193
--	-----

Vladimir BABII

MODELE DE EFICIENTIZARE A ACȚIUNII MUZICAL-ARTISTICE A ELEVULUI	198
---	-----

Ana ARȘER, Irina MELNIC

SEMNIIFICAȚIA ȘI ACTUALITATEA CONCEPTULUI DE TACT PEDAGOGIC	203
---	-----

Лина КИСЛЯКОВА

ВЫВОД ФОРМУЛЫ ПЛОЩАДИ ЛЮБОГО ЧЕТЫРЁХУГОЛЬНИКА	206
---	-----

Recenzii

PROIECTAREA DIDACTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SUPERIOR	210
--	-----

DIDACTICA PENTRU ADULȚI DIN PERSPECTIVĂ MOTIVAȚIONALĂ	213
---	-----

Formatul 60×84¹/₈.
Coli de tipar 27,0. Coli editoriale 31,0.
Comanda 326. Tirajul 100 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60. Chișinău, MD 2009