

# COORDONATE ALE REFORMEI EDUCAȚIONALE

## CONCEPȚIA EDUCAȚIEI ÎN REPUBLICA MOLDOVA\*

*Vladimir GUȚU, Nicolae BUCUN\*, Stela CEMORTAN\*, Vladimir PÂSLARU\*, Violeta MIJA\*  
Nadejda VELIȘCO\*\*, Adrian GHICOV\*\*, Eugenia PARLICOV\*\*, Valeriu VOLCOV\*\*\**

*CCȘ „Științe ale Educației”*

*\*Institutul de Științe ale Educației*

*\*\*Ministerul Educației și Tineretului*

*\*\*\*Muzeul Pedagogic Republican*

The conception of education in Republic of Moldova is an educational policy act that includes: conceptual provisions of education, objectives, rules and principles of education, educational curriculum and the value system. In conception the educational environment is thoroughly described and there is proposed its implementation suggestions in Republic of Moldova.

### *I. Argument preliminar*

Orice sistem educațional implică disponibilitate socială, reflectând toate aspectele sociale, economice și spirituale ale vieții unei țări. El poate fi conceput ca o modalitate de asigurare a dezvoltării comunității și individului. În calitate de atribut și condiție de existență a omului în societate, educația are două obiective de bază: a) de formare a personalității umane; b) de formare a calității umane în cadrul social de perspectivă. Educația are drept temelie experiența acumulată de societatea umană și trebuie să anticipeze evoluția societății, servind drept factor determinativ de dezvoltare social-economică a țării.

Această teză se întemeiază pe o abordare specială a subiect-obiectului educației și presupune interpretarea personalității umane ca produs (și agent) al activității/procesului de formare/autoformare și de dezvoltare/autodezvoltare permanentă a conștiinței și comportamentului social al personalității în plan intelectual – moral – tehnologic – estetic – ecologic – economic – demografic – sanitar etc. la nivel formal, nonformal, informal.

Transformările care au loc în viața socială, economică și culturală, impunând schimbări în dezideratul educațional, generează modificări în conștiința și comportamentul personalității.

Alertate, instituțiile sociale nu sunt pregătite spre a contribui la procesul educațional, iar agenții educaționali nu posedă încă suficiente abilități de educație în noile condiții social-economice.

Când societatea conștientizează tot mai mult evoluția proceselor negative și consecințele lor nefaste pentru națiune, educația devine o problemă socială acută care necesită teorii și strategii educaționale noi. De aceea, Concepția Educației în Republica Moldova (în continuare – Concepția) propune paradigma educațională racordată la: a) situația și tendințele de dezvoltare a societății; b) teleologia educației (ideal, scop, obiective, finalități); c) tehnologiile și metodologiile educaționale moderne; d) politica socială în domeniul educației; e) orientări valorice și educaționale pe plan național și internațional.

Prezenta Concepție va servi drept mijloc de integrare a tuturor agenților educaționali într-un sistem unic de educație a copiilor, tineretului și adulților. Ea are menirea de a crea un parteneriat pedagogic în realizarea

---

\* Varianta dată a Concepției Educației în Republica Moldova este perfectată și completată. Prima variantă a documentului a fost aprobată de către Colegiul Ministerului Educației și Tineretului în 2001.

idealului, scopului și obiectivelor educației. Realizarea Concepției impune obligațiuni și responsabilități majore întru prosperarea spirituală și vitală a personalității și va conduce la armonizarea relațiilor interetnice și interculturale în Moldova.

## *II. Fundamentele educației*

### **Fundamentele conceptuale ale educației**

Prezenta Concepție constituie documentul de prim-ordin în formarea și dezvoltarea personalității, având la bază realismul filozofic, esența căruia constă în înțelegerea unității echilibrate a parității materialului și idealului.

Contrapunerea tradițională a intereselor personalității cu interesele societății nu se rezolvă pe calea absolutizării valorii personalității sau superiorității societății asupra acesteia, ci, mai curând, pe calea corelării intereselor lor și, ca urmare, a corelării paradigmatelor personal / social, colectiv / individual. Personalitatea este de neconceput în afara societății. Ținând spre o armonie socială, ambele realizează itinerarul dezvoltativ uniplan.

Esența filozofiei educației se axează pe un sistem de valori naționale, protejate de lege, care constituie reperele de bază orientate spre dezvoltarea societății.

Filozofia educației reprezintă o totalitate de idei și principii care constituie temelia dezvoltării sociale.

Teza principală se rezumă la ideea că societatea este o comunitate umană în care:

- personalitatea constituie temelia societății;
- societatea este văzută ca o comunitate organizată ce funcționează în conformitate cu legile statului, normele morale, armonia intereselor personale și sociale;
- statul, ca instituție suverană a națiunii, organizează și asigură independența, bunăstarea, dezvoltarea și realizarea potențialului creator al cetățenilor săi.

Noua paradigmă educativă plasează pe prim-plan opțiunea pentru ideile umaniste.

Umanizarea procesului educativ presupune un șir de condiții:

- recunoașterea personalității ca valoare supremă, respectarea caracterului unic și irepetabil al fiecărui individ;
- egalarea șanselor tuturor cetățenilor la autodeterminare, autoorganizare, autoafirmare, autorealizare;
- realizarea dreptului cetățenilor la dezvoltarea aptitudinilor și intereselor rezonabile;
- asigurarea protecției sociale;
- respectarea drepturilor fundamentale ale omului;
- armonizarea relațiilor interpersonale dintre educatori și educați: părinți și copii, profesori și elevi, profesori universitari și studenți, dintre toți actorii sociali.

Umanizarea permite și implică materializarea unei educații variative a personalității, ținând cont de interesele și particularitățile diferitelor categorii și grupuri sociale ale țării. Ea cuprinde, de asemenea, idei în baza cărora se vor forma calități moral-civice și psihologice ale personalității, viabile în condițiile perioadei de tranziție și de construire a noii societăți.

Un element important al noii filozofii a educației este ideea educației pluriculturale în baza valorilor naționale și general-umane.

Totalitatea ideilor și principiilor menționate alcătuiesc bazele unei reale filozofii, comună pentru toți agenții.

Filozofia educației în Moldova constituie ideea națională și răspunde imperativelor actuale și de perspectivă ale societății și personalității, contribuie la consolidarea societății, la schimbările calitative în conștiința și comportarea cetățenilor.

### **Fundamentele sociale ale educației**

Fundamentele sociale ale educației constau în aceea că, prin funcțiile sale, ea urmărește stabilirea unui echilibru dinamic între personalitate și societate, condiție indispensabilă atât pentru existența și dezvoltarea societății, cât și a fiecărui individ în parte.

Educația este un mijloc de transfer de valori între societate și individ și asigură condiții favorabile pentru asimilarea și promovarea acestor valori. În această ordine de idei, urmărind integrarea individului în societate educația se ocupă de formarea personalității, trăsăturile căreia vor permite asimilarea valorilor sociale, contribuind, în același timp, la depășirea și dezvoltarea lor în corelare cu sensul general al dezvoltării sociale.

Educația este o acțiune socială specifică, un subsistem al societății, având structura, logica și particularitățile sale.

### ***Fundamentele pedagogice ale educației***

Fundamentele pedagogice ale educației reprezintă teoriile educației/învățării, tendințele lor de dezvoltare, teleologia educației, legitățile generale ale educației și instruirii, raporturile educaționale de bază, esența procesului de educație și instruire, conceptul de educabilitate, care exprimă puterea / ponderea educației în dezvoltarea personalității și se manifestă în relația personalitate–societate, educator–educat.

Relația personalitate–societate, educator–educat constituie o interdependență, unde unul se modifică în funcție de celălalt, păstrându-și autonomia și rolul în interiorul relației.

Prospectivitatea educației presupune raportarea ei la cerințele curente și de perspectivă ale societății, prin orientarea școlii spre o nouă modalitate de educație, care îi va asigura individului posibilitatea de a face față evenimentelor neprevăzute prin anticipare și participare.

Caracterul permanent al educației impune necesitatea influențelor educaționale la toate treptele de dezvoltare ontogenetică. Societatea în continuă schimbare generează noi exigențe față de educație în care individul se află permanent în calitate de receptor și agent al acțiunii educative.

Succesul educațional este determinat de premisele biopsihice favorabile și de mediul social stimulat, educația reprezentând factorul decisiv în formarea/dezvoltarea personalității.

### ***Fundamentele psihologice ale educației***

Formarea unei personalități conforme idealului educațional presupune angajarea conștientă a teoriilor dezvoltării personalității (esența personalității; tendințele ei de dezvoltare; analiza factorială a componentelor și calităților personalității; caracterul dinamic și evolutiv al personalității); esența psihologică a educației (evidențierea obiectivelor, strategiilor, finalităților, factorilor social-psihologici de adaptare la condiții schimbătoare); cunoștințe despre particularitățile de vârstă și individuale ale personalității; raportul personalitate–societate (exigențele socialului în continuă dinamică constituie mecanismul dezvoltării și adaptării personalității, tendința către idealul educațional).

### ***Finalitățile educației***

A identifica problema idealului și a obiectivelor educației înseamnă a conștientiza nevoia ascendentă de educație în societate și necesitatea ridicării calității ei la nivelul exigențelor sociale de perspectivă.

Idealul educațional exprimă, în mod concentrat, finalitatea generală a educației, ceea ce societatea, ca sistem global, solicită din partea educației, considerată ca subsistem al său.

Idealul este un model, un prototip perfect, o imagine construită a perfecțiunii și prevede:

- dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, capabile să se adapteze la condițiile în continuă schimbare ale vieții;
- dezvoltarea complexă, globală, totală a personalității în perspectiva exigențelor societății, valorizarea maximă a personalității pentru o societate liberă și democratică.

În acest context, modelul personalității va întruni caracteristici de tipul:

- a) integritate psihică și morală;
- b) individualitate, gândire critică și atitudine pragmatică față de viață;
- c) potențial intelectual, capacități volitive;
- d) ținută etică adecvată normelor sociale;
- e) capacitatea de a lua independent decizii, de a-și apăra în mod neopresiv interesele;
- f) capacitate de autoeducație și motivație pentru aceasta;
- g) tendința spre succes în viață;
- h) competență profesională, spirit întreprinzător și de concurență, capacități manageriale;
- i) capacitatea de adaptare la condițiile schimbătoare ale vieții, abilități de orientare în circumstanțele economice, social-politice, în baza valorilor general-umane;
- î) atitudine respectuoasă față de lege, responsabilitate socială, simțul demnității personale;
- j) conștiință națională și conștientizarea apartenenței la comunitatea europeană și mondială;
- l) activism civic;
- m) capacitatea de a depăși situațiile neordinare.

### **Obiective ale educației**

Obiectivul educațional major exprimă tendința spre idealul educațional prin formarea atitudinilor fundamentale în corespundere cu nevoile actuale și de perspectivă în dezvoltarea individului și societății.

Obiectivele educației sunt orientate spre atingerea următoarelor finalități:

- formarea respectului de sine și a demnității personale;
- formarea axei valorice personale;
- asigurarea unei pregătiri fizice multilaterale, formarea tendinței de practicare a unui mod sănătos de viață;
- formarea unei atitudini pozitive și a respectului față de familie, rude, bătrâni etc.;
- formarea culturii dorințelor;
- formarea trebuințelor și competențelor de autocunoaștere și autoeducație;
- formarea capacităților de receptare–producere a valorilor estetice, de organizare a mediului individual și social în armonie cu principiile frumosului;
- formarea capacităților de previziune/anticipare a schimbărilor sociale;
- formarea competențelor de adaptare la noile condiții în vederea satisfacerii nevoilor personale și sociale;
- formarea capacităților de a colabora în baza tolerării diferențelor;
- formarea atitudinii responsabile față de mediul ambiant;
- educarea în spiritul mândriei naționale și a obligațiunilor civice fundamentale.

### **Legitățile și principiile educației**

#### ***Legitățile educației***

Legitățile educației reprezintă legăturile stabile, esențiale și necesare ale fenomenelor educative care asigură existența, funcționarea și dezvoltarea procesului educațional.

Legitățile pedagogice ale educației constau în reflectarea obiectivă, adecvată a realității, independent de voința subiectului, de dinamismul procesului educativ, având proprietăți și caracteristici stabile în orice circumstanțe.

Procesul educațional este determinat de exigențele social-economice, morală, cultură, politică și direcționarea socială și este reglementat de următoarele legități:

- interdependența educație–dezvoltarea socială;
- interdependența conștiință–comportament;
- interacțiunea ereditate–mediu social–educație;
- interacțiunea personalitate–mediu social;
- interacțiunile umane.

#### ***Principiile generale ale educației***

*Principiile* reprezintă normele cu valoare strategică și operațională care trebuie respectate în vederea asigurării eficienței activităților proiectate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Educația se bazează pe următoarele principii:

- centrării pe axa valorică a celui educat;
- corelării/antrenării optime a aspectelor biopsihofiziologice, ecologice, social-politice, cultural-spirituale ale educației;
- unității vieții sociale și a educației;
- unității valorilor general-umane și naționale;
- educației etnoculturale / pluriculturale;
- caracterul anticipativ sau prospectiv al educației (educația trebuie să anticipeze, să proiecteze axiologia socială și cea individuală);
- umanizării și democratizării vieții sociale a celui educat;
- diferențierii și individualizării procesului educațional, dezvoltării individuale prin integrare în comunitate;
- corelării intereselor individuale cu cele ale societății;
- creativității în educație;
- libertății (stipulate de actele internaționale în domeniu);

- unității educației și autoeducației;
- satisfacerii trebuințelor în concordanță cu normele acceptate de conviețuire socială;
- unității și diversității acțiunilor educaționale;
- valorizării morale a celui educat în contextul valorilor sociale/individuale;
- corelării optime a tuturor dimensiunilor educației: spirituale, morale, intelectuale /cognitive, civice, estetice, ecologice, juridice, tehnologice, fizice etc.

### **Funcțiile educației. Educația realizează funcțiile:**

**Funcția de selectare**, creare și transfer a valorilor de la societate la individ se află în dependență de particularitățile psihologice ale obiectului educației și presupune realizarea în baza reciprocității acestora.

Prin **funcția de dezvoltare** conștientă a potențialului psihofizic al omului educația răspunde unor nevoi individuale și numai prin intermediul lor unor trebuințe sociale. Procesul continuu de dezvoltare a potențialului nativ al indivizilor conduce spre progresul social prin diversificarea și amplificarea produselor muncii și creației acestora.

**Funcția de formare** a omului pentru integrarea activă în viața socială constă în pregătirea individului ca subiect activ al vieții sociale și profesionale.

Funcțiile educației relevă faptul că, pe de o parte, acțiunea educațională vizează dezvoltarea personalității umane, iar pe de alta, această dezvoltare răspunde unor cerințe ale societății față de individ.

### **Curriculumul educațional**

#### **Conținutul educațional: valorile educaționale**

Educația ca proces complex se desfășoară pe baza valorilor fundamentale ale omenirii: Viață, Adevăr, Bine, Frumos, Sacru, Dreptate, Libertate.

Valorile general-umane se produc prin activitatea desfășurată în sferile vieții și existenței umane: Terra, Patria, Familia, Munca, Cunoașterea, Cultura, Pacea, Omul. Valorile naționale reprezintă proiecții ale conștiinței asupra valorilor general-umane și se manifestă în cultura națională în sens larg, cuprinzând nu numai datini, obiceiuri, tradiții, dar și forțele autogeneratoare, viziunile și sursele de comunicare culturală și interculturală, codul genetic imanent limbajelor specifice, teologia implicată, spiritualitatea poporului etc. Valorile naționale sunt imanente vieții fiecărui individ, familiei, comunității naționale, precum și vieții însușite și dezvoltate prin educația socială, care se desfășoară în noțiuni-cheie ale existenței umane și vor deveni cu adevărat orientări valorice. Manifestarea valorilor general-umane / naționale are loc prin calitățile individului: bunătate, dragoste de muncă, onestitate, cumsecădenie, umanism, patriotism, responsabilitate socială, toleranță față de diferențele culturale și religioase etc.

Atitudinile valorice față de Om ca valoare supremă formează fundamentul curriculumului educațional:

- conștientizarea menirii omului în lumea înconjurătoare;
- respectarea autonomiei omului, a stării de spirit și intereselor;
- respectarea drepturilor omului;
- favorizarea tendinței omului spre succes în viață.

#### **Atitudinile valorice față de viață:**

- atestarea vieții ca dar divin;
- acceptarea și ocrotirea vieții în toate manifestările, varietățile și formele ei;
- practicarea modului sănătos de viață;
- ordonarea conștientă a propriei vieți în calitate de subiect al ei.

Ideea atitudinii valorice față de viață nu se limitează la sfera vieții omului, ci depășește cu mult hotarele ei, acolo unde există viață: viața oceanului, viața pădurii, viața munților, viața pământului etc.

#### **Atitudinile valorice față de cultură:**

- cunoașterea istoriei naționale și universale;
- valorizarea tezaurului cultural național și universal;
- respectarea tradițiilor, datinilor, obiceiurilor propriului popor și a etniilor conlocuitoare;
- respectarea eticii comportamentale.

**Atitudinile valorice față de muncă:**

- manifestarea motivației pentru muncă;
- tinderea către idealul profesional;
- respectarea muncii fiecăruia.

**Atitudinile valorice față de Patrie:**

- manifestarea devotamentului față de Patrie;
- respectarea Constituției Republicii Moldova;
- cunoașterea limbii oficiale a statului;
- onorarea simbolicii de stat: imn, stemă, drapel.

Acest sistem valoric presupune formarea următoarelor componente fundamentale ale personalității:

**Cultura moral-spirituală**

Educația urmărește formarea concepțiilor și noțiunilor despre bazele morale ale vieții, sensul moral al relațiilor: om–om, om–natură, om–societate, om–noosferă; cultivarea valorilor creștine, general-umane; dezvoltarea comportamentului etic; formarea culturii relațiilor interpersonale și a cooperării; cultivarea înaltelor calități morale precum: bunătatea, caritatea, toleranța, respectul, politețea, cumsecădenia, demnitatea etc.; cultivarea normelor de conduită în viața de toate zilele (în familie, locuri publice, natură, școală etc.).

**Indicii culturii moral-spirituale:**

- manifestarea altruismului;
- manifestarea unui comportament etic;
- manifestarea toleranței față de diferențele etnice, culturale, confesionale, gender etc.;
- capacitatea de a fi sincer;
- manifestarea afectivității pozitive;
- manifestarea punctualității și obligativității în realizarea promisiunilor;
- capacitatea de a fi exigent față de sine și ceilalți;
- manifestarea sentimentului demnității personale și a respectului față de demnitatea altora;
- manifestarea tactului, delicateții în relații și în comunicare.

**Cultura psihologică**

Educația urmărește formarea deprinderilor de adaptare efectivă la condițiile de viață în continuă schimbare, dezvoltarea abilităților de comunicare și cooperare, cultivarea corectitudinii comportamentale, stimularea procesului de autocunoaștere și autoeducație.

**Indicii culturii psihologice:**

- conștiința și respectul de sine;
- adaptabilitatea socială și psihică;
- managementul stresului;
- capacitatea de autoreglare a sferei motivaționale, emoționale, volitive și morale;
- tendința spre autoactualizare, autorealizare;
- comunicarea empatică;
- exteriorizarea adecvată a sentimentelor;
- orientarea constructivă a personalității.

**Cultura relațiilor familiale**

Educația include formarea deprinderilor și nevoilor de a respecta normele de conviețuire în familie, precum și dreptul fiecăruia la autonomie; de a apăra demnitatea și onoarea familiei; de a consolida relațiile de rudenie; de a ajuta membrii familiei – părinții, frații, surorile etc.

**Indicii culturii relațiilor familiale:**

- conștientizarea rolului primordial al familiei în parteneriatul educațional;
- cunoașterea de către adulți a particularităților de vârstă și a neoformațiilor la fiecare etapă de dezvoltare a copiilor;
- responsabilitatea partajată a ambilor părinți pentru educarea copiilor;
- perceperea familiei ca valoare și condiție a securității personale;
- manifestarea responsabilității pentru familie, pentru bunăstarea ei;
- cunoașterea genezei propriei familii, a tradițiilor și valorilor ei;
- participarea la administrarea gospodăriei casnice;
- protejarea și menajarea membrilor vulnerabili ai familiei;
- manifestarea atitudinii caritabile față de cei vârstnici, părinți și rude.

**Cultura modului sănătos de viață**

Educația urmărește însușirea și asimilarea de către individ a noțiunilor de “viață”, “sănătate” și perceperea lor ca valori umane; formarea deprinderilor de a delimita noțiunile de “fizic” și “moral”; educația în spiritul responsabilității pentru sănătatea personală și a celor din jur; dezvoltarea capacităților de a percepe și a înțelege interconexiunea reciprocă a triadelor: viață–sănătate–mediu; viață–sănătate–securitate; viață–sănătate–univers; să conștientizeze importanța muncii fizice și intelectuale, a culturii fizice, sportului, turismului, comunicării cu natura.

**Indicii culturii modului sănătos de viață:**

- nevoia practicării unui mod sănătos de viață;
- practicarea sistematică a sportului;
- capacitatea de a rezista ispitelor vicioase;
- deprinderea de a ține la control starea sănătății.

**Cultura civică**

Educația vizează formarea cetățenilor Republicii Moldova în contextul complex al Europei și al lumii contemporane; educarea simțului responsabilității pentru acțiunile sociale; dezvoltarea conștiinței naționale și a spiritului civic; cultivarea responsabilității pentru destinul țării; însușirea cunoștințelor despre drepturile și datoriile fundamentale ale omului și formarea trebuinței de a le realiza în viața cotidiană; stimularea activității politice, economice, sociale, de ocrotire a mediului; educarea patriotismului, a respectului față de legile și simbolurile de stat.

**Indicii culturii civice:**

- respectarea legilor Republicii Moldova, a documentelor internaționale în domeniul drepturilor omului;
- realizarea drepturilor și responsabilităților civice;
- funcționarea mecanismelor de protecție a drepturilor omului la nivel local și național;
- participarea activă în structurile și formațiunile societății civile;
- manifestarea toleranței față de diferențe și a solidarității în viața cotidiană;
- capacitatea de angajare plenară în apărarea intereselor Republicii Moldova pe plan internațional.

**Cultura națională**

Educația urmărește familiarizarea cu valorile naționale materiale și moral-spirituale; renașterea, valorizarea și perpetuarea tradițiilor; utilizarea potențialului educativ al datinilor și obiceiurilor populare; formarea conștiinței naționale; educarea civismului, democratismului, umanismului.

**Indicii culturii naționale:**

- cunoașterea limbii oficiale a statului, istoriei, culturii Republicii Moldova;
- conștientizarea identității naționale;
- manifestarea demnității naționale;

- participarea în activitatea creatoare și reformatoare;
- cunoașterea creației populare, a tradițiilor istorico-culturale ale țării, tendința de a le însuși, ocroti, îmbogăți.

### ***Cultura estetică***

Educația estetică vizează formarea și dezvoltarea idealurilor și nevoilor estetice, cultivarea bunului gust și a percepției frumosului; formarea atitudinii estetice față de natură și artă; armonizarea relațiilor interpersonale; asimilarea cunoștințelor artistice; dezvoltarea și realizarea potențialului artistic creator; dezvoltarea sferei emotive a personalității prin intermediul mijloacelor artistice, formarea concepțiilor și atitudinii morale prin universul emoțiilor; asimilarea valorilor artistice veritabile; familiarizarea cu tezaurul artistic universal și național.

Cultura estetică se determină prin atitudinea omului față de viață, obiectivată în creații de valoare în toate domeniile activității.

### ***Indicii culturii estetice:***

- capacitatea de a sesiza arta, de a încerca sentimente înălțătoare în urma cunoașterii modelelor artistice veritabile;
- capacitatea de apreciere estetică a operelor de artă, a monumentelor naturii;
- necesitatea de a modifica mediul înconjurător conform legilor frumosului și intoleranța față de nonvalori;
- capacitatea de autorealizare a potențialului artistic și creator;
- tendința spre armonia frumuseții interioare și exterioare.

### ***Cultura ecologică***

Formarea culturii ecologice este o activitate specifică de educație a personalității, orientată spre armonizarea relațiilor cu mediul ambiant. În acest scop în conștiința, comportamentul și activitatea omului se afirmă principiul responsabilității față de natură, conceperea naturii ca factor al sănătății fizice și psihice a omului.

Activitatea educațională are un caracter integrator și include însușirea ideilor conceptuale și promovarea orientărilor valorice în domeniul ecologiei; asimilarea ansamblului de cunoștințe științifice și practice despre procesele și fenomenele naturale; prognozarea consecințelor intervenției omului în mediul natural; formarea responsabilității pentru păstrarea mediului natural; formarea responsabilității pentru sănătatea proprie și a celor din jur ca valoare personală și socială; formarea deprinderilor de activitate ecologică.

### ***Indicii culturii ecologice:***

- conștientizarea necesității echilibrului relațional “om–progres tehnologic–natură”;
- cunoașterea problemelor naturii plaiului natal, precum și a problemelor ecologice locale, regionale și globale;
- inițierea și realizarea activităților ecologice.

### ***Cultura gender***

Educația urmărește formarea la copii și tineret a unui comportament responsabil în spiritul parteneriatului de gen, a concepțiilor despre menirea și rolul bărbatului și al femeii în familie, societate; cunoașterea particularităților psihofiziologice și a modelelor comportamentale ale băieților și fetelor.

### ***Indicii culturii gender:***

- conștientizarea egalității în drepturi și responsabilități a femeilor și bărbaților;
- înțelegerea diferențelor și asemănărilor dintre femei și bărbați;
- depășirea prejudecăților și stereotipurilor de gen în viața de familie și cea publică;
- explorarea șanselor egale la realizarea potențialului psihofizic și socioprofesional al persoanei, indiferent de gen;
- manifestarea atitudinilor și comportamentelor parteneriale de gen în viața privată și publică.

### ***Procesul educațional: înțelegerea și asimilarea valorilor***

Prin caracterul său uman educația este o acțiune ce se desfășoară în mod conștient potrivit unor finalități stabile. În funcție de aceste finalități sunt selecționate valorile ce urmează a fi transmise, sunt alese meto-



dele și mijloacele cele mai potrivite pentru a realiza transmisia, se asigură organizarea activității respective în așa fel, încât să se obțină rezultatul scontat.

Formarea atitudinilor și însușirea valorilor reprezintă un proces complicat și de durată. O activitate afectivă nu se poate defini printr-o corelație observabilă, ca în cazul unei activități cognitive, ci prin efectul ei indirect, potențial. Domeniul afectiv conține forțe care determină natura vieții individuale și viața tuturor oamenilor. Învățarea afectivă are drept scop de a-l ajuta pe individ să-și organizeze “valorile sale într-un complex valoric ce devine caracteristic vieții lui întregi”.

Înțelegerea și însușirea valorilor se realizează în cadrul următoarelor etape:

- a) efectuarea alegerii prin analiza preferințelor, influențelor, alternativelor și consecințelor acestor alternative;
- b) acțiunea propriu-zisă realizată prin acționare și încorporarea alegerii făcute racordate la modelul de viață al individului.

### III. Mediul educațional

Pentru a se forma și a se dezvolta ca personalitate, individul are nevoie de condiții și anturaj favorabil.

Mediul educațional constituie un ansamblu de condiții fizice (naturale, artificiale) și socioumane propice formării și dezvoltării personalității.

**Condițiile fizice** naturale sunt cele geografice – de climă, sol, faună, relief care determină (sau trebuie să determine) nivelul de viață și confortul material prin sistemul economic al societății (industrie, agricultură, transporturi, servicii).

**Condițiile artificiale** – create de om – sunt cele oferite de domeniul economic (instituții economice, administrative, mijloace de muncă, comunicare, organizări sociale de conviețuire – sate, orașe etc.), de domeniul politic (instituții de guvernare și conducere a comunității umane), de cel cultural (instituții de învățământ, de știință, tehnică, instituții artistice, religioase). Acestea creează ambianța economică, politică și culturală de formare, prin educație, a omului.

**Condițiile socioumane** se referă la ansamblul, structura și calitatea relațiilor interumane stabilite la nivelul grupurilor (familial, școlar, universitar, profesional, confesional, cultural, comunitar).

Prezența Concepției se implementează prin cele trei tipuri de educație (formală, nonformală și informală), la nivel instituționalizat și neinstituționalizat, prin intermediul diferitelor instituții de educație (statale și nestatale), forme și metode de materializare a influențelor educative.

Realizarea Concepției la nivel neinstituționalizat este privită ca un proces de implementare a ei în diverse sfere de activitate vitală a societății, unde se formează deprinderile, capacitățile și calitățile personalității.

La nivel instituționalizat, instituția de bază care realizează organizarea întregului sistem de educație, activitatea acestuia și controlul acestei activități este statul. Educația este una din prioritățile statului în politica socială la etapa actuală și de perspectivă.

Statul, prin instituțiile și organizațiile sale, trebuie să asigure nivelul strategic (fundamental, de bază) de educație a generațiilor în ansamblu, indiferent de apartenența etnosocială.

#### 1. Familia

Familia este cel mai apropiat și adecvat mediu de structurare intelectuală, afectivă și volitivă a personalității, climatul familial devenind cadrul de ambianță materială, spirituală și morală în care se formează copiii.

În familie se cristalizează un stil caracteristic de viață în baza raporturilor biologice, economice, morale, spirituale etc.

Mediul familial influențează formarea și exprimarea personalității prin componența familiei (părinți, copii, rude), relațiile de înțelegere și armonie dintre membrii ei, comunitatea de interese, valorile promovate în familie etc.

În familie are loc nu numai reproducerea socială a populației, dar și formarea unui anumit stil de viață. Aici se formează astfel de calități vitale importante ca dragostea față de oameni, receptivitatea și afecțiunea, priceperea și dorința de a fi tolerant. Familia fundamentează moralitatea copilului, îi determină idealurile, valorile spirituale, îi formează atitudinea față de muncă.

Factorii de influență asupra copilului în familie se pot structura convențional în trei categorii:

— micromediul social al familiei, în care se realizează contactul copiilor cu valorile și rolurile sociale, cunoașterea caracterului complex și contradictoriu al lumii contemporane;

— activitatea inter- și extrafamilială, în special munca de toate zilele, ea constituind o modalitate esențială de integrare socială a omului și de cunoaștere cu viitoarea activitate de viață;

— activitatea educațională a părinților.

Este oportun să se asigure responsabilitatea părinților pentru educația copiilor, pregătirea lor întru realizarea acestei munci de maximă importanță.

În acest scop ar putea fi cooptate asociațiile părinților, bază a cărora pot deveni atât instituțiile de învățământ, cât și autoritățile administrației publice locale.

Urmează a fi aplicate noi forme de interacțiune a familiei cu instituțiile preșcolare, școlile, instituțiile sociale, culturale, medicale, organele de drept etc.

Actualmente a crescut mult importanța programelor de pedagogizare a părinților, de pregătire a lor pentru realizarea funcțiilor educative ale familiei.

Unul din obiectivele de actualizare a funcției educative a familiei constă în încadrarea părinților în activitatea educațională a instituției de învățământ. Acest proces este eficient în cazul în care atragerea părinților se face prin intermediul copiilor, când toți agenții educaționali participă la realizarea unor obiective comune.

## **2. Sistemul de învățământ**

Temelia educației o constituie sistemul de învățământ de stat.

În instituțiile de învățământ se creează mediul favorabil învățării, formării culturii generale și speciale, pregătirii pentru profesie, formării continue pentru a face față exigențelor vieții.

### *Exigențele față de procesul educativ*

Formarea personalității se efectuează preponderent pe calea activității propriu-zise a copilului. Măsura efortului pedagogic va varia în funcție de posibilitățile individuale ale copilului.

Activitatea copilului în procesul de educație este condiționată de trebuințele lui schimbătoare și, la fiecare moment de dezvoltare, sunt determinate de condițiile respective.

Esențială rămâne considerarea zonei proxime de dezvoltare a educatului, înaintându-i noi cerințe corelate cu opțiunile sale reale.

Activitatea educațională se va realiza în baza respectării proporționalității eforturilor copilului și pedagogului în condițiile unui climat permisiv de afecțiune și protecție.

## **3. Instituțiile extrașcolare**

La etapa actuală, școala, oricât de elevată ar fi ea, nu mai poate fi singurul depozitar de cultură, iar educația “intra muros” trebuie dezvoltată și continuată printr-o educație “extra muros” în colaborare cu agenții educaționali, deschizând căile unei formări continue, multilaterale ce va determina pe viitor un permanent proces de autoinstruire și autoeducare.

Învățământul extrașcolar - parte integrantă a sistemului educațional - are menirea să completeze efortul educațional al școlii. El comportă obiective, conținuturi și tehnici educaționale ce asigură menținerea și dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional al personalității, al capacităților și deprinderilor de autoeducație, contribuie la formarea de personalități independente și creatoare.

Serviciile educaționale oferite de învățământul extrașcolar diferă de cele din școli prin caracterul lor opțional-benevol, pluridisciplinar, prin varietatea formelor și a conținutului, prin utilizarea unor forme specifice de evaluare și apreciere a rezultatelor, prin posibilitatea de a alege forma, profilul, timpul potrivit pentru ocupații, prin raporturile de colaborare, apropiere, încredere și prietenie dintre profesori și elevi, prin atmosfera permisivă, în care cuvântul copiilor, exprimarea doleanțelor lor, opțiunilor, intențiilor sunt solicitate și favorizate.

Învățământul extrașcolar se realizează în instituții specializate (școli de muzică, artă plastică, coregrafie; cluburi, centre, case de creație ale elevilor; centre de creație tehnică; centre ale tinerilor naturaliști; școli sportive; centre de turism și excursii etc.), în colaborare cu alți factori educaționali (familie, instituții de învățământ, unități socioculturale, mass-media, organizații de copii și tineret etc.).

**4. Comunitatea națională** prin politica economică, culturală și educațională (deschiderea spre reformă, spre inovații) oferă condiții reale și perspective pentru formarea, dezvoltarea și afirmarea personalității. Patrimoniul valoric național (din domeniul economic, politic, științific, tehnic, cultural, artistic, religios) este îmbogățit și transmis din generație în generație prin procesul educațional.

**5. Comunitatea etnică** prin obiceiurile și tradițiile specifice, prin factura psihică și valorile culturii are un rol însemnat în personalizarea individului, în conturarea identității sale. Apartenența la comunitatea etnică este favorabilă afirmării prestigiului individului atât la nivelul acesteia, cât și la nivelul comunității naționale.

**6. Comunitatea religioasă** creează un climat de securitate sufletească și de înălțare spirituală. Apartenența la comunitatea religioasă compensează trebuințele psihologice de deplină și desăvârșită siguranță, speranță, încredere, respect, liniște și dragoste.

Biserica va continua să-și realizeze misiunea de educație moral-spirituală a personalității, contribuind la constituirea universului valoric al societății.

**7. Mediul profesional** din întreprinderile industriale, agricole, instituțiile administrative, de învățământ, cultură, sănătate, servicii prin condițiile materiale, prin managementul eficient, coeziunea și calitatea membrilor săi va favoriza afirmarea și realizarea capacităților de muncă productivă, de spirit inventiv și creativ, interesul de a progresa în competența profesională.

**8. Forțele armate** sunt instituții speciale prin care statul își realizează și funcția educativă.

Armata, în acest context, are menirea de a dezvolta calitățile de personalitate și civice de care are nevoie tineretul în ansamblu: patriotism, bărbăție, voință, inițiativă, activism social, capacități de a acționa în circumstanțe excepționale etc.

#### **9. Mass-media**

Mijloacele de informare în masă au o deosebită forță de modelare a personalității prin varietatea și bogăția informațiilor, prin specificul și potențialul lor. Funcția educativă a mass-media nu substituie rolul instituțiilor de învățământ, ci se alătură acestora, contribuind la realizarea obiectivelor educaționale.

#### **10. Societatea civilă**

Obiectivele educaționale ale societății civile vor comporta crearea condițiilor pentru însușirea de către copii și tineri a experienței sociale, includerea lor în diverse relații sociale nonformale.

Este oportună crearea unui sistem flexibil de mijloace stimulatoare, care să contribuie la formarea la copii și tineri a unor însușiri precum umanismul, patriotismul, cultura democratică, la educarea activismului social.

#### *IV. Managementul și monitorizarea activității educaționale*

Managementul și monitorizarea activității educaționale presupun coordonarea activității tuturor instituțiilor sociale care realizează educația. O atare coordonare va focaliza efortul tuturor factorilor educaționali spre crearea condițiilor optime de formare și dezvoltare a personalității. Managementul are un caracter de stat și social, subiecții lui sunt autoritățile administrației publice, asociațiile și organizațiile obștești.

Realizarea prevederilor prezentei Concepții va fi monitorizată de către o comisie în problemele educației și asistenței sociale, activitatea căreia va fi reglementată de Guvern. Din componența comisiei respective vor face parte atât colaboratori ai Guvernului, cât și reprezentanți ai ministerelor, departamentelor, comunității, științei etc.

Buna funcționare a sistemului educațional necesită o asigurare informațională suficientă, crearea în baza Institutului de Științe ale Educației a unei bănci a experienței educaționale avansate, precum și diagnosticarea sistematică a eficacității educației.

Diagnosticarea eficacității activității educative antrenează:

- relevarea stării reale a muncii educative;
- analiza schimbărilor care survin pe parcursul desfășurării acestei activități;
- determinarea posibilităților, căilor și mijloacelor de perfecționare a activității educaționale;
- determinarea gradului de influență a diverselor mijloace educaționale.

Una din problemele diagnosticării constă în determinarea criteriilor de eficacitate a muncii educative. Drept criterii generale pot fi:

- educabilitatea elevilor (orientarea personalității, motivele comportării, gradul de formare a calităților sociale și individuale semnificative, orientări și valori morale);
- nivelul de devenire socială (adaptabilitatea socială, activismul social, echilibrul social);
- relațiile dintre participanții procesului educațional;
- nivelul de autoconducere în instituțiile educaționale, asociațiile și colectivele lor.

Dinamica pozitivă a indicilor ce caracterizează criteriile menționate confirmă eficacitatea muncii educative efectuate.

Criteriile generale urmează a fi adaptate și la condițiile instituției, colectivului, pornind de la propriile obiective pentru o perioadă concretă de timp.

La baza diagnosticării eficacității muncii educative se află analiza rezultatelor prin compararea stării actuale și precedente a lucrului educativ în corespundere cu obiectivele trasate. Diagnosticarea acestei activități presupune stabilirea gradului de influență a diferitelor mijloace educaționale asupra rezultatelor educației. Constatarea eficacității acestora permite factorilor educaționali să elaboreze un sistem flexibil de acțiuni bine orientate.

Studierea eficacității mijloacelor educaționale se va efectua în mod sistematic de către instituții și de fiecare pedagog/cadru didactic.

Diagnosticarea și pronosticarea eficacității activității educative constituie un mijloc consecvent și concludent fondat pe criterii adecvate ale metodologiei de studiere a finalităților educației și a mijloacelor educaționale eficiente.

*Prezentat la 11.06.2009*

## **POLITICILE EDUCAȚIONALE PRIN PRISMA DE GEN – REPERE FUNDAMENTALE ALE POLITICII NAȚIONALE DE ASIGURARE A EGALITĂȚII DE GEN**

**Valentina BODRUG-LUNGU**

*Catedra Științe ale Educației*

Education for democracy is a factor for social cohesion, mutual understanding, and solidarity, it contributes to promoting the principle of equality between men and women, and it encourages the establishment of harmonious gender relations, as well as the development of democratic society and culture.

În societatea contemporană anume educația, în calitate de sursă importantă socială, oferă oamenilor oportunitatea, indiferent de genul acestora, de a avea acces la procesul de luare a deciziilor în diverse sfere ale vieții publice și, respectiv, oferindu-le condiții optime de existență. În acest sens, educația trebuie privită drept instrument important de asigurare a egalității de șanse femeilor și bărbaților. Așadar, problema depășirii inegalității de gen în educație devine deosebit de actuală. Realizarea egalității de gen în educație prezintă unul dintre factorii necesari pentru asigurarea dezvoltării durabile a societății și depășirii sărăciei.

Sistemul de învățământ, prin conținuturi și prin modalități didactice de transmitere a acestora, prescrie modele de gen în ceea ce privește integrarea socială și dezvoltarea profesională a indivizilor. Această prescriere poate ține de modul tradițional, „naturalizat” social (prin experiența familială, din grupul de prieteni, prin constrângeri socioculturale) de abordare a relațiilor dintre genuri sau poate chestiona reflexiv acest mod, neacceptând lucrurile ca fiind „de la sine înțelese”.

Educația de gen reprezintă un instrument important în constituirea unei societăți democratice în Republica Moldova, având la bază următoarele considerente:

- construirea societății democratice în baza priorității drepturilor omului presupune luarea în considerație a particularităților și intereselor bărbaților și femeilor;
- întărirea capacității de concurență a țării la nivel internațional: statul nu-și poate permite luxul de a ignora sau subaprecia în continuare potențialul unuia dintre genuri, în particular a femeilor, în diverse domenii ale vieții;
- îmbunătățirea calității vieții cetățenilor țării include și eliminarea tuturor formelor de discriminare și violență în bază de gen.

Importanța educației de gen a femeilor și bărbaților – cetățeni ai Republicii Moldova – rezidă în următoarele:

- sensibilizarea referitoare la principiul egalității genurilor contribuie la formarea relațiilor interpersonale și profesionale bazate de parteneriat și respect reciproc;
- formarea culturii relațiilor, care exclude violența în bază de gen, agresivitatea, discriminarea, influențează benefic sănătatea fizică și psihică a bărbaților și femeilor, care respectiv poate conduce la întărirea stabilității sociale a statului.

Dezvoltarea educației de gen în instituțiile de învățământ va permite cultivarea reprezentărilor asupra faptului că sexul persoanei nu prezintă teme pentru discriminare, acesta oferă femeilor și bărbaților șanse de a se folosi de drepturile umane în sensul larg al noțiunii, dă forțe pentru spargerea „plafoanelor de sticlă” (glass ceiling), alegerea liberă a căilor și formelor de autorealizare personală și profesională.

În acest context, drept obiectiv important al educației de gen, paralel cu alte subiecte, se propune și corectarea procesului de socializare de gen a tinerilor în epoca transformărilor socioeconomice și culturale radicale.

Abordarea integratoare de gen a educației (engl. gender mainstreaming) prevede introducerea dimensiunii de gen în sistemul de învățământ. Abordarea de gen ține cont de diferențele de gen la efectuarea analizei sistemului de învățământ și elaborarea politicilor respective. Prin dimensiunea de gen se presupune analiza impactului influențelor sistemului de învățământ asupra dezvoltării băieților și fetelor, conștientizării de către aceștia a propriei identități de gen, alegerii idealurilor și scopurilor vitale, statutul în colectivul școlar având drept reper sexul biologic. Misiunea abordării de gen în educație (în calitate de practică pedagogică) constă în construirea unei astfel de activități instructiv-educative, care ar fi orientată spre depășirea inegalității și

stereotipurilor de gen în învățământ, formarea unei ideologii egalitariste referitoare la relațiile dintre genuri și a experiențelor de parteneriat.

La etapa actuală în Moldova s-a creat o situație controversată în domeniu. Pe de o parte, există un șir de documente naționale care creează cadrul legal-normativ favorabil (Legea cu privire la asigurarea egalității de șanse între femei și bărbați, Planul național „Promovarea egalității genurilor umane în societate pentru perioada 2006-2009” etc. [3, 4]), pe de altă parte, se atestă un șir de constrângeri în realizarea educației de gen:

- reducerea egalității de gen privind asigurarea accesului la educație pentru fete și băieți;
- nivelul slab de informare al specialiștilor din domeniul educației referitor la prevederile Legii cu privire la asigurarea egalității de șanse între femei și bărbați;
- lipsa dimensiunii de gen în pregătirea inițială și continuă a cadrelor didactice;
- insuficiența materialelor didactice în problematica de gen;
- insuficiența de indicatori statistici de gen relevanți pentru domeniul educației;
- lipsa cercetărilor de gen a domeniului educației (a abandonului școlar, impactului migrației asupra școlarizării etc.);
- persistența stereotipurilor de gen în manuale, activități formale și nonformale etc. Toate acestea indică necesitatea reevaluării situației în domeniu atât la nivel de politici publice, cât și la nivel de strategii de implementare.

Importanța strategică a educației de gen are la bază obiectivul major al politicii educaționale a R.Moldova de racordare a calității și nivelului învățământului național la standardele europene. Incluziunea țării în procesul de la Bologna presupune nu numai respectarea principiilor organizaționale (introducerea sistemului de bacalaureat, de magistratură, a doctoratului - PhD), dar și deschiderea noilor conținuturi în educație, inclusiv integrarea în educație a dimensiunii de gen.

În acest sens, extrem de actuală se prezintă analiza educației de gen în contextul politicilor europene privind egalitatea genurilor.

Politicile Uniunii Europene referitoare la tratamentul egal aplicat femeilor și bărbaților, susținute legal prin Articolul 119 al acordului de constituire al Uniunii Europene, Tratatul de la Roma din 1957, au fost din start importante pentru promovarea legislației în favoarea oportunităților egale și a implementării acestora în toate statele-membre<sup>1</sup>. Existența cadrului legal, care stipulează egalitatea femeilor și bărbaților în fața legii, constituie o precondiție importantă și oferă posibilități de creare a unui mediu favorabil pentru educația de gen a populației.

Pe parcursul ultimilor ani în țările comunității europene au fost acumulate experiențe pozitive de realizare a educației de gen:

- inițierea în cadrul unor instituții a studiilor de gen / studiilor adresate femeilor; cursurilor opționale în materie de egalitate a genurilor;
- crearea în cadrul universităților a unor centre specializate în probleme de gen (Universitatea Humboldt, Berlin; Universitatea din Frankfurt etc.) finanțate cu suportul universităților respective;
- introducerea cursurilor în gender la nivel de masterat în mai multe universități;
- dezvoltarea la nivel european a unei comunități a specialiștilor în materie de gen / a unei rețele internaționale a universităților unde se practică studii de gen;
- instituirea la nivel de universități a unor supraveghetori (de ex., Finlanda, Germania etc.) în probleme de gen etc. [2].

Proclamarea anului 2007 drept An european al egalității pentru toți vine să confirme interesul susținut pentru asigurarea principiului egalității de șanse, inclusiv pentru femei și bărbați, în toate domeniile.

Tratatul de la Maastricht (1992)<sup>2</sup> și reuniunea șefilor statelor și guvernelor Uniunii Europene de la Lisabona în 2000 au abordat printre altele și problema axării trainingurilor vocaționale și educaționale pe dezvoltarea competențelor în contextul creșterii globale a competiției și a necesităților crescânde în raport cu standardele înalte ale pieței muncii. În acest sens, în lista competențelor se înscriu formarea sensibilității de gen și a competenței de gen a viitorilor profesioniști.

<sup>1</sup> <http://w'ww.gender-equality.webinfo.lt/resuJts/european union.htm>

<sup>2</sup> Articles 126 and 127 specifying that EU action should be aimed at 'developing the European dimension in education', internet: <http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf>, January 2006

La acest capitol elocvente sunt relatările lui Stromquist (1992), care îi consideră pe profesori „drept parte integră a cadrului educațional, ce joacă un rol-cheie în transmiterea ideologiilor de gen” (Stromquist, 1992). Atitudinile și comportamentul profesorilor, caracterizate drept sensibile de gen, devin o autorealizare propice internalizată de copii și refortificată de către mediul educațional și social (Sanders, 1997). Competența și perspectiva principală a profesorilor care necesită a fi adaptată în acest context este competența de gen. Competența de gen poate fi înțeleasă ca o abilitate a profesorului de a descifra atitudinile părintoare în scopul de a le contracara (vezi Sanders, 1997; apud [1, p.17-18]).

Importanța problemei abordate a fost confirmată și prin adoptarea Strategiei-cadru privind egalitatea Genurilor pentru 2001-2005, care a stabilit cadrul de acțiuni al Comunității Europene întru atingerea scopului de eliminare a inegalităților și de promovare a egalității dintre femei și bărbați<sup>3</sup>.

În martie 2006 a fost adoptat un document strategic adresat fortificării eforturilor în domeniul egalității genurilor „Foaia de parcurs privind egalitatea între femei și bărbați 2006-2010” („A Roadmap for equality between women and men 2006-2010”)<sup>4</sup>. Documentul stipulează șase arii prioritare pentru acțiunile UE: independența economică egală pentru femei și bărbați; reconcilierea vieții private și profesionale; reprezentarea egală la luarea deciziilor; eradicarea tuturor formelor de violență în bază de gen; eliminarea stereotipurilor de gen; promovarea egalității genurilor în politicile externă și de dezvoltare.

Printre documentele Consiliului Europei care stipulează expres conexiunea dintre educație și promovarea principiului egalității între femei și bărbați se înscriu:

- Recomandarea CM/Rec(2007)13 Comitetului de miniștri a statelor-membre cu privire la abordarea integratoare a genului în educație, adoptată la 10 octombrie 2007;
- Recomandarea Rec(2003)3 Comitetului de Miniștri a statelor-membre cu privire la participarea echilibrată a femeilor și bărbaților în luarea deciziilor politice și publice, adoptată la 12 martie 2003;
- Recomandarea Rec(2002)12 Comitetului de Miniștri a statelor-membre în educația pentru cetățenie democratică, adoptată la 16 octombrie 2002;
- Recomandarea No R (98) 14 Comitetului de Miniștri a statelor-membre cu privire la abordarea integratoare de gen;
- Recomandarea 1229 (1994) Adunării Parlamentare cu privire la egalitatea în drepturi între bărbați și femei;
- Recomandarea 1281 (1995) Adunării Parlamentare cu privire la egalitatea de gen în educație ș.a.

Semnificativă în acest sens este Recomandarea CM/Rec(2007)13 Comitetului de miniștri al Consiliului Europei cu privire la abordarea integratoare a genului în educație (Recommendation of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education) [5]. Comitetul a propus crearea mecanismelor în cadrul sistemului educațional, care ar favoriza promovarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea abordării integratoare a genului în toate aspectele școlii: structura, rolul personalului, curricula formală, orarul lecțiilor, manualele și materialele didactice, activitățile extracurriculare, metodele de lucru, utilizarea bugetului, rezultatele evaluării, ghidarea carierei și utilizarea spațiilor și serviciilor. Documentul elucidează faptul că în pofida creșterii nivelului de înțelegere a inegalității de gen și a eforturilor guvernelor în promovarea egalității dintre bărbați și femei, schimbările se produc mai încet decât au fost așteptările, iar școlile mai transmit cunoștințele, valorile și experiențele bărbaților prin curriculum. Școlile pot deveni instrumente de schimbare pozitivă și dețin o poziție unică în comunitate de promovare a egalității de gen, de informare a opiniei publice, corectare a dezinformărilor și oferire de noi modele comportamentale.

Analiza educației prin prisma de gen reprezintă un reper fundamental al Politicii Naționale de Asigurare a Egalității de Gen, care se află în proces de elaborare și promovare. Având în vizor obiectivul fundamental al politicii interne a Republicii Moldova de creare a condițiilor pentru îmbunătățirea calității vieții populației și prioritatea politicii externe de integrare în Comunitatea europeană, Strategia va contribui la asigurarea abordării priorităților naționale prin prisma de gen.

Politica Națională de Asigurare a Egalității de Gen pentru anii 2008-2015 reprezintă un document strategic, care determină obiectivele politicii de asigurare a egalității de gen în Republica Moldova până în anul 2015 și stabilește acțiunile prioritare în domeniu. Raportat la standardele internaționale, documentul va asigura promovarea egalității de șanse în viața socială pentru ambele genuri, aceasta constituind o componentă de bază a respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului.

<sup>3</sup> [http://ec.europa.eu/employment\\_social/gender\\_equality/](http://ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/)

<sup>4</sup> [http://ec.europa.eu/employment\\_social/gender\\_equality/gender\\_mainstreaming/roadmap\\_en.html](http://ec.europa.eu/employment_social/gender_equality/gender_mainstreaming/roadmap_en.html)

O nouă dimensiune a politicii este legată de lărgirea crescândă economică și politică a Uniunii Europene. Aceasta poate avea o semnificație majoră pentru restructurarea relațiilor dintre femei și bărbați atât în țările Uniunii Europene, cât și în țările vecine, odată cu posibilitatea de a influența angajarea în câmpul muncii, piețele, regimul fiscal etc., practic toate domeniile de dezvoltare. În acest context, o atenție deosebită necesită domeniul educațional.

**Referințe:**

1. Gender roles and stereotypes in education and training: Study. Programme relating to the Community Framework on Gender Equality (2001-2005). Minister de l'Egalite des chances. Luxembourg, 2006.
2. Hard Work in the Academy: Research and interventions on gender inequalities in higher education / Paul Fogelberg, Jeff Hearn and others. - Helsinki: Helsinki University Printing House, 2002.
3. Legea cu privire la asigurarea egalității de șanse între femei și bărbați în R. Moldova // Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 47-50/200 din 24.03.2006.
4. Planul național „Promovarea egalității genurilor umane în societate pentru perioada 2006-2009” [www.iurist.md](http://www.iurist.md)
5. Recommendation CM/Rec(2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education.

*Prezentat la 23.06.2009*



**ROLUL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN COMUNICAREA EDUCAȚIONALĂ****Ionuț VLĂDESCU**

Universitatea „Petre Andrei”, Iași

The didactic communication cannot be reduced to mere conveyance of knowledge, as it involves the permanent and profound psychological stimulation of the students. We should keep in mind that the education aims at the social and professional integration of the young generation and therefore it should be considered within the system of the social-cultural elements. Thus, the didactic communication is more complex than the conveyance of information. It becomes demonstration, and direct reference to the natural and social life. The teacher spares no cognitive and psycho-social effort to bring the students closer to the real and concrete objects aiming at developing their capacity to receive abstract information, shapes, and relationships. Therefore, we can consider that the teacher has in view the capacity of the students to obtain correct perceptions and representations. The teacher merges the abstract explanations with images, sounds, and movements. Such demonstrative objects involved in most didactic activities are based on the utilisation of certain educational means.

**1. Conceptul mijloc de învățământ**

Comunicarea didactică nu se reduce la o simplă transmitere de cunoștințe, ci implică o stimulare psihologică permanentă și de mare adâncime a elevilor. Să nu uităm că educația își propune integrarea socială și profesională a tinerilor și din acest considerent trebuie să se raporteze la repere sociale și culturale. Comunicarea didactică se dovedește astfel mai complexă decât transmiterea de informații, transformându-se în demonstrare, raportare nemijlocită la natură și la viața socială. În efortul de deschidere cognitivă și psihosocială, profesorul se străduiește să-i apropie pe elevi de obiecte, în forma lor concretă. El se străduiește, în acest sens, să le dezvolte capacitatea de a recepta abstracții, dar și de a recepta nemijlocit forme și relații. Se poate aprecia, în consecință, că profesorul vizează capacitatea elevilor de a percepe corect și de a reprezenta corect. El își însoțește în acest sens discursul abstract apelând la imagini, sunete, mișcare. Astfel de obiecte demonstrative prezente în majoritatea activităților didactice presupun utilizarea unor mijloace de învățământ.

Remarcând potențialul mijloacelor de învățământ de a asigura o bază perceptiv-senzorială și reprezentări adecvate pe întreg parcursul procesului de educație, Mușata Bocoș evidențiază capacitatea mijloacelor de învățământ de a asigura o calitate sporită demersului didactic, stimulând circulația informațiilor, selectarea și prelucrarea lor. Se apreciază în acest context faptul că „sprijinind perceperea, asimilarea și înțelegerea noilor conținuturi de către elevi (mijloacele de învățământ - n.n.) reușesc să le trezească interesul, să-i sensibilizeze, să-i stimuleze și să le impulsioneze activitatea, măbind considerabil gradul lor de participare în activitățile instructiv-educative [1, p.162-163].

Mijloacele tehnice sunt considerate, de regulă, o componentă de bază a activității educative; calitatea lor de instrument are ca efect principal creșterea rolurilor în cadrul comunicării educaționale. Se poate, de altfel, ușor demonstra că multe dintre activitățile didactice nu se pot desfășura într-o formă modernă, dacă nu se pot utiliza mijloace de învățământ. Calitatea procesului de învățământ depinde de cele mai multe ori de utilizarea într-o măsură tot mai mare a unor mijloace de învățământ moderne, inclusiv a unor echipamente tehnice și electronice sofisticate, de unde tendința de creștere a costurilor activităților școlare.

Problematika mijloacelor de învățământ interferează cu cea a metodelor de predare și învățare și mai ales cu conceptele tot mai mult folosite de tehnica modernă și tehnica electronică. Mult timp tehnica s-a dezvoltat în afara școlii, dezvoltarea materialelor de stocat informații începând cu picupurile, magnetofonele, radioul și televiziunea și terminând cu tehnica electronică. Ele au pătruns pe neașteptate în aproape toate activitățile educative, transformând radical nu numai mediul, ci și natura procesului de învățare. Deși uneori sunt înțelese ca aspecte colaterale ale metodelor de învățământ, rolul lor a crescut atât de mult în ultimele decenii, încât impun o analiză separată. Într-adevăr, în timp ce metodele de învățământ se raportează la teorii psihosociologice și îndeosebi la aspecte gnoseologice și metodologice, păstrându-și o poziție respectabilă în cadrul teoriei de factură filosofică, mijloacele de învățământ s-au dezvoltat ca o componentă a tehnicii, reprezentând un efect oarecum indirect al expansiunii electronicii contemporane.

Mușata Bocoș a observat că tehnologia instruirii nu se confundă cu mijloacele tehnice de instruire, deoarece acestea din urmă se referă nemijlocit la instalații și echipamente, inclusiv la aparatură electrotehnică, adică ceea ce inginerii denumesc hardware. Or, chiar și aceștia din urmă deosebesc hardware de software, care „reprezintă programele de lucru, fără de care calculatorul electronic, computerul propriu-zis (privit doar ca un simplu aparat electronic) nu ar avea nici o valoare” [1, p.167]. Într-adevăr, dezvoltarea tehnicii electronice nu ar avea un efect semnificativ în activitatea didactică, dacă nu ar fi însoțită de o restructurare metodologică și conceptuală. Perspectiva schițată mai sus aduce un argument în plus pentru a susține importanța comunicării în cadrul educației, poziție centrală pe care o capătă astăzi calculatorul electronic în aproape toate secvențele de învățare. Dincolo de restructurarea în sine a pedagogiei tradiționale și a științelor educației se impune, evident, elaborarea unei teorii moderne a comunicării educaționale, care să se refere tot mai mult la funcțiile mijloacelor tehnice de instruire, la condițiile utilizării lor în activitatea didactică și la consecințele pe care le are utilizarea într-o măsură cât mai largă a computerului în învățământ. Subliniind valențele multiple ale utilizării echipamentelor electronice în activitatea didactică, vom observa, totuși, că această revoluție educațională depinde inevitabil de gradul de dezvoltare economică, de obținerea unor resurse financiare minime pentru achiziționarea unor astfel de aparate scumpe în vederea utilizării lor în învățământ. S-ar putea adăuga și faptul că atunci când școlile sunt ajutate să obțină astfel de mijloace electronice, utilizarea acestora de către elevi este limitată atât de factori economici și administrativi care gestionează tehnica, cât și de numărul mare de elevi în raport cu mijloacele tehnice existente. Apare astfel, în prim-plan, importanța managementului, creșterea gradului de complexitate a deciziei administrative, a factorilor de care trebuie să ținem seama atunci când organizăm o activitate școlară. De fapt, se multiplică nu numai metodologia managerială, dar și metodele de transmitere și de receptare a cunoștințelor, apropierea elevului de computer are ca efect semnificativ creșterea gradului de independență a lui, de unde rezultă și șanse mai mari pentru stimularea creativității. Tehnologia instruirii capătă astfel noi valențe metodologice și conceptuale, evoluând tot mai mult după modelul software electronic. Deși atât ca simpli cetățeni, dar și ca profesori, suntem spectatori, dacă nu chiar autori ai unei spectaculoase rezoluții tehnice, electronice, caracterizată prin pătrunderea rapidă și masivă a calculatorului în cele mai multe dintre compartimentele activităților didactice, nu trebuie să uităm nici un moment că aceste tehnici, oricât de moderne și de comode ar fi, sunt, totuși subordonate scopurilor și obiectivelor activităților didactice, reprezentând, oricum, un element secundar, în raport cu principiile și valorile activităților social-culturale.

Adaptând o serie de recomandări elaborate încă în anii '70 de R. Glaser privind relația dintre învățător și individ, Mușata Bocoș distinge o serie de elemente care conferă valențe formative și informate mijloacelor de învățământ. Este evidențiat în acest context factorul de motivare psihologică, or, această activitate complexă nu se poate realiza adecvat decât în contextul activităților școlare, printr-o pregătire psihopedagogică suplimentară a cadrelor didactice, impunându-se în același timp o comunicare permanentă între profesorii și consilierii activității psihopedagogice, deoarece sensibilizarea motivațională a elevilor trebuie însoțită și de o restructurare a sistemului lor cognitiv și a structurilor de valoare. Sistemul de învățământ se pare că a rămas dator în această privință, ținând seama de faptul că interesul pentru calculator al copiilor se formează în jurul jocurilor din activitățile extrașcolare și nu datorită unor procese didactice fundamentale. O astfel de rămânere în urmă se datorează modului defectuos de programare a curriculumului școlar, accentului exagerat pus pe volumul de cunoștințe, neglijându-se aspectele de metodologie și tehnologie, de transmitere a cunoștințelor. Activitățile de comunicare nu sunt corelate suficient cu cele de evaluare, astfel apar frecvente clivaje între tendințele de înnoire a comunicării didactice și formele vechi de examinare, care se cramponează pe memorarea de cunoștințe și nu pe formarea de abilitați.

Problematika pedagogică a utilizării mijloacelor și tehnicilor moderne de învățământ în comunicarea educațională se dezvoltă în cadrul tematicii referitoare la funcționalitatea acestora. Dacă în anii '90 Miron Ionescu și Vasile Chiș susțineau ca cele mai importante funcții ale mijloacelor tehnice sunt cele de motivare și demonstrare, menționând în acest context că „datorită situației în timp și spațiu a obiectelor și fenomenelor, care fac obiectul învățării școlare, datorită dimensiunilor prea mari sau prea mici, precum și a dinamicilor... se recurge la substituirea obiectelor și fenomenelor reale prin altele mai accesibile, precum și prin imagini (planșe, tablouri, grafice etc.)” [2, p.205]. Din această perspectivă, principalul avantaj al mijloacelor tehnice de instruire constă în comprimarea sau decomprimarea ritmului de desfășurare a unui eveniment, sau vizualizarea unor procese și fenomene relativ ascunse observației directe. În prezent apar în prim-plan, alături de

funcția motivațională și cea formativă, și alte funcții, precum funcția de investigare experimentală, de formare a abilităților intelectuale și practice, estetică sau cea de orientare a intereselor profesionale, cristalizându-se în același timp și funcții noi cum ar fi cea ergonomică și managerială [1, p.168-170].

Funcționalitatea mijloacelor de învățământ în cadrul comunicării educaționale se manifestă și prin faptul că acestea apar nu numai în cadrul aspectelor metodice, ci și ca elemente de bază în transmiterea informației, în structurarea formativă, evaluare, raționalizare și management. Numeroși specialiști în pedagogie subliniază rolul distinct al calculatorului în lumea educației, faptul că utilizarea lui impune o nouă viziune pedagogică exprimată cu ajutorul sintagmei de informatizare a învățământului. După Ioan Nicola, este vorba nu numai de introducerea informaticii în școală, de pregătirea și instruirea elevilor, în vederea utilizării calculatoarelor, ci și de folosirea acestuia ca și o componentă de bază în comunicarea educațională impunând o nouă strategie de interacțiune. Se apreciază astfel că activitățile didactice care se desfășoară cu ajutorul calculatorului utilizează mult mai eficient informația datorită elementelor de software, numărului tot mai mare de astfel de programe „destinate să mijlocească relația predare-învățare, grupate după funcția lor didactică (de documentare, demonstrative, de simulare, de evaluare, de exersare, de fixare, jocuri logice etc.)” [3, p.431].

Revoluția produsă de introducerea calculatorului în procesul de învățământ prin transformarea activității de predare-învățare într-o complexă modalitate de comunicare educațională apare și atunci când studiem modalitățile de clasificare a mijloacelor de învățământ. Dacă unii specialiști, precum Ioan Nicola și Ioan Comănescu, conservă vechea clasificare a mijloacelor de învățământ în vizuale, audio și audiovizuale, insistând asupra aparatelor care permit proiecții fixe (diaproiector, retroproiector, epiproiector etc.), alți specialiști preferă clasificări mult mai riguroase. De exemplu, Mușata Bocoș enumera nu mai puțin de șase modalități de clasificare: după proveniența lor, criteriul istoric, funcția pe care o îndeplinesc, natura lor, analizatorul solicitat în receptarea mesajului și în baza caracterului static sau dinamic al imaginii. Primul criteriu deosebește mijloacele existente în dotarea școlii de cele realizate de profesor sau elev. Criteriul istoric permite diferențierea a nu mai puțin de șase generații de mijloace de învățământ, toate aparținând primei generații, calculatorul generației a cincia, iar noile tehnologii de comunicare: www, e-mail-ul, IP, telephony, video-conferențiere, generației a șasea, ultima în momentul actual.

Criteriul analizatorului solicitat reia vechea dihotomie a mijloacelor de învățământ vizuale-audio, în timp ce caracterul static sau dinamic al imaginii (criteriul propus de R. Lefranc și H. Canac) permite deosebirea unor mijloace tehnice de meditație care redau imagini statice prin intermediul epidiascopului sau retroproiectorului, de mijloacele tehnice de instruire dinamice, de fascinație, care redau mișcarea și transformarea cum sunt: filmul, televiziunea și computerele.

Multiplicarea accelerată a mijloacelor audiovizuale, accesul tot mai ușor la acestea, modalitatea socială de utilizare a lor în clasă induc probleme noi de management cum sunt cele privind alegerea și utilizarea lor în lecții și programe educative. Acest nou tip de management se structurează, în ciuda aparențelor, nu atât în funcție de mijloacele de învățământ disponibile, ci în baza unor principii didactice și a unor obiective stabilite la nivel de instituție școlară. Pentru a se realiza o eficiență maximă, se impune ca în paralel cu cunoașterea aspectelor tehnice ale mijloacelor de învățământ, formarea deprinderilor de utilizare a lor, să se insiste și asupra implicațiilor structurale ale utilizării acestor mijloace, asupra deciziei manageriale. Susținând că utilizarea mijloacelor de învățământ impune o viziune sistemică astfel încât decizia managerială la acest nivel să țină seama de numeroasele interdependențe care apar, M. Bocoș apreciază că „în selectarea unui anumit mijloc de învățământ se ține cont de celelalte mijloace componente ale sistemului mijloacelor de învățământ, de sistemul de metode și procedee didactice, de formele de organizare a activității didactice, de tipul de învățare la care recurge elevii etc.” [1, p.179].

Comunicarea educațională subliniază importanța contextului pedagogic, al stării la care se află la un moment dat instituția de învățământ, agenții ei, elementele de ordin tehnic corelându-se permanent cu cele de ordin psihologic. Se cristalizează astfel un consens între teoreticienii utilizării mijloacelor de învățământ în comunicarea educațională (Briggs, Gagne, Bocoș etc.), în privința faptului că decizia de alegere a unor mijloace de învățământ are ca punct de plecare stimuli prezenți în activitatea didactică. Pentru a lua o decizie pertinentă considerăm utilă corelația dintre tipurile de stimuli și opțiunile pentru mijloacele de învățământ, așa cum rezultă acestea din tabelul propus de teoreticienii menționați mai sus.

**Sugestii pentru alegerea mijloacelor de învățământ în funcție de tipurile de stimuli prezentați [2, p.179-180]**

Nr. crt.	Tipuri de stimuli prezentați	Opțiuni pentru mijloacele de învățat
1	Cuvinte tipărite	Tablă, manuale, cărți, afișe, planșe, tabele, scheme, fotografii, modele figurative și simbolice, instruire programată
2	Cuvinte rostite	Mesajul verbal al profesorului, înregistrări audio-casete, benzi de magnetofon, discuri pentru pick-up, compact discuri
3	Imagini fixe însoțite de cuvinte rostite	Diapozitive și diapozitive cu înregistrări, calculatoare electronice, compact-discuri
4	Reflectarea în imagini și obiecte a conținuturilor teoretice	Desene animate, imagini animate pe calculatoare electronice, jocuri didactice electrotehnice și electronice, simulatoare didactice, dispozitive, aparate, instalații, modele, materiale
5	Mișcare, cuvinte rostite și alte sunete	Demonstrații experimentale, filme didactice, televiziune, calculatoare electronice, compact-discuri, înregistrări multimedia, Internet

**2. Mijloace de învățământ tradiționale**

Unul dintre mijloacele de învățământ frecvent neglijat de teoria pedagogică, deși indispensabil în activitatea didactică, este tabla. Într-adevăr, nu putem vorbi de o sală de clasă utilizabilă în activitățile educative, dacă nu posedă pe lângă mobilierul corespunzător și tablă. Prezența tablei este solicitată de modul colectiv de desfășurare a activității didactice, de necesitatea stabilirii unei comunicări între profesor și elevi; prin tablă se standardizează comunicarea, în sensul că se stabilește un reper util profesorului în desfășurarea programului. Forma socială de desfășurare a lecției se datorează faptului că elevul recepționează informația nu direct din sursă (manual), ci mai ales indirect, cu ajutorul profesorului și chiar al elevilor. Într-adevăr, cel puțin în timpul orei elevii de multe ori nici nu consultă manualul, fiind atenți la ceea ce spune profesorul sau la ceea ce scrie acesta pe tablă. Elevul este, de asemenea, interesat de ceea ce scriu colegii lui pe tablă și chiar de activitatea lui la tablă, când devine „actor” principal. Notițele pe care și le ia elevul au ca reper nu numai expunerea profesorului, cât mai ales însemnările de pe tablă, de unde îndrumarea permanentă a profesorului ca elevii să se uite la tablă și să-și consemneze în caiete tot ceea ce se scrie pe tablă. Din ceea ce am prezentat mai sus rezultă că o mulțime de activități care se desfășoară în timpul orei la clasă au ca reper tabla și ar fi corect ca aceasta să fie considerată unul dintre cele mai importante mijloace de învățământ.

Fără a intra în problemele tehnice privind materialele din care este construită tabla, dimensiunile ei optime, poziția pe care trebuie să o ocupe în clasă etc., care țin mai mult de deciziile profesorului sau ale managerului școlar, vom menționa, totuși, trecerea de la tablele de tip vechi, unde se utiliza creta, la tablele ergonomice, unde se folosesc marchere. Avantajele utilizării dibelilor ergonomice rezidă nu numai în eliminarea unor aspecte neplăcute, cum ar fi murdărirea mâinilor, hainelor (praful de cretă este dăunător și sănătății), ci și simplificarea operației de ștergere a tablei, asigurarea condițiilor pentru ca elevii să poată vedea mai ușor ceea ce scrie, eleganță, în ciuda costurilor mari pe care le implică o asemenea inovație.

În timp ce tabla se dovedește, în continuare, indispensabilă, alte mijloace de învățământ, cum ar fi utilizarea planșelor și fotografiilor se restrâng din cauza că se preferă tot mai mult utilizarea diaproiectoarelor și diasco-purilor (retroproiector, aspectomat etc.). În contextul evidențierii valențelor pedagogice ale principalelor materiale folosite în transmiterea mesajelor audiovizuale în activitățile didactice, Valentin Emil Vasiliu se referă la condițiile și facilitățile pe care le presupune utilizarea diapozitivelor. S-au remarcat de mai multe ori posibilitățile mari existente la nivelul școlii sau chiar la nivelul unei discipline de a confecționa în mod independent diferite dispozitive, care pot fi integrate adecvat în timpul activităților didactice. V.E. Vasiliu relevă în acest context „posibilitatea diapozitivului de a spori gradul de participare a elevilor, studenților, ofițerilor-elevi și cursanți prin solicitarea spiritului de observație și a activității de gândire” [4, p.310], susținând

în același timp că astfel de materiale didactice facilitează înțelegerea și în general gândirea abstractă. Alți metodologi scot în evidență gradul mare de aplicabilitate al unor asemenea tehnici, aflate practic la îndemâna tuturor educatorilor, ușurința în manevrare și posibilitatea de a fi utilizate de mai multe ori în contexte diferite, deși nu trebuie neglijate cheltuielile necesare cu producerea lor, precum și timpul solicitat de proiectare, confecționare și păstrarea lor. Unul dintre aparatele audiovizuale preferate la noi în țară poate și din cauza gradului mai mare de răspândire a lui este retroproiectorul, care permite derularea diapozitivelor în ambele sensuri (alături de derularea normală și reîntoarcerea la imaginile anterioare). Această libertate de mișcare este utilă pentru a construi explicații și comparații și eventual pentru a putea răspunde la întrebările adresate de către elevi. Metodologii insistă și asupra regulilor de utilizare a acestor aparate. Se recomandă în acest cadru să se respecte principiul complementarității funcționale, „adică să se evite suprapunerea efectelor pedagogice, ale folosirii acestor mijloace peste efecte similare obținute cu alte mijloace de învățământ (de exemplu, reconstituirea unei structuri complexe, cu ajutorul unei folii cumulative, să fie făcută și cu ajutorul unui grup de diapozitive)” [4, p.309]. Profesorii sunt îndrumați să asigure o decodificare ușoară a conținutului diapozitivelor de către studenți, să atragă atenția elevilor asupra conținutului informațional al diapozitivului, să asigure continuitatea informației și, nu în ultimul rând, informațiile transmise prin diapozitive să se integreze adecvat printre celelalte informații ale programului informativ din care face parte.

Considerații tehnice și metodologice asemănătoare utilizării diaproiectoarelor sunt valabile și pentru înregistrările pe bandă magnetică. Recomandate îndeosebi în cadrul orelor de muzică sau de literatură, benzile magnetice au o gamă mai largă de utilizări, cu condiția adaptării conținutului informațional al acestora la obiectivele activităților didactice din cadrul lecțiilor, disciplinelor sau al altor programe educative. Și în acest caz profesorul trebuie să-și concentreze atenția asupra dificultăților de codificare pe care le-ar putea întâmpina elevii și studenții, precum și a modalităților celor mai potrivite de trecere de la un mijloc de transmitere a informației la altul. O altă regulă importantă ar fi, după V.E. Vasiliu, asigurarea că „prin conținutul ei înregistrarea sonoră este chemată să surprindă fenomenul pe care-l ilustrează în laturile sale esențiale” [4, p.312], de unde rezultă obligația suplimentară de a explica și demonstra.

### **3. Mijloace de învățământ moderne**

Termenul de mijloc de învățământ modern se modifică permanent. Dacă la mijlocul secolului trecut utilizarea unui aparat de proiecte reprezenta un mijloc modern, astăzi acestea fac parte din mijloacele tradiționale, modernitatea învățământului corelându-se tot mai mult cu o instruire asistată de calculator sau cu noile tehnici de comunicare, www, email-uri etc.

În cadrul noilor mijloace de învățământ, calculatorul s-a impus tot mai mult, mai ales începând cu ultimul deceniu al secolului trecut. Utilizarea pe scară largă a calculatorului în școală transformă tot mai mult și mai profund educația în activitate de comunicare, aceasta din urmă căpătând forme tot mai diferite și adâncimi psihologice tot mai mari. Utilizarea calculatorului permite, într-un alt plan, trecerea de la comunicarea interpersonală la învățământul la distanță, de la învățarea organizată de profesor la cea inițiată de elev, accentuând originalitatea și creativitatea acestuia din urmă.

Extinderea utilizării calculatoarelor în școală a fost facilitată nu numai de progresele înregistrate în domeniul industriei electronice inclusiv la noi în țară, de descoperirile de ordin tehnic din domeniul ingineriei, cât și datorită unor programe politice inspirate, care și-au propus dotarea școlilor cu calculatoare ca o prioritate națională. Menționăm, de asemenea, și facilitățile obținute prin diverse programe europene, precum Socrates, Comenius, Leonardo, Grundvig etc. Extinderea utilizării calculatorului depinde nu numai de factori de ordin social-economic și politic, ci și de inițiativele și inovațiile pornite din lumea școlii. Au fost stimulate în acest context experimente didactice mai vechi privind programarea învățământului, dar cele mai consistente sunt transformările care au loc în domeniul analizei logice și semantice a limbajului didactic, tehnicile de prelucrare didactică a informațiilor, fie în direcția sintetizării acestora în rezumate, fie a explicării ei prin comentarii. Deosebit de promițătoare se dovedesc a fi preocupările recente teoretice și practic-didactice din domeniul teoriei curriculumului, evaluarea relațiilor dintre acestea și disciplinele științifice, cultură, lumea profesorilor, integrarea socială și facilitarea succesului în viață a tinerilor.

Analizând potențialul de comunicare didactică a calculatorului, V.E. Vasiliu constată că acesta este deosebit de util atât în repetarea unor operații, cât și în simularea unor parametri care intervin în activitățile

didactice. Mai mult chiar, calculatorul facilitează modelarea stimulând inovarea permanentă a lecției, dar și analiza unor date de natură educativă, pentru a putea fi luate decizii pertinente.

Utilizarea calculatorului ca mijloc de învățământ se poate transforma în instruire asistată de calculator, atunci când predarea lecției sau a unor secvențe dintre acestea sunt integral programate, putând fi urmărite pe monitor. Cel mai ușor de programat s-au dovedit a fi exercițiile; de aici rezultă rolul său în formarea deprinderilor. Se extinde tot mai mult utilizarea calculatorului în evaluare. Sunt programate integral tot mai multe lecții și discipline, demarându-se astfel programe ambițioase de învățământ la distanță.

Sintetizând o experiență relativ îndelungată în utilizarea calculatorului în școală, V. E. Vasiliu evidențiază câteva avantaje ale lui, cum ar fi: creșterea rolului cadrului didactic, în sensul multiplicării procedeelelor la care poate recurge acesta; asigurarea unui câmp de inițiativă mai larg elevilor în paralel cu individualizarea instruirii lor; sistematizarea și disciplinarizarea activităților didactice prin simplificarea evaluării și creșterea gradului ei de obiectivitate, economie de timp, în paralel cu lărgirea orizontului de cunoaștere.

Atenția de care se bucură problematica utilizării calculatorului în activitățile didactice este ilustrată și de numeroasele studii pe tema informatizării, precum creșterea națională „Sistem Informatic al Ministerului al învățământului (SIMI), care și-a propus surprinderea particularităților acestui tip de învățământ atât la nivelul învățământului superior, cât și în învățământul preuniversitar, atât în planul transmiterii de cunoștințe, evaluării, cât și în cel de perfecționare și cercetare.

Importanța utilizării calculatorului a crescut brusc în momentul în care s-au perceput social implicațiile Internet-ului. Accesul la Internet, rapiditatea cu care se obține o informație de calitate, deschiderea unor orizonturi nebănuite în comunicare creează noi condiții extrem de favorabile dezvoltării rapide a tuturor formelor de educație.

Ritmul debordant pe care îl imprimă Internet-ul activităților educative este ilustrat de Ioan Comănescu prin câteva date asupra școlii americane; dacă în 1994 numai 35% dintre școlile publice americane erau conectate la Internet, ponderea acestora a crescut la 70% în 1997, iar în anul 2000 se apreciază că s-a ajuns la 95% din școli, „în California a fost aprobată o lege conform căreia începând cu anul 2000 nu vor mai putea fi angajați profesori care nu știu să lucreze la computer. Cei aflați deja în serviciu vor trebui să urmeze cursuri de inițiere, astfel riscă să fie concediați” [5, p.316].

Subliniind calitatea învățării asistată de calculator, de a stimula creativitatea și libertatea elevului în învățare, vom sublinia în același timp și limitele acestuia, faptul că oricât de mult s-ar dezvolta, el va rămâne întotdeauna subordonat programelor educative, intereselor elevilor. Weizenbraum atrage atenția asupra faptului că „înainte de a învăța limbajul calculatorului, elevul trebuie să învețe să gândească și să se exprime cu precizie în limba sa maternă atât oral, cât și în scris; să învețe în această limbă literatură și matematică, chimie și istorie etc.” [5, p.318].

Sintetizând aspectele teoretice și practice privind rolul mijloacelor de învățământ în comunicarea educațională, vom constata că acestea rămân într-o poziție secundară, agenții principali ai activităților educative rămân, în continuare, profesorii și elevii.

#### Referințe:

1. Ionescu Miron, Bocoș Mușata. Metodologia instruirii // Ionescu Miron și Chiș Vasile (coordonatori). Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor. Editura Universitară Clujeană, 2001.
2. Ionescu Miron, Chiș Vasile. Nuanțări în instrucția școlară determinate de dezvoltarea mijloacelor de învățământ // Ionescu Miron, Radu Ion (coordonatori). Didactica modernă. - Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995.
3. Nicola Ioan. Tratat de pedagogie școlară. - București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1996.
4. Vasiliu Valentin Emil. Mijloace de învățământ // Volumul Jinga Ioan, Istrate Elena. Manual de pedagogie. - București: Editura All, 2001.
5. Comănescu Ioan, 2003.

Prezentat la 20.05.2009

## FORMAREA COMPETENȚELOR ANTREPRENORIALE DIN PERSPECTIVA ASIGURĂRII CALITĂȚII EDUCAȚIEI

**Ina BAXAN**

*Institutul de Științe ale Educației*

The present article reflects upon the analysis of entrepreneurial competencies, determined by the Council of Europe, by the educational structure prism, regarded as the didactic field, socio-economic, the field of knowledge.

Asigurarea calității educației în cadrul disciplinelor socioumanistice este determinată de următorii factori:

- aducerea în prim-plan a aspectului calitativ al formării proceselor cognitive pentru rezolvarea de situații variate, implicate în activitatea de cunoaștere științifică, învățare continuă, mai ales independentă: sensibilitatea la probleme, spiritul de observație, stabilitatea și calitatea reprezentărilor, calitatea și operațiile gândirii (analiză, sinteză, comparație, generalizare, concretizare), construirea de argumente, formularea de soluții variate, de judecăți de valoare, găsirea de soluții noi, calități ale imaginației (combinație, asociere, schematizare, modificare, anticipare, înlănțuire, metaforizare, transformare), ale limbajului (forme variate de comunicare, expresivitate, concentrare, corectitudine), ale proceselor ce sprijină cunoașterea (motivația, voința, atenția, deprinderile, afectivitatea);
- formarea calităților intelectuale reflectate în formularea, precizarea, operaționalizarea obiectivelor educației corespunzătoare domeniului cognitiv, prioritare în instruire: operații, capacități de cunoaștere simplă, percepere (definire, identificare, recunoaștere, dobândire); de înțelegere (ilustrare, reprezentare, exprimare proprie, interpretare, diferențiere, explicare, demonstrare, prevedere, completare); de aplicare (concretizare, generalizare, dezvoltare, organizare, utilizare, clasificare, restructurare); de analiză (distingere, sesizare, clasificare, deducere, comparare); de sinteză (relatare, documentare, proiectare, modificare, derivare, dezvoltare, formulare nouă, combinație ș.a.); de evaluare (apreciere, argumentare, judecare, decizie ș.a.);
- modificarea atitudinii față de informativ sub aspectele: diminuarea volumului, eliminarea cunoștințelor perimate și de detaliu, esențializarea, creșterea valorii aplicative și operaționale ș.a.;
- formarea pentru/prin învățarea activă;
- dezvoltarea gândirii critice.

Instituțiile europene *Lisbon European Council, Commission of the European Communities (Brussels), European Commission: Directorate General for Education and Culture, Implementation of Education and Training 2010 (Brussels)* au elaborat lista competențelor-cheie care determină *reușita educației*. În tabelul 1 sunt reflectate principalele domenii de competențe-cheie [1, p.120].

**Tabelul 1**

### Principalele domenii de competențe-cheie

Strategia Lisabona 2000	Proiectul OECD DeSeCo 2002	Comisia Europeană 2002
Sunt definite competențele de bază: - competențe ICT ('Engl. Information and communication technology (în limba română a fost echivalat prin TIC)); - competențe de cultură tehnologică; - competențe de limbi străine; - competențe antreprenoriale.	<i>Definition and Selection of Competences</i> definește trei categorii de competențe-cheie pentru o viață plină de succes și pentru o societate funcțională: - competențe de acțiune autonom (abilitatea de a apăra și de a-și susține drepturile, interesele, responsabilitățile, limitele și necesitățile; abilitatea de a forma și a conduce planuri de viață și proiecte personale; abilitatea de a acționa într-un cadru și într-un context mai larg); - competențe de utilizare interactivă a instrumentelor (abilitatea de a utiliza interactiv limbajul, simbolurile și textul; abilitatea de a utiliza interactiv informația și cunoștințele; abilitatea de a utiliza interactiv noile tehnologii); - competențe de funcționare în grupuri eterogene sociale (abilitatea de a relaționa bine cu ceilalți; abilitatea de a coopera; abilitatea de a manageria și a rezolva conflictele).	Grupul de lucru pentru delimitarea deprinderilor de bază a sugerat următoarele opt domenii principale de competențe-cheie: - comunicarea în limba maternă; - comunicarea în limbă străină; - alfabetizarea numerică și competențele de bază în știință și tehnologie; - competențele ICT; - competențele pentru a învăța să înveți; - competențele interpersonale și civice; - competențele antreprenoriale; - cultura generală.

Educația economică prevede, în primul rând, formarea competenței antreprenoriale din cadrul competențelor CE: „*Competențele antreprenoriale în acest sens au o componentă pasivă și una activă: tendința individului de a introduce schimbări, precum și abilitatea de a accepta și a susține inovația condiționată de factori exteriori, acceptarea schimbării, asumarea răspunderii pentru acțiunile proprii pozitive sau negative, ducerea la bun sfârșit a ceea ce a fost început, stabilirea obiectivelor și realizarea lor și motivarea pentru a reuși aprecierea exprimării creative a ideilor, gândurilor, sentimentelor și opiniilor manifestate printr-o varietate de mijloace de comunicare, incluzând muzica, literatura, artele și sportul*” [5]. În continuare propunem structura competențelor antreprenoriale (tab.2).

Tabelul 2

## Structura competențelor antreprenoriale

Cunoaștere	Abilități	Atitudini
<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificarea oportunităților pentru dezvoltarea activităților profesionale sau a afacerilor;</li> <li>- cunoașterea elementară a unor manifestări ale artei și culturii;</li> <li>- cunoașterea elementară a convențiilor și exemplarelor din cadrul fiecărui mijloc de comunicare creativ-expresiv și dezvoltarea istorică a acestora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a planifica, a organiza, a analiza, a comunica, a evalua, a face de-briefing și a raporta;</li> <li>- abilitatea de a dezvolta și implementa proiecte;</li> <li>- cooperează în calitate de membru al echipei;</li> <li>- își identifică propriile puncte tari și slabe;</li> <li>- discută și dezbate asupra unei game variate de subiecte cum sunt: literatura, muzica, filmul, arta dramatică, artele plastice, fotografia, design-ul, moda, arta video, arhitectura, urbanismul, peisagistica, moștenirea istorică;</li> <li>- cultivă o capacitate estetică care susține participarea și interesul continuu față de viața culturală;</li> <li>- își confruntă propriile puncte de vedere expresiv-creative cu ale altora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- evaluează și își asumă riscuri;</li> <li>- are inițiativă și inovează;</li> <li>- își asumă diferite roluri într-un grup, inclusiv cel de lider, dar și acel de susținător;</li> <li>- apreciază rolul inițiativei și al abilităților de inițiativă într-o varietate de contexte: acasă, la locul de muncă și în comunitate;</li> <li>- manifestă un puternic simț al identității combinat cu respectul pentru diversitate.</li> </ul>

Demersul de stabilire a competențelor antrenează triada: domeniul didactic (vizând obiectivele transdisciplinare și cele ale ariilor curriculare), domeniul socioeconomic (vizând pregătirea pentru piața muncii) și domeniul de cunoaștere, concretizat în școală printr-un obiect de studiu (descriș psihologic prin modul de gândire specific expertului, în sensul cognitivist al termenului).

Domeniul socioeconomic presupune formarea unor competențe antreprenoriale declarate de CE, care se concretizează prin următoarele: elevul are competența de a fi agent al schimbării, de a identifica unele soluții inovatoare, de a avea abilități decizionale; elevul este orientat către rezultat, are atitudine proactivă în rezolvarea problemelor, are gândire creativă, poate comunica eficace.

Al treilea aspect descrie dobândirea, utilizarea și mobilizarea cunoștințelor de către elevi în contexte adaptate vârstei și nivelului de informatizare ale acestuia. Atunci când vorbim despre formarea competențelor în cadrul unui obiect se are în vedere a manifesta un comportament cognitiv specific unui domeniu și nu a acumula insule de informații din cadrul domeniului. Doar un astfel de proces considerăm că este unul de asigurare a calității educației economice.

**Etapele procesului de învățare în cadrul unui obiect și categoriile de competențe** [2, p.126-127].

Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, s-a pornit de la o diferențiere fină a etapelor unui proces de învățare. Astfel, s-au avut în vedere următoarele șase etape vizând structurarea operațiilor mentale: percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă.

Acestora le corespund categorii de competențe generale organizate în jurul câtorva verbe definatorii, ce exprimă operații mentale de diferit grad de complexitate:

- receptarea;
- prelucrarea primară;
- algoritmizarea;
- exprimarea;
- prelucrarea secundară;
- transferul.



Competențele generale ce se urmăresc a fi formate la elevi pe parcursul treptei liceale de școlaritate, precum și competențele specifice fiecărui an de studiu, derivate din acestea, se stabilesc pornind de la modelul de generare prin gruparea categoriilor de concepte operaționale în funcție de dominantele avute în vedere.

Propunem taxonomia competențelor antreprenoriale delimitate de CE (*elevul are competența de a fi agent al schimbării, de a identifica unele soluții inovatoare, de a avea abilități decizionale; elevul este orientat către rezultat, are atitudinea proactivă în rezolvarea problemelor, are gândirea creativă, poate comunica eficient, având cunoștințe, aptitudini*) și modelul de generare stabilit. Având în conținutul său cunoștințe, aptitudini și abilități, competențele pot fi prezentate în felul următor (tab.3):

Tabelul 3

## Competențe

	Competențe antreprenoriale	Concepte operaționale/categoriile de competențe generale
1	<p><b>Cunoștințe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificarea oportunităților pentru dezvoltarea activităților profesionale sau a afacerilor;</li> <li>- cunoașterea elementară a unor manifestări ale artei și culturii;</li> <li>- cunoașterea elementară a convențiilor și exemplarelor din cadrul fiecărui mijloc de comunicare creativ-expresiv și dezvoltarea istorică a acestora.</li> </ul>	<p><b>Percepție (receptare):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificarea de termeni, relații, procese;</li> <li>- observarea unor fenomene, procese;</li> <li>- perceperea unor relații, conexiuni;</li> <li>- nominalizarea unor concepte;</li> <li>- culegerea de date din surse variate;</li> <li>- definirea unor concepte.</li> </ul>
2	<p><b>Abilități:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a planifica, a organiza, a analiza, a comunica, a face de-briefing, a evalua și a raporta;</li> <li>- abilitatea de a dezvolta și implementa proiecte;</li> <li>- cooperează în calitate de membru al echipei;</li> <li>- își identifică propriile puncte tari și slabe;</li> <li>- discută și dezbate asupra unei game variate de subiecte cum sunt literatura, muzica, filmul, arta dramatică, artele plastice, fotografia, design-ul, moda, arta video, arhitectura, urbanismul, peisagistica, moștenirea istorică;</li> <li>- cultivă o capacitate estetică care susține participarea și continuul interes față de viața culturală;</li> <li>- își confruntă propriile puncte de vedere expresiv-creative cu ale altora.</li> </ul>	<p><b>Interiorizare (prelucrarea primară):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compararea unor date, stabilirea unor relații;</li> <li>- calcularea unor rezultate parțiale;</li> <li>- clasificări de date;</li> <li>- reprezentarea unor date;</li> <li>- sortarea – discriminarea;</li> <li>- investigarea, descoperirea, explorarea;</li> <li>- experimentarea.</li> </ul> <p><b>Construirea de structuri mentale (algoritmizare):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reducerea la o schemă sau model;</li> <li>- anticiparea unor rezultate;</li> <li>- reprezentarea datelor;</li> <li>- remarcarea unor invarianți;</li> <li>- rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare.</li> </ul> <p><b>Transpunere în limbaj (exprimarea):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene;</li> <li>- generarea de idei;</li> <li>- argumentarea unor enunțuri;</li> <li>- demonstrarea.</li> </ul>
3	<p><b>Aptitudini:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- evaluează și își asumă riscuri;</li> <li>- are inițiativă și inovează;</li> <li>- își asumă diferite roluri într-un grup, inclusiv pe cel de lider, dar și pe cel de susținător;</li> <li>- apreciază rolul inițiativei și al abilităților de inițiativă într-o varietate de contexte: acasă, la locul de muncă și în comunitate, un puternic simț al identității combinat cu respectul pentru diversitate.</li> </ul>	<p><b>Acomodarea internă (prelucrarea secundară):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compararea unor rezultate, date de ieșire, concluzii;</li> <li>- calcularea, evaluarea unor rezultate;</li> <li>- interpretarea rezultatelor;</li> <li>- analiza de situații;</li> <li>- elaborarea de strategii;</li> <li>- relaționări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare și obiect.</li> </ul> <p><b>Adaptarea externă (transferul):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aplicarea în alte domenii;</li> <li>- generalizarea și particularizarea;</li> <li>- integrarea unor domenii;</li> <li>- verificarea unor rezultate;</li> <li>- optimizarea unor rezultate;</li> <li>- transpunerea într-o altă sferă;</li> <li>- negocierea;</li> <li>- realizarea de conexiuni între rezultate;</li> <li>- adaptarea și adecvarea la context.</li> </ul>

Modelul propus prezintă un instrument al educației care conduce la formarea competențelor ca finalități ale procesului de instruire. Realizarea praxiologică a acestui model pentru formarea competențelor antreprenoriale delimitate de CE determină finalitățile educației economice realizate în cadrul școlii și dă posibilitate a integra comunitatea în școală și școala în comunitate cu normele și valorile ei socioeconomice.

Al treilea domeniu care se intersectează cu cele descrise în contextul de stabilire a competențelor este cel didactic, care vizează obiective transdisciplinare și cele ale ariilor curriculare. Obiectivele transdisciplinare prezintă primul nivel de concretizare a obiectivelor educaționale generale. În conformitate cu Curriculumul de bază, învățământul urmărește cultivarea simțului de a munci pentru binele propriu și cel al societății, a stimei față de cei care produc bunurile materiale și spirituale; asigurarea unei pregătiri fizice multilaterale cu caracter profesional aplicativ pentru tineretul studios [4, p.11-12]. Obiectivele generale transdisciplinare sunt “modele” care pornesc de la structura personalității și a experienței sociale în sens larg, vizând sintetic cunoștințele (“a ști”), capacitățile (“a ști să faci”) și atitudinile (“a ști să fii”) pe care elevii ar trebui să le interiorizeze în cadrul întregului lor parcurs școlar. De felul în care sunt proiectate și formulate obiectivele transdisciplinare depind toate celelalte componente ale curriculumului școlar [3, p.8].

Analiza obiectivelor transdisciplinare din domeniile “capacități” și “abilități” din structura competențelor antreprenoriale ne-a provocat la următoarea comparație: grila de observație a “capacităților” din cadrul obiectivelor transdisciplinare din Curriculumul de bază și a “atitudinilor” din structura competențelor antreprenoriale determinate de CE (tab.4).

Tabelul 4

## Grila de observație a capacităților și atitudinilor

Obiectivele transdisciplinare din domeniul “capacități”	“Abilități” din structura competențelor antreprenoriale determinate de CE
De tip cognitiv: observarea de fapte și fenomene; memorarea și reproducerea logică; <i>analiza, sinteza, compararea; generalizarea</i> , abstractizarea, concretizarea; extrapolarea și discriminarea; categorizarea, <i>sistemizarea</i> ;	- elevii vor fi capabili: a planifica, a organiza, a <i>analiza</i> , a comunica, a <i>face de-briefing</i> , a <i>evalua</i> și a raporta;
De tip creativ: <i>aplicarea practică</i> a principiilor legilor, a metodelor, a teoriilor etc; <i>elaborarea de noi idei; rezolvarea situațiilor-problemă; investigarea și punerea de problemă; elaborarea de soluții diverse</i> , originale; capacități de percepție, imaginație și gândire artistică;	- abilitatea de a dezvolta și a implementa proiecte; - își confruntă propriile puncte de vedere expresiv-creative cu ale altora;
Reflexive: autocunoașterea; autoaprecierea; autocontrolul și autoreglarea; elaborarea independentă a deciziilor personale;	- își identifică propriile puncte tari și slabe, cultivă o capacitate estetică care susține participarea și interesul continuu față de viața culturală;
De interacțiune socială: <i>inițiativa în stabilirea relațiilor interpersonale; integrarea în activitățile de grup; cooperarea constructivă</i> ; soluționarea conflictelor; competiția loială; perceperea adecvată a situației sociale și elaborarea tacticilor comportamentale;	- cooperează în calitate de membru al echipei;
Comunicative: perceperea adecvată a mesajelor orale și scrise; utilizarea limbajului scris și oral; inițierea și realizarea unor contacte comunicative; ascultarea activă a partenerului; perceperea și interpretarea corectă a mijloacelor comunicative non-verbale; elaborarea tacticii de comunicare în funcție de scopul urmărit și de particularitățile individuale ale partenerului.	- discută și dezbate asupra unei game variate de subiecte cum sunt: literatura, muzica, filmul, arta dramatică, artele plastice, fotografia, design-ul, moda, arta video, arhitectura, urbanismul, peisajistica, moștenirea istorică.

Astfel, putem observa puncte comune între obiectivele curriculare și componentele competențelor antreprenoriale, fapt care ne permite să vorbim despre posibilitățile formării acestui tip de competențe pornind de la Curriculumul de bază.

Compararea obiectivelor transdisciplinare din domeniul „Atitudini” [4, p.12-13] cu dimensiunea “atitudini” din structura competențelor antreprenoriale determinate de CE conturează următorul tablou (tab.5):

Tabelul 5

Obiectivele transdisciplinare din domeniul “atitudini”	“Atitudini” din structura competențelor antreprenoriale determinate de CE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- manifestarea conștiinței de apartenență la o comunitate națională și general-umană;</li> <li>- respectul valorilor general-umane, sociale, culturale etc. recunoscute de către comunitate;</li> <li>- asumarea responsabilității personale și sociale;</li> <li>- exersarea drepturilor și datoriilor;</li> <li>- rigoare, obiectivitate, spirit critic;</li> <li>- autoconștientizarea valorii propriei personalități.</li> </ul>	elevii vor manifesta: <ul style="list-style-type: none"> <li>- evaluarea și asumarea riscurilor;</li> <li>- inițiativă și inovare;</li> <li>- își asumă diferite roluri într-un grup, inclusiv cel de lider, dar și cel de susținător;</li> <li>- apreciază rolul inițiativei și al abilităților de inițiativă într-o varietate de contexte: acasă, la locul de muncă și în comunitate;</li> <li>- un puternic simț al identității combinat cu respectul pentru diversitate.</li> </ul>

Prin urmare, observăm unele caracteristici comune, cum ar fi: manifestarea conștiinței de apartenență la o comunitate națională și general-umană (obiectivele transdisciplinare din domeniul “atitudini”) și un puternic simț al identității combinat cu respectul pentru diversitate (“atitudini” din structura competențelor antreprenoriale determinate de CE). Analiza efectuată ne permite să subliniem ideea exprimată anterior: soluția stabilirii competențelor antreprenoriale se află la intersecția dintre domeniul didactic, socioeconomic, domeniul de cunoaștere concretizat în școală printr-un obiect de studiu (istoria, geografia, matematica și altele), prin aplicarea principiilor de transdisciplinaritate, interdisciplinaritate.

#### Referințe:

1. Stoica Adrian, Mihai Roxana. Evaluarea educațională / Inovații și perspective. - București: Humanitas Educational, 2006.
2. Current and Future Challenger in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change, Edited by Alexandru Crișan, Humanitas Educational, 2006.
3. Cara Angela, Achiri Ion. Proiectarea didactică: Orientări metodologice. - Chișinău: Lyceum, 2004.
4. Curriculum de bază. - Chișinău: Cimișlia, 1997.
5. Survei, anex, kei competencies, RO.doc, www.nepfoiskola.hu/pro-bls/docs/Products/Romania.

Prezentat la 21.05.2009

## STUDII ȘI CERCETĂRI: PSIHOLOGIE

### ОБ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ ПОЛИТИКИ:

#### «СПОР ДРЕВНИХ И НОВЫХ» И НЕКОТОРЫЕ ЕГО ИТОГИ НА РУБЕЖЕ XX-XXI ВВ.

*Владимир ГУТОРОВ, Людмила АНЦИБОР*

*Кафедра психологии*

Antropologia socială contemporană pornește de la analiza unui individ concret și pune accentul asupra particularităților social-importante (fizice, spirituale, psihice, intelectuale, creative), cât și asupra realizării lor în anumite condiții sociale. Prin aceasta, obiectul de studiu al antropologiei sociale este omul ca subiect potențial al relațiilor și atitudinilor sociale.

Modern social anthropology, taking a man as a starting point, does the accent on the social important particularities (physical, spiritual, psychological, intellectual, potential creativity) and on their possibility to achieve some social conditions. The man as a potential and real subject of social relations and attitudes is the subject of social anthropology.

Характер дискуссии, продолжающейся в начале нового тысячелетия вокруг фундаментальных проблем политического знания, так или иначе связан с переосмыслением весьма традиционного противоречия между социологическим и антропологическим подходами, обозначившимися впервые еще в античной философской традиции.

Первоначальный смысл понятия “политика” в греческой традиции выражал фундаментальное единство политического и социального. Под последним следует понимать качественные характеристики социальной реальности, социального бытия, являющихся предметом изучения социальной онтологии – важнейшего раздела социальной философии. В трактовке политического в греческой традиции проявился во всей полноте *рациональный аспект* восприятия социальной реальности, в рамках которого познание направляется, если воспользоваться гегелевской терминологией, на “сущее–в себе”, стремящееся быть познанным и выступающее в этом стремлении как часть сознания. Политика воспринималась в античном общественном сознании и философии как способ организации социума, выражающего себя и в определенной форме политического устройства, и в искусстве управления, индивидуального и группового общения. Но даже после того, как в результате изменившихся исторических условий политика стала восприниматься как особая сфера человеческой деятельности, воплощаемой в *сфере государства*, единство политического и социального, в принципе, не подвергалось сомнению.

С позиций современной науки политика обладает собственными объективными законами развития, отличными от законов развития других социальных сфер. Как специфическое социальное явление она обладает собственной объективной логикой, затрагивая не все социальные сферы, а преимущественно те, в которых реализуются отношения власти и подчинения, стремления к господству и компромиссу. В её орбиту, таким образом, втягиваются практически все социальные группы, ориентированные на институциональное разрешение конфликтов, возникающих в процессе их взаимоотношений.

На современную политическую философию большое воздействие оказала концепция соотношения социального и политического в либеральной теории и гегелевской философии права, в которых это отношение опосредовано дихотомией “политическое – гражданское сообщество”. В либеральной трактовке гражданское общество – сфера деятельности независимых индивидов и групп, рассматри-

вающих государство в качестве орудия защиты своих неотъемлемых прав и свобод, среди которых главную роль играет экономическая свобода (свобода обогащения, накопления собственности). Гегель также различал гражданское и политическое общество (или политическое государство). Первое – это сфера частных интересов, сфера функционирования частной собственности, находящаяся под охраной закона. Защищая частные интересы, государство возвышается над гражданским обществом, определяет его развитие.

В гегелевской концепции отразилось как зафиксированное еще в философии Н. Макиавелли обособление политической сферы от экономической и гражданской, достижение государством высокой степени независимости от частных интересов, так и формирование новой социальной системы, основанной на частной собственности и отношениях формально-юридического равенства.

Критический анализ политической философии Гегеля привел К.Маркса к выводу о том, что тайна государства и политического господства может быть раскрыта только через анализ всей системы социальных отношений внутри гражданского общества. Его конечный вывод сводился к опровержению гегелевского положения, согласно которому политическое господство возвышается над социальной системой (частнособственническими отношениями). Напротив, складывающаяся система отношений собственности является первичной, господствующей по отношению к политической сфере, в центре которой находится государство. Гражданское общество, следовательно, определяет государство.

Современные политологические концепции также отдают приоритет социальному перед политическим. Так, в социологии Т.Парсонса и особенно в теории Д. Истона политическая сфера выступает в качестве “подсистемы” общества наряду с экономикой, выполняя специфические функции, вписывающиеся в общие законы функционирования социальной системы в целом. В концепции общества, развиваемой другим выдающимся современным социологом Н. Луманом, под обществом следует понимать систему коммуникаций, в рамках которых индивиды вступают во взаимные отношения. В этом смысле общество рассматривается как обширная социальная система, к которой примыкают другие системы. Напротив, государство, утверждает Луман, представлено или как юридическое лицо, или как коллективный актор, в отличие от сети частных потребностей и интересов, образующих общество. Юристам это различие создает предпосылки для следующего юридического обвинения: как можно приписывать действие государству, если оно не существует реально само по себе – у него отсутствует свобода воли вне контекстуальных связей с обществом.

Совершенно очевидно, что современные социологические теории соотношения социального и политического воспроизводят, в конечном итоге, традиционные дихотомии, сложившиеся в классической политико-философской традиции. Вместе с тем следует также отметить, что совпадение научного и философского подходов в этой опорной точке любой политической теории позволяет выявить важный конституирующий момент современной политической философии, рассматривающей проблему социального и политического не столько в плане их дифференциации, сколько с телеологических позиций формирования социально-политического порядка, гарантирующего свободу автономной личности. В этом плане современная философия политики (если, конечно, оставить в стороне вопрос об истоках тоталитарных политических теорий) противоположна античной, рассматривавшей государство как наивысшую цель стремлений индивида.

Проблему проекции природы человека и его потребностей в общественно-политической сфере изучают многие гуманитарные науки, но только в трех из них – философской, социальной и политической антропологии – человек является исходной исследуемой категорией. Между этими дисциплинами не существует строгих границ. Это означает, что, обладая собственным предметом, понятийным аппаратом и методологией, эти дисциплины не только постоянно взаимодействуют, обогащая друг друга, но и выявляют многообразные “смежные”, пограничные темы, группирующиеся вокруг таких кардинальных проблем человеческого существования, как свобода, разум, истина, любовь, самореализация человеческого “Я” и др. Например, в работах одного из основоположников современного психоанализа Э. Фромма “Иметь или быть”, “Бегство от свободы” и других была сформулирована концепция сущности человека и его потребностей на основе синтеза философских, социологических, политологических и психологических теорий. “Человек, – отмечает Фромм, – стоит перед страшной опасностью превращения в узника природы, оставаясь одновременно свободным внутри своего сознания; ему предопределено быть частью природы и все же одновременно быть выделенным из нее,

быть ни там, ни здесь. Человеческое самосознание сделало человека странником в этом мире, он отделен, уединен, объят страхом”.

Присущие человеку потребности в общении и любви, в творчестве и ощущении глубоких корней, гарантирующих прочность и безопасность, в идентичности и познании выражают тенденцию к универсализации человеческого бытия на основе обретения свободы и раскрытия всех потенций, заложенных в человеческой личности.

Философская антропология возникла как одно из направлений трансцендентальной философии (И. Кант и его последователи) и в настоящее время развивается на основе синтеза философских дисциплин, концентрируя основное внимание на проблемах человеческого онтогенеза во всех его проявлениях – теоретическом, практическом, культурном, моральном, психологическом и др. “Задачи философской антропологии, – писал немецкий философ М. Шелер в работе “Положение человека в космосе”, – состоит в том, чтобы выработать на основе частнонаучных определений единую систематическую теорию человека”.

Современная социальная антропология, считая отправным пунктом исследования отдельного человека, делает акцент на его социально значимых качествах (физических, нравственных, психических, творческих, интеллектуальных) и на возможности их реализации в тех или иных социальных условиях. Специальным предметом социальной антропологии является, таким образом, человек как потенциальный и реальный субъект общественных связей и отношений.

Хотя и философская, и социальная антропология рассматривают политику с точки зрения её влияния на формирование сущностных и социальных аспектов человеческого бытия, только политическая антропология является по преимуществу наукой о “человеке политическом”: человек рассматривается в рамках этой дисциплины как субъект политического творчества. В рамках дихотомии “субъект – система” политическая антропология представляет именно субъекта, тогда как другие политические науки акцентируют системные, институциональные стороны политики.

Как понятие “политическая антропология”, так и сама дисциплина до сих пор воспринимаются в научных кругах далеко не однозначно. Например, в Германии в первой половине XX в. политическая антропология рассматривалась лишь как один из разделов политической философии, объектом которого являлась оценка потенций человека как исходного пункта всякого политического действия.

В настоящее время политическая антропология рассматривается большинством ученых как наука, изучающая человека как политически активного существа путем сравнительного анализа всех обществ, не только цивилизованных, но и так называемых первобытных. Развиваясь в этом направлении, она соприкасается с эмпирически ориентированными социологическими и политологическими исследованиями, обладая перед ними тем преимуществом, которое классик французской социологии Р. Арон называл “спасительным средством от провинциализации” социологического и политологического знания. Таким спасительным средством является постоянное обращение политической антропологии к данным современной этнологии, этнографии, теоретической археологии и др. Накопленные этими науками данные позволяют гораздо шире рассматривать как феномен политического, так и место человека в нем.

Основным ценностным ориентиром политической антропологии является положение, сформулированное А.С. Панариным следующим образом: “Не человек для общества, а общество для человека”. Проблема человеческого измерения политики, соотношения целей “большой политики” с запросами личности, ценностями индивидуального блага требует гуманитарной экспертизы, которую, в частности, обеспечивает и политическая антропология посредством анализа актуальных проблем гуманизации политики, защиты человека от жестких политических технологий.

В современной гуманитарной сфере политическая антропология играет особенно важную роль при рассмотрении проблем распределения власти, разумного разграничения экономики и политики, политики и культуры, политики и идеологии. Трагические эксперименты по формированию “нового человека” в советскую эпоху, попытки тоталитарных диктатур “национализировать” не только частную собственность, но и личность, привели в России и в других странах, где проводился аналогичный эксперимент, к появлению своеобразного “гуманитарного ренессанса” в форме постмодернизма, неонатурализма, стремящихся к реабилитации человека, гармонизации его жизни с природным окружением (экологические движения), к созданию новых социально-политических условий.

Как отмечал А.С. Панарин, основными принципами антропологической переориентации гуманитарного знания являются:

а) *Принцип многообразия* – отказ от любого одномерного подхода к политической деятельности и к проблеме “человек – политическая система”, сводящего человеческий фактор к роли винтика политической “мегамашины”.

б) *Принцип целостности* – признание человека самодостаточным существом, живущим в соответствии с собственным предназначением (природным, социальным), самоутверждающимся путем воспроизводства своей сущности в пространстве и времени.

в) *Принцип универсализма* – преодоление любых сектантских представлений о торжестве “избранного народа” (народов, цивилизаций) или класса, породивших в XX в. геноцид и рецидивы варварства и даже феномен самоистребления народа в результате социалистических экспериментов.

г) *Принцип субстанциональности* – признание неотъемлемых прав человека, соотношение с ними любых политических реалий, процессов и действий, решение проблемы соотношения социологического и антропологического в пользу последнего, соотношение с ним политического сознания и политических теорий.

д) *Принцип свободы* – рассмотрение индивида как носителя качеств, не predetermined, не запрограммированных строго социальной системой. Признание постоянной возможности проявления “альтернативного сознания” на всех уровнях – воображения, воли и политического действия.

Ориентация на эти принципы вполне естественно подведёт ученых и философов в новом тысячелетии к необходимости пересмотра многих традиционных аспектов философского анализа политики.

До совсем недавнего времени большинство систем политической философии были, как и в эпоху классической античности, сориентированы на разработку более или менее идентичной аксиоматики, в основе которой находился рациональный образ *homo politicus* в его различных модификациях. Основные принципы этой политической аксиоматики были в чрезвычайно ясной и лаконичной форме сформулированы Кантом: при исследовании “предельных оснований”, т.е. априорных, выводимых непосредственно из разума принципов политики, ни одна из эмпирических целей не может приниматься во внимание. Эти принципы лежат в основе идеала общественного устройства, отвечающего интересам абсолютного большинства индивидов. Таким идеалом является *гражданское состояние*, гарантирующее свободу каждого члена общества как *человека*, равенство его с каждым другим как *подданного* и самостоятельность как *гражданина*. Совокупность принципов образует *систему права*. Суть этой системы “заключается только в ограничении свободы всякого другого тем условием, что она соединима по некоторому общему закону с моей свободой”. Таким образом, право, не выводимое непосредственно из опыта, является целью справедливого гражданского устройства, “в котором свобода при ее подчинении внешним законам в наибольшей степени связана с необоримой властью”. Источником права может быть только общая воля народа, устанавливающая законы на основе первоначального договора. Последний также представляет собой *идею разума*, интегрирующую понятия внешней свободы, равенства и единства воли всего гражданского коллектива. Выводимая из общей воли свобода несовместима с наследственными привилегиями и отвергает как величайший деспотизм любое патерналистское правление, которое рассматривает индивида “в качестве несовершеннолетнего”, отказывая ему в праве “искать счастья на том пути, который ему самому представляется хорошим, если только он этим не наносит ущерба свободе других стремиться к подобной цели...”.

В конечном итоге, сущность политики состоит в реализации свободы человека, выступающего одновременно в качестве субъекта и объекта власти. “При всех системах правления, – отмечал Д. Юм, – имеет место постоянная, открытая или тайная, внутренняя борьба между *властью* и *свободой*; и ни одна из них никогда не может добиться абсолютного превосходства в этом соревновании. В силу необходимости следует в значительной мере жертвовать свободой при любой системе правления; однако даже власть, которая ограничивает свободу, не может и, возможно, не должна никогда, ни при каком строе становиться совершенно полной и бесконтрольной”.

Хотя тема конфликта свободы и власти (принуждения) также восходит к античной традиции и уже вполне ясно обозначена в платоновских “Законах”, её формулирование Кантом и Юмом в качестве основной аксиомы политики по-существу знаменовало собой поворотный момент в развитии европейской политической философии. Но если её восприятие и дальнейшая разработка политической

мыслью XIX в. были ограничены рамками философской конфронтации между различными версиями либерализма и социализма, то её переосмысление в XX в. имело совершенно неожиданные последствия, так как под вопросом оказался статус самой политической философии.

Причина кризиса заключалась в том, что возникшие в первой половине XX в. тоталитарные режимы не только оказались воплощением крайностей деспотического патерналистского правления, о котором писал Кант, но и превзошли (как на практике, так и в сфере идеологической самоидентификации) самые мрачные прогнозы всех без исключения философствующих пессимистов.

Но даже не это было главным. XX в. внес в сам метод решения политических антиномий решающие коррективы, отделив себя тем самым от предшествующих столетий глубокой пропастью. По весьма образному и точному замечанию английского политического философа И. Берлина, "на долю двадцатого столетия выпало сделать куда более решительный шаг. Теперь было впервые решено, что наиболее эффективный способ разделаться с вопросами, которые ставили в тупик, а нередко поистине терзали самых оригинальных и честных мыслителей каждого поколения, заключается не в применении средств разума, а тем паче более мистических способностей, определяемых словами "проникновение" или "интуиция", но в том, чтобы уничтожить сами вопросы. И состоит этот метод не в том, чтобы снимать их рациональными средствами... Нет, он состоит в том, чтобы так обработать задающего эти вопросы человека, чтобы проблемы, казавшиеся некогда колоссально важными и совершенно неразрешимыми, исчезли из сознания спрашивающего, точно кошмарный сон, и не тревожили его более".

Сама легкость, с которой были использованы манипуляция и обработка сознания, наряду с тотальным террором в качестве эффективного достижения этими режимами легитимности, служила практическим подтверждением исходного принципа философии Гоббса: большинство людей стремятся не к свободе, не к счастью или справедливости, а только к безопасности, и готовы отказаться от своей свободы и передать свои природные права сильному государству для того, чтобы оно положило конец постоянной войне, порождаемой человеческим соперничеством, недоверием, жадной славой и т.д.

В XX в. традиционный авторитаризм уже не отвечал этой глубинной человеческой потребности. Тоталитарные режимы создали новый механизм, в котором позиция власти исчерпывается не в господстве над государством, но захватывает пространство общества, вместе с тем определяя также положение отдельного человека в обществе и по отношению к государству. Индивид должен не только повиноваться (он должен это делать также в любой авторитарной системе), но он должен быть побуждаем к сотрудничеству – не к пассивному претерпеванию осуществления власти, но к её активной поддержке, к действию в соответствии с убеждением в правильности целей, установленных обладателем власти. Он должен быть подведен к тому, чтобы запечатлеть в себе всё, что ему внушают обладатели власти в качестве правильного и необходимого. Нельзя допустить, чтобы каждый имел собственное мнение, критически мыслил. Человек определяется как существо, нуждающееся в управлении извне, которое ему необходимо дать.

Особенно удручающим для интеллектуалов было обстоятельство, хорошо охарактеризованное немецким философом Э. Кассирером: тоталитаризм стал не только искушением для многих из них, но немало умных, честных, образованных людей по "собственному побуждению отбрасывали от себя высочайшую привилегию человека – быть суверенной личностью", прекращали "критически относиться к своему окружению, принимая его как нечто несомненное".

Неудивительно поэтому, что по окончании второй мировой войны значение европейской традиции политической философии было подвергнуто сомнению со стороны некоторых выдающихся представителей гуманитарных наук. Более того, и самих философов не могла не повергнуть в шок та интеллектуальная атмосфера, в которой сформулированные в век Просвещения идеальные принципы общезжития оказались совершенно недееспособными и потому отброшенными. Дискуссия, возникшая в последующие десятилетия как в философской, так и в научной литературе, привела к выводу, согласно которому весь понятийный аппарат рационалистической политической философии должен быть подвергнут самой тщательной проверке. В ходе этой проверки выяснилось, что сформулированные Юмом и Кантом принципы соотношения свободы и власти имеют множество измерений. Например, какому именно аспекту свободы следует отдавать сегодня предпочтение – негативному (т.е. принципу невмешательства) или позитивному (всестороннему осуществлению своих возможностей) в поисках критериев оптимального политического устройства? Существует ли вообще единый метод,



с помощью которого определение условий такого устройства становится возможным, или же речь может идти только о постоянном формировании и развитии философского дискурса, выявляющего все новые и новые аспекты политического?

Нет никаких сомнений в том, что в XXI веке интенсивность обсуждения обозначенных выше вопросов будет нарастать, а их решение будет во многом теперь зависеть от плодотворности синтеза антропологического, социологического и онтологического подходов непосредственно к понятию “политика”.

#### **Литература:**

1. Алексеева Т.А. Предмет политической философии // Полис. - 1992. - № 3.
2. Берлин И. Политические идеи в двадцатом веке // Берлин И. Четыре эссе о свободе. - Лондон, 1992.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. - Москва, 1988.
4. Ильин В.В., Панарин А.С., Бадковский Д.В. Политическая антропология. - Москва: Изд-во Московского университета, 1995.
5. Кант И. О поговорке «Может быть, это и верно в теории, но не годится для практики» // Кант И. Сочинения на немецком и русском языках. Т.1: Трактаты и статьи (1784-1796). - Москва, 1994.
6. Кант И. Идея истории во всемирно-гражданском плане // Кант И. Сочинения на немецком и русском языках. Т. I.
7. Марков Б.В. Философская антропология. - СПб., 1997.
8. Сморгунова В.Ю. Феномен политического знания. - СПб., 1996.
9. Фромм Э. Бегство от свободы. - Москва, 1990.
10. Фромм Э. Иметь или быть. - Москва, 1986.
11. Философия политики. Кн. I: Теоретико-методологические проблемы изучения политики. - Москва, 1994.
12. Хёффе О. Политика, право, справедливость. Основоположения критической философии права и государства. - Москва, 1994.
13. Шаронов В.В. Основы социальной антропологии. - СПб., 1997.
14. Юм Д. Малые произведения. Эссе. Естественная история религии. Диалоги о естественной религии. - Москва, 1996.

*Prezentat la 23.12.2008*

## МАКИАВЕЛЛИЗМ КАК ФАКТОР, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

*Людмила АНЦИБОР, Оксана КИЛДЕСКУ*

*Кафедра психологии*

În articolul respectiv este elucidată problema manifestării machiavelismului la personalitatea autorealizată. Aceasta este o componentă specifică a tratării psihologice a personalității. Tot aici se face analiza comparativă întru determinarea trăsăturilor caracteristice, particularităților distinctive, cauzelor și efectelor fenomenului dat. Partea experimentală include metode de cercetare care au permis să tragem concluzia că la personalitatea autorealizată fenomenul machiavelismului se manifestă într-o măsură mai mică și personalitatea nu este predispusă spre manipularea altora în cadrul activității și comunicării.

The present work is devoted to the problem of happiness as the fundamental moral value of humanity. Happiness is regarded as the coincidence of the life line with the ideals of life. This category is central as it is a sense-forming one and it characterizes the realization level of inclinations, abilities of individuality and the vector of personality self-development. The experimental part of the research includes scientific methods which lead to the conclusion that understanding and experiencing happiness by an individual depends on the sense-life orientations level: the higher the level - the happier man can be. It is typical to regard loneliness; it is useful and does not disturb psychic health.

Современное общество всё больше обращает внимание на проблему духовности. Понятие «духовность» приобрело статус одной из главных категорий современного гуманитарного познания. Если рассматривать эволюцию этой проблемы, то история свидетельствует о том, что самосознание интеллигентного человека неуклонно стремится к идеалу, к идеальным духовным ценностям. Среди них особо важными являлись категории правды и обмана. Эти категории можно назвать, по меткому замечанию А.И. Клибанова [4, с.218], «духовной регулятивной идеей для всех форм и проявлений общественной жизни». В наше время «правда» как элемент духовного облика гражданина имеет моральное и интеллектуальное свойство идеала. Субъект старается «жить по правде», он «строит», творчески преобразует себя и тем самым постепенно поднимается по лестнице духовного развития. «С содержательной стороны ложь – это сознательное искажение знаемой истины, совершаемое с определенной целью и намерениями. Сознательное искажение информации (т.е. ложь) приобретает особое значение только при высказывании сообщения. Ложь существует как некоторый момент взаимодействия людей и является одним из феноменов общения. Главное в психологической характеристике лжи-намерения у субъекта – намерение ввести партнера по общению в заблуждение, и его реализация, т.е. искажение фактов» [2].

Понятие «обман», как утверждает В.В. Знаков [3], тоже основано на сознательном стремлении одного из коммуникаторов создать у партнера ложное представление о предмете обсуждения, но обманывающий не искажает факты. Отличительный признак обмана – полное отсутствие в нем ложных сведений, прямых искажений истины. Обман – это полуправда, сообщенная партнеру с расчетом на то, что он сделает из неё ошибочные, соответствующие намерениям обманывающего выводы. Полуправда – потому что, сообщая некоторые подлинные факты, обманщик умышленно утаивает другие, важные для понимания целого. Умышленный обман обычно основывается на эффекте обманутого ожидания: человек, которого обманывают, учитывая полученную правдивую информацию, прогнозирует развитие событий в наиболее вероятном направлении, а обманывающий совершает поступок, нарушающий его ожидания. Цена обмана в том и состоит, чтобы направить мышление собеседника по пути актуализации часто встречающихся знакомых ситуаций. Обманутый всегда является невольным соучастником обмана: он жертва собственных неадекватных представлений о действительности [3, с.308].

В категориальном аппарате психологической науки наряду с понятием «манипуляция», тесно связанным с понятиями «правды», «лжи» и «обмана», появилось понятие «макиавеллизма». Анализ сходства и различия содержания психологических феноменов манипуляции и макиавеллизма предпринят

О.О. Ждановой [1]. С психологической точки зрения, считает исследователь, следует различать манипуляцию, осознаваемую и неосознаваемую самим манипулятором: *осознаваемая* субъектом манипуляция может быть социально желательной (в данном случае речь идет о манипуляции, которую человек совершает из лучших побуждений, желания помочь своему ближнему) или, наоборот, неодобряемой; *неосознаваемая* манипуляция направлена исключительно на получение собственной выгоды.

Иногда человек вынужден манипулировать другими для достижения полезного для всех результата. При этом он понимает, что поступает так только потому, что не видит другого выхода. Он совершает поступок, испытывая угрызения совести. Примеры *«добродетельной манипуляции»* легко найти в возрастной психологии при описании известного кризиса подросткового возраста. *«Корыстная манипуляция»* чаще встречается, когда изучается технология тайного принуждения человека в межличностных взаимодействиях и массовых информационных процессах.

Одним из свойств личности, в наибольшей степени связанным с манипуляцией, является макиавеллизм. Макиавеллизм в современной психологии описывается двумя главными характеристиками: *во-первых*, убеждением субъекта в том, что при общении с другими людьми ими можно и даже нужно манипулировать и, *во-вторых*, наличием конкретных навыков и умений манипулирования. Макиавеллист склонен манипулировать другими людьми в межличностных отношениях; такая манипуляция состоит в том, что субъект скрывает свои подлинные намерения. Вместе с тем с помощью ложных отвлекающих маневров он добивается того, чтобы партнер, сам того не осознавая, изменил свои первоначальные цели. Манипулирование другим совершается тонкими, едва уловимыми и физически не агрессивными способами, такими как лесть, обман, подкуп или запугивание [8].

В то же время макиавеллизм следует рассматривать как количественную характеристику. Каждый человек в разной степени способен к манипулятивному поведению, но некоторые люди к нему более склонны и способны, нежели другие [10]. Западные ученые используют следующие психологические характеристики для описания сильно выраженного типа макиавеллистской личности: умный, смелый, амбициозный, доминирующий, настойчивый, эгоистичный, в то время как слабо выраженный тип характеризуют терминами: трусливый, нерешительный, поддающийся влиянию, честный, сентиментальный и надёжный. Субъектам с низкими показателями по Мак-шкале в действительности более свойственны такие положительные черты, как честность и надёжность, зато ярко выраженные макиавеллисты обладают большим умением и поведенческими навыками сокрытия недостатка подобных качеств личности.

Возникшая далеко не сегодня проблема преодоления трудностей не только физического, но даже в большей степени психологического плана приобретает не только всё большую актуальность, но и особый методологический статус, выступая и как объяснительный принцип, отражающий универсальное основание бытия человека в создаваемом им самим мире. Главная помощь психотерапевта, как и воспитателя в широком смысле слова, – научить человека идти навстречу трудностям, не уклоняться при этом от неизбежных усилий по их преодолению, идти по пути самореализации и стремиться к личностному росту.

На сегодняшний день накоплен определенный опыт исследования феномена системной детерминации (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.). Принцип детерминизма, разработанный С.Л. Рубинштейном («внешнее через внутреннее») и сформулированный Л.С. Выготским («человек извне овладевает собой»), поможет при изучении двух столь противоречивых тенденций в развитии личности, как *самореализация* (в западной терминологии чаще используется термин самоактуализация) и *макиавеллизм* (стремление человека к манипулированию другими в деятельности и общении).

Изучением процесса самореализации в западной психологии активно занимались представители гуманистического направления. Современная психология считает, что «самоактуализация – это стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личных возможностей» [6]. Это процесс развертывания и созревания идеально заложенных в организме и личности задатков, потенций, возможностей, свершение своей миссии или призвания. Он включает более полное познание и, стало быть, приятие своей собственной изначальной природы, неустанное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности.

Самоактуализация впервые получила концептуальное оформление на психологическом уровне в работах К.Гольдштейна [9]. Он выступал как против господствовавшего в современной ему биологии

и психологии принципа гомеостаза, редукции напряжения как основной движущей силы поведения, так и против элементаристского подхода к целостному живому организму. Организмом, по К.Гольдштейну, движет тенденция максимально полно актуализировать заложенные в нём возможности, способности, свою «природу». Он противопоставляет идею актуализации, как единственной потребности живого организма, постулированию многих частных «так называемых потребностей». К.Гольдштейн первоначально связывал осуществление заложенной в индивиде тенденции к актуализации с неизбежным конфликтом с силами внешнего окружения [9]. Нормальный и здоровый организм, актуализируясь, преодолевает препятствия, порождаемые столкновением с миром. В более поздних работах он перемещает акценты с биологической актуализации на сущностную реализацию человека. Невозможность актуализации предстаёт одновременно как причина и как главное следствие всех недугов как на физическом, так и на психическом уровне.

Наиболее подробная и популярная теория самоактуализации принадлежит А.Маслоу. Разрабатывая идею самоактуализации на протяжении трёх десятилетий, Маслоу сделал её краеугольным камнем не только теории личности, но и целой философско-мировоззренческой системы. Теория Маслоу исходит от эмпирического обобщения и выделения особого типа людей – самоактуализирующейся личности, которые составляют около одного процента населения и являют собой образец психически здоровых и максимально выражающих сущность человека [7]. Маслоу предпринял исследование самоактуализирующихся личностей и выделил ряд присущих им черт. «Создаётся впечатление, – пишет Маслоу, – как будто у человека есть единственная конечная цель, отдаленная цель, к которой стремятся все люди. Разные авторы называют её по-разному: самоактуализация, самореализация, Интеграция, психическое здоровье, индивидуализация, автономия, креативность, продуктивность, но все они согласны в том, что это синонимы реализации потенций индивида, становление человека в полном смысле этого слова, становление тем, чем он может стать» [5].

Таким образом, самоактуализирующаяся личность определяется как стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Наиболее полная самореализация состоит в реализации смысложизненных и ценностных ориентаций. Этому способствует удовлетворение потребностей в самоактуализации посредством стремления реализовать свои способности и таланты. В связи с этим возникает вопрос: как в условиях социально-психологической адаптации проявляются две столь противоположные тенденции в развитии личности – самореализация и макиавеллизма?

Цель данного исследования – изучить степень стремления к самоактуализации у субъекта, склонного к манипуляции, и у личности с менее выраженными чертами проявления макиавеллизма в структуре характера. Мы предположили, что стремление человека к самоактуализации препятствует проявлению макиавеллизма личности, т.е. чем в большей степени личность стремится к самоактуализации, тем у нее ниже показатели по Мак-шкале.

Всего в эксперименте приняло участие 153 человека в возрасте от 18 до 48 лет. Для исследования были использованы: Мак-шкала (американ. учен. D.Wilson), апробация русскоязычного варианта которой проведена В.В. Знаковым; Опросник личностной ориентации Шострома; Диагностика самоактуализации личности (А.М. Лазукин, Н.Ф. Калина).

На первом этапе исследования изучалось проявления макиавеллизма личности. Средние показатели по Мак-шкале  $M = 76,46$ ,  $S = 13,74$ . Для того чтобы решить поставленную перед нами задачу: провести сравнительный анализ стремления к самоактуализации у двух категорий личностей, необходимо было выделить группу с наиболее высокими и низкими показателями по Мак-шкале, иначе говоря, тех, у кого оценки выше и ниже медианы. Расчет показал, что  $Me = 74$ ;  $min = 44$ ,  $max = 113$  (теоретически возможный размах определяется диапазоном от 20 до 140). Для краткости, эти две группы испытуемых, у кого оценки выше 61 (40,1%) и ниже медианы 91 (59,9%), можно условно назвать «макиавеллистами» и «немакиавеллистами», или экспериментальной и контрольной группами. Однако для более глубокого анализа изучаемого явления и в связи с тем, что в методике по личностной направленности существует три шкалы, мы выбрали три интервала ( $K = 3$ ). Полученные результаты представлены на диаграмме №1.

Как показано на диаграмме №1, большинство испытуемых (63,3%) проявили умеренную степень макиавеллизма в структуре характера, истинными «немакиавеллистами» из них можно назвать 23,9%, и лишь 13,1% – это «макиавеллисты».

Анализ результатов второго этапа исследования по методике СА (Шострома) показал (диаграмма №2), что среди испытуемых данной выборки нет личности с низким уровнем самоактуализации, большинство испытуемых (67,7%) показали средний уровень самоактуализации, а 32,3% респондентов проявили высокую устремленность к самоактуализации.



Диаграмма 1. Процентное выражение проявления макиавеллизма личности по всей выборке.

На третьем этапе данной серии опытов с целью более глубокого анализа изучения стремления личности к самоактуализации использовали Диагностику самоактуализации А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина. Полученные результаты представлены на диаграмме №3.

Как явствует из диаграмм №2 и №3, распределение респондентов по степени выраженности стремления к самоактуализации по двум методикам не совпадает – в первой из них (Шострома) количество испытуемых с высоким уровнем самоактуализации в 5 раз превышает количество респондентов, протестированных по второй методике (Калина). Однако статистическая обработка данных показала, что коэффициент корреляции  $r = 0,348$  при  $p = 0,05$ .

На четвертом этапе были проанализированы данные, полученных по отдельно взятым шкалам ДСЛ. В данном случае нас интересовали следующие шкалы: *ценности, взгляд на природу человека, автономность, спонтанность, аутосимпатия, контактность и гибкость в общении*. Средние значения по всей выборке (контрольной и экспериментальной группам) отдельно по всем изучаемым в данной работе шкалам приведены в таблице №1.

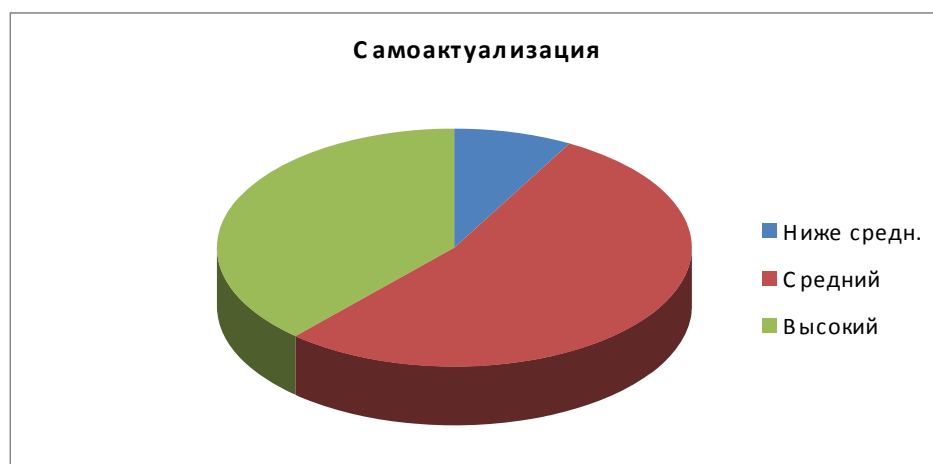


Диаграмма 2. Распределение респондентов по степени актуализации согласно методике СА (Шострома).

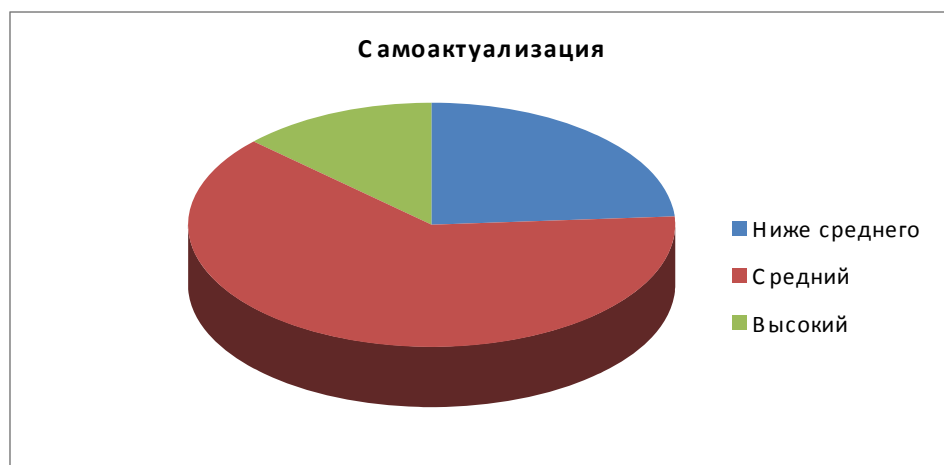


Диаграмма 3. Процентное соотношение респондентов по степени самоактуализации

Таблица 1

Средние показатели по отдельным шкалам самоактуализации (ДСЛ)

ДСЛ	Спонт.	Конт.	Смп.	Атсм.	Ценн.	Взг./чел.	Авт.	Гибк.
56,70	6,00	7,36	7,31	7,36	9,19	4,70	6,80	7,95

Как видно из таблицы № 1, в среднем по выборке наиболее низкие показатели по шкале «Взгляд на человека» (4,7), при относительно высоких показателях по шкале «Ценности» (9,19). Возможно, это можно объяснить возрастными особенностями личности. В молодости систему ценностно-смысловой сферы в целом можно считать сформированной, однако мудрость и терпимость к отдельно взятому представителю рода человеческого еще не сформировались. Возможно, в некотором смысле эти ценности можно считать некой абстрактной и идеальной формой лишь на уровне устремления. Однако в любом случае можно предположить, что в системе ценностно-смысловой сферы молодых людей существуют противоречия, которые пока еще на данном этапе развития не разрешились.

На завершающем этапе исследования был предпринят сравнительный анализ выраженности проявления макиавеллизма у личности в зависимости от степени устремленности к самореализации. Полученные результаты исследования представлены в таблице № 2, а также на рисунке 1.

Таблица 2

Распределение испытуемых по степени самоактуализации в контрольной и экспериментальной группах

Степень самоактуализации	Контрольная группа «немакиавеллисты» (n = 55)	Экспериментальная группа «макиавеллисты» (n = 44)
высокая степень	19 (35%)	13 (29,5 %)
средняя степень	36 (65 %)	31 (70,5 %)

Как видно из таблицы №2, высокая степень самоактуализации у «немакиавеллистов» составляет 35%, в то время как у «макиавеллистов» – 29,5%. Статистическая обработка данных, полученных при помощи СА, показала, что коэффициент корреляции по Спирмену составляет  $r = -0,299$ ,  $p > 0,05$ , а при помощи ДСЛ коэффициент корреляции  $r = -0,228$  (слабая связь).

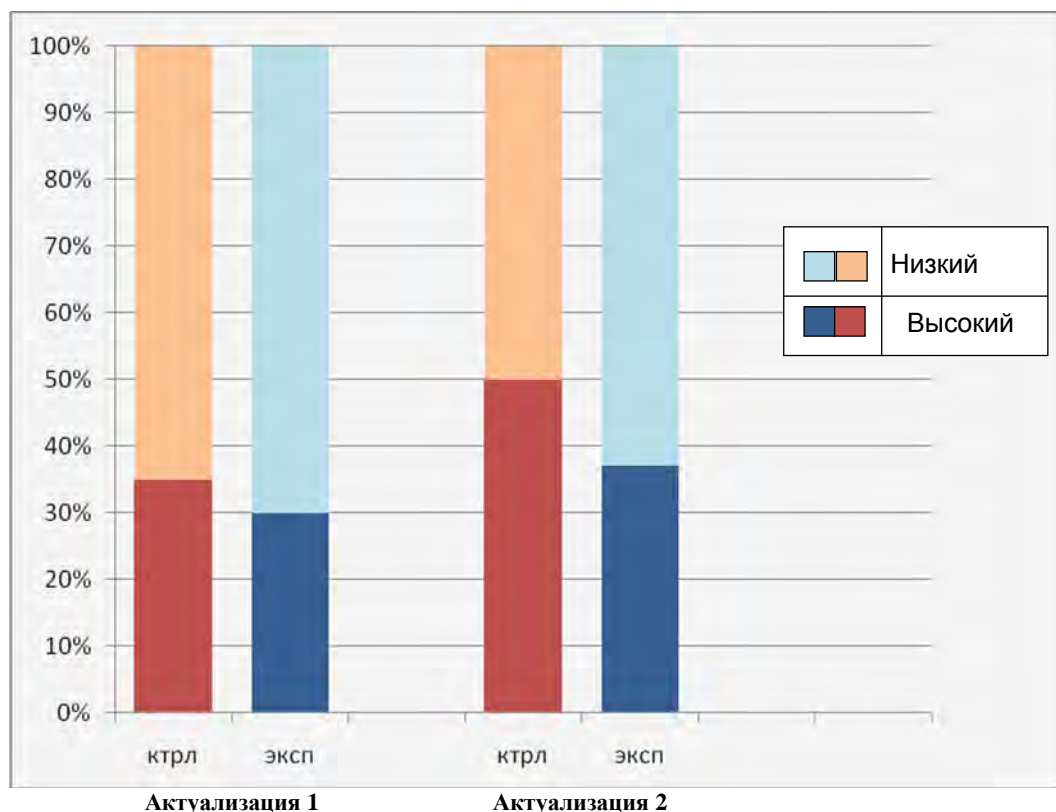


Рисунок 1.

Как известно, самоактуализация – процесс, предполагающий здоровое развитие способностей людей с тем, чтобы они могли стать тем, кем могут стать. Самоактуализирующиеся люди – это люди, которые удовлетворили свои дефицитарные потребности и настолько развили свой потенциал, что могут считаться в высшей степени здоровыми людьми. Таким образом, макиавеллизм является фактором, препятствующим стремлению человека к самоактуализации. Человек, стремящийся к реализации своих внутренних потенций, в меньшей степени будет проявлять тенденцию к манипулированию людьми; кроме того, в структуре характера такого человека реже будут проявляться черты характера, свойственные макиавеллисту.

В поисках ответа на вопрос о психологических механизмах формирования макиавеллизма личности, мы провели корреляцию шести шкал ДСЛ с показателями по Мак-шкале и установили, что существует обратная корреляция, т.е. чем выше показатель по Мак-шкале, тем ниже показатели по самоактуализации, однако сила этой взаимосвязи не одинакова по отдельно взятому показателю самоактуализации. Так, например, по шкале *Гибкость в общении* – коэффициент корреляции  $r = -0,327$  при  $p > 0,05$  (средняя сила связи); *Взгляд на природу человека* –  $r = -0,300$ ,  $p > 0,057$  (умеренная); *Контактность* –  $r = -0,240$ ; *Самопонимание* –  $r = -0,300$  и *Ценности* –  $r = -0,202$  (лишь слабая корреляционная связь). Корреляционный анализ показал, что «макиавеллисты» менее гибки в общении. Кроме того, чем более высокие показатели по Мак-шкале, тем личность проявляет меньшую устремленность к другому человеку (контактность  $r = -0,240$ ).

Достоверные различия по шкале «Взгляд на природу человека» указывают на то, что у «макиавеллистов» более низкий уровень веры в людей, в человеческие возможности. Более высокий показатель по данной шкале у «немакиавеллистов» может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, непредвзятость, доброжелательность. Хотя полученные результаты указывают на то, что внутри самого теста в данной выборке между респондентами контрольной и экспериментальной групп не наблюдается взаимосвязи по шкале «Контактность», по которой устанавливается общительность личности, ее способность к налаживанию прочных и доброжелательных отношений с окружающими. В то же время следует отметить, что в вопроснике САМОАЛ контактность понимается не как уровень коммуникативных способностей личности или навыки эффективного общения, но как общая

предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, необходимая основа синергической установки личности. По данной шкале в обеих группах отмечены наиболее высокие показатели. Это можно также объяснить возрастными особенностями. Известно, что потребность в общении у молодых людей достаточно высока, кроме того, любому ярко выраженному «макиавеллисту» хочется выглядеть в глазах окружающих умным и неэгоистичным. Естественно, что в коммуникативных ситуациях именно такими они и стремятся себя показать.

Однако исходя из полученных нами данных, можно утверждать, что развитие личности по направлению к усилению макиавеллистский черт личности в структуре характера в наибольшей степени обусловлено системой ценностно-смысловой сферы человека. Это подтверждают и статистические методы: полученный коэффициент корреляции внутри теста между шкалами «Ценности» и «Взгляд на природу человека» является достоверным ( $r=0,332$ ,  $p>0,034$ ). «Макиавеллисты» в меньшей степени, чем «немакиавеллисты», разделяют такие ценности, как истина, добро, красота, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, игра, самодостаточность (*Ценности* –  $r = -0,202$ ).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что оценки по Мак-шкале отрицательно коррелируют с общим показателем по самоактуализации, т.е., **чем в большей степени личность стремится к самоактуализации, тем в меньшей степени у неё проявляются черты характера, свойственные «макиавеллистически» направленной личности** ( $r = -0,215$ ,  $p>0,05$ ;  $r = -0,298$ ,  $p>0,05$ ).

Возможно, это объясняется тем, что «макиавеллисты» не очень высокого мнения о природе человека вообще (*Взгляд на природу человека*  $r = -0,300$ ) и ценностях самоактуализирующейся личности ( $r = -0,202$ ). Ведь предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах. Таким образом, стремление человека к самоактуализации снижает уровень проявления макиавеллизма и препятствует формированию личности, склонной к манипулированию другими в общении и деятельности. Макиавеллизм представляет собой устойчивую черту личности, выражающуюся в системе отношений человека к другим людям и социальной действительности на основе собственного кредо, определенных принципов, оправдывающих манипулятивное поведение и противоречащих процессу самореализации личности. *Как личностная черта макиавеллизм отражает желание и намерение человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях, а самоактуализация указывает на стремление человека к здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах.*

Итак, можно заключить, что стремление человека к самоактуализации препятствует развитию макиавеллистически направленной личности. Человек, разделяющий ценности самоактуализирующейся личности, далек от желания манипулировать людьми в своих интересах.

#### Литература:

1. Жданова О.О. Сравнительный анализ понятия «манипулирование» и «макиавеллизм» и их использование в психологической литературе // В.М. Бехтерева и современная психология, психотерапия: Сборник статей к конференции. - Казань: Центр инновационных технологий, 2001, с.26-31.
2. Знаков В.В. Послесловие. Западные и русские традиции в понимании лжи: размышления российского психолога над исследованиями Поля Экмана // Экман П. Психология лжи. - СПб.: Питер, 1999, с.243-268.
3. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. - Москва: Изд-во Института психологии РАН, 2005. - 448 с.
4. Клибанов А.И. Духовная культура средневековой Руси. - Москва: АО Аспект Пресс, 1999, с.218; Солженицын А.И. Публицистика: В 3-х тт. - Ярославль, 1995, т.1, с.374-375.
5. Маслоу А. Психология бытия. - Москва: Рефл-бук, 1997.
6. Психология. Словарь / Петровский А.В., Ярошевский М.Г.: - Москва: Политиздат, 1990, с.439.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности (Основные положения, исследования и применение). - СПб, 1997, с.512-513.
8. Ames M., Kidd A.H. Machiavellianism and women's grade point averages // Psychological Reports. - 1979. - V.44. - No1. - P.223 -228.
9. Goldstein K. and Scheerer A. Abstract and Concrete Behavior: an Experimental Study // Psychological Monographs. - N.Y., 1991, vol.53.
10. Wilson D.S., Near D., Miller R.R. Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures // Psychological Bulletin. - 1996. - Vol.119. - No2. - P.285-299.

Prezentat la 01.06.2009



**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН В СЕМЬЕ****Светлана ТОЛСТАЯ***Кафедра психологии*

Pentru femei o carieră profesională de succes și rolul ei în familie sunt la fel de importante, ce adesea conduc la conflicte și lipsă de armonie în relațiile familiale. Femeile au tendința de a îmbina rolul de soție, mamă și profesionistă, dar se confruntă cu problema că responsabilitatea pentru casă și familie uneori este pusă numai pe umerii ei. Aceasta a condus la faptul că femeia modernă, care alege o carieră profesională, trece printr-un complex de „dublă identitate”. În acest articol sunt analizate caracteristicile generale ale bunăstării emoțional-subiective a femeilor în relație cu satisfacția în căsătorie.

Pour les femmes, une carrière réussie et les rôles familiaux sont également importants, ce qui conduit souvent à des conflits et des discordes dans les relations familiales. Les femmes ont tendance à combiner les rôles d'épouse, de mère et l'activité professionnelle. La femme moderne qui choisit une carrière, doit passer par un complexe de "double identité". Cet article examine les caractéristiques générales du bien-être émotionnel des femmes.

В современном обществе происходят процессы трансформации общественных отношений, меняются социальные ценности, образ жизни людей, что, в свою очередь, воздействует на институт семьи и положение в ней женщины. Происходят глубокие изменения в социальном сознании женщины в результате ее изменяющегося статуса – экономического и культурного. Многие ученые (У. Гуд, А. Мишель, Р. Рапопорт, Л. Руссель, Р. Флетчер, А. Харчев, Н. Шимин) связывают это с переменами, произошедшими в семье, а именно – с преодолением женщинами одной из зависимостей патриархальной семьи: жены от мужа и детей от семьи. Это связано, прежде всего, с действенностью процесса социальной эмансипации женщин, с их стремлением к личностному росту, что практически невозможно в условиях подавления и насилия, в которых женщина находилась в маскулинном обществе не одно столетие [4].

Смена статуса женщины в обществе, включение ее в производственную деятельность привело к возникновению ряда социальных и нравственных коллизий. Если женщина доиндустриальной эпохи находилась в замкнутых рамках своей семьи и единственной сферой её деятельности была домашняя работа, то современной женщине, занятой в профессиональной деятельности, предоставлена возможность развития в более многочисленных сферах, однако в каждой из них крайне односторонне. Женщины стремятся к гармоничному сочетанию своих обязанностей жены, матери и профессионала, но при этом сталкиваются с тем, что ответственность за дом и семью по-прежнему остается на их плечах. Исследования показывают, что большинство женщин, занятых профессиональной деятельностью, считают заботы по дому преимущественно своей, а не общей семейной обязанностью [1, 2].

В результате проведенного в конце 60-х годов межкультурного советско-польского исследования, посвященного изучению совмещения женщинами семейных и профессиональных ролей, выяснилось, что совмещение женщиной этих ролей неоднозначно сказывается на ее духовных возможностях. Так, в результате профессиональной деятельности у женщины появляется возможность расширить круг своих контактов, что, несомненно, способствует обогащению личности: стимулирует духовную жизнь женщины, повышает интерес к искусству и социальной информации вообще. Однако множество обязанностей, связанных с домом, семьей и работой, существенно сужают сферу её социального общения и возможность обогащения эмоционального мира, что, безусловно, сказывается на положении как в обществе, так и в семье [4, с.20].

Это подтверждает исследование М.В.Сафоновой [8, с.196]: для успешной карьерной женщины профессиональная и семейные роли являются одинаково значимыми, что часто приводит к конфликту и дисгармонии в семейных отношениях. Гендерные ожидания вынуждают женщин соединять традиционные семейные роли с обычно нетрадиционными ориентациями карьеры, а следовательно, могут ограничивать профессиональные стремления представительниц женского пола, вызывая внутриличностный, ролевой конфликт. Работающей женщине приходится сочетать профессиональную карьеру с материнской ролью, с традиционным нормативом полоролевого поведения, который четко разводит области применения мужских сил – профессиональная деятельность, женских – семья. Это привело к тому, что современная женщина, выбирая карьеру, переживает комплекс «двойной идентичности» [3].

О.А. Гаврилица обозначает ролевой конфликт как «комплекс негативных переживаний, возникающих у самой женщины, при отрицательной оценке ею того, как она справляется с совмещением ролей в профессиональной и семейной сферах» [3].

Ролевой конфликт вызывает очевидные проблемы в реализации себя. В исследовании В. А. Хащенко и Г. В. Турецкой отмечено, что только 12% деловых женщин удается сочетать в достаточной мере ориентации на работу и семью, по мнению остальных (88%) работа ущемляет их личные интересы. Только 30% деловых женщин ощущают возможность проявлять свою женственность в деловых ситуациях [7].

Несмотря на то, что за последние десятилетия произошли существенные сдвиги во взглядах женщины на их профессиональную карьеру, мужчины настроены более чем консервативно: хотя большинство из них положительно относятся к профессиональной деятельности женщин вообще, но тем не менее почти все считают, что жена должна оставить работу сразу же после рождения ребенка и заниматься исключительно домашним хозяйством до тех пор, пока дети не подрастут.

Как ни парадоксально, причины различных социальных бед и конфликтов (высокое число разводов, мужской алкоголизм, детская преступность, наркомания) сторонники патриархальных настроений видят, прежде всего, в высоком уровне занятости и образовании женщин [5]. Наряду с патриархальной существует полярная точка зрения, которую поддерживает значительная часть женщин, предпочитающих быть независимыми и иметь работу. Оптимальным вариантом развития семейных отношений здесь является «эгалитарный» подход, при котором семья и работа в равной мере важны для современной женщины.

К сожалению, найти ответ на вопрос, что могло бы способствовать более гармоничному сочетанию профессиональных и семейных ролей работающими женщинами, основываясь на отечественных исследованиях, не представляется возможным: они слишком малочисленны и предприняты в основном в социологическом, а не психологическом ключе.

С целью выяснить общие характеристики эмоционального компонента субъективного благополучия работающих женщин и его связь с удовлетворенностью супружескими отношениями, было предпринято соответствующее исследование.

Исследуемая группа работающих женщин составила 185 человек в возрасте от 35 до 45 лет, занятых в различных сферах профессиональной деятельности.

Группа работающих женщин по субъективному ощущению состояния эмоционального благополучия разделилась практически поровну: субъективно благополучными себя оценили 92 женщины, что составило 49,7% от всей выборки, и 93 женщины по результатам тестирования оказались в группе субъективно не благополучных, что составило 50,3%.

Первичный анализ данных позволяет заключить, что работающие женщины, испытывающие субъективное ощущение благополучия, характеризуются умеренным эмоциональным комфортом, не испытывают серьезных эмоциональных проблем, не подвержены резкой смене настроения, достаточно уверены в себе, успешно взаимодействуют с окружающими, достаточно активны, находятся в хорошем физическом состоянии, адекватно управляют своим поведением. Наиболее высокие показатели, приближенные к средним оценкам, отклоняющимся в сторону субъективного неблагополучия, получены по шкалам напряженности и чувствительности – признакам, сопровождающим основную психоэмоциональную симптоматику. Выявлен также некоторый дискомфорт при оценке значимости социального окружения и удовлетворенности повседневной деятельностью.

В целом наиболее значимыми компонентами, оказывающими влияние на общий уровень субъективного благополучия для работающих женщин, являются удовлетворенность повседневной деятельностью и самооценка здоровья. Женщины, удовлетворенные повседневной деятельностью, чувствуют себя соматически здоровыми ( $r=0,188$ ;  $p \leq 0,036673$ ), у них чаще всего преобладает оптимистичный фон настроения ( $r=0,21$ ;  $p \leq 0,022467$ ), а вот неудовлетворенность повседневной деятельностью повышает раздражительность и подавленность, отрицательно сказывается на чувстве уверенности в себе ( $r=-0,356$ ;  $p \leq 0,000248$ ).

На общий уровень соматического здоровья оказывают влияние настроение ( $r=0,602$ ;  $p \leq 0$ ), «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» ( $r=-0,284$ ;  $p \leq 0,003023$ ) и «значимость социального окружения» ( $r=0,195$ ;  $p \leq 0,030982$ ). Хорошее здоровье, удовлетворительное соматическое состояние работающих женщин сопровождается оптимистичным фоном настроения и способствует установлению доброжелательных отношений с окружающими. А вот излишняя чувствительность, отражающаяся на психоэмоциональной симптоматике, снижает уровень удовлетворенности собственным

здоровьем, а также негативно сказывается на общительности женщин и их способности к установлению доброжелательных отношений с окружающими.

Обратимся теперь к группе субъективно неблагополучных работающих женщин. Женщин с высоким уровнем субъективного неблагополучия характеризует доминирование отрицательных эмоциональных состояний над положительными ( $r=0,554$ ;  $p \leq 0$ ), изменчивость настроения ( $r=0,669$ ;  $p \leq 0$ ), достаточно низкая оценка соматического здоровья ( $r=0,755$ ;  $p \leq 0$ ) с наличием достаточно большого количества признаков, сопровождающих психоэмоциональную симптоматику ( $r=0,418$ ;  $p \leq 0,000015$ ), высокая степень напряженности, подавленности, неуверенность в себе, негативные отношения с окружающими, напряженность в значимых межличностных связях, повышенная конфликтность, удручающее чувство одиночества, социальная изоляция (депривация), отсутствие поддержки ( $r=0,407$ ;  $p \leq 0,000025$ ), а также неудовлетворенность своей повседневной деятельностью ( $r=0,287$ ;  $p \leq 0,002645$ ). Как видим, наиболее сильные причины дискомфорта находятся внутри самой личности, а средовые влияния менее сильны.

И в группе субъективно благополучных, и в группе субъективно неблагополучных наиболее значимыми компонентами эмоционального благополучия являются здоровье и повседневная деятельность. Неудовлетворительное соматическое здоровье сопровождается психоэмоциональной симптоматикой ( $r=0,444$ ;  $p \leq 0,000004$ ), повышает напряженность и чувство подавленности ( $r=0,205$ ;  $p \leq 0,024329$ ), снижает общий фон настроения ( $r=0,305$ ;  $p \leq 0,001482$ ) и негативно сказывается на отношениях с окружающими ( $r=0,302$ ;  $p \leq 0,001637$ ). Из-за неудовлетворенности повседневной деятельностью женщины чувствуют себя подавленными и раздраженными ( $r=0,245$ ;  $p \leq 0,008925$ ), находятся в удрученном состоянии ( $r=0,223$ ;  $p \leq 0,015721$ ). Непонимание со стороны окружающих, негативные отношения в семье или на работе снижают уровень удовлетворенности повседневной деятельностью ( $r=0,-311$ ;  $p \leq 0,001199$ ).

Благополучие и неблагополучие у работающих женщин среднего возраста во многом связано с параметром «здоровье». Вероятно, это обусловлено тем, что в среднем возрасте здоровье имеет самостоятельную ценность, потребность сохранения и улучшения здоровья наиболее актуализирована и интенсивна и часто является причиной устойчивого напряжения, общего эмоционального дискомфорта личности. Ценность здоровья в среднем возрасте заключается в том, что его наличие дает уверенность в себе, способствует самореализации, дает возможность рисковать, помогает в решении проблем и способствует автономности и независимости от окружающих. Женщины рассматривают ценность здоровья как возможность собственной реализации, а расстройство здоровья оценивается как значимая причина общего эмоционального дискомфорта личности.

Значимость компонента «степень удовлетворенности повседневной деятельностью», на наш взгляд, связана с особенностями ролевой структуры работающей женщины. Несмотря на активное участие женщин в производственной и общественной сферах, в нашем обществе сохранился устойчивый стереотип, ввиду которого основная, если не вся работа по обслуживанию семьи все еще лежит на плечах женщин.

На уровне трудового коллектива приоритетными выступают требования к женщине как к работнику, в семье же иерархия ценностей переносится на такие роли женщины, как мать и хозяйка дома. Из этого следует, что и трудовой коллектив, и семья требуют от женщины полной отдачи. При этом первому необходимы постоянное присутствие работника на рабочем месте, его компетентность и высокая работоспособность, а второму – внимательная жена, рачительная хозяйка дома, любящая мать, что тоже, как известно, связано с затратой значительных физических и душевных сил. Все это приводит к дисгармонии профессиональных и семейных ролей, столь важных для женщины.

Рассмотрим далее результаты, полученные с помощью опросника удовлетворенности браком. Оказалось, что уровень удовлетворенности браком у работающих женщин составляет 26,27 балла, что соответствует скорее неблагополучным семьям. Исследователи утверждают, что стабильный брак обуславливается совпадением интересов и духовных ценностей, а также смысложизненных ориентаций и умением членов семьи вести переговоры по всем аспектам семейной жизни, а дисфункциональные семьи оказываются неспособными удовлетворять потребности друг друга в личностном и духовном росте. Результаты, полученные в группе работающих женщин, позволяют предположить наличие ролевого конфликта в группе испытуемых. По данным Ю.Е.Алешинной, Е.В.Лекторской (1989), исследовавших ролевой конфликт работающей женщины, низкий ролевой конфликт определяется высокой удовлетворенностью браком и положительным отношением мужа к работе жены. Упомянутые авторы пришли также к выводу, что низкий ролевой конфликт во многом обеспечивается мужем. Вероятно, именно такое непонимание со стороны мужей и приводит к неудовлетворенности брачными отношениями жен. В силу самоценности семьи каждая сторона этого партнерства должна идти ради ее инте-

ресов на определенные жертвы. И если семейный тип партнерства действительно реализуется на практике, то это снижает разногласия в семье и женщина чувствует себя достаточно уверенно и защищенно.

Интересно отметить тот факт, что общий уровень субъективного благополучия не имеет значимых корреляционных связей с удовлетворенностью брачными отношениями ни в группе субъективно благополучных ( $r=0,131$ ;  $p \leq 0,106371$ ), ни в группе субъективно неблагополучных работающих женщин ( $r=-0,054$ ;  $p \leq 0,304133$ ). Женщины обеих подгрупп рассматривают себя автономными и независимыми от мужей и отношений с ними. Свое благополучие или неблагополучие они связывают более с наличием внутренних личностных проблем, со своей реализованностью/нереализованностью в профессиональной сфере, успешностью совмещения «профессиональной» и «семейной» роли.

Значимые корреляционные связи были обнаружены только между удовлетворенностью брачными отношениями и таким компонентом субъективного благополучия, как «степень удовлетворенности повседневной деятельностью». В группе субъективно благополучных этот коэффициент составляет  $r=0,349$  при  $p \leq 0,000320$ , а в группе субъективно неблагополучных он равняется  $r=-0,233$  при  $p \leq 0,012224$ . Значимость компонента «степень удовлетворенности повседневной деятельностью», на наш взгляд, связана с особенностями ролевой структуры работающей женщины. В современном обществе женщины – жены и матери – работают и учатся наравне с мужчинами, однако никто не отменял их традиционных обязанностей матери и хранительницы очага. Многие женщины испытывают сильные внутренние конфликты: с одной стороны, их приучили считать, что "добропорядочные" женщины делают всё ради семьи, выражая тем самым свою любовь, тогда как, с другой стороны, они по-настоящему загружены и нуждаются в помощи (особенно те, у кого есть дети и у кого отнимает много времени работа). Они сердятся, когда мужчины им не помогают, но им кажется, что они поступают "дурно", когда просят своих партнеров-мужчин об этой помощи.

Традиционно семья считается более значимой сферой реализации для женщин, нежели работа, и если женщина нацелена на успех в профессиональной карьере, который базируется на обязанностях по отношению к самому себе, это может восприниматься окружающими как выражение эгоизма. В целом семья для женщин – это особый, очень значимый и эмоционально окрашенный тип партнерства, целью которого является воспитание детей. Поскольку семья является определенным типом партнерства, это предполагает, что каждая сторона этого партнерства должна идти ради ее интересов на определенные жертвы.

Женщины выступают за перераспределение ролей в рамках внутрисемейных отношений с тем, чтобы все желающие имели возможность совмещать заботы по дому и семье с полноценным участием в общественной и политической жизни. Это произведет такой переворот во всех областях общественной жизни, о каком еще ни одна революция не мечтала, ибо переворот этот коснется самих корней жизни, а не ее внешних форм, и что самое важное – в нем не будет ни победителей, ни побежденных, он не вызовет ни кровавых жертв, ни реакции. Борьба женщины за свои права и за свою свободу – это борьба за счастье обоих полов.

#### Литература:

1. Алешина Ю.Е. Лекторская Е. В. Ролевой конфликт работающей женщины // Вопросы психологии. - 1989. - № 6. - С.23-28.
2. Виноградова Т. В., Семенов В. В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов // Вопросы психологии. - 1993. - №2. - С. 63 - 71.
3. Гаврилица О. В. Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. - 1998. - №4. - С. 65 - 70.
4. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. - СПб.: Петрополис, 1998. - 272 с.
5. Данилова З.А. Социальная адаптация женщин в условиях кризиса: Дисс. ...д-ра. социол. наук. - СПб.: Санкт-Петербургский университет, 1999.
6. Карсаевская Т. В. Философия образования в ситуации глобальных вызовов // Аняевские чтения: Тезисы докл., Санкт-Петербург, 23 - 25 октября 2001 г.-СПб., 2001, с.52-53.
7. Кораблина Е. П. Психологическая помощь в процессе становления личности женщины // Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. М. К. Тутушкиной. Часть 3. Гл. 1 - СПб.: Дидактика Плюс, 1998, с.172-191.
8. Сафонова М. В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере: Дисс. ...канд. психол. наук. - СПб.: С-Петербургский ун-т, 1999.

Prezentat la 01.06.2009

## DIDACTICI PARTICULARE

### ASPECTE PRIVIND FORMAREA ÎNȚĂLĂ A TINERILOR PEDAGOGI DE CHIMIE ÎN CONTEXTUL REFORMELOR EDUCAȚIONALE

*Nadejda VELIȘCO, Galina DRAGALINA, Svetlana KUDRITKAIA,  
Mihai REVENCO, Petru CHETRUȘ*

*CCȘ „Politici Educaționale ale Învățământului Superior”*

A short analysis of the expertise of the Department of Chemistry and Chemical Technology concerning the initial formation of the young teachers of chemistry is presented in the light of the Bologna's Convention requirements. The formation is undertaken, following the main steps of the chemical education: fundamentals of chemistry - pedagogical education- teaching methodology- pedagogical practice- License Diploma and post university training. The place of the new aspects such as ecology, use of computer, skills of modeling etc. in university program of the first cycle is discussed.

Pe parcursul ultimelor decenii toate țările europene au încercat să răspundă la noile provocări și exigențe prin reformele sistemelor educaționale la scară națională, căutând un echilibru între principiile de calitate, eficacitate, diversitate, echitate.

Ameliorarea calității în sistemul de învățământ național, actualmente, devine dezideratul central al educației. Astăzi problema majoră este *Ce și Cum înveți?*, precum și problema dezvoltării competențelor fiecăruia. Încadrarea în câmpul muncii este primul factor de integrare socială. Piața muncii solicită achiziționarea de noi competențe atât la nivel de individ, cât și la scara întreprinderii, ceea ce implică necesitatea unei actualizări permanente a competențelor. În acest context, întreg sistemul educativ trebuie să se sprijine pe un nivel înalt de calitate.

Reformele întreprinse în ultimii 10 ani în Republica Moldova s-au axat pe câteva direcții specifice, care au făcut posibilă aderarea la Principiile Convenției Bologna a Sistemului Educațional. Printre ele pot fi menționate:

- reorientarea programelor școlare și elaborarea curriculum-ului național axat pe obiective și nu pe conținuturi, accentul fiind pus pe formarea de competențe și capacități;
- elaborarea statutului și formarea cadrelor didactice ca factori esențiali ai promovării reformelor;
- egalizarea de șanse în materie de acces la educație și inserția activă în sistemul educativ;
- decentralizarea și autonomia instituțiilor educative;
- ameliorarea educației prin elaborarea modalităților de evaluare a fiecărui elev, cadru didactic, instituție de învățământ, precum și a sistemului educațional în ansamblu;
- finanțarea educației și instruirii sub diferite forme.

În acest context, la Facultatea de Chimie și Tehnologie Chimică a Universității de Stat din Moldova se lucrează de mai mulți ani în vederea formării continue a profesorilor de chimie din Republica Moldova, în care scop este elaborată programa de lucru și este întreținută activitatea unui seminar republican lunar. În cadrul acestui seminar sunt realizate următoarele module:

1. Metodica predării chimiei;
2. Implementarea curriculum-ului descongestionat;
3. Evaluarea rezultatelor școlare;
4. Realizarea lucrărilor practice;
5. Abordarea problemelor ecologice;
6. Utilizarea calculatorului în procesul de predare-învățare.

Concomitent, la facultate se implementează un nou concept de pregătire a viitorilor profesori de chimie. Astfel, cursurile de bază ce contribuie la pregătirea inițială a cadrelor tinere prezintă următoarea structură:

*Didactica chimiei* – curs teoretic (30 ore)

*Didactica chimiei* - curs practice (30 ore)

*Experimentul chimic și aplicarea lui la lecția de chimie* - curs practice (45 ore)

*Practica pedagogică de inițiere a studenților* (180 ore)

*Practica pedagogică de stat* (360 ore).

Cursul *Didactica chimiei* include ultimele realizări ale reformelor educaționale în învățământul preuniversitar: implementarea noului curriculum, aplicarea unui nou sistem de evaluare a performanțelor școlare, utilizarea metodelor și tehnicilor interactive în cadrul orelor de chimie, formarea valorilor, selectarea conținuturilor, utilizarea tehnologiilor informaționale și a mijloacelor de instruire etc.

În cadrul orelor de laborator la *Didactica chimiei* sunt puse la dispoziția studenților programele școlare de chimie, noile generații de manuale la chimie pentru clasele 7-12, seturi de teste din cadrul examenelor naționale la bacalaureat și școala medie de cultură generală, teste școlare din Marea Britanie și Olanda, din Federația Rusă și România etc. Astfel, după prelucrarea minuțioasă a materialelor propuse și dezbaterile pe marginea conținutului lor, după finalizarea orelor de laborator, studentul este capabil să elaboreze cu rigurozitate o proiectare didactică de lungă durată, proiecte didactice de scurtă durată, un test pentru învățământul preuniversitar, să cunoască și să aplice noile tehnici interactive de predare-învățare, să utilizeze *programul Power Point* pentru predarea lecțiilor de chimie în gimnaziu și liceu, să elaboreze un proiect al lucrului extracurricular la chimie etc.

Cursul *Experimentul chimic și aplicarea lui la lecția de chimie* ajută viitorilor pedagogi să-și dezvolte abilitățile practice de realizare a experimentului chimic. Fiecare student îndeplinește tot experimentul chimic și lucrările practice conform curriculum-ului național de chimie. Studentul efectuează acest experiment în fața colegilor săi discutând și cauzele care pot conduce la insuccesul acestuia.

Partea cea mai importantă a pregătirii tinerilor pedagogi la chimie o constituie *Practica de inițiere*, care se efectuează în instituțiile de învățământ liceal din mun. Chișinău, dar și *Practica pedagogică de stat*, la care studentul este în postura de profesor unde demonstrează cunoștințele și aptitudinile pe care le-a obținut în cadrul cursurilor de formare inițială.

Problemele cu care se confruntă studenții la practica pedagogică de stat sunt:

- abilitățile insuficiente de comunicare;
- lipsa capacității de a capta atenția elevilor;
- reacții necorecte la comportamentul neadecvat al elevilor;
- incapacitatea de lucru cu colectivul de elevi;
- incapacitatea de a-și concentra atenția asupra principalului și esențialului în informația elucidată etc.

Chiar și cei mai dotați studenți se confruntă cu asemenea probleme, dar soluția constă în implicarea meto-diștilor corespunzători.

Evident, în cadrul practicii pedagogice de stat există și probleme cu aspect organizațional (persistente nu doar la Facultatea de Chimie și Tehnologie Chimică). Printre ele sunt:

- lipsa unor licee care ar constitui baza practicii pedagogice;
- remunerarea neadecvată a cadrelor didactice din licee pentru asistența metodică din cadrul practicii pedagogice;
- rezistența opusă de către administrația instituțiilor preuniversitare de învățământ pentru efectuarea practicii pedagogice în cadrul celor mai bune licee etc.;
- atitudinea negativă a cadrelor universitare față de cursurile ce țin de "Didactica chimiei" ca fiind considerate de importanță minoră.

Ne întrebăm. în acest context, dacă pregătirea pedagogilor este doar prerogativa facultăților. Ar fi de dorit ca instituțiile școlare să se pătrundă de importanța și de necesitatea pregătirii (pentru ele) a tinerilor specialiști de înaltă calificare.

Experiența ultimilor doi ani de activitate la Facultatea de Chimie și Tehnologie Chimică, prin care s-a insistat asupra unei formări inițiale calitative a tinerilor pedagogi în contextul reformei educaționale, a demonstrat nu doar o pregătire durabilă a absolvenților în ansamblu pentru economia națională, ci și o reorientare motivată a absolvenților facultății spre activitatea pedagogică. Importanța rezidă și în faptul că formarea inițială calitativă a viitoarelor cadre didactice poate asigura ulterior un bun aflax al liceenilor absolvenți pentru înmatriculare la facultăți, sporirea interesului lor pentru studiile cu aspect psihologico-pedagogic.

**Bibliografie:**

1. Standarde educaționale la disciplinele școlare din învățământul primar, gimnazial și liceal. - Chișinău: Univers pedagogic, 2008.
2. Cudrițaia S. Metodica predării chimiei. - Chișinău: Arc, 2007.
3. Țvirucun V., Crudu V., Velișco N. et.al. Sistemul de învățământ național. - Chișinău: Cartea Moldovei, 2008.
4. Dragalina G., Velișco N., Revenco M. Модернизация доуниверситетского химического образования в Республике Молдова. Сборник «Современные тенденции развития химического образования: интеграционные процессы». Минск-Москва, 2008 г., с.93-95.
5. Velișco N. Sporirea calității educației și ajustarea sistemului de învățământ la variațiile cererii de pe piața muncii. Conferința regională „Noi abordări cu privire la calitatea educației în contextul educației pentru toți”. - Chișinău, 23-25 mai, 2005, p.41-45.
6. Velișco N. "Curricular reform in the Republic of Moldova". Seminarul transnațional al țărilor din Europa de Sud-Est. Padova, Italia, noiembrie, 2004. - 5 p.
7. Велишко Н. Реформа образования в Республике Молдова в 1996-2006 г. Международная конференция: «Качество образования». Санкт Петербург, Россия, 4-6 октября, 2006. - 8 с.

*Prezentat la 06.06.2009*

## PRINCIPALELE TENDINȚE DIAGNOSTICE ÎN INSTRUIREA ELEVILOR SUPRADOȚI LA MATEMATICĂ

*Marcel TELEUCĂ, Ilie LUPU*

*Universitatea de Stat din Tiraspol*

The research traces the main diagnostic trends in training of students in the domain of mathematics. The problem, which took our interest, was the fact how does the training affect over the students. Indices of training are the basic method in diagnostics.

Realizarea veridică a învățării diferențiate se centrează pe elev. Atât din punct de vedere psihologic, cât și pedagogic, una dintre particularități este instruirea elevilor supradotați. Structura ei este puțin cunoscută, de aceea apare necesitatea de a decodifica, a cerceta fenomenul acesta și a pune accent pe caracteristicile sale, pentru a explora eventualul traiect diagnostic în instruirea la matematică. Analiza psihopedagogică în problema instruirii evidențiază două caracteristici ale acestora:

1. Instruirea reprezintă totalitatea însușirilor, calităților intelectuale și psihologice cu care este înzestrat elevul și care îi garantează condițiile favorabile instruirii.

2. Instruirea presupune diverse abilități de care dispune elevul în instruirea materialului.

Studiul nostru urmărește principalele tendințe diagnostice în instruirea elevilor la matematică. Astfel, vom puncta „calitățile intelectuale și psihologice” ale profesorului, relevând calitatea instruirii ce rezidă în fiziologie, sănătate, cultură, o tendință firească de autocunoaștere. Cu regret, menționăm că acest tip de diagnostic este puțin testat, deși fiziologia unei persoane influențează instruirea prin intermediul diversilor factori:

- dorința asiduă de a cunoaște;
- calitatea procesului de învățământ, individualizarea ei și diferențierea;
- vârsta elevilor;
- mediul în care trăiește elevul;
- formarea abilităților intelectuale.

Problema care ne-a interesat pe parcursul activității a constat în faptul cum se manifestă instruirea asupra elevului. Indicii esențiali care pot evidenția instruirea înaltă a elevilor supradotați la matematică sunt:

- dezvoltarea logicii;
- accelerarea în studierea conținutului;
- abilități de găsire a erorilor și de analizare a cauzei apariției lor;
- descoperirea unor metode antrenante și a unor procedee specifice de realizare a obiectivelor;
- găsirea mijloacelor optime de realizare a performanței;
- nivelul înalt intelectual;
- aptitudinile intelectuale de gândire logică, abstractă, metaforică;
- pregătirea continuă care reclamă, în mod firesc, un contact cu noile tendințe în studierea disciplinei, dar și în abordările novatoare ale actului de predare-învățare-evaluare;
- activitatea independentă;
- memoria matematică;
- dozarea activității intelectuale;
- orientarea spre o gândire matematică.

Printre copiii instruiți la matematică se evidențiază grupul elevilor dotați, instruiți diferențiat. Ea se poate manifesta printr-un ritm rapid, dar și printr-unul lent, aspect concretizat în modificările ulterioare, vizând cunoștințele, competențele și atitudinile dobândite de elevi. Intellectul înalt – instruirea înaltă reprezintă un indiciu important în diagnosticul urmărit pe parcursul studiului. Elevii dotați în domeniul matematicii au aceleași calități ca și elevii supradotați la alte obiecte, dar posedând capacități înalte matematice se instruiesc mult mai ușor, deoarece dezvoltă o gândire logico-matematică pe care o utilizează în toate domeniile științifice. Acești elevi încă de la etapa preuniversitară participă la diverse activități matematice internaționale, olimpiade, concursuri, simpozioane. Deseori acești elevi continuă și în instituțiile universitare, cu aceeași ușurință, să asimileze informația, să participe la olimpiade, competiții, perfecționări, sesiuni de referate și comunicări,



simpozioane etc., atingând astfel performanțe atât în plan profesional, cât și în viață. Din această perspectivă, evidențiem următoarele tipuri de instruire:

- generală și specială;
- limitată și extinsă.

La instruirea limitată se evidențiază doar indicii specifici gândirii, rațiunii, iar în structura instruirii extinse se evidențiază și caracterul psihic: memoria, motivația, însușirile morale. Instruirea teoretică și practică asigură comprehensiunea acestui domeniu ce provoacă continuu mintea într-un sistem de realizarea a diverselor probleme reale care vor fi rezolvate, aprofundate, practicându-le și actualizându-le pe tot parcursul procesului instructiv-educativ. Din perspectiva utilizării cunoștințelor, instruirea este de două feluri:

- reproductivă;
- productivă.

Instruirea reproductivă se manifestă prin reproducerea informației, totul limitându-se la cunoștințele asimilate la ore. Instruirea productivă reproduce și utilizarea informațiilor noi primite – cunoștințele extinse. Succesele, de cele mai multe ori, se identifică prin cunoștințe reproductivă, dar elevul nu poate avea succese fără cunoștințe productive.

În structura instruirii se evidențiază următoarele părți componente: subtilitatea, conștiința, rezistența, independența și flexibilitatea, adaptarea.

Un indice al instruirii foarte important este reprezentat de flexibilitatea intelectului care urmărește:

- formarea intelectului spre capacități de analiză și sinteză;
- capacitatea de a transcende de la o analiză intelectuală la alta profundă;
- capacitatea de a reformula problema și de a găsi noi variante;
- capacitatea de a găsi diverse soluții ale problemelor, alternând de la o soluție la alta, astfel găsind soluția perfectă, metoda rațională de soluționare;

- capacitatea de a putea renunța la soluția deja găsită, dacă a fost găsită altă variantă a soluționării problemei.

Un alt indice al instruirii descoperit în activitatea didactică este rezistența intelectuală prin care observăm și diagnosticăm:

- capacitatea de a rezolva problemele în minte;
- capacitatea de a rezolva sarcina și a clasifica;
- conștientizarea intelectului;
- autoaprecierea, autocontrolul.

Diagnostică instruirii la matematică este structurată pe o metodă complexă. Esența acestei metode constă în următoarele:

- necesitatea de a recurge la diverse metode;
- timpul cu care se promovează în materie;
- lucrul independent;
- predispunerea spre conlucrarea elevului cu profesorul;
- flexibilitatea, profunzimea gândirii;
- activitatea intelectuală bazată pe sinteză și analiză;
- conlucrarea perpetuă dintre profesor și elev, profesorul monitorizând activitatea elevului, arătându-i calea de rezolvare, iar elevul lucrând independent, se bazează continuu pe ajutorul profesorului.

Metoda de bază în diagnosticare sunt indicii instruirii. Astfel, metodele pe care se axează diagnosticarea elevului dotat la matematică sunt:

- supravegherea (cercetarea) elevului la școală și în viața extrașcolară (acasă, societate);
- activitățile cu elevii dotați și supradotați, parcurgându-se diverse metode de diagnosticare a acestora;
- organizarea diverselor concursuri intelectuale, olimpiade republicane, internaționale.

Instruirea elevilor la matematică este un proces continuu care se schimbă și se transformă. Diagnostică, dezvoltarea și instruirea formează un tot întreg. Fără diagnosticare nu-i posibilă instruirea și dezvoltarea.

#### **Bibliografie:**

1. Pavelcu V. Motivația creației științifice // Revista de psihologie. - 1972. - Nr.2. -P.149.
2. Polya G. Descoperirea în matematică. - București: Editura Științifică, 1971. - 502 p.
3. Антонов Н.С., Гусев В.А. Современные проблемы методики преподавания математики. Сборник статей. - Москва: Просвещение, 1985. - 303 с.
4. Колмогоров А.Н. Математика – наука и профессия. - Москва: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1988. - 280 с.

*Prezentat la 20.05.2009*

**EDUCAȚIA MUZICAL-ARTISTICĂ A ELEVILOR: O VEDERE PRAXIOLOGICĂ****Vladimir BABII**

Universitatea de Stat din Bălți „Alec Russo”

This article points out the problem of efficiency through the following sizes: from/towards the musical essence. In such a way, we did implications in the essence of the process of artistic influence from/towards. We are going to re-orient the theoretical and methodological thinking of competence factors into efficiency of the didactic process.

Odată cu creșterea și lărgirea spațiului teoretic al științelor educaționale prin revizuirea vechilor concepte și elaborarea noilor strategii și politici de formare a tinerelor generații, se face tot mai simțită existența discrepanței dintre demersurile teoretice și realizările eficiente ale acestora în practici concrete, pe teren. În acest context, praxiologia – ramură a științei care se preocupă de eficiența acțiunii umane – devine acea componentă care ar contribui la o conlucrare productivă între teorie și practică. Însă domeniul educației artistice, deocamdată cu mici excepții, duce lipsă de o praxiologie formată, ceea ce înseamnă că nu există acea verigă organizațională care ar manageria procesele de implementare operativă și calitativă în practica școlară a ideilor și recomandărilor elaborate în laboratoarele științifice din țară și de pretutindeni. Printre factorii frenatori ai procesului de formare a unei praxiologii receptive se numără și nivelul mentalității cadrului didactic, care este principalul dirijor al „spectacolului educațional”. Conștiința profesorului, măiestria acestuia de a fi deschis discipolilor săi se află în strânsă interacțiune cu conștiința, conștiința de sine a educatului.

Actualmente, în praxiologia educației muzical-artistice predomină formarea la elevi a capacității de a gândi în mod obișnuit, prin imagini mecanice, în timp ce ar trebui „să adăugăm gândirii, bazate pe modele și noțiuni mecanice, noile idei referitoare la informație, pentru ca imaginea noastră asupra lumii să fie mult mai apropiată de realitate” [2, p.20]. Toate au începutul său *din ceva* și se întorc înapoi în cadrul nostru cognitiv al gândirii, sau altfel spus, „cum evaluăm așa suntem”. Echilibrul vieții psihice și sociale rezidă în reformarea stilului de a fi introdus, care radiază în exterior prin acțiuni creative.

În praxiologia educației muzical-artistice adesea înregistrăm situația: „Cum are loc acel sau alt fenomen?” și nu „Ce are loc?”, fapt care ne face să întreprindem cercetări cu privire la fenomenul acțiunii muzicale introduse: „Ce este ea (muzica)? Ce are loc?”. Pentru a identifica funcția conștiinței, este necesar a face referință la contrariul fenomenului sau la ceea ce se află în umbra conștiinței, adică la *inconștient*. Generalizând demersurile teoretice la acest compartiment, scoatem în evidență doar caracteristicile semnificative. *Inconștientul*, fiind o alternativă a conștientului, se află în preajmă sau cu rol de substituție a conștientului. *Inconștientul* este prezent în situațiile când acțiunile sunt transferate într-un regim de automatisme, în posesia *subconștientului*, fiind supravegheate de conștiință, însă fără o oarecare implicație activă a acesteia. Ultima poziție cu privire la inconștient ne conduce la concluzia că acest fenomen constituie nu mai mult decât o punte de legătură dintre ceva inferior și ceva superior. Astfel, C.Rădulescu-Motru afirmă că inconștientul se află „între materie și conștiință”. H.Arthus situează inconștientul între organic și psihic. A.Bazaillas menționează: „Inconștientul aparține <...> ordinii forțelor naturale, între viața cosmică și viața spirituală; el este o tranziție între natural și mental” [1, p.23].

Firea umană nu are o atitudine indiferentă față de deponentele inconștientului, ci caută cu o deosebită insistență „elementele sau conținuturile, structuralizate în noi sisteme, dacă nu dispar în ființa lor psihologică” [5, p.198], să fie, cel puțin, rezervate pentru situații oportune de viitor, adică să devină inconștiente. Putem afirma că conștientul, fiind un furnizor de înțelesuri noi, cu pretenții creative, este superior inconștientului și are loc conform formulei *cauză-efect*. Psihologia atestă două forme de inconștient: a) *inconștient integrat*, care include în sine fapte psihice înglobate și transfigurare; b) *inconștient arhaic*, care persistă într-o stare perimată, ancestrală, moștenit genetic. Cu referință la desfășurarea normală a inconștientului *integrat și arhaic*, este de menționat că în activitatea muzicală ambele forme atestă o valoare semnificativă. Să ne închipuim ce s-ar întâmpla dacă un muzician, fie amator sau profesionist, ar intona sunete, ținând seama numai de duratele acestora sau numai de înălțimea lor, sau numai de timbru. În asemenea caz am avea impresia că la instrumentul muzical se află un acordator și nu un interpret. Conform legităților de negare a înțelesurilor vechi de către

configurațiile noi ale conștiinței, muzicianul interpretează nu înălțimi, ci tonuri; nu durate de sunete, ci intonații; nu timbruri, ci vibrații reverberatoare – toate fiind integrate găsesc un efect de *introdusă artistică*.

Ne-am referit la o relaționare a inconștientului cu o conștiință a faptelor actuale. Însă mai există și *conștiința absenței*, care are în vedere menținerea în câmpul inconștient a fenomenelor ce au existat mai înainte, însă la moment nu figurează decât în inconștient. În muzică asemenea situații sunt destul de frecvente. De exemplu, compozitorul compune o partitură orchestrală la pian. În realitatea perceperii sunt absente timbrurile instrumentelor orchestrei (flaut, oboi, clarinet, trompetă, vioară etc.), însă lipsa acestora nicidecum nu înseamnă lipsa senzațiilor care sunt trecute în forme de existență individuală. Altfel spus, înțelesurile trecute în inconștient obțin un statut de arhetipi, care nu au decât să stimuleze procesul de *adaptare, anticipare, previziune* a evenimentelor. Plinătatea sensului se ascunde în acțiune sau „conștiința științei și ignoranței tale îți dă putere de posesiune, de dominație asupra conștiinței și încredere în cucerirea necunoscutului” [6, p.201].

În legătură cu determinarea randamentului conștiinței în acțiunea muzical-artistică eficientă, nu putem trece cu vederea încă o formă a inconștientului, numită *periferică* sau care constituie un efect *halo*. Se poate întâmpla de exemplu, ca elevul A să nu stăpânească nivelul necesar al inteligenței, însă datorită activismului lui afectiv, profesorul îi atribuie însușiri pozitive însoțite de supraestimare (*halo pozitiv*). Sau invers, elevul B stăpânește un nivel inteligent ridicat, însă datorită afectivității, însoțite de subestimare, obține calificativul de însușiri negative (*halo negativ*). Succesiunea normală a lucrurilor constă în *perceperea, retrospectivă experiențelor individuale, interiorizarea, aprecierea, decizia „Ce să fac?”, alegerea mijloacelor „Cum să fac?”, înțelegerea acțiunii, actului volitiv*. În inconștient mai există date, fapte disociate, puțin importante pentru moment, care nu au atribuție directă la înțelesurile conștiente, de aceea ele sunt numite *periferice*, adică care formează categoria faptelor rămase în afara conștiinței. Conform conceptului eficienței, pare a fi progresistă ideea asimilării sau respingerii evenimentelor (pozitive sau negative), acțiune întreprinsă de elev atât pe cale *intrinsecă*, cât și pe cale *extrinsecă*. Fiecare dintre acțiunile nominalizate sunt manifestate de elev în dependență de stilul comportamental: *proactiv* sau *reactiv, deschis* sau *închis*.

Ținând cont de faptul că între conștient și inconștientul *periferic* (dispoziții, înclinații, abilități, deprinderi etc.) se instaurează un raport de natură latentă, conchidem că practica EMA adesea își conturează o hartă iluzorie, axată pe susținerea inconștientului periferic, în defavoarea stimulării conștientului de valoare și a comprehensiunii. În praxiologia EMA frecvent sunt confundate senzația, reprezentarea, emoția cu cunoștința, înțelesul, sensul/sentimentul cunoașterii. Descifrarea unei creații muzicale constă, mai întâi de toate, în deschiderea spre sensul artistic, care în termeni valorici nu poate fi unul superficial, ci unul profund, semnificativ. Am constatat că nicicând elevul nu se simte atât de liber ca atunci când „el are în același timp câteva posibilități și comportamente și el, printr-un act liber al voinței realizează între ele o opțiune” [9, p.201]. Lupta dintre motive, tendințe, aspirații, supuse unei examinări obiective, sugerează o idee dintre cele mai valide, și anume: opțiunea, libertatea, de regulă, este determinată de efortul volitiv. Tot așa cum pentru compozitorul operei muzicale deznodământul este ursit, pentru elevul-receptor biruitor devine acel motiv care se centrează pe echilibrul forțelor interne. Polarizarea motivelor comportă explorarea unei stări *reactive* care trece în reticență și oferă locul comportamentelor stimulate de factorii instinctivi. Însă asemenea motive, tendințe nu dominează comportamentul, nu-i impun putere, rezistență, de aceea suferă înfrângere la cei mai neesențiali stimuli. Astfel, tendințele elevului nu sunt stimulate de fenomene efemere, ci sunt „acceptate” de procesele complexe ale gândirii, conștiinței, pentru a pune o bază trainică modelelor comportamentale eficiente.

Randamentul conștiinței în acțiunea muzical-artistică a elevului constă în integraționalitatea dinamică a componentelor constituente ale factorilor *interni-externi* și resurselor acestora, investite gradual în procesul de *receptare, interpretare și creare* a muzicii.

Pedagogia, prin însăși sensul său, constituie o activitate, o știință a conducerii, organizării, îndrumării, persuasiunii cu procesele de învățare, educare, formare/dezvoltare a personalității în ontogeneză. Noțiunea „management”, cu sensul de îndrumare, ghidare, organizare, are tot dreptul a ocupa un loc de frunte în uzul educației și didacticii contemporane, care nu se poate limita la conceptele pedagogice de altădată, cu o arie de influențare redusă asupra educaților. *Cultura organizațională* – componentă indispensabilă a unei praxiologii educaționale – abia își croiește drum în pedagogie, deși nici o acțiune educațională nu poate avea loc în afara acelei sau altei forme de organizare, dirijare cu procesele vizate. Printre principiile fundamentale care contribuie la orientarea eficientă a demersurilor organizaționale în pedagogia muzicală evidențiem: *introdusă artistică* și *centrarea valorică*. Accentul este pus pe *capacitatea de a acționa și a fi eficient*.

Muzica constituie o modalitate a culturii organizaționale, adică o activitate de autoconducere, de management, deoarece în discursul muzical găsim principalele elemente ale gestiunii manageriale, și anume: pertinență, echilibru, insistență, previziune, competitivitate, adaptivitate, curiozitate, creativitate, sensibilitate, marketing, „notarea performanțelor” [7, p.4], voiciune, optimism, sensibilitate, evaluare. Studiul principiului *introduchiderii* prin acțiunea muzical-artistică eficientă s-a conturat în jurul următoarelor dependențe: a) supraîncărcarea cunoașterii afectează cota de *păstrare*; b) odată cu creșterea volumului materialului, procentajul păstrării scade [8, p.47]; c) învățarea mecanică se egalează cu uitarea cunoștințelor acumulate pe cale intuitivă; d) acumularea informației în ritmuri exponențiale impune aprofundarea și reînnoirea continuă a cunoștințelor [8, p.52].

Așadar, dimensiunea intelectuală în formarea capacităților comportamentale eficiente rezidă în valorificarea tehnologiilor și tehnicilor de aplicare eficientă a resurselor individuale ale elevului prin dezideratul educațional *a auzi conștiința și a o urma*.

Un alt factor, care ar contribui la formarea și valorificarea unei praxiologii inovaționale în domeniul educației artistice, ține de competențele profesorului și elevului de a empatiza prin intermediul creațiilor artistice.

Așadar, se impune ideea studiului dependenței dintre dimensiunea *influenței empatice* a elevului și gradul de eficiență a acestuia în acțiunea muzical-artistică (AMA). Accentuând problematica *empatizării artistice*, în termeni de comportament specific domeniului, noi avem în vedere atât un comportament real, cât și unul imaginar, gândit, proiectat nemijlocit în timpul acțiunii sau reluat după un anumit timp și prelucrat mental. Empatia – sinonimul cuvântului „simțire” (*elen. „pathie”*, cu sensul de *cunoaștere și înțelegere a altora*, se manifestă prin următoarele forme: *empatie* general-apreciativă, *empatie* empirică, *empatie* a dispoziției, *empatie* de transpunere) – ocupă un loc decisiv în creația și perceperea muzical-artistică, mai ales, în legătură cu demersul educațional de proiectare, prezicere a reacțiilor elevului față de anumite evenimente. Prima categorie, numită *primară*, este caracteristică persoanelor care manifestă o *reacție sincron*, instantaneu cu *stimulul*. A doua categorie, calificată drept *secundară*, este rezervată pentru persoanele, care reacționează la stimul după un timp de *reflexie* (meditare, gândire). În contextul percepției muzicale *empatia* constituie rezultanta unui comportament de comunicare nonverbală, în timp ce prin intonațiile verbale și încărcătura armonică, timbrală, de o amplă diversitate, de la o creație la alta, are loc comunicarea *interverbală*.

Prin intermediul muzicii are loc efectul de *transpunere* conștientă a elevului în *modelul artistic* al personalității cu intenționalitate creativă. Asemenea comportament, vizat drept arhetip individual, este o modalitate formativă care poate fi explicată în felul următor: „Se instaurează un raport între modelul uman (perceput, reprezentat, imaginat) și persoana care empatizează” [4, p.39]. Muzica rezidă în vibrația *fizicului și spiritualului* și, sesizată prin sistemul auditiv, face ca vibrațiile – motive ale altuia – să fie mai întâi auzite, apoi înțelese. Elevul poate cunoaște multe opere de artă, stăpâni un vast volum informațional despre muzică și muzicieni și, în același timp, să *nu audă* „motivul” altuia într-o melodie populară cântată cu vocea sau executată la un instrument. Pe plan secundar este situată problema aprecierii sinelui și altuia/altora, trecuți fiind prin „filtrul propriei experiențe” [5, p.13], care se reduce la modul de a asculta cu sufletul și cugetul „vocea muzicală” a altora.

Stilul apreciativ nu presupune numai o achiziționare a modelelor muzical-artistice, raportate la motivele și interesele proprii și ale altora, ci este un fenomen mult subiectiv, ceea ce înseamnă că aspectul *apreciativ* nu se va limita la nivelul pur informațional despre alții, ci, „conform intereselor, trebuințelor și scopurilor proprii, elevul va căuta să primească de la cei din jur un anumit tip de reacție, să recunoască la aceștia anumite particularități care să constituie mijloace de satisfacere ale motivației sale” (S.Marcus, 1994). Cu alte cuvinte, elevul, în scopul disponibilității de *a alege, a accepta*, penetrează un raport bidimensional  $Eu \leftrightarrow Ea$  (muzica) și unul tridimensional  $Eu \leftrightarrow Ea$  (muzica)  $\leftrightarrow El$ . În raportul menționat este necesar a reliefa conținutul *stilului apreciativ* (SA), conceput ca expresie a interferenței dintre vectorii afectivi, cognitivi și instrumentali. Deși la baza SA stau posibilitățile individuale apreciative limitate, totuși, SA „presupune atât o condiție *stimulatoare* (V.B.), cât și o condiție facilă” [5, p.105]. Dacă pornim de la axioma că oricare element al unui întreg constituie o expresie a acestuia, atunci putem admite că activitatea muzical-artistică *de empatizare* este un privilegiu *de transfer*, pentru o manifestare eficientă a elevului în și prin domeniul artistic.

În rezumat menționăm că formarea și valorificarea unei **praxiologii inovaționale** în domeniul educației artistice constituie un pas important și actual în politicile de funcționare și promovare a unei pedagogii, considerate drept știință și practică, dimensionată ca sistem *deschis* pentru posibilitatea și imperativitatea *reconceptualizării* principiilor și tehnologiilor educaționale din perspectiva integralității eficiente a componentelor procesului de resort.

**Referințe:**

1. Bazaillas Albert. *Musique et inconscient*. - Paris: Editura Alcan, 1908, p.23-55.
2. Drăgănescu Mihai. *Inelul lumii materiale*. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. - 456 p.
3. Guțu Vladimir. *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul general: cadru conceptual*. - Chișinău: Editura Litera, 2000. - 80 p.
4. Marcus Stroe, Săucan Doina Ștefana. *Empatia și literatura*. - București: Editura Academiei Române, 1994. - 111 p.
5. Marcus Stroe, Catina Ana. *Stiluri apreciative*. - București: Editura A.R.S.R., 1980. - 149 p.
6. Pavelcu Vasile. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. - 380 p.
7. Pitariu Horia D. *Managementul resurselor umane: măsurarea performanțelor profesionale*. - București: Editura A.L.L., 1992. - 259 p.
8. Radu Ioan, Miclea Mircea, Albu Monica ș.a. *Metodologie psihologică și analiza datelor*. - Cluj-Napoca: Editura Sincron, 1993. - 439 p.
9. Выготский Лев. *Педагогическая психология*. - Москва: Педагогика, 1991. - 480 с.

*Prezentat la 26.03.2009*

## COMPETENȚA DE RECEPTARE LITERAR-ARTISTICĂ, EVALUAREA EI PRIN JOCUL-DRAMATIZARE

*Nadejda BARALIUC*

*Institutul de Științe ale Educației*

The question of assessment the revolting, the scope of understanding for literary text by children, is most important in the preschool education context. The assessment of the drama art game is an important component in teaching and educational process. Important is the application of the drama art game as a way of formation and assessment.

Termenul *competență* este utilizat în cercetarea noastră cu sensul de *ansamblu de cunoștințe, capacități și atitudini* [7, 8, 10], această formulă fiind acceptată și de Curriculumul Național din Republica Moldova [3, 4].

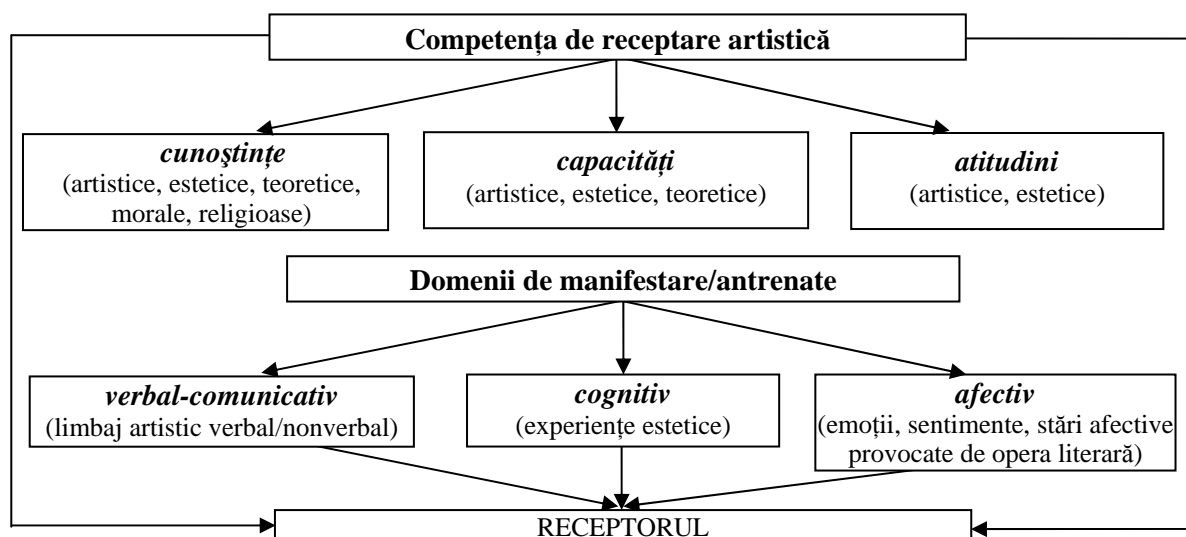
În funcție de tipul de cunoaștere (empiric-tehnologică, științifică, artistic-estetică, mitic-religioasă) care stă la baza activității educative/disciplinei școlare/cursului universitar, specialiștii în domeniu evidențiază competențe generale și competențe specifice [3, 4, 5].

Conform acestei clasificări, sunt folosite și noțiunile *competență de receptare*, generică pentru *competența de receptare artistică* și *competența de lectură*, cu varianta *competență de receptare literar-artistică* [9, 6].

Conceptul *competență de receptare literar-artistică* este un concept-cheie în cercetarea noastră, căci prezența și calitatea ei se referă direct atât la dezvoltarea literar-artistică a preșcolarului, în domeniul căreia s-a realizat investigația, cât și la dezvoltarea lui generală.

Deoarece pentru vârsta preșcolară receptarea literar-artistică se identifică de cele mai multe ori cu receptarea oricăror opere de artă (literare, literar-dramatice, muzicale, plastice, coregrafice, cinematografice etc.), am ales pentru uz termenul *competență de receptare artistică* în loc de *competență de receptare literar-artistică*, această opțiune fiind determinată și de mijlocul/contextul în care/prin care s-a desfășurat experimentul de formare al acesteia: *jocul-dramatizare*, despre care se știe că este o activitate artistic-estetică care sintetizează câteva arte [10]. Nu folosim termenul *competență de lectură*, deoarece pentru preșcolari acesta nu este potrivit, căci doar unii dintre ei știu să citească, iar conceptul modern de educație preșcolară nu recomandă învățarea nonformală a lecturii, adică în afara instituției educaționale/de învățământ, căci nu toți adulții știu cum se realizează corect această activitate didactică fundamentală a instruirii și educației.

Specificul noțiunii *competență de receptare artistică* decurge din specificul *operei literare* (este un obiect de cunoaștere constituit din imagini artistice), al *receptării literar-artistice* (solicită preponderent imaginația artistică) și *particularitățile de vârstă ale preșcolarului* de 6-7 ani (în cunoașterea și dezvoltarea lor mai predomină emotivitatea și imaginația). În această bază, conceptul general *competență de receptare artistică* ar putea fi reprezentat de următoarea formulă grafică:



*Cunoștințele* artistice, estetice, teoretice și religioase includ cunoașterea mesajului operei, autorului, personajelor, acțiunilor acestora etc., a noțiunilor elementare de poveste, proză, povestire (specii care pot fi înscenate); bine-rău, frumos-urât, curaj-frică etc.; personaje literare și folclorice; *capacitățile* - aplicarea în cadrul jocului-dramatizare a acestor tipuri de cunoștințe elementare (ascultarea atentă a textului în lectura educatoarei, vorbirea expresivă conform vorbirii personajului literar, folosind intonația, mimica, gesturile etc.; caracterizarea personajelor, utilizarea mijloacelor verbale și nonverbale în reproducerea textului literar etc.); *atitudinile* - trăirile afectiv-spirituale ale copilului în legătură cu opera literară, opiniile elementare și aprecierea personajelor, operei, autorului jocului.

Tratăm noțiunea de *competență de receptare artistică* ca pe una generică altor câtorva noțiuni aferente, care o explică și o determină, precum *receptivitatea*, ca proprietate a unui sistem de a primi și a asimila cu ușurință acțiunea unor stimuli din mediul exterior, *receptarea și textul* (literar-artistic).

După cum menționează cercetătoarea S.Cemortan, la vârsta preșcolară competența de receptare artistică abia începe să se formeze. Ea se dezvoltă treptat în cadrul activității verbal-artistice comune a copilului cu adultul prin utilizarea diferitelor tehnologii pedagogice (inclusiv a jocurilor-dramatizări). Cităm: „Succesul recepționării textului literar în cadrul activității literar-artistice este condiționat de măsura în care copiii posedă modalități particulare concrete speciale și generalizate de acțiune. Aceste modalități de acțiune, fiind utilizate sistematic, conduc la stabilirea legăturii reciproce a competențelor structurale ale activității literar-artistice: participarea, analiza elementară, reproducerea și creativitatea” [1, p.47; 2].

Pentru obiectul cercetării noastre sunt valoroase *tipurile de receptivitate* indicate de autorii autohtoni M.Șleahțișchi și I.Ignatiuc, conform cărora aceasta poate fi „afectivă, emoțională, *artistică*, intelectuală, primară, profesională, psihică, selectivă, senzorială, specializată”.

Noțiunea de competență de receptare în cercetarea noastră este esențial legată și de noțiunea de *text literar*. Conform lui U.Eco, un text nu doar se bazează pe competență, *el contribuie la producerea ei*. Prin urmare, pentru a recrea mesajul unui text literar, întrucât asta presupune receptarea, copilul face apel la experiența sa de viață, la cunoștințele asimilate anterior; în repovestirea textului literar copilul folosește cuvinte proprii pentru redarea mesajului. Tocmai aceasta și constituie competența.

Legată direct de educație este o mențiune a lui Ph. Perrenoud cu privire la competență: „Competența nu rezidă în resurse, ci în mobilizarea acestor resurse”. Pentru ca aceste resurse să se transforme în competențe, ele trebuie să fie dinamice, mobilizabile. Tocmai această *mobilizare* de resurse (cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini) definește noțiunea de competență.

Sursele examinate de noi denotă că elementele esențiale care se preiau de la o definiție la alta sunt *cunoștințele, capacitățile și atitudinile*. Deci, anume ele se identifică cu resursele interioare ale receptorului la care se adaugă și deprinderile, motivațiile etc.

Deoarece în activitatea de cunoaștere a preșcolarilor, în special în cea de receptare artistică jocul-dramatizare are rolul de sintetizare, în contextul acestuia are loc și integralizarea cunoștințelor, capacităților, atitudinilor în procesul receptării literar-artistice – condiție esențială a formării competenței de receptare artistică. Astfel, receptarea în cadrul jocului-dramatizare și, implicit, formarea competenței de receptare literar-artistică întrunește criteriile:

- activitatea de joc în care copilul interpretează un rol axat pe text;
- acțiunea care mobilizează *cunoștințele, experiențele afectiv-spirituale, capacitățile, priceperile, reacțiile emoționale* ale preșcolarului;
- mecanismul de *decodificare* a mesajului;
- activitatea de joc care rearticulează cunoștințele receptorului;
- acțiunea de *apreciere estetică* a operei literare, axată pe capacitatea de a recepta frumosul și prezența *gustului estetic*.

Or, competența de receptare a textului literar, la preșcolarii de 6-7 ani, antrenează două sau mai multe persoane; este orientată spre realizarea obiectivelor de educație literar-artistică; reprezintă o activitate de interacțiune și sintetizare a *cunoștințelor-capacităților-atitudinilor* acestora; se formează preponderent în cadrul jocului-dramatizare.

În procesul formării competenței de receptare artistică, subiecții educației fac schimb de mesaje prin limbaje verbale și nonverbale.

Competența de receptare artistică se formează în baza transformărilor și modificărilor achizițiilor emoționale, artistic-estetice și sociale anterioare ale copilului preșcolar.

Ca structură, competența de receptare artistică se configurează pe componentele *verbală, cognitivă, literar-artistică* și experiența *afectiv-spirituală*.

Sistemul de criterii pentru evaluarea nivelului de formare a competenței de receptare a textului literar constă în îndeplinirea anumitelor sarcini cum ar fi:

- să recreeze mesajul operei literare prin descifrarea elementelor limbajului poetic;
- să posede cunoștințe elementare despre operele literare;
- comportamentul moral al copilului să fie influențat de mesajul textului literar;
- să posede competențe de a înțelege mesajul operei literare;
- să manifeste emoții bazate pe imaginație;
- să trăiască afectiv conținutul textului, adică să vadă, să audă, să simtă, să creadă în conformitate cu solicitările textului literar;
- textul literar și limbajul poetic trebuie să fie încărcat cu propriile trăiri sufletești;
- să exploreze mesajul operei literare, creat prin limbaj, prin includerea sensibilității afective, experienței de viață și a cunoștințelor asimilate anterior;
- să utilizeze imaginația în procesul decodificării mesajului literar.

Dacă copiii se emoționează ascultând textul artistic, dar nu-și pot explica starea emoțională, nu înțeleg despre cine și ce se povestește, înseamnă că competența lui de receptare este slabă. Manifestarea emoțiilor este o însușire importantă a copiilor în procesul de receptare a textului literar. Criteriile au fost sistematizate luând drept reper cercetările efectuate de *S.Cemortan, P.Cornea, T.Vianu, C.Radu, O.I.Nichiforova, L.G.Jabițcaia, A.V.Zaporojeț*.

#### **Criterii de evaluare a receptivității literar-artistice a copiilor de vârstă preșcolară mare în cadrul jocului-dramatizare**

	<b>Componente</b>
<i>Înțelegerea și decodificarea mesajului operei literare (ideatic și emotiv)</i>	Identificarea faptelor și a fenomenelor ce au loc în opera literară.
	Selectarea informației din textul literar, îmbogățirea experienței afectiv-spirituale.
	Descoperirea, explorarea, recrearea mesajului operei literare.
	Caracterizarea personajelor, identificarea relațiilor dintre personaje.
<i>Interpretarea rolului în jocul-dramatizare</i>	Utilizarea vorbirii expresive a mijloacelor verbale și nonverbale.
	Stabilirea relațiilor de colaborare cu alți copii din grupă pe parcursul jocului-dramatizare.
	Folosirea expresiilor din text, în cadrul jocului-dramatizare.
<i>Manifestarea trăirilor emoționale</i>	Reacția afectivă la mesajul operei literare.
	Interesul față de opera literară, nevoia de a asculta poezii, povești, povestiri.
	Formarea atitudinii față de personaj.
	Reproducerea unor stări: supărare, mirare, bucurie, tristețe, frică.
<i>Existența imaginației artistice</i>	Experimentarea, rezolvarea situațiilor de problemă, generarea de idei, demonstrarea acțiunilor în cadrul jocurilor.

#### **Referințe:**

1. Cemortan S. Teoria și metodologia educației verbal-artistice a preșcolarilor. - Chișinău: Editura UPS “I. Creangă”, 2001.
2. Cemortan S. Dezvoltarea verbal-artistică a preșcolarilor. - Chișinău: Știința, 1992. - 124 p.
3. Curriculum-ul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri. - Chișinău, 1999. - 270 p.
4. Curriculum-ul preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare. - Chișinău, 2000. - 63 p.
5. Hadârcă M. Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor. Teză de doctor în pedagogie. - Chișinău, 2005.
6. Minder Michel. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. - Chișinău: Cartier, 2003. - 360 p.
7. Negură I., Papuc L., Pâslaru VI. Curriculum psihopedagogic universitar de bază /Universitatea de Stat „Ion Creangă”. - Chișinău, 2000. - 174 p.
8. Pâslaru V. Introducere în teoria educației literar-artistice. - Chișinău: Museum, 2001. - 312 p.
9. Roegiers X. Manuel scolaire de développement de compétences dans l’enseignement // BIEF, Departement de Science de l’education de l’URL, 1998. - 220 p.
10. Улова О. Театрализованные игры // Дошкольное воспитание. - 2005. - №4.

*Prezentat la 21.05.2009*



## UTILIZAREA APLICAȚIEI MOODLE LA EVALUAREA NIVELULUI DE PREGĂTIRE A STUDENȚILOR LA DISCIPLINA BAZELE PROGRAMĂRII

**Nona DEINEGO**

*Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

This article presents the development technology of the bank of items to assess the level of maintaining the competences created by the discipline “Fundamentals of programming”. It is suggested the creation of a bank of items, which architecture corresponds to the modular structure of the discipline. There will be developed items of three categories to assess the level of maintaining the competences for each didactical unit of modules: theoretical items, exercise items, and problem items.

Îmbunătățirea calității formării specialiștilor este o direcție prioritară a Procesului de la Bologna, implementat în sistemul de învățământ superior din Republica Moldova. Sistemul de management al calității formării conține un subsistem de evaluare a nivelului de pregătire a studenților. Eficiența subsistemului de evaluare depinde de calitatea instrumentelor de evaluare utilizate. Este necesar ca instrumentele de evaluare utilizate să fie obiective, fidele, să excludă subiectivitatea și incompetența profesorului. Măsurări obiective ale nivelului de pregătire a studenților sunt posibile prin utilizarea tehnologiilor computerizate bazate pe teste. Aceste tehnologii respectă anumite cerințe standard referitor la teste (instrumente de măsurare), la procedura de administrare a testului și la metodele de prelucrare și interpretare a rezultatelor obținute. Pentru o evaluare obiectivă este necesar ca instrumentele de evaluare să conțină pe lângă strategiile clasice de testare și strategii de testare care permit adaptarea lor la nivelul de pregătire a fiecărui student. Adaptarea se poate referi la: (a) materia aleasă pentru testare; (b) la cerințele concrete ale studentului; (c) la starea curentă a studentului. De asemenea, este necesar ca în instrumentele de evaluare să fie implementate cele trei strategii principale de testare: (1) testare directă; (2) testare cu învățare (training); (3) testare cu explicare [1].

Grație dezvoltării vertiginoase a tehnologiilor informaționale și de comunicare au fost elaborate un șir de aplicații, care conțin instrumente de evaluare calitative. De mare succes se bucură aplicația FastTEST Professional Testing System version 2 [2] și aplicația MOODLE. Conform clasificării propuse de specialiștii de la Trinity College [3], aplicația MOODLE se înscrie perfect în clasa sistemelor de instruire de generația a II-a. Aplicația FastTEST este o aplicație comercială, iar MOODLE este o aplicație necomercială de tip *open-source*.

*Obiectul cercetării* l-a constituit procesul de instruire a studenților la disciplina *Bazele programării*. *Aspectul cercetat*: procesul de evaluare a nivelului de pregătire a studenților. *Ipoteza cercetării*: procesul de formare a competențelor la studenți va fi ameliorat dacă la evaluarea formativă vor fi utilizate instrumente computerizate de evaluare, care posedă calități de adaptare la nivelul de pregătire a studentului.

În ultimii ani în sistemul de învățământ superior din Republica Moldova se afirmă tot mai mult modelul bazat pe competențe. Ideea învățământului bazat pe competențe este un răspuns la întrebarea: ce rezultat al instruirii este așteptat de societatea contemporană. Formarea competențelor viitorilor specialiști este una din problemele actuale ale învățământului superior. Implementarea acestei idei ar conduce la soluționarea situației-problemă create, apărute din cauza contradicției dintre necesitatea asigurării calității instruirii și imposibilitatea soluționării acestei probleme prin metode tradiționale, măbind volumul conținuturilor învățate. În epoca Internet-ului și a dezvoltării rapide a tehnologiilor informaționale, cunoștințele persoanei nu mai reprezintă un capital valoros. Societatea contemporană formează un nou sistem de valori, în care deținerea cunoștințelor, deprinderilor și a capacităților este necesară, dar de loc suficientă pentru viitorul specialist. Pentru a se conforma exigențelor timpului, viitorul specialist trebuie să se orienteze rapid în volumul imens de informații, să găsească și să utilizeze resursele necesare pentru activitatea profesională, să însușească noi tehnologii, să posede astfel de calități cum ar fi gândirea universală, mobilitatea, dinamismul.

Deoarece competențele profesionale presupun un comportament complex, în procesul formării lor se disting câteva niveluri comportamentale. Conform [4], se propune utilizarea taxonomiei care include trei niveluri de complexitate a comportamentului: (1) Cunoaștere/comprehenșiune; (2) Aplicare; (3) Integrare. Primul nivel comportamental presupune acumularea cunoștințelor teoretice; formarea bazei conceptuale a disciplinei. Al doilea nivel comportamental presupune capacitatea de a aplica cunoștințele teoretice; formarea abilităților esențiale necesare satisfacerii obligațiilor profesionale. Integrarea presupune un comportament complex.

Pentru evaluarea nivelului de stăpânire a competenței, dezvoltată de disciplină, se construiește o bancă de itemi, arhitectura căreia corespunde structurii modulare a disciplinei. Arhitectura băncii de itemi a disciplinei *Bazele programării* este prezentată în figura 1. Pentru fiecare unitate didactică a modulelor se elaborează itemi. Itemii sunt de 3 categorii: (1) itemi teoretici, care permit evaluarea prezenței resurselor necesare pentru demonstrarea competenței – cunoaștere și comprehensiune; (2) itemi de tip exercițiu, care participă la evaluarea celui de-al doilea nivel de stăpânire a competenței – aplicare și (3) itemi de tip problemă care evaluează nivelul de stăpânire a celui mai înalt nivel de competență – integrare. În figura 2 este reprezentată structura băncii de itemi pentru o unitate didactică.

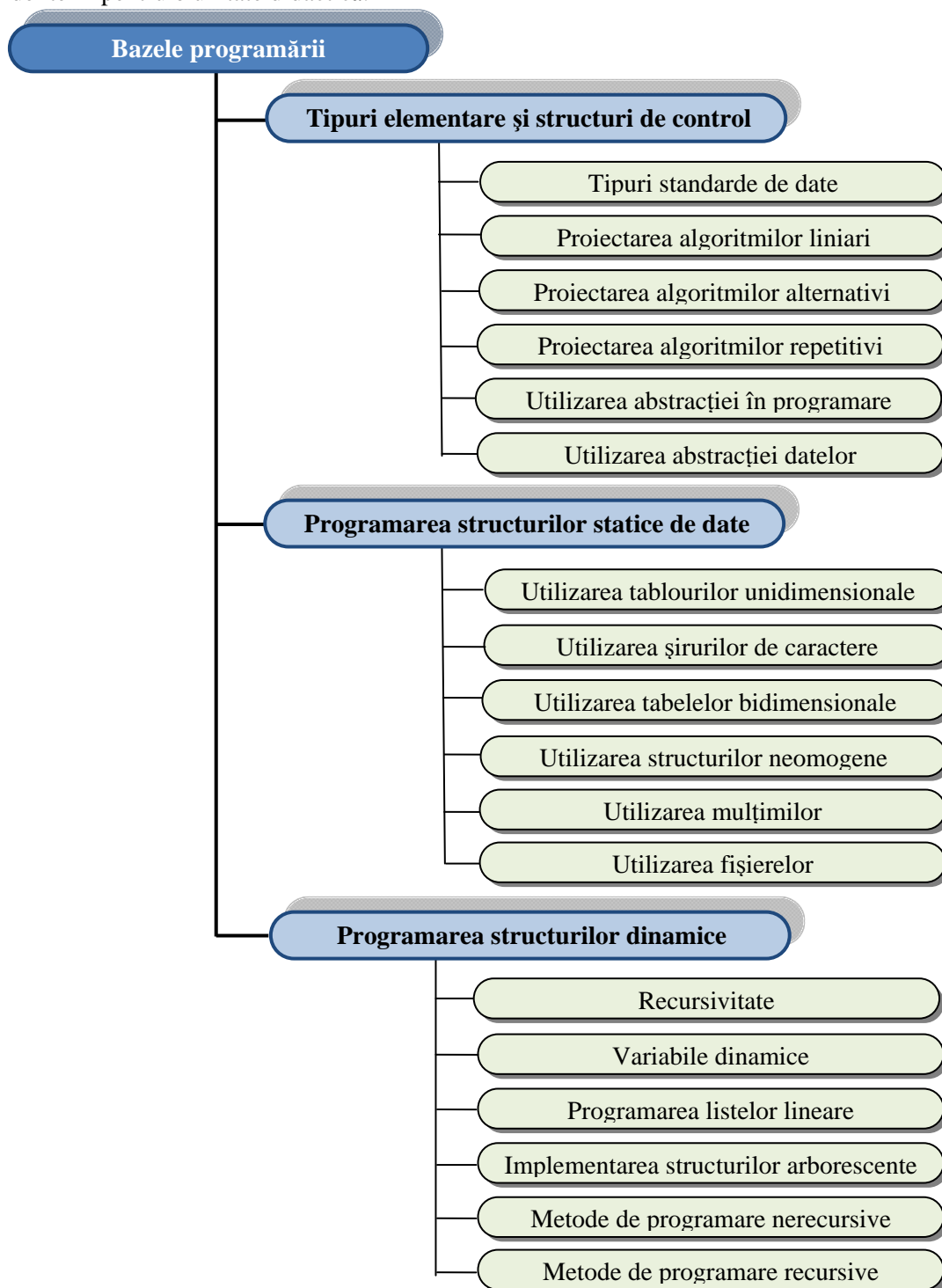


Fig.1. Structura modulară a disciplinei *Bazele programării*

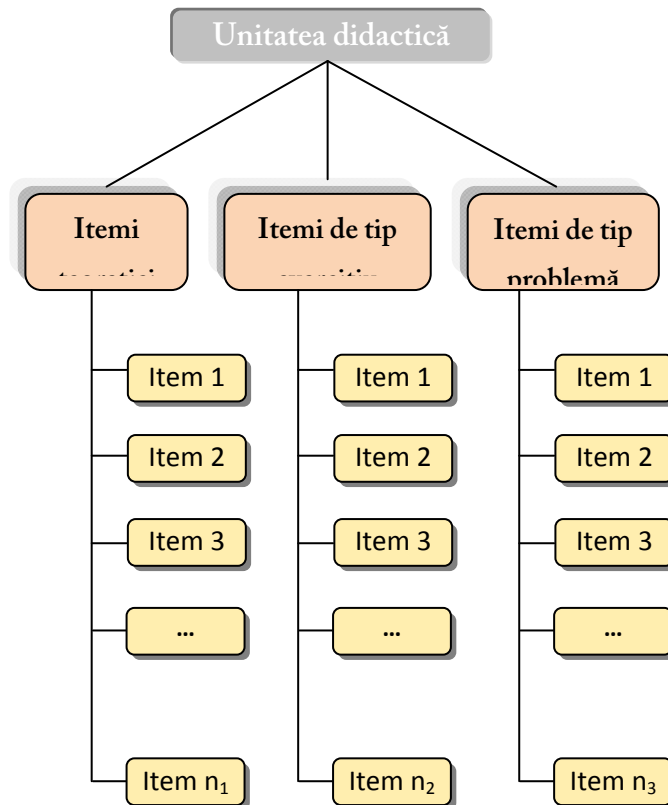


Fig.2. Structura băncii de itemi pentru o unitate didactică

Itemii teoretici sunt utili la verificarea cunoașterii noțiunilor și a conceptelor de bază din domeniul respectiv de competență. Testele formate din astfel de itemi pot dovedi numai că studentul a urmat cursul și are cunoștințe necesare să dezvolte anumite aplicații. Astfel de teste nu dau nici o indicație asupra experienței de lucru a studentului. Exemple de itemi teoretici:

*Se consideră următoarele declarații:*

*Type*

*A= Record*

*P1: String[10]*

*P2: Integer*

*P3: Char*

*End*

*Var X: A*

**Câți octeți ocupă variabila X? Încercuiește varianta corectă de răspuns.**

1	2	3	4
14	13	15	Nici un răspuns nu este corect

*Se consideră o secvență de instrucțiuni:*

*X:=2*

*For i:=2 to X+3 step 1*

*X:=X+1*

*End*

De câte ori se execută corpul acestui ciclu? Încercuiește varianta corectă de răspuns.

1	2	3	4
5	4	3	6

Testele de tip exercițiu sunt mai utile la evaluarea competențelor. Asemenea teste verifică raționamentul și capacitatea de a aplica noțiunile și conceptele teoretice în practică. Exemplu de astfel de item:

Se consideră următoarea secvență de instrucțiuni:

```
R,I: Natural
Begin
R:=0
I:=2
While I<8 do
    R:=R+I
    I:=succ(I)
End
WriteNat(R)
```

Ce valoare se va afișa pe ecran după executarea acestei secvențe de instrucțiuni? Încercuiește varianta corectă de răspuns.

1	2	3	4
18	25	35	27

Testele de tip problemă permit verificarea nivelului de integrare a noțiunilor și conceptelor teoretice și a capacităților formate. Exemplu de item de tip problemă:

Se consideră următoarele declarații:

```
type
    A=array[1..31] of integer
var
    Mai : A
    I: Natural
    S: Integer
    N_zile: Natural
```

Variabila Mai conține temperaturile zilnice ale lunii mai. Tabelul de mai jos conține trei secvențe de instrucțiuni. Încercuiește numărul acelei secvențe, care determină în variabila N\_zile, în câte zile au fost înregistrate temperaturi peste 20 grade.

1	2	3	4
<pre>N_zile:=0 I:=1 Repeat     If Mai[I] &gt; 20 then         N_zile:=N_zile+1     End I:=I+1 Until I&lt;=31</pre>	<pre>N_zile:=0 I:=1 While I&lt;=31 do     If Mai[I] &gt; 20 then         N_zile:=N_zile+1     End I:=Succ(I) End</pre>	<pre>N_zile:=0 I:=1 While I&lt;=31 do     If Mai[I] &gt; 20 then         N_zile:=N_zile+1     End I:=Succ(I) End</pre>	<pre>N_zile:=0 I:=1 While not(I&lt;=31) do     If Mai[I] &gt; 20 then         N_zile:=N_zile+1     End I:=Succ(I) End</pre>

În cadrul cercetării a fost realizat un experiment pedagogic de constatare, pentru a studia eficiența utilizării evaluării adaptive la studierea disciplinei *Bazele programării*. Pregătirea experimentului a impus realizarea următoarelor activități: (a) crearea băncii de itemi la disciplina *Bazele programării*; (b) pentru realizarea procesului de instruire adaptivă în aplicația Moodle version 1.7 a fost creat un suport de instruire adaptivă, care conține note de curs, activități de învățare, activități de corecție și posibilități de autoevaluare; (c) pentru administrarea itemilor a fost selectată aplicația Moodle version 1.7, care asigură individualizarea selectării itemilor în baza răspunsurilor furnizate de student. Rezultatele sunt prezentate în tabelul ce urmează.

	Numărul de studenți	Răspunsuri corecte la itemii teoretici	Răspunsuri corecte la itemii de tip exercițiu	Răspunsuri corecte la itemii de tip problemă	Numărul total de itemi teoretici	Numărul total de itemi de tip exercițiu	Numărul total de itemi de tip problemă
Grupa de control	61	168	183	178	305	366	366
Grupa experimentală	65	232	285	294	325	390	390

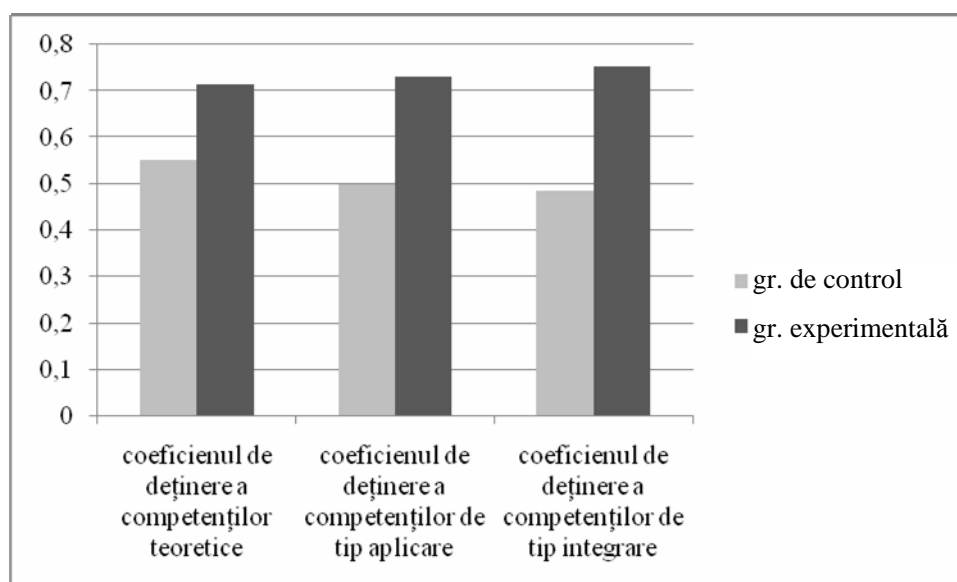


Fig.3. Analiza comparativă a nivelurilor de deținere a competențelor

#### Concluzii:

Structurarea conținutului cursului în baza standardului curricular axat pe trei niveluri comportamentale cu grade diferite de complexitate și utilizarea testării adaptive computerizate în procesul de instruire contribuie efectiv la dezvoltarea competențelor viitorilor specialiști. Evaluarea adaptivă permite nu numai a constata schimbările în achizițiile studenților, dar și a dirija efectiv procesul de formare, grație feedback-ului operativ.

#### Referințe:

1. Прокофьева Н.О. Вопросы организации компьютерного контроля знания. Sursă electronică. Calea de acces: [http://tm.ifmo.ru/tm2003/db/doc/get\\_thes.php](http://tm.ifmo.ru/tm2003/db/doc/get_thes.php)
2. Rudner L.M. An online interactive Computer Adaptive Testing. Sursă electronică. Calea de acces: <http://www-psych.umn.edu-psylabs-CATCentral>.
3. Declan Dagger, Alexander O'Connor, Seamus Lawless, Eddie Walsh, Vincent Wade, Service/Oriented E/Learning Platforms From Monolithic Systems to Flexible Services. IEEE Internet Computing, May/June 2007. IEEE Computer Society, 2007.
4. Guțu V., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. - Chișinău: CE USM, 2003.

Prezentat la 18.05.2009

**DIMENSION EUROPEENNE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE  
ET DANS LA CULTURE. OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT  
DE L'HISTOIRE AU XXI<sup>e</sup> SIECLE**

**Mariana ȚIBULAC**

*Chaire d'Histoire Roumaine*

Istoria și cultura sunt unele dintre cele mai vechi discipline umanitare din care mai târziu au evoluat alte științe socio-umane, precum sociologia, politologia, antropologia, culturologia etc. Felul în care a fost interpretată istoria s-a schimbat în dependență de regimurile politice care s-au succedat, dar și de imperativele actualității. Articolul de față vine să demonstreze că predarea istoriei într-o Europă democratică ar trebui să ocupe un loc central în educația unor cetățeni responsabili și implicați activ în viața politică și în cultivarea respectului pentru diferențele dintre popoare, fiind bazată pe afirmarea identității naționale și a principiilor toleranței.

Lucrarea elucidează realizările secolului XX, precum folosirea științei în scopuri pașnice, în vederea asigurării unor condiții mai bune de viață și răspândirea democrației și a drepturilor omului. La fel, în articol sunt indicați pașii posibili, necesari a fi întreprinși în sfera educației pentru a se preveni repetarea sau negarea unor evenimente înspăimântătoare ale acestui secol, precum holocaustul, genocidele și alte crime contra umanității, purificarea etnică și masivele violări ale drepturilor omului și ale valorilor fundamentale pe care le susține Consiliul Europei.

L'histoire et la culture ont une contribution différente à l'acquisition des connaissances, des aptitudes et des attitudes aux futurs citoyens de notre pays démocratique. Actuellement l'histoire est devenue un des problèmes de l'enseignement très controversés.

L'enseignement de l'histoire dans une Europe démocratique devrait occuper une place essentielle dans la formation d'un citoyen responsable et actif et dans le développement du respect de toute sorte de différences, respect fondé sur la compréhension de l'identité nationale et des principes de tolérance [1]. Il doit être un facteur décisif de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples. Pour cela il doit jouer un rôle essentiel dans la promotion des valeurs fondamentales, telles que la tolérance, l'intercompréhension, les droits de l'homme et la démocratie; constituer l'un des éléments fondamentaux d'une construction européenne librement consentie, basée sur un patrimoine historique et culturel commun, enrichi de ses diversités, même dans ses aspects conflictuels et parfois dramatiques; s'inscrire dans une politique éducative qui participe effectivement au développement et à l'évolution des jeunes, dans la perspective de construire avec eux l'Europe de demain, ainsi qu'au développement pacifique des sociétés humaines dans une perspective planétaire, dans un esprit de compréhension et de confiance mutuelles; permettre de développer chez les élèves la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information de manière critique et responsable par le dialogue, la recherche des faits historiques, et grâce à un débat ouvert fondé sur une vision plurielle, plus particulièrement sur des questions controversées et sensibles [2].

On met en discussion l'opportunité du cours d'histoire intégrée. La justification du choix de ce thème en tant qu'objet de la recherche est constituée par les problèmes contemporains avec lesquels se confrontent l'histoire: on envisage de comprendre quelle est la dimension européenne et culturelle de l'enseignement historique.

L'enseignement de l'histoire ne peut aucunement être un instrument de manipulation idéologique, de propagande ou de promotion de l'intolérance ou des valeurs ultranationalistes, xénophobes, racistes, antisémites.

Les recherches historiques et l'histoire telle qu'elle est enseignée à l'école ne peuvent d'aucune manière, et avec quelque intention que ce soit, être compatibles avec les valeurs fondamentales et le Statut du Conseil de l'Europe [3], si elles permettent ou popularisent des représentations de l'histoire erronées, au moyen de l'un ou l'autre des subterfuges suivants:

- falsification de faits historiques, statistiques frelatées, images truquées, etc.;
- fixation sur un événement pour justifier ou occulter un autre événement;
- déformation du passé à des fins de propagande.

La construction européenne étant l'expression à la fois d'un choix librement consenti des Européens eux-mêmes et d'une réalité historique, il conviendrait de montrer les relations historiques continues entre les

niveaux locaux, régionaux, nationaux et européens; de promouvoir l'enseignement des moments ou des faits de l'histoire dont la dimension européenne est la plus évidente - en particulier les événements et courants historiques et culturels fondateurs de la conscience européenne; de développer par tous les moyens disponibles, en particulier par les technologies de l'information, les projets de coopération et d'échanges entre les écoles sur des thèmes relatifs à l'histoire de l'Europe. Pour promouvoir la dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire dans une Europe élargie, démocratique et pacifique, il conviendrait de prendre en compte les résultats des travaux réalisés dans le cadre du projet «Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XX<sup>e</sup> siècle» [4] du Conseil de la coopération culturelle, tant dans leur contenu que dans leur approche méthodologique, et de s'inspirer des programmes du Conseil de l'Europe sur la réforme de l'enseignement de l'histoire et sur l'élaboration de nouveaux manuels et guides méthodologiques dans le cadre des activités pour le développement et la consolidation de la stabilité démocratique.

L'enseignement de l'histoire, s'il doit éviter une accumulation de savoirs encyclopédiques, devrait cependant comprendre une sensibilisation à la dimension européenne, prise en compte dans l'élaboration des programmes, cela afin de conduire les élèves à une «conscience européenne» ouverte sur le monde [5]. Les événements et les moments qui ont marqué l'histoire de l'Europe en tant que telle, étudiés aux niveaux local, national, européen et mondial à travers des périodes et des faits particulièrement significatifs, ont prouvé l'étude de toutes les dimensions de l'histoire de l'Europe, non seulement politique, mais aussi économique, sociale et culturelle.

Le développement de l'esprit de recherche et de la curiosité, notamment en utilisant la pédagogie de la découverte dans le cadre de l'étude du patrimoine ont évincé les influences interculturelles, l'élimination des préjugés et des stéréotypes. Ce fait a accentué dans le cadre de programmes les influences mutuelles positives entre différents pays, religions et écoles de pensée dans le développement historique de l'Europe.

Les sources didactiques les plus variées devraient être utilisées pour la connaissance des faits historiques et leur apprentissage critique et analytique, et plus particulièrement, pour les archives, ouvertes au public. Les différents types de musées du XX<sup>e</sup> siècle créés à travers toute l'Europe et les «lieux de mémoire», favorisent que les élèves aient une perception concrète des événements récents, notamment dans leur dimension quotidienne. Les témoignages oraux sur les événements historiques récents peuvent rendre l'histoire plus vivante aux yeux des jeunes [6], peut offrir une place aux points de vue et perspectives de ceux qui n'ont pas été associés à «l'histoire écrite».

Les élèves devraient être encouragés à entreprendre, selon le niveau et les circonstances, une recherche individuelle, afin de stimuler leur curiosité et leur esprit d'initiative dans la collecte des informations, ainsi que leur esprit de synthèse.

Au niveau du groupe d'élèves, de la classe ou de l'établissement, le développement des projets de recherche ou d'apprentissage actif devrait être promu afin de créer les conditions du dialogue et de la confrontation ouverte et tolérante des opinions.

Selon les circonstances, la mise en œuvre de projets internationaux et transfrontaliers, basés sur l'étude d'un thème commun, des approches comparatives ou de la réalisation d'une tâche commune à plusieurs écoles de pays différents devraient être encouragés en profitant notamment de nouvelles possibilités offertes par les technologies de l'information et par l'établissement de liens et d'échanges scolaires.

Il conviendrait, tout en mettant en évidence les résultats positifs qui ont marqué le XX<sup>e</sup> siècle, tels que l'utilisation pacifique des sciences en vue d'un meilleur art de vivre et le développement de la démocratie et des droits de l'homme, de prendre toutes les mesures éducatives permettant de prévenir la répétition ou la négation des événements dévastateurs ayant marqué ce siècle, à savoir l'Holocauste, les génocides et autres crimes contre l'humanité, les épurations ethniques, les violations massives des droits de l'homme et des valeurs fondamentales, auxquelles le Conseil de l'Europe est particulièrement attaché. Pour ce fait, il conviendrait d'aider les élèves à prendre connaissance et conscience des faits - et de leurs causes - qui ont marqué de la façon la plus sombre l'histoire de l'Europe en particulier du monde en général. Il serait nécessaire d'assurer la mise en œuvre, le suivi et la mise en place de la décision des ministres de l'Education (Cracovie, 2000) de consacrer, dans les écoles, une journée au mémoire de l'Holocauste et à la prévention des crimes contre l'humanité, choisie selon l'histoire de chaque Etat membre; d'enrichir la contribution spécifique du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement au sein de la Task Force pour la coopération internationale sur l'enseignement de l'Holocauste, la mémoire et la recherche [7].

La formation initiale et continue spécifique visant les enseignants d'histoire devrait les former et encourager à utiliser des méthodes d'enseignement complexes, appelant à la réflexion et basées sur la recherche. Il faut s'orienter de faire connaître aux futurs enseignants d'histoire et à ceux déjà engagés dans la vie active, tous les produits, instruments et méthodes récents, en particulier l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Les technologies d'information et de communication transforment et apportent une grande diversité de situations d'apprentissage intégrant les nouveaux rôles en question; soutiennent la mise en place de groupes de discussion sur les difficultés, les hésitations et les doutes professionnels inhérents à ces nouvelles pratiques pédagogiques. Elles développent des banques de ressources qui précisent non seulement les documents et les sites disponibles, mais aussi la validité des informations provenant de ces sources et de ces documents.

Afin d'atteindre ces objectifs et de définir le profil spécifique de l'enseignant d'histoire, il conviendrait de donner aux institutions de formation des enseignants d'histoire le support adéquat pour maintenir et améliorer la qualité de leur formation, et pour développer le professionnalisme et le statut social des enseignants d'histoire en particulier. Il devrait apporter une attention particulière à la formation des formateurs d'enseignants d'histoire selon les principes contenus dans la présente recommandation.

#### Références:

1. Cașu Igor. Scrierea istoriei în Europa de Sud-Est și Europa Occidentală: Comparații // Politica, societatea și cultura în Sud-Estul și Vestul Europei; Studiu Comparativ. Curs universitar. - Chișinău, 2001, p.65.
2. Buletinul Biroului de informare al Consiliului Europei în Moldova // - Chișinău. - 2002. - Nr.3-4. - P.12.
3. Ibidem, p.13.
4. Arthur Viorel Tulus. Considerații privind utilitatea istoriei din perspectiva dezvoltării Uniunii Europene // Buletin Informativ ANTIM. - Chișinău. - 2006. - Nr.2/30. - P.6.
5. <http://www.coe.int/T/E/DGIV/CulturalConvention/web/eu>
6. <http://www.euroinst.ro/titlu.php?id=681>
7. [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/bologna-seminar-amsterdam-march02-oth-rmn-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bologna-seminar-amsterdam-march02-oth-rmn-t02.pdf)

Prezentat la 21.07.2008



**FUNCTIILE INTERESULUI ARTISTIC ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL****Tatiana BULARGA***Universitatea de Stat din Bălți „Alec Russo”*

The interest (in particular to music art) is expressed in the requirements of communication with the chosen object, in its comprehension and through cognition, in the tendency to direct participation in the corresponding activity. Thus the interest exerts through developed, educated and aesthetic influence on the personality.

În operele pedagogilor remarcabili, interesul este conceput ca factor ce joacă un rol excepțional în viața și activitatea elevului. Este accentuată necesitatea trezirii și dezvoltării interesului pentru cunoaștere la copii și adolescenți. În legătură cu aceasta, marele pedagog ceh Ian Amos Comenius menționa că orice activitate ar trebui să înceapă cu trezirea la elevi a dragostei pentru ea, demonstrându-i superioritatea, utilitatea, avantajele prin orice mijloace posibile. Conform convingerii lui Comenius, prezența interesului în instruire îi atribuie un caracter plăcut și trainic. În același timp, pedagogul își expune opinia despre legătura interesului cu formarea morală a personalității, deoarece el contribuie la cultivarea unor calități cum sunt sârguința, tendința de a duce până la bun sfârșit lucrul început.

Multe enunțuri valoroase despre rolul interesului în instruire le găsim la reprezentanții pedagogiei clasice, cum sunt Pestalozzi, Rousseau, Distervaeg, Lock, Ușinski, Tolstoi. Concomitent cu recunoașterea influenței interesului asupra formării morale și spirituale a personalității, ei constată că instruirea însoțită de interes și curiozitate înlesnește considerabil dezvoltarea forțelor intelectuale ale copilului, fanteziei creative, imaginației și deprinderilor lui de a cugeta independent.

Cercetările psihologice și pedagogice contemporane ce se referă la interes confirmă ideea reprezentanților pedagogiei clasice despre importanța lui pentru dezvoltarea psihică a copilului, pentru activitatea de instruire și formarea personalității. În special L.Vâgotski menționează că interesul dinamizează descoperirea, apoi și dezvoltarea aptitudinilor și posibilităților copilului datorită atitudinii interesate, active, neindiferente față de lumea înconjurătoare. Un șir de savanți (L.Nagy, L.Bojovici, N.Morozova ș.a.) în cercetările lor experimentale demonstrează dependența de interes a calității cunoștințelor acumulate și eficacitatea lor în procesul de dezvoltare a gândirii elevului.

Luând act de ideile recent expuse, pare a fi evident rolul imens al interesului în viața copilului și avantajele lui indiscutabile în instruirea și educația școlară. Astfel, de prezența la elevi a interesului pentru obiectul de studiu în mare măsură depinde eficacitatea procesului educațional în cadrul oricărei discipline. Cu atât mai mult, crește importanța ei în domeniul educației muzicale, unde, după D.Kabalevski, fără o pasiune emoțională, este imposibil a obține vreun rezultat cât de cât acceptabil. Curriculumul actual la educația muzicală stipulează cultivarea interesului pentru arta muzicală ca unul dintre obiectivele centrale ale întregului proces educațional muzical-artistic, calificându-l drept premisă de formare eficientă la elevi a culturii muzicale ca parte componentă a culturii spirituale.

Având ca bază rezultatele cercetărilor psihologice, pedagogia contemporană a acumulat o experiență considerabilă în domeniul formării și dezvoltării intereselor cognitive ale elevilor. Acordarea atenției pregnante acestei problematice vaste este condiționată de necesitățile teoriei și practicii instructiv-educative. În procesul educațional nu există nici o latură care nu și-ar găsi rezonanță în interes, nici o problemă rezolvarea eficientă a căreia ar fi posibilă fără interes.

În continuare, vom examina ideile pedagogilor care, după părerea noastră, pot contribui la dinamizarea procesului de dezvoltare a interesului elevilor pentru muzică, deși unele dintre ele se referă la interesul cognitiv.

Astfel G.Șciukina, printre condițiile pedagogice favorabile pentru dezvoltarea intereselor cognitive ale elevilor, evidențiază următoarele: conținutul materiilor de studiu, modul de organizare a activității elevilor, relațiile dintre profesor și elev. Autoarea optează pentru importanța organizării speciale a procesului de stimulare a intereselor cognitive în cadrul instruirii, fiindcă “și acțiunile particulare, și activitatea de instruire, în genere, mai ales la preadolescenți, deseori sunt însoțite nu atât de imboldurile interioare, deocamdată neslabile, cât de imboldurile exterioare” (2, p.126-127). G.Șciukina apelează la stimularea interesului prin așa-numitele „imbolduri exterioare”, deoarece mult timp nu a fost cercetată dependența eficienței factorilor exteriori de structura motivului.

Un răspuns convingător la această întrebare îl găsim în cercetările unui grup de autori (G.Abramova, B.Grițișin, A.Markova F.Matis, A.Orlov, 1986 ș.a.), care demonstrează cum interesul pentru învățare sporește sub influența motivelor instructiv-cognitive formate. Astfel, apare posibilitatea dinamizării procesului de dezvoltare a interesului pentru învățare prin medierea stimulării caracteristicilor interne ale activității elevilor. Deși autorii nominalizați au cercetat în mod special interesul pentru învățare în baza apariției motivului teoretic, conceput ca orientare preferabilă a elevului spre obținerea procedeele de însușire a cunoștințelor, totuși, rezultatele cercetării elucidează într-o anumită măsură problema interesului și merită a fi luate în seamă.

O categorie de autori (V.Ananieva, V.Mândăcanu, I.Ovcinikova, B.Pereverzov ș.a.), printre factorii de rigoare în vederea sporirii și consolidării permanente a intereselor cognitive, evidențiază influența măiestriei profesorului. În acest context, cerințe deosebite sunt înaintate profesorilor de muzică. Principalele calități profesionale de care trebuie să dispună profesorul contemporan își găsesc reflectare amplă în lucrările pedagogilor-muzicieni D.Kabalevski, L.Arcajnikova, C.Ionescu ș.a. În studiul său monografic „Profesia – învățător de muzică” (Chișinău, 1987), printre tehnologiile pedagogice de stimulare la elevi a motivației activității cognitive, L.Arcajnikova evidențiază metodele variate (verbal-ilustrative, de „cercetare” ș.a.), crearea unei anumite atmosfere afective în cadrul orelor, încurajarea dorinței elevilor de a afla noul și de a înfrunta dificultățile aparente. Conform ideilor autorului, putem conchide că profesorul trebuie să activeze nu numai componentul emoțional al activității, ci și gândirea, voința, creativitatea elevilor.

Analiza principalelor publicații ce țin de problema cercetată confirmă că dezvoltarea interesului în procesul instructiv-educativ reprezintă un sistem complex, funcționarea reușită a căruia este determinată de factorii externi (activitatea profesorului cu întreg arsenalul de strategii pedagogice) și factorii interni (elevul, privit ca subiect și obiect al educației, cu motivele, necesitățile și particularitățile individuale). Teoria și practica pedagogică întâmpină anumite dificultăți în vederea asigurării unității dintre acești doi factori, mai ales la vârsta preadolescentină, unde se observă scăderea motivației și interesului elevilor pentru învățare.

În lucrările teoretice ce țin de problematica dezvoltării muzical-creative a copiilor, academicianul B.Asafiev (1, p.92) pune în valoare respectarea principiului continuității în procesul de acumulare a experienței de cultură auditivă. Savantul recomandă ca profesorii să țină cont de particularitățile individuale ale elevilor, organizând orele de muzică în așa mod, încât să ofere fiecărui elev posibilități maxime în a-și exprima gândurile și sentimentele.

B.Iavorski, adept al conceptului lui B.Asafiev, consideră că menirea primordială a creației elementare a copiilor constă nu în rezultatul, ci în procesul propriu-zis al acesteia, participarea activă în cadrul căruia servește drept factor favorabil de pasionare a copiilor și adolescenților de arta muzicală (1, p.115).

Psihologul B.Teplov constată că în dependență de aptitudinile predominante la elev se va manifesta activismul lui în activitatea respectivă. Însă lipsa sau gradul scăzut de dezvoltare a unei anumite aptitudini, conform afirmației autorului, nu exclude posibilitatea dezvoltării altor aptitudini. Dacă ne referim la compensatoria aptitudinilor muzicale, teza dată ne permite să recurgem experimental la procedeele de încadrare diferențiată în activitatea de creație a elevilor, în dependență de gradul de dezvoltare a aptitudinilor lor muzicale.

Un ecou pozitivist în teoria și practica educației muzicale îl au metodicile lansate de compozitorii-pedagogi D.Kabalevski, C.Orff ș.a. Din metodică lui C.Orff „Schulwerk” sesizăm ideea că activitățile de creație muzicală elementară formează etapa pregătitoare pentru activitatea de muzicere vocal-instrumentală. Obiectivele și conținuturile de bază ale metodicii lui C.Orff sunt orientate spre dezvoltarea aptitudinilor muzicale prin intermediul activităților creativ-practice.

Spre deosebire de metodele lui C.Orff, conceptul educației muzicale elaborat de D.Kabalevski invocă activități conștientizate de improvizare practicate în mod obligatoriu, începând cu clasa a doua și fiind sprijinite pe intonație, din care ca dintr-un „grăunte” se dezvoltă melodia. Pornind de la axioma că însăși muzica și activitățile domeniului dispun de forțe-îndemn spre creativitate, D.Kabalevski a elaborat un concept care să ajute profesorul să pasioneze copiii, să facă ca aceștia să se intereseze continuu de arta muzicală.

Ideile lui D.Kabalevski au găsit o rezonanță adecvată în conceptul educației muzicale școlare din Moldova, ținându-se cont de particularitățile etnosociale și tradițiile culturii muzicale ale neamului, unde printre pozițiile-cheie apare dezvoltarea la elevi a interesului pentru arta muzicală.

În încheierea discursului vom schița principalele concluzii, și anume: problema interesului a declanșat discuții înflăcărâte în rândurile cercetătorilor. Reieșind din amănunțita analiză a opiniilor, noi susținem ideea că interesul pentru muzică este atitudinea elevului față de domeniul muzical, care, datorită circumstanțelor favorabile, poate să evolueze în direcția activă și stabilă pentru acest domeniu. Interesul-orientare are valențe

formative deosebite, deoarece se deosebește prin felul de a fi stabil. Aceasta înseamnă că elevul care are un interes stabil pentru muzică se va penetra continuu în domeniul muzical-artistic, asimilând toate compartimentele educației muzicale școlare, fără a avea lacune în complexul culturii muzicale. Așadar, formarea la elevi a interesului stabil pentru artă trebuie să fie scopul primordial al profesorilor școlari.

Drept sursă de declanșare a interesului pentru muzică servesc necesitățile, printre care frunțase devin cele de dimensiune estetică. Evident, interesul poate fi provocat și de către necesitățile de afiliere sau de realizare a potențialului propriu. Interesul dezvoltat până la starea de orientare poate fi transformat în necesitate de un grad superior, necesitate de contactare permanentă cu obiectul interesului. Un alt temei de apariție, dar și de dezvoltare a interesului îl constituie natura lui subiectiv-obiectivă. Într-o atare perspectivă, interesul este dependent atât de sistemul influențelor externe, ce alcătuiesc baza obiectivă, pedagogică de dezvoltare a lui, cât și de structura sa internă - baza subiectivă, psihologică. În conținutul articolului sunt consemnate componentele laturii subiective a interesului:

– *motivațională*, ce înglobează motivele ca îndemnuri spre activitate, unde în calitate de cel determinant trebuie să figureze motivul intrinsec de un profil deziderat, axat pe însuși conținutul obiectului interesului și activității;

– *emoțională*, care la diverse niveluri de dezvoltare a interesului funcționează în mod variat;

– *intelectuală*, ce vizează pătrunderea în conținutul obiectului interesat, cunoașterea și asimilarea lui;

– componenta *volitională* în structura interesului are funcția de conștientizare a scopului legat de interes și de stimularea tendinței spre atingerea acestuia cu înfruntarea obstacolelor aparente.

În funcție de factor obiectiv primordial de dezvoltare a interesului este interpretată activitatea cu obiectivele și strategiile didactice pertinente. Pentru ca activitatea să joace rolul factorului efectiv de dezvoltare continuă a interesului, acordându-i însușiri de stabilitate, este necesar ca toate formele de inițiere muzicală/activitățile muzicale să fie practicate în cadrul orelor de educație muzicală în mod sistemic și sistematic, cu participarea activă a tuturor elevilor, în dependență de specificul de manifestare a aptitudinilor individuale.

#### Referințe:

1. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асафьев. Изд. 2-ое. - Ленинград: Музыка, 1973.
2. Щукина Г. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.Щукина. - Москва: Педагогика, 1971.

Prezentat la 29.05.08

## EDUCAȚIA MUZICALĂ ÎN INSTITUȚIILE PREUNIVERSITARE

**Marta COSTRIȚCHI**

*Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice*

In this article, "Music Education" is mould to be a complex between the social phenomena and the cultural-spiritual human behaviors, a vital reality. There are examined and nominated the main objectives embraced by the Music Education. In the same time, are analyzed the most close adjacencies of the "Music Education" manifestation, an important one, the pupil physical and psychological abilities and vocations.

Educația muzicală nu este un program de instruire teoretică sau practică. Educația muzicală face parte din arta interpretativă muzicală care îmbină disciplinele teoretice sau practice cu dezvoltarea generală și specific-individuală, fiind un complex al proceselor socioumane împletite cu fenomenele cultural-spirituale; o realitate vitală cu maximă complexitate (memorie, ritm, tempou, emoționalitate, caracterul lucrării); coordonarea elementelor acțiunii scenice.

Pedagogia muzicală nu se poate baza, de exemplu, pe un limbaj matematic, utilizând numai semnificativele dintr-o partitură muzicală. Fiecare lecție teoretică sau practică la orice instrument muzical este rezultatul unor cercetări psihopedagogice și psihofiziologice. Însă uneori la unii pedagogi în domeniul educației muzicale se pot observa tendințe cum ar fi: nesupunerea regulilor educaționale, dorința de a preda orice disciplină muzicală din plăcere.

De aceea e necesar ca conducerea instituțiilor să țină cont de regulamentul ministerelor de rigoare:

- fiecare profesor de specialitate trebuie să aibă studiile corespunzătoare și numărul de ore conform planului de învățământ îndeplinite la disciplina dată;
- studierea disciplinelor însoțitoare (auxiliare, generale) pe care nu au dreptul a le preda;
- termenul de studii (câți ani a fost studiat);
- diploma de calificare, conform cerințelor expuse mai sus;
- posedarea limbii de stat (toate materialele didactice elaborate trebuie să fie în limba de stat);
- posedarea literaturii la specialitatea care se predă;
- posedarea obligatorie a foneticii limbilor (franceză, germană, rusă, română, italiană, latină) în care sunt scrise lucrările muzicale;
- cunoașterea problemelor schimbărilor hormonale în perioada mutației la copii (ce medic trebuie să consulte în cazul dereglărilor);
- cunoașterea repertoriului specialității și selectarea programului pentru fiecare perioadă de dezvoltare a elevului (vârsta);
- a putea diferenția repertoriul pentru fiecare elev în parte (individual);
- posedarea metodologiei specialității;
- profesorul de specialitate trebuie să aibă experiență în pedagogie și în scenă;
- a cunoaște bine modul de instruire (altfel pot fi condiționate maladii grave la elev);
- pedagogul poate lucra cu elevul numai după o diagnosticare specifică la specialitatea dată;
- excluderea în educația muzicală a unui model empiric (aproximativ, cunoștințe generale, conform sfaturilor din partea colegilor de la alte specialități).

Dezvoltarea muzicală a elevului impune pedagogul de specialitate să formuleze obiectivele educaționale coordonate cu posibilitățile fizice, psihice ale elevului.

Manualele, creșterea sunt un ghid al experienței autorilor, care descriu lucrul cu elevi concreți, rezultatele pozitive pe care le-au obținut.

Pedagogia muzicală ce cuprinde esența valorilor educaționale cristalizate timp îndelungat, înaintea anumite cerințe pentru fiecare epocă conform dezvoltării socioculturale, istorice, având valori individuale, cu metamorfozele și progresul civilizației epocii respective.

Cu timpul unele cerințe au dispărut, altele au fost dezvoltate în direcții diferite. De aceea este necesară o pedagogie pe baze științifice, astfel diferențiindu-se pedagogia veche tradițională și cea modernă, care ține cont de toate schimbările istorice și ale vieții sociale a oricărui stat.

Odată cu dezvoltarea tehnico-științifică se vor schimba și unele elemente de dezvoltare ale artei interpretative. Numai printr-o analiză științifică a fiecărei schimbări în educație, ținând cont de tradițiile și standardele educațional-muzicale, se va putea educa și dezvolta o personalitate pe scena oricărei țări.

În pedagogia muzicală nu poate exista un fenomen matematic determinat (chiar dacă avem de-a face cu o aparatură modernă și puternică). Elevul-muzicant este un instrument viu cu psihofiziologie individuală. Pentru determinarea posibilităților elevului, pedagogul se poate baza numai pe experiența și intuiția sa, studiind permanent literatura muzical-pedagogică la specialitatea dată.

Dar în practica pedagogică se atestă momente educaționale care nu sunt descrise în nici un manual (se are în vedere un aspect educațional concret, individual). Un profesor cu experiență bogată cunoaște aceste reguli nescrise, care se transmit verbal dintr-o perioadă în alta ca niște reguli tradiționale, care uneori nu pot fi enunțate, descrise, demonstrate riguros, dar aceasta nu înseamnă că ele nu există.

O problemă aparte este și caracterul educațional, anume procesele psihice implicate în educația muzicală. Ele au un suport material-fiziologic care se bazează pe sistemul nervos al elevului, când pentru elev nu este suficient numai să vadă, să audă și să memoreze textul muzical, dar și să-l reproducă emoțional, cu o anumită energie conform cerințelor partiturii muzicale – un proces complicat și serios ce solicită de la profesorul de specialitate cunoașterea psihofiziologiei schimbărilor în organismul copilului în diferite perioade de dezvoltare, pentru că majoritatea proceselor psihice implicate în educația muzicală sunt reversibile.

Elevul muzician nu este o bucată de fier, care poate rezista oricărei sarcini puse în fața lui, mai ales când începe să lucreze asupra sunetelor. Elevul nu se poate adapta imediat. Timpul pentru educația muzicală se mărește treptat, ca psihica copilului să se acomodeze la sunetele muzicale. La început elevul obosește repede, de aceea lecțiile începătoare se petrec cu mai multe pauze de odihnă și explicații teoretice. În afară de aceasta, educația muzicală este și un proces emoțional, deoarece presupune interpretarea nuanțelor partiturii muzicale.

Pedagogia muzicală axată pe cercetările obiective bazate pe observație și experiment a progresat semnificativ. Prin normele și principiile generale formulate în termeni etico-filosofici, totuși, nu s-a realizat încă nici un principiu general pentru obiectele specializate, având la bază numai unele elemente generale educaționale care pot servi drept lege obiectivă. Interpretarea scopurilor și sensurilor educaționale se reduce la calitatea și profunzimea interpretării creațiilor muzicale.

Pedagogia are legături epistemice cu toate domeniile culturii, cu progresele și caracteristicile diferitelor civilizații - de la cele arhaice până la cele moderne. De aceea profesorul de specialitate trebuie să cunoască stilurile și istoria de dezvoltare a artei interpretative la specialitatea dată.

Acesta este un moment important în educație de care depinde nu numai dezvoltarea tehnică a elevului, dar și dezvoltarea gustului individual interpretativ al lucrărilor muzicale.

Evitarea acestor cerințe educaționale (profesor întâmplător, cunoștințe generale) conduce la maladii grave ale elevului, la o dezordine în tot ciclul de cunoștințe generale, la imposibilitatea elaborării lucrărilor metodice în acest domeniu, la dezvoltarea unui analfabetism și antiprofesionalism pedagogic muzical, la haos în predarea oricărei discipline muzicale. Aceste momente trebuie excluse.

Orice ciclu de instruire muzicală necesită un diagnostic cu ajutorul unor teste docimologice predictive, în care se va preciza scopul evaluării ce va identifica metodele de pregătire a fiecărui elev în ciclul propus. Aceste teste vor implica definirea obiectivelor pedagogice finale ale semestrului, anului școlar. În baza obiectivelor propuse se pot elabora teste alcătuite din itemi care vor verifica nivelul de realizare a principalelor obiective. Deoarece avem de-a face cu educația muzicală individuală, obiectivele necesită realizarea la un standard acceptabil de performanță liceală, astfel se vor răsfărânge negativ asupra capacității de a înțelege ciclul în continuare.

Testul practic specifică construirea testelor de evaluare inițială. Desigur, fiecare program desfășurat pe baza unor proiecte bine gândite, cu obiective clar ordonate, cu strategii didactice adaptate particularităților individuale ale elevului, este un program de instruire individuală.

Proiectarea unei instruirii muzicale în vederea învățării-evaluării în scenă presupune formarea și parcurgerea obiectivelor în anumite etape:

- ✓ proiectarea obiectivelor pedagogice trebuie să tindă spre rezultatul final: scenă-spectator;
- ✓ stabilirea resurselor necesare învățării (instrumentul - elevul cu capacitățile sale individuale, conținutul științific al programei de instruire; condițiile necesare - o clasă amenajată special pentru lecții individuale, timpul necesar disponibil pentru realizarea instruirii);
- ✓ elaborarea strategiei didactice pentru fiecare elev în parte, pentru fiecare obiectiv operațional stabilit;
- ✓ elaborarea testului de evaluare formativă sau sumativă a obiectivelor activității didactice.

Etapete de instruire pot fi sistematizate în felul următor:

1. *Precizarea obiectivelor:*

- a stabili concret ce trebuie să învețe elevul interpret la fiecare etapă de dezvoltare;
- posibilitățile elevului de a îndeplini cerințele programului pentru perioada respectivă;
- realizarea obiectivelor în timpul respectiv pentru dezvoltare.

2. *Analiza resurselor* - stabilirea conținutului esențial (materiale didactice, informații, deprinderi, abilități):

- diferențierea instruirii pentru fiecare elev individual în funcție de capacitățile și cunoștințele lui.

3. *Elaborarea strategiei* - stabilirea sarcinilor pentru fiecare obiectiv operațional urmărit, diferențiindu-l pentru obținerea nivelului minim de performanțe;

- trezirea interesului față de muzică la elev prin comparații, motivări și comportări adecvate pe scenă;
- crearea situațiilor optime de învățare combinând metodele și conținuturile (materiale didactice) pentru a amplifica calitatea lor didactică, trezind elevului interesul, dorința de învățare, studiere și îndeplinire a unor sarcini bazându-se pe obiective.

4. *Evaluarea* - teste de apreciere și generalizare a întregului ciclu de instruire pentru o etapă de dezvoltare profesională de interpretare.

5. *Addenda* - formarea unei scheme, proiect practic - scenariul lecției.

Vorbind de o schemă generală a unui proiect didactic, o putem formula în următoarea variantă:  
O - obiectiv operațional;

CO - conținut esențial pentru realizarea obiectivului operațional;

SO - strategie: sarcina de lucru dată elevului, derivată din obiectivul și situația de învățare adecvată, astfel încât elevul va putea rezolva problemele tehnice și sarcina pusă în fața lui în minimum de timp cu minimum de efort și maximum satisfacție în urma studierii disciplinei sau instrumentului de evaluare;

I (o) - itemul testului de evaluare;

R - rezultatul.

Astfel, modelul general de proiectare a activității didactice va fi util în proiectarea etapelor pedagogice:

1. Ce voi face?
2. Cu ce voi face?
3. Cum voi face?
4. Cum voi ști dacă s-a realizat tot ce s-a proiectat?

Atunci proiectele pedagogice vor fi matrice de specificație care pot fi realizate în modul următor:

- Obiective operaționale - O<sub>12</sub>
- Conținut esențial - CO<sub>2</sub>
- Capacități de învățare disponibile - G<sub>1</sub>, G<sub>2</sub>, G<sub>3</sub>;
- Strategii didactice (sarcina și situația de învățare) - SO<sub>2</sub>;
- Itemii testului de evaluare - I(O<sub>2</sub>).

Orice profesor de specialitate poate defini ușor obiectivele pedagogice într-un termen scurt. Având în față elevul, pedagogul poate răspunde concret la întrebarea principală: ce anume vrea să obțină la lecția dată, deoarece educația muzicală este un fenomen complex, un proces practic bazat pe elemente teoretice.

Dacă vorbim de un sistem de învățământ organizat, obiectivele pedagogice pot fi structurate în 3 etape:

- obiective generale;
- obiective cu generalitate medie;
- obiective operaționale.

*Obiectivele generale* - se bazează pe programul de dezvoltare a elevului elaborat de pedagog pentru un timp îndelungat. Ele constituie scopul educațional, profilul procesului educativ, care finalizează cu un examen de licență sau bacalaureat, fiind o realizare a rezultatelor procesului educațional (parțiale, specifice) aflate pe niveluri ierarhice inferioare.

*Obiectivele cu generalitate medie* (specifice unor forme individuale, niveluri, structuri, discipline de învățământ) - sunt incluse într-un sistem educațional mai vast, care pot fi definite sub formă de competențe (capacități, abilități etc.). Ele sunt „semioperaționale”, nu operaționale și pot fi îndeplinite numai de un singur profesor într-o lecție sau secvență de instruire. Rezultatele lor constau într-o acțiune directă a tuturor educatorilor care participă la formarea unei individualități muzicale.

*Obiectivele operaționale* - includ în sine realizarea cerințelor și elementelor educaționale metodologice care aparțin unei specialități concrete. Ele sunt organizate într-o singură secvență educațională de către profesori

la lecțiile individuale. La sfârșitul fiecărei lecții elevul va fi capabil să rezolve nu numai problemele tehnice de interpretare. Obiectivele operaționale sunt trepte de dezvoltare care dezvoltă capacitatea mintală, tehnică, emoționalitatea, expresivitatea în interpretare. Obiectivele vor fi considerate atinse doar când elevul va efectua corect exercițiile la lecție, ceea ce este foarte complicat.

Realizarea obiectivelor operaționale de către a un elev-interpret depinde de mai mulți factori (Gilbert de Landsghere, 1979), care tind în final spre obținerea unor rezultate înalte privind obiectivele concrete ale activității didactice. Ele pot fi realizate în 3 etape:

- determinarea principalelor obiective generale pe baza analizei funcției speciale a învățământului special;
- stabilirea obiectivelor cu nivel de imaginație muzicală pe baza explicării finalităților generale în termeni de comportament afectiv și psihomotor - elaborarea obiectivelor specifice sistemului de învățământ muzical;
- încadrarea obiectivelor specifice pe baza diferențierii obiectivelor cu nivel de imaginație muzicală, în funcție de niveluri și tipuri de învățământ. Atunci va fi posibilă stabilirea obiectivelor concrete, specifice educației muzicale, iar profesorul de specialitate va putea apoi dirija cu ajutorul procedurilor de operaționalizare obiectivele concrete, măsurabile pentru lecțiile sau sistemele de lecții pe care le desfășoară cu elevii; găsirea modelului cu adaptări personale pentru fiecare elev privind planificarea riguroasă a materiei.

În ce privește problematica obiectivelor pedagogice, ele vor fi orientate corect numai în cazul când pedagogul va defini corect obiectivele activităților didactice desfășurate, folosind metode științifice cu obiective preconstruite; o procedură standard de operationalizare și bagajul verbelor care definesc comportamentele observabile și măsurabile pentru fiecare clasă de comportament din taxonomia adoptată (E.P. Noveanu, 1974).

Taxonomia obiectivelor:

- achiziția de informații sau cunoașterea;
- comprehensiunea sau înțelegerea informațiilor;
- aplicarea sau capacitatea de a transpune partea teoretică în practică;
- analiza sau capacitatea de a identifica părți componente cu principii de organizare;
- sinteza sau capacitatea de a produce noul;
- evaluarea sau capacitatea de a judeca critic (Bloom, 1971).

Domeniul afectiv:

- receptarea;
- răspunsul-interpretare;
- valorizarea;
- conceptualizarea;
- interiorizarea (H.S. Klausmeier 1966).

Domeniul psihomotor:

- mișcări reflexe;
- mișcări fundamentale;
- capacități perceptibile;
- capacități fizice;
- abilități motorice;
- mișcări expresive (Hill W.F., 1971).

Aceste 3 domenii ale taxonomiei pot ajuta la dezvoltarea unei personalități în arta muzical-interpretativă prin apelarea la o procedură-standard de operaționalizare a obiectivelor.

Obiectivele operaționale trebuie să exprime rezultatul așteptat al instruirii, dând posibilitatea de a stabili la finele activității dacă acest rezultat a fost obținut. Un obiectiv pedagogic este operațional numai dacă definiția are câteva precizări concrete:

- subiectul (elevul) care va avea un anumit comportament;
- comportamentul ce se va obține (capacitatea);
- performanța care se obține cu ajutorul comportamentului;
- condițiile (interne și externe) în care se va produce comportamentul;
- nivelul performanței-standard.

Aceste precizări atrag atenția asupra necesității ca obiectivul să fie atins de elementele educaționale finalizând cu o instruire calitativă. Majoritatea specialiștilor tehnologiei educației consideră că definiția unui obiectiv operațional trebuie să tindă spre posibilitatea elevului de a fi capabil să interpreteze lucrările muzicale studiate în clasă cu profesorul, îndeplinind cerințele puse în fața lui.

**Strategiile** didactice de realizare a obiectivelor operaționale trebuie concepute astfel, încât să permită învățarea conținuturilor esențiale în timpul lecțiilor. Strategia didactică este legătura dintre sarcina de învățare în care elevul tinde spre realizarea prin acțiune (interpretare) a obiectivului operațional urmărit de situația de învățare, fiind pus în condiția de a putea rezolva sarcina în timp scurt cu rezultate bune. Învățarea prin acțiune este bazată pe sarcini și situații derivate din obiectivele operaționale (John Dewey).

**Conținutul instruirii** trebuie considerat drept sursă esențială a învățării. Selectarea corectă a conținutului condiționează realizarea fiecărui obiectiv operațional urmărit, mai ales în condițiile în care pedagogul trebuie să realizeze programele de învățământ - curriculumul. Un moment important este și în ce condiții se desfășoară învățarea - anume confortul psihic. Având un climat psihologic de improvizare, de respectare reciprocă între profesor și elev, de încredere în profesor, elevul mai ușor și mai repede va putea îndeplini cerințele (nu ordi- nele profesorului) programei și ale fiecărei lecții în parte. Sunt posibile și unele abateri, de exemplu, elevul este capabil să îndeplinească un element într-un termen scurt, iar pentru alt element are nevoie de mai mult timp. Sunt elemente care se învață pe parcursul a 2-3 lecții. Aceasta nu înseamnă că elevul nu este capabil sau are dereglări psihice. Dezvoltarea coordonării în mișcare, auditive, viziune, emoționalitate este un proces complicat și profesorul trebuie să aibă răbdare, atenție, să lucreze fără expresii emoționale brutale la adresa elevului. Explicări, comparări și răbdare - momente instructionale care nu pot fi confundate cu momentele tradiționale. Fiecare caz al unui elev este excepțional, însă indiferent de problemele apărute, profesorul trebuie să-și păstreze efectul emoțional până la sfârșitul lecției. Succesiunea evenimentelor instructionale trebuie să asigure un cumul progresiv de motivație a învățării, care va avea un efect pozitiv asupra vitezei asimilării, dacă admitem că ritmul învățării este dependent, printre altele, și de nivelul motivației intrinseci a acesteia.

Exigențele declanșării și realizării fiecărui eveniment instructiv care se pot dovedi adecvate modelului didactic pot fi:

1. **Captarea atenției** elevului până la sfârșitul activității – interesul față de ceea ce trebuie interpretat, dorința de activitate, interesul propriu-zis, lecție în dialog - întrebări, răspunsuri, propuneri din partea elevului, comoditatea elevului pe parcursul lecției. Cunoștințele profesorului în domeniul psihologiei joacă un rol important în elaborarea procedurilor de declanșare a acestui tip de motivație, care îl va determina pe elev să participe intens la întreaga activitate. Sancțiunile din partea profesorului conduc la un comportament de respingere a învățării din partea elevului a oricărui obiect muzical, încălcării efectului instructiv.

2. **Enunțul obiectivelor urmărite** (pe înțelesul elevilor) asigură caracterul conștient al instruirii și declanșează un nou tip de motivație - rațională, care mobilizează elevul la activitatea de învățare.

3. **Actualizarea „ancorelor” învățării** este realizarea sarcinilor de lucru, obiectivelor operaționale prin repetări care au legătură cu obiectivele realizate anterior, „cunoștințe-ancoră”, „idei-ancora”, „deprinderi-ancoră”, „abilități-ancoră”, „competențe-ancoră”. Dacă elevul va repeta la fiecare lecție una și aceeași lucrare muzicală, cu elementele tehnice de dezvoltare, cu deprinderile musculare necesare în interpretare - până va interpreta lucrarea muzicală așa cum este concepută de compozitor – atunci obiectivele vor viza o verificare permanentă a întregii materii esențiale parcurse prin readucerea în memoria elevului a cheii de înțelegere în profunzime a respectivei discipline, ceea ce este practicat pentru a verifica la fiecare oră toate amănunțele lecției precedente. Aceste momente se repetă de un număr de ori echivalent cu numărul de obiective operaționale urmărite. Nu se recomandă sumarea mai multor obiective într-o lecție.

4. **Evaluarea continuă și evaluarea periodică** a rezultatelor instruirii. Evaluarea continuă presupune măsurarea rezultatelor fiecărei activități proiectate științific prin prisma obiectivelor operaționale. Aceasta presupune elaborarea testelor de control a obiectivelor. Itemii unui test formativ sunt sarcinile de învățare care verifică dacă elevul a atins nivelul performanțelor minim acceptate.

Deosebirea dintre itemul formativ și sarcina de învățare constă în faptul că itemul trebuie rezolvat de către elev de sine stătător, fără nici un ajutor atât din partea profesorului, cât și din partea colegilor. Elevul este pus în situația când singur demonstrează la ce nivel posedă materialul învățat prin capacități, comportament, prin obiectivele realizate, performanțele minime acceptabile, prin interpretarea lucrării muzicale.

*Evaluarea poate fi cumulativă sau sumativă.* Ea se efectuează la încheierea unor capitole sau unități instrucționale definite. Testele de **evaluare sumativă** urmăresc verificarea nivelului de realizare a unor obiective finale (nu obiective operaționale). Evaluarea sumativă nu măsoară nivelul performanței minime, ci nivelul optim al acesteia. Așadar, evaluarea formativă este reușita continuă la un nivel acceptabil, nivelatoare, iar evaluarea sumativă - reintegrarea informațiilor și capacităților - este diferențiată.



*Evaluarea formativă* a progresului realizat este simplă, ea înregistrează achizițiile la nivelul memoriei de scurtă durată prin intermediul memoriei imediate. Autocorectarea testului de către elev sub îndrumarea profesorului (prin rezolvarea tuturor problemelor tehnice, artistice ale lucrării muzicale) este efectul evaluării formative - calitatea interpretativă a elevului.

Sarcinile de studii trebuie să fie dimensionate individual pentru fiecare elev într-o satisfacere a principalelor legi ale învățării eficiente, pentru a obține rezultate cantitative. În acest sens s-ar putea să ne conducem de modelul unui scenariu didactic după Katims (1977, p.185).

Evenimentul instructiv	Activitatea de învățare	Dozarea timpului	
		timp maxim	timp minim
Captarea atenției		2	1
Enunțul obiectivelor		1	30
Actualizarea ancorelor		5	4
Prezentarea sarcinilor	Realizarea SO1	5	4
Dirijarea învățării	Realizarea SO2	4	3
Obținerea performanțelor	Realizarea SO3	6	5
Asigurarea conexiunii inverse	Realizarea SO4	5	4
Evaluarea progresului	Rezolvarea testului	5	
	Corectarea testului	5	
Asigurarea retenției și a transferului	Teme pentru acasă diferențiate	2	

Modelul general de concepere (proiectare a activităților didactice după Katims și Smith (1977):

- Ce? - asigurarea resurselor (conținuturi esențiale) și analiza restricțiilor (capacități de învățare existente în clasă, timpul necesar);
- Cu ce? - asigurarea resurselor (conținuturi esențiale) și analiza restricțiilor (capacități de învățare existente în clasă, timpul necesar);
- Cum? – elaborarea de strategii didactice focalizate pe obiective operaționale (sarcini și situații de învățare adecvate - conștientă);
- Cum verific? – elaborarea instrumentelor de evaluare.

#### PROIECT DIDACTIC

Data .....

Școala / Liceul .....

Clasa .....

Obiectul .....

Subiectul .....

Tipul lecției .....

Durata .....

#### OBIECTIVE DE REFERINȚĂ:

#### OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

1. Informative: \_\_\_\_\_
2. Formative: \_\_\_\_\_
3. Afective: \_\_\_\_\_

## STRATEGII DIDACTICE:

a) metode și tehnici \_\_\_\_\_

b) materiale utilizate: \_\_\_\_\_

## RESURSE EDUCAȚIONALE

## TIPURI DE EVALUARE

## SCENARIUL LECȚIEI

Obiectivul	Evenimentul instrucțional	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Evaluarea
	1. Captarea atenției			

Activitatea de învățare a elevului poate fi eficientă numai când profesorul de specialitate o efectuează conștient, fără a proceda în grabă, spontan, haotic, dacă lecția se axează pe deprinderea de a învăța ordonat, în baza unui plan clar, care va reflecta toată perioada de instruire. Esența studiului sunt cunoștințele și capacitățile pe care le va obține cel care învață.

*Cunoștințele* sunt informațiile memorate și înțelese, iar *capacitățile* sunt posibilitățile de a opera cu aceste informații, care în fine vor alcătui competența în domeniul studiat. În ultimul timp apar manuale, materiale didactice bine concepute, care fac cunoscute obiectivele fiecărui capitol și chiar a fiecărei lecții. Aceste manuale sunt elaborate în majoritate de profesori. Fiecare profesor este obligat să elaboreze lucrări metodice și ar fi bine a recomanda profesorilor începători unele cerințe privind lucrările științifice, cum ar fi:

## 1. Alegerea temei:

- consultarea cu conducătorul științific;
- examinarea listei bibliografice;
- determinarea punctelor de plecare în studiul problemei;
- sursele externe, interne, condițiile restrictive etc.

## 2. Documentarea și informarea:

- determinarea planului teoretic;
- studierea bibliografiei fundamentale și speciale pentru lucrarea dată;
- selectarea ideilor, concepțiilor;
- operaționalizarea conceptelor.

## 3. Fixarea ipotezelor cadrului problematic:

- examinarea variabilelor și conexiunilor dintre ele;
- examinarea fenomenelor cunoscute;
- formularea ipotezelor alternative;
- alegerea ipotezelor cu grad mai mare de realizare, prin modelul general al problemelor ce urmează a

fi rezolvate.

## 4. Executarea operațională a cercetării:

- stabilirea cadrului metodologic de cercetare experimentală;
- alegerea metodelor și tehnicilor de lucru;
- determinarea materialelor ce vor face subiectul cercetării;
- adunarea de date, fapte, informații - documentarea;
- divizarea problemei (planul de cercetare);
- sinteza și tabelarea informațiilor;
- verificarea corectitudinii datelor înregistrate;
- analiza și prelucrarea datelor;

- definirea titlului lucrării;
- informații scurte asupra lucrării (motive, argumentare directă și concisă);
- accent pe esența datelor (obiectivă, interpretativă, explicativ-critică și constructivă), concluzii;
- reluarea sintetică a elementelor principale, propuneri;
- atragerea atenției la stilul lucrării;
- corespunderea surselor bibliografice cu fiecare capitol;
- publicarea rezultatelor cercetării.

Fiecare lucrare metodico-științifică trebuie să includă: introducerea, conținutul (capitole) concluzii și propuneri, bibliografie și anexe.

Introducerea - comentariu scurt asupra subiectului lecției (ce se înțelege prin subiect):

- importanța lucrării, de ce;
- ce aspect se va trata în lucrare.

Conținutul - argumentarea cercetării în 3-5 capitole (la dorința autorului):

- fiecare idee principală necesită susținere prin exemple și ilustrații (chiar și din propria experiență).

Concluzii și propuneri - rezumarea ideilor principale:

- demonstrarea implicațiilor, tendințelor, modalităților de acțiune;
- propuneri și sugestii de schimbare și de inovare etc.

Bibliografia - selectarea pe capitole a surselor de informații la care apelează autorul:

- la sfârșitul fiecărui capitol sau la sfârșitul lucrării în ordine alfabetică;
- se scrie la început autorul, titlul lucrării, localitatea, editura, anul, numărul de pagini.

Metodica predării disciplinelor muzicale se deosebește de altele prin lucrul bilateral teoretico-practic continuu, mai ales practic, care poate fi desfășurat în orice condiții, bazat pe optimism și voință. Este vorba de un imperativ ce interzice categoric greșelile conștiente și inconștiente în educație.

În educația muzicală nu se permite orice acțiune a profesorului. Există standarde educaționale muzicale aprobate în baza unei bogate experiențe scenice și educaționale, care cu timpul au devenit o sursă importantă a procesului educativ.

În timpul lecțiilor profesorul trebuie să coordoneze timpul de instruire cu limitele de însușire a materiei. Sunt excluse incertitudinile. Dorința profesorului de a face lucrul mai bine și mai repede îl impune să riște, accelerând dezvoltarea unor elemente tehnice și interpretative, care în final pot avea și consecințe negative. Prin asumarea acestor riscuri profesorul își asumă și toată responsabilitatea privind educația. Elevul-muzician este un instrument viu, și nu are piese de rezervă în caz de necesitate. De aceea chiar de la bun început este necesar a stabili toate momentele educaționale, având în vedere elevul concret, deoarece aceasta este o instruire individuală.

#### **Bibliografie:**

1. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objective, 1, Cognitive Domaine, David McKay Company Inc. - New York, 1971.
2. Caliman T. Învățământ, inteligență, problematizare. - București: E.D.P., 1975.
3. Ciocan I., Negreț I. Formarea personalității umane; semnificații și sensuri instructiv-educative. - București: Ed. Militară, 1981.
4. Gililard J.(ed.) Reading: Reaserch and Classroom Practice, Ward Lock Educațional, 1977.
5. Guilford J. Traits of Creativity / P.E. Vermon (ed.), Creativity, Selected Readings, Victoria Penguin Books, Harmondsworth, Baltimore, 1972.
6. Hill W.F. Learning A. Survey of Psychological interpretations, Chandeer Publishing. Company, Scraton, Toronto, 1971.
7. Iucu R. Teoria instruirii. - Iași: Polirom, 2001.
8. Klausmeier H.J., Goodwin W. Learning and Human Abilities. Educational Psychology, ed. a II-a, Harper and Row. - New York, 1966.
9. Noveanu E. Tehnica programării didactice. - București: E.D.P., 1974.
10. Smith B.O., Meux M.O. A study of the Logic of Trachng, Callege of Education, Urbana, 1963.

*Prezentat la 04.03.2009*

## ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТАНОВКИ ДЕТСКОГО ГОЛОСА

**Пётр СИКУР**

*Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо*

În acest articol autorul analizează și propune principalele metode de dezvoltare și formare a vocii copiilor.

The work points out that the principles and methods of teaching are the same for both adults and children. The only difference is in the way they should be applied. The author suggests that developing of singing voice in children should start on the basis of their speaking voice, and singing shouldn't be allowed during voice change, i.e. voice mutation.

Принципы вокального воспитания детей и взрослых в общем-то едины. История вокальной педагогики свидетельствует о том, что специальная теория по постановке именно детского голоса не разработана. Существует лишь различие в особенностях применения педагогических приёмов и методов обучения, исходящих из физиологических возможностей, а также психологических и возрастных особенностей детей. Вместе с тем, вокальное воспитание осуществляется на другом музыкальном материале. Таким образом, знание методики постановки взрослого голоса может смело послужить основой для утверждения принципов вокального развития детского голоса.

Известно, что основными навыками в пении являются певческое дыхание, звукообразование и дикция (хотя развитие данных навыков есть единый процесс).

Для того чтобы научиться петь, ребёнку, как и взрослому, следует освоить этот комплекс навыков.

1. Научиться правильно дышать: не поднимать плечи, делать в меру глубокий вдох в область живота и нижней части груди, а затем медленно расходувать его в пении.

2. Научиться легко, свободно и по форме правильно открывать рот. При этом помнить, что у детей, как и у взрослых, бывает очень сильно зажата нижняя челюсть. Её освобождению помогут лёгкие покачивания нижней челюстью в стороны при произнесении гласных «а», «о» и их слогосочетаний.

3. Научиться правильной певческой осанке во время пения: стоять свободно, ровно держать корпус, голову и не зажимать головой и подбородком гортань.

4. Научиться с помощью гласных и согласных формировать певческий звук, делая его округлым, прикрытым, полуоткрытым, плавным, подвижным, тихим, громким, и при этом помнить, что на качество звука сильно влияет форма и степень открытия рта. При произнесении гласных «а», «я» и «о» нижняя челюсть должна свободно двигаться вниз. При произнесении «и» и «е» рот сильно не открывается, однако губы должны быть слегка выдвинуты вперёд.

Все эти четыре вышеперечисленных навыка следует осваивать одновременно, в комплексе, на певческих или речевых упражнениях. Обучение учащихся со слабыми и средними вокальными данными лучше начать с речевых упражнений. Для этого мы практикуем разработанный и апробированный нами очень эффективный метод, который мы назвали *интонационно-речевым* [подробнее см.13, с.158-168].

Поначалу ученику предлагается активно произносить парные цифры (22, 33 и т.д.) с вопросительной и утвердительной интонацией, поднимаясь голосом по полутонам вверх и опускаясь вниз.

После произнесения каждой пары цифр приемом глиссандирования, делать активный сброс дыхания (выдох и последующий вдох) и, одновременно, хорошо открывать рот.

Освоение данных навыков можно в дальнейшем продолжать при чтении прозы или стихов, но лучше на словесных текстах из песен, которые предстоит разучивать и петь.

После нескольких раз декламационно-распевного и глиссандирующего чтения данного текста по полутонам вверх и вниз и при активной работе дыхания и открытии рта звук, как правило, улучшается. Затем можно попытаться спеть данную мелодию, также модулируя ее по полутонам вверх и вниз. При пении постоянно нужно следить за правилами открытия рта, активными сбросами дыхания и ровной певческой осанкой. В результате такой работы уже на одной или двух попевах можно освоить начальные навыки певческого дыхания и звукообразования.

Дальнейшее совершенствование певческого голоса осуществляется в процессе пения упражнений, детских вокализов и произведений. Вокальные упражнения для детей мы применяем почти те же, что

и при обучении взрослых певцов, но в несколько упрощенном варианте. Данные упражнения можно разделить на три группы:

**Первая группа** – это упражнения на согласные «м» или «н», то есть «мычание» или «нычание». Такие упражнения могут быть восходящими и нисходящими в пределах терции – квинты. Их лучше исполнять на очень тихой динамике (*p – ppp*). В результате, певческий голос настраивается на звонкую или «близкую» позицию звука. Непроизвольно включаются в работу верхние резонаторы, особенно горловой и губной. Щекотание губ с внутренней стороны – признак активной работы губного резонатора.

**Вторая группа упражнений** строится на гласных и их слогосочетаниях с согласными звуками. Такой метод подбора гласных и согласных звуков принято называть *фонетическим* (фонетический метод). Каждый педагог в процессе работы со школьниками и взрослыми komponует собственные варианты упражнений, свои любимые гласные и согласные. В начале обучения хорошо попеть упражнения на гласные «я», «а», чтобы усвоить навык открытия рта в пении. Такие упражнения могут быть восходящими, нисходящими или комбинированными в пределах кварты – квинты. Затем упражнения постепенно усложняют, включая и другие слогосочетания.

Хороший результат даёт пение на слогосочетание сонорных согласных и йотированных гласных, способствующих выработке мягкой атаки звука и предотвращающих напряжение и крик: это слогосочетания типа: «ми-е-я»; «зи-е-я»; «я-е-соль» и др.

С продвинутыми учащимися можно практиковать более сложные упражнения: пение гаммаобразных пассажей, арпеджио и т.д.

И наконец, **третья группа упражнений** предполагает развитие плавности и подвижности голоса. Для навыка пения на легато эффективны упражнения и попевки на выдержанные звуки в среднем регистре, особенно на гласные «а», «я», «о».

Упражнения на легато способствуют выработке кантилены, то есть непрерывно льющегося звука, что составляет основу пения. «Кто не поёт легато, тот вовсе не поёт», – утверждали старые итальянские мастера пения. Кроме того, упражнения на легато с постепенно удлиняющимися музыкальными фразами хорошо развивают певческое дыхание и выравнивают звук.

Не менее полезно пение на стаккато, которое связано с активным смыканием голосовых складок. Оно способствует развитию чёткой атаки звука и полезно при вялости голосовых мышц. Некоторые педагоги, прежде чем ученик пропоёт несколько звуков на легато, дают ему спеть эти звуки на стаккато. Пение на стаккато как бы намечает позицию звука на легато – произвольно. Взятый затем звук на легато лучше тянется, согласно намеченной позиции и длительности.

Упражнения на стаккато подготавливают усвоение техники подвижности (беглости) голоса. Для развития подвижности голоса можно давать новые и ранее усвоенные упражнения и попевки, но в более быстром темпе, а также упражнения на чередование легато и стаккато с постепенным ускорением.

Кроме плавности и подвижности голоса необходимо, чтобы упражнения исполнялись эмоционально и выразительно. Для этого можно данные упражнения и попевки петь с определённым эмоциональным подтекстом: например, «спой это упражнение радостно, грустно, с удовольствием, со злостью» и т.д.

При пении упражнений или попевок необходимо освоить такой важный элемент техники пения, как округление и прикрытие звука, но с учётом возраста школьников. Разумеется, что ученик не умеет и не сможет так округлять и прикрывать звук, как оперный певец, и в этом нет необходимости. Так, применение приёмов и терминологии типа «пой на зевке», «пой в маску», «пой в куполе» можно считать неприемлемыми, особенно для детей младшего возраста. Поэтому более эффективными и безвредными являются те приёмы и методы, которые произвольно наталкивают на округлённое и в меру прикрытое голосообразование. Этого можно добиться следующим образом:

– посредством притемнения звучания гласных, приближения открыто звучащих гласных к более округлым: «а» к «о»; «о» к «у»; «е» к «э»;

– посредством пения сонорных звонких согласных, йотированных и резонативных гласных типа «я», «е», «и» и реже «у».

Данные попевки и упражнения необходимо подбирать таким образом, чтобы они были больше насыщены йотированными гласными вперемешку с более резонативными гласными и согласными.

Школьников можно распевать теми же упражнениями, что и взрослых, но, разумеется, эти упражнения и попевки должны быть в удобной tessitura. Педагогу нужно помнить, что для детской психики

характерна конкретность и образность мышления. Вокальные упражнения и мелодии на отдельные гласные часто бывают неинтересны и малопонятны детям. Поэтому при пении, особенно с учащимися младших классов, лучше применять попевки из народных и детских песен, а упражнения петь с эмоциональным подтекстом (радостно, торжественно, грустно) или со словами, которые дети могут придумывать сами. Например, нисходящий звукоряд из пяти звуков от доминанты к тонике лучше петь на слова, типа «солнышко пришло», «звонко мы поём», а нисходящие трезвучия – на слова «мы по- ём», «мы и-дём» и т.д.

Упражнения располагаются по возрастанию степени трудности. Учителю, при распевании учащихся, необходимо соблюдать некоторые важные, на наш взгляд, рекомендации:

1. При пении попевок и упражнений, особенно на начальном этапе обучения, учителю следует играть мелодию в унисон с одним или группой поющих учащихся. То есть звуки на фортепиано лучше брать в октаве с голосом, чтобы учащийся ощущал во время пения низкие и высокие обертоны музыкального инструмента.

2. Паузы между упражнениями должны быть такими, чтобы учащийся без труда мог подготовиться к следующему упражнению: сделать вдох, открыть рот и др. Затем, с приобретением опыта, паузы между упражнениями сокращаются.

3. Сила голоса при пении упражнений должна быть средней, в пределах *mf* – *f*, но без крика и форсирования. Очень важно найти оптимальную силу звука в каждом конкретном случае. Обычно в нижнем регистре упражнения поются чуть тише, на *mf*, в верхнем – чуть громче, до умеренного *forte*, или вниз, *mp*, а вверх – *mf*.

4. Пение упражнений лучше начинать со средних звуков диапазона голоса (примарных тонов), которые берутся легко и удобно. Но когда середина звучит плохо («провалена»), то лучше начинать распевание сверху или снизу.

5. Подыгрывать мелодию на инструменте нужно несколько тише поющего, чтобы он мог себя слышать. Как только интонация станет устойчивой, некоторые попевки и упражнения можно петь без музыкального инструмента. Это развивает музыкальный (вокальный) слух и налаживает его координацию с голосом.

Ниже приводим ряд вокальных упражнений и попевок, которые каждый учитель музыки, хормейстер или педагог вокала может использовать в индивидуальных и групповых занятиях с учащимися различного возраста.

Данные упражнения и попевки рекомендованы как для взрослых, так и для детей и подростков до голосовой мутации. Только исполнять их следует в несколько игровой форме. В основном, это пение с эмоциональным подтекстом; пение с различной интонацией; пение в виде диалога: «учитель-учащийся»; «один учащийся – группа учащихся» и др.

Детям всегда интереснее петь попевки, чем упражнения. Если же учитель разнообразно методично (в игровой форме) выстраивает вокальную работу в классе, то дети данные упражнения, как и попевки, поют с большим удовольствием и с пользой для развития и сохранения своего голоса.

В процессе приобретения опыта подобные подтексты к упражнениям и попевкам может составлять самостоятельно каждый студент-практикант или учитель музыки, а затем привлекать к этому творчеству самих учеников.

Как мы уже говорили, упражнения на «мычание» и «нычание» настраивают певческий голос на близкую и высокую позицию звука и снимают голосовые утомления. Их также можно петь в виде диалога с разным подтекстом.

### Не снеса



Подтекст: величественно, с чувством гордости, радости за свою страну, за её выдающихся спортсменов, певцов и т.п.

*Игриво, весело*

Я - а - а - а!  
Подтекст: с вопросительной интонацией,

Я - соль, соль!  
с утвердительной интонацией.

*Не спеша*

Е - я - соль, соль!  
Подтекст: торжественно, с чувством достоинства

Данные упражнения развивают певческое дыхание и настраивают голос на близкую и высокую позицию звука.

Для развития певческого голоса можно использовать попевки, которые также поются с различным подтекстом и интонационной выразительностью.

*Лесенка**Не спеша**Муз. Е.Теличевой*

Вот и - ду я вверх. | Вот и - ду я вниз  
Подтекст 1: уверенно поднимаемся на горку | Подтекст 2: весело бежим с горки.

Дальнейшую работу над попевками, которые выбираются согласно возрасту учащихся, следует строить таким образом, чтобы учащиеся сами к ним придумывали подтекст и сами исполняли данные попевки в различных вариантах. Задача учителя – контролировать выразительность произнесения текста и качество звукообразования.

Активное движение мелодии даёт возможность осваивать навыки плавного и скачкообразного звукообразования и выразительности произнесения слов. Этому способствует содержание и словесный текст, к которому дети всегда очень внимательны.

**Выводы:**

1. Певческий голос ребёнка по своему строению и принципу работы почти тот же, что и у взрослого. Однако по своим голосовым возможностям, особенно по силе, диапазону, объёму, а тем более по выносливости, детский голос сильно уступает голосу взрослого и требует к себе предельно бережного отношения.

2. Как в дошкольный, так и в школьный домулационный период (даже при добросовестном отношении и знании учителем специфики детского голоса), трудно уберечь детей от голосовой травмы. Восторги, крики, подражание пению эстрадных певцов, а тем более превышенные голосовые нагрузки, способны вызвать голосовые нарушения у детей и оставить непоправимый след на всю жизнь. Необходима постоянная разъяснительная работа с учащимися и их родителями.

3. При работе над песней или упражнениями учителю необходимо внимательно вслушиваться в пение учащихся, выявлять неверно поющих и проводить с ними специальную работу: делить класс на интонационные группы, «гудошников» сажать впереди (дифференцированный метод), проводить индивидуальные занятия, стимулировать малейший успех в обучении.

4. В период смены голоса, примерно с 13 до 15 лет, пение полностью должно быть прекращено и, при необходимости, заменено другими формами музицирования, сочинением мелодий, слушанием музыки, игрой на музыкальном инструменте, движением под музыку и др. Кроме того, учитель должен проводить разъяснительную работу со школьниками и их родителями об опасности пения в данный период.

5. В домутационный период для развития певческого голоса учащимся рекомендованы вокальные упражнения и попевки. Однако их исполнение должно осуществляться больше в игровой форме.

6. Для развития певческого голоса учащихся можно использовать упражнения и попевки, которые предназначены и для обучения взрослых, но при условии, что они не выходят за рамки голосовых возможностей детского голоса.

#### Литература:

1. Алексеева Л. Воспитание культуры пения в общеобразовательной школе. - Москва: Изд. Спутник, 2003. - 115 с.
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. -Москва: Гуманитарный Издательский центр ВЛАДОС, 2003. - 336 с.
3. Арисменди А.Л. Дошкольное музыкальное воспитание. - Москва: Прогресс, 1989. - 176 с.
4. Апраксина О.А. Методика развития детского голоса: Учебное пособие. - Москва: 1983. - 103 с.
5. Добровольская Н.Н., Орлова Н.Д. Что надо знать учителю о детском голосе. - Москва: МУЗГИЗ, 1972. - 32 с.
6. Дубянская Е.М. Пение с маленькими детьми // Дошкольное воспитание. - 1959. - №8. - С.34-37.
7. Левидов И.И. Вокальное воспитание детей. - Л.: Тритон, 1936. - 58 с.
8. Малинина Е.М. Вокальное воспитание детей. - Л.: Музыка, 1967. - 88 с.
9. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. - Москва: Просвещение, 1987. - 94 с.
10. Морозов В.П. О развитии детского голоса // Музыка в школе: №2, №3, №5, 2003; №1, 2004.
11. Орлова Н.Д. О детском голосе. - Москва: Просвещение, 1966. - 56 с.
12. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. - Киев: Музычна Украина, 1981. - 168 с.
13. Сикур П.И. Воспою Тебе. Основы вокальной техники и исполнительства. - Москва: Русский Хронографъ, 2006. - 407 с.
14. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. - Москва: Прометей, МПГУ им. В.Ленина, 1992. - 272 с.
15. Федонюк В. Детский голос. Задачи и методы работы с ним. - СПб., изд. Союз художников, 2003. - 60 с.
16. Халабузарь П.В., Попов, В.С. Добровольская Н.Н. Методика музыкального воспитания. Учебное пособие, 1989. - 175 с.
17. Шацкая В.Н. Детский голос. Экспериментальное исследование. - Москва: Педагогика, 1975. - 200 с.

Prezentat la 02.04.2009



## POLITICI EUROPENE ȘI ROMÂNEȘTI PRIVIND EDUCAȚIA NONFORMALĂ

**Valentin Cosmin BLÂNDUL**

*Universitatea din Oradea, România*

Education represents one of the most important components of one's social and personal life. It is specific human being activity by which the adult generation tries to develop the personality of young people and help them to effectively integrate in society. Education has 3 complementary forms: formal, non-formal, informal. As a short definition, non-formal education is made in school using different extracurricular activities, such as: trips, optional courses, competitions and so on. This type of education has a very strong impact on the development process of young generation personality. Therefore, Romania and the European Union attribute to it a big importance. In this paper, we intend to describe the most important local, national and European polities regarding the non-formal education.

Complexitatea vieții umane în societatea de azi și provocările lumii contemporane au drept consecință o regândire a rolului și a ponderii factorilor ce contribuie la realizarea educației pe tot parcursul vieții. Atât educația formală (desfășurată în cadrul instituțiilor de învățământ pe baza programelor curriculare), cât și cea nonformală (desfășurată prin intermediul activităților extrașcolare realizate în afara unităților de învățământ sau în alte instituții precum palate / cluburi ale copiilor, organizații nonguvernamentale pentru copii și tineret etc.) trebuie să aibă ca preocupare de bază dobândirea de către elevi a cunoștințelor și competențelor care să le permită continuarea educației pe tot parcursul vieții [1].

Etimologic, conceptul de *educație nonformală* provine din latinescul „non-formalis” – fără formă, în afara formei organizate oficial pentru un anumit gen de activitate. Potrivit lui Ph Coombs [4, p.39], educația non-formală se referă la întreaga activitate organizată și sistematică, realizată în afara cadrului formal al educației, pentru a completa și facilita învățarea celor interesați să se perfecționeze într-un anumit domeniu. De altfel, de-a lungul istoriei sale, ideea educației nonformale a venit tocmai ca o replică împotriva caracterului livresc al învățării promovată în cadrul formal al activităților școlare.

Așadar, educația nonformală (sau extrașcolară) completează activitatea școlară sau educația realizată în familie. Aceasta permite adâncirea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor în zonele de interes ale elevilor, respectiv cultivarea intereselor, înclinațiilor și a talentelor acestora pentru anumite domenii. Ea permite folosirea eficientă și plăcută a timpului liber al copiilor, dezvoltarea vieții asociative și a capacităților de cooperare în rezolvarea unor sarcini complexe, formarea trăsăturilor pozitive de personalitate etc. De asemenea, educația nonformală permite implicarea elevilor în activități opționale într-o mai mare măsură decât ar permite activitățile curriculare [6].

Reunind punctele de vedere prezentate în paragrafele precedente, putem aprecia că educația nonformală reprezintă orice activitate organizată sistematic, creată în afara sistemului educațional formal și care oferă diferitelor subgrupe ale populației (copii, tineri, adulți, persoane cu dizabilități, șomeri etc.) acces la diferite tipuri de învățare. Prin natura specificului și caracteristicilor sale (variabilitate mare a subiectelor ce pot fi abordate, flexibilitate sporită, diferențierea conținuturilor și a tehnologiilor de lucru, caracterul opțional sau facultativ, implicarea mai profundă a beneficiarilor în proiectarea și realizarea sa etc.), educația nonformală reprezintă o completare absolut indispensabilă sistemului educațional formal. Așadar, principalele avantaje ale educației nonformale sunt reprezentate de un grad sporit de flexibilitate și libertate de acțiune, respectiv de selectare a informațiilor ce vor fi vehiculate, în vreme ce dezavantajul major este dat de absența unui sistem riguros de evaluare a progresului școlar înregistrat de beneficiari, fapt care, asociat cu o autoevaluare subiectivă, le poate produce acestora carențe și întâzieri în pregătire (Mariana Marinescu, 2006, pp. 65-66).

Dată fiind importanța din ce în ce mai mare a educației nonformale în pregătirea populației pentru viață, este firesc ca acestui subiect să i se acorde o importanță din ce în ce mai mare din partea forurilor decizionale românești și internaționale. Astfel, în ceea ce privește Comisia Europeană - prin programele comunitare de formare continuă – stabilește educația nonformală ca fiind una din priorități, propunându-se modalități de recunoaștere la nivel european a calificativelor obținute în urma parcurgerii unei asemenea forme de educație. Concret, furnizorilor de formare profesională continuă li se solicită identificarea unor modalități de includere a educației nonformale în cadrul acestor programe, precum și a unor strategii de evaluare și certificare a com-

petențelor dobândite de beneficiari în urma parcurgerii acestor programe, rezultate care să poată fi validate la nivel european.

Principalele programe existente la nivel național și internațional care promovează educația nonformală în formarea tinerei generații sunt următoarele (Mariana Marinescu, 2006, pp. 155-156):

- Programul de înființare și dezvoltare a unor centre pentru tineret;
- Programul de acțiuni pentru implementarea Planului Național de Acțiune pentru Tineret în România – PNAT-R;
- Programul de cercetare socială în domeniul tineretului;
- Programul de relații internaționale în domeniul tineretului;
- Programul comunitar „Youth”;
- Programul de formare pe tot parcursul vieții „Life Long Learning”.

În ceea ce privește țara noastră, politicile de stat privitoare la educația nonformală (și, în mod special, *Planul Local de Acțiune pentru Tineret, Oradea*) includ domenii precum dezvoltarea personală, respectiv voluntariatul și implicarea civică (Mariana Marinescu, 2006, pp. 65-66).

În cadrul domeniului I (dezvoltare personală) au fost incluse acele inițiative care pot (și trebuie) să ofere o șansă tineretului de a-și îmbunătăți acele abilități și deprinderi necesare unei dezvoltări complexe și corecte a caracterului și comportamentului. Un accent deosebit trebuie pus pe acele programe și acțiuni care răspund nevoii de autocunoaștere a tinerilor (identificarea propriilor valori, idealuri, țeluri, conștientizarea imaginii de sine, a propriilor posibilități și limite), precum și pe acele activități care promovează un comportament potrivit în relația cu semenii, acestea constituind o sursă importantă a dezvoltării psihosociale a persoanei.

Principalele obiective ale domeniului I (dezvoltare personală) sunt următoarele:

- creșterea gradului de autocunoaștere al beneficiarilor;
- dezvoltarea de abilități și deprinderi comportamentale pentru o mai bună relaționare a persoanelor în societate.

Îndeplinirea acestor obiective este posibilă prin derularea unor acțiuni de dezvoltare personală precum: înființarea unor cluburi în fiecare zonă / cartier, având drept scop realizarea unor activități specifice destinate diferitelor categorii de personal, precum și a unor proiecte pentru dezvoltarea resurselor umane, realizarea de activități informale în parteneriat cu diverse organizații / instituții din comunitate, dezvoltarea de servicii adresate părinților și tinerilor pentru optimizarea relațiilor dintre generații ș.a.m.d.

Indicatorii de reușită specifici domeniului I (dezvoltare personală) variază în funcție de obiectivele prestabilite și de metodele de implementare specifice fiecăruia. Indicatorii menționați pot fi grupați în următoarele categorii:

- numărul și tipul activităților / cursurilor / stagiilor de formare derulate;
- numărul și tipul resurselor atrase și alocate;
- numărul și tipul materialelor realizate și distribuite;
- numărul de participanți;
- numărul de beneficiari;
- rezultatele evaluărilor activităților realizate;
- cantitatea și calitatea aparițiilor în mass-media.

Responsabili pentru implementarea cu succes a acestor activități sunt organizațiile nonguvernamentale, instituțiile publice, unitățile școlare preuniversitare și universitare, alți factori din municipiul Oradea interesați să se implice.

Domeniul II menționat se referă la voluntariat și implicare civică. Potrivit *Consiliului Național al Voluntariatului* (2002), voluntariatul este o activitate desfășurată din proprie inițiativă de către orice persoană fizică în folosul altuia, fără a primi vreo compensație materială. Cu alte cuvinte, a fi voluntar înseamnă a alege să-ți pui la dispoziție timpul, cunoștințele, abilitățile, energia, în beneficiul altora, fără a fi plătit și fără a fi constrâns. O persoană poate fi voluntar atât în cadrul unei organizații nonguvernamentale și / sau instituții publice (voluntariat formal), cât și pe cont propriu (voluntariat informal) [5, p.56].

Potrivit aceluiași Plan Local de Acțiune pentru Tineret, Oradea, principalele obiective ale domeniului II (voluntariat și implicare civică) sunt următoarele:

- creșterea gradului de informare și sensibilizare asupra vieții comunității;
- dezvoltarea unei atitudini civice a tinerilor;
- promovarea ideii de voluntariat în rândul populației și creșterea numărului de voluntari.

Modalitățile concrete de îndeplinire a acestor obiective ar putea fi reprezentate de identificarea problemelor cu care se confruntă comunitatea, organizarea unei campanii de informare a populației cu privire la aspectele întâlnite în viața comunității, a unor campanii de consiliere publică și alte activități pentru implicarea populației în luarea de decizii și / sau dezvoltarea spiritului civic, realizarea unor acțiuni de popularizare a exemplurilor de bună practică și / sau a celor care oferă cadrul organizat pentru implicarea personală, organizarea de campanii de informare a populației referitoare la oportunități de implicare ale acestora în acțiuni de voluntariat, derularea unor sesiuni de instruire a factorilor locali cu privire la avantajele voluntariatului etc.

Indicatorii de reușită ai acestor activități depind de obiectivele vizate și metodele corespunzătoare fiecăruia, putând fi grupate după cum urmează:

- numărul și tipul de campanii / activități / sesiuni de formare organizate;
- numărul de ONG și instituții care se implică;
- numărul de participanți;
- numărul și tipul resurselor atrase și alocate;
- numărul și tipul materialelor realizate și distribuite;
- numărul de beneficiari;
- cantitatea și calitatea aparițiilor în mass-media.

La nivelul municipiului Oradea, pentru implementarea acestor activități vor răspunde ONG locale, diferite instituții publice, unități de învățământ preuniversitar și universitar, alți factori interesați.

Din analiza politicilor europene și românești privitoare la educația nonformală, se poate observa preocuparea întregii comunități față de această problemă. Interesul major este determinat, în principal, de faptul că educația nonformală reprezintă o măsură complementară extrem de viabilă la adresa învățământului formalizat, oferind posibilitatea celor interesați ca, într-o manieră flexibilă și constructivă, să abordeze o serie de subiecte inedite sau în care beneficiarii au deja o formare inițială. Acesta reprezintă un motiv suficient de convingător pentru care investiția în educația nonformală să merite a fi efectuată atât din punct de vedere al resurselor (umane și materiale) alocate, cât și din cel al strategiilor didactice utilizate.

#### Referințe:

1. Blândul V. Educația non-formală – de la teorie la practică. Editura Universității din Oradea, 2008.
2. Cucoș C. Pedagogia. - Iași: Editura Polirom, 2006.
3. Marcu Agneta (coord.). Orientare și consiliere pentru carieră în politicile pentru tineret. Editura Universității din Oradea, 2006.
4. Marcu V., Orșan Florica, Deac Adina. Managementul activităților extracurriculare. Editura Universității din Oradea, 2003.
5. Nedelcu Gabriela, Nedelcu Mădălina, Mureșan Ioana, Stan Simona, Mureșan Traian. Educația ecologică și voluntariatul în protecția mediului. Fundația pentru Cultură și Educație Ecologică ECOTOP Oradea, Centrul Național de Voluntariat PRO VODIS, 2003.
6. Nicola I. Tratat de pedagogie generală. - București: Editura Aramis, 2000.

*Prezentat la 11.06.2009*

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РАЗГОВОРНОГО И ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ С ПОМОЩЬЮ ИНТОНАЦИОННО-РЕЧЕВОГО МЕТОДА

*Пётр СИКУР*

*Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо*

În acest articol autorul analizează posibilitățile de perfecționare a vocii muzicale și vorbite a învățătorului de muzică cu ajutorul metodei „intonational-vorbite”.

The author tells about the “intonational-speech” method, which he has elaborated. It should develop the speaking and the singing voice, and eliminate different voice handicaps as well, including the stutter.

Учитель музыки общеобразовательной школы должен обладать хорошо развитым и «поставленным» не только певческим, но и речевым (разговорным) голосом.

Разработанный нами так называемый *интонационно-речевой метод* позволяет за относительно короткое время выявить и развить лучшие качества певческого голоса и слуха у детей и взрослых, а также устранить различные голосовые нарушения и дефекты, такие, например, как хроническая сипота, гнусавость, тремоляция, «узлы» на голосовых связках (обычно требующие хирургического вмешательства), включая и случаи заикания.

Суть данного метода в том, что развитие певческого голоса начинается и первоначально строится на основе развитого декламационно-распевного речевого голоса и, в частности, развития речевой интонации, ее мелодичности, ритма, темпа и др. В связи с этим мы условно назвали метод “интонационно-речевым”.

Физиологической основой метода является природа речевых скольжений разговорного голоса человека, которые формируются с детства в процессе усвоения языка. Присущие гласному звуку скольжения по диапазону вверх и вниз служат образованием не только мелодики речи, но и разговорной речи вообще. В процессе практики нам удалось установить, что если давать определенную нагрузку на эти скользящие движения голоса, при условии хорошей дыхательной опоры, четкой артикуляции с последующим охватом нижних и верхних звуков (то есть преодоления регистровых переходов), то речевой голос не только укрепляется, развивается, приобретает диапазон, силу, полетность, соответствующий тембр, но приближается по многим характеристикам к певческому звукообразованию. Это дало основание предположить, а затем и осуществлять перевод развитого распевного речевого голоса в певческий голос.

С тем чтобы лучше понимать данный метод и научиться пользоваться им, важно вспомнить, что такое интонация, разговорный голос, каково соотношение его с певческим голосом? Известно, что у одного и того же человека певческий голос может значительно отличаться от его разговорного голоса тембром, силой, диапазоном, выразительностью и т.д., ибо голосовой аппарат в речи и пении работает в разном режиме. Так, у одного и того же человека пение может осуществляться на пониженной гортани и за счет мягких тканей надгортанного пространства (зева, мягкого неба, глотки и носоглотки), а речь – на повышенной гортани и активной работе передней части рта. Тем не менее, в речи и в пении участвуют одни и те же голосовые органы. Следовательно, режимы их работы можно сближать и взаимообогащать: например, через улучшение звучания разговорного голоса влиять на качество звучания певческого голоса.

Звуки нашей речи не статичны и изменяются по высоте, силе, динамике, тембру, темпу, ритму и по другим параметрам. Все эти изменения в целом образуют интонацию речи. Слово интонация имеет несколько значений (от лат. *intonare* – громко произносить): 1) понижение и повышение голоса при произношении (вопросительная, повествовательная интонация); 2) манера речи или пения, отражающая определенные чувства говорящего или поющего (властность, насмешку, грусть, тоску и т.д.); 3) точность звучания музыкальной или вокальной мелодии по высоте (звуковысотная интонация). В

данном случае мы рассматриваем акустическую (звуковую) сторону интонации, связанную с движением ее главного элемента – мелодии, выработку особого качества распевной, мелодизированной речи, способной перерасти в вокальную речь, то есть в пение. Каждый из этих элементов интонации выполняет свою задачу. В обычной разговорной речи (а тем более сценической) мы этими элементами всегда пользуемся и даже произвольно управляем ими, особенно тогда, когда возникает потребность усилить выразительность произнесения текста:

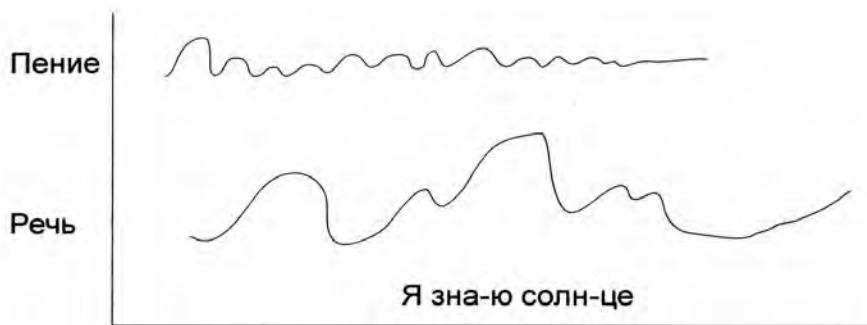
- с помощью темпа, ритма, ударений мы выделяем отдельные главные слоги, слова, предложения;
- изменением силы голоса, усилением и ослаблением звучания ударных и безударных слогов, слов мы регулируем динамику речи;
- пауза (как результат прекращения звучания) позволяет нам разделить речь на отдельные "отрезки", так называемые такты или синтагмы, фразы, предложения;
- с помощью изменения тембра голоса мы изменяем звуковую окраску произношения, а также характер произнесения отдельных звуков (слов, фраз и даже нескольких фраз), делая речь радостной, искренней, неискренней и т.д. Такой тембр называют еще просодическим.

Само певческое звучание по своей мелодической кривой значительно проще и "конкретней" речевого. Движение от звука к звуку осуществляется как бы по прямой линии, без глиссандирования звука, и соответствует точно фиксируемой его высоте на нотном стане. Каждый интервал имеет свое определенное название (прима, секунда, терция и т.д.) и точное звучание на определенной высоте, что позволяет слышать конкретное звучание.

В разговорной речи голос никогда не задерживается на одной линии, а постоянно движется по кривой, причем не только от звука к звуку, а и внутри каждого звука, каждой гласной, образуя так называемый внутрислоговый мелодический распев (мелодию слога). Это движение можно легко пронаблюдать на примере нескольких звуков, сначала спетых, а затем произнесенных.

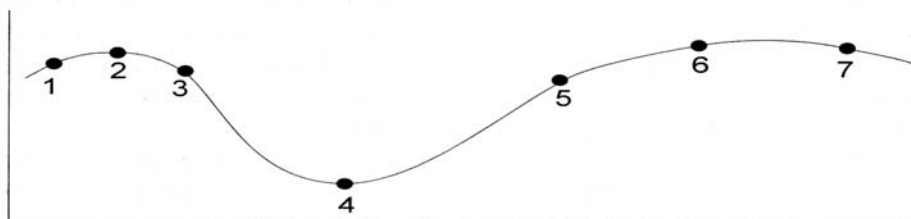


Эти изменения можно пронаблюдать и на интонографе.



"Мое солнышко". Народная итальянская песня.  
Обр. Э. Капуа.

Следовательно, в разговорной речи интервал точной фиксации не поддается, а по своему звуковедению он обладает определенной крутизной. Если мы на бумаге на определенном отрезке поставим точки, через которые проходит мелодия речевого голоса, то получим извилистую кривую:



Началом восходящей и нисходящей мелодики будет точка перегиба (см. цифры 2, 4, 7). При этом интервал звука речи возникает не только при изменении направления движения мелодики, но и при ее монотонности, хроматизме. В связи с этим бывает трудно определить речевые интервалы на слух и часто приходится довольствоваться их общим определением – большие, средние и малые интервалы. Если в музыке или пении при выражении музыкальной мысли нужен точный интервал, то в речи не так важна точная величина интервала, как его направление. Например, одна и та же интонация вопроса может быть выражена движением голоса вверх на интервал терции, квинты (более сильный по значимости вопрос) и даже октавы. То есть мелодика речи может выполнять свои смысловые функции одинаково как при большом, так и при малом диапазоне голоса. Сама величина интервала в речи во многом зависит от силы эмоций. Большая интенсивность эмоций расширяет интервал, малая – сужает. Поэтому акустическое образование речевого интервала часто зависит от эмоционального состояния говорящего.

Таким образом, каждая гласная, слог в речи обладают своей небольшой мелодикой, а слово, состоящее из нескольких таких слогов, а затем фраза и предложения в целом образуют свою развернутую речевую мелодику. Каждый звук в этой мелодической кривой имеет свое определенное место и, следовательно, свою музыкальную высоту (несмотря на ее нечёткую звуковысотную определенность).

В этом смысле сама речь является уже изошренной (развитой, утонченной) музыкой. Известный реформатор театрального искусства К.С.Станиславский называл буквы, слоги и слова музыкальными нотами в речи, из которых создаются такты, арии и целые симфонии. При этом чем речь выразительней (как, например, сценическая речь драматического актера, профессионального чтеца), тем она музыкальней, ближе к пению. Например, если бытовому разговорному голосу присущ узкий диапазон в 5-6 тонов, монотонность, пестрота произношения гласных и согласных звуков, то поставленный сценический речевой голос имеет более широкий диапазон (до 1,5 октавы и более), большую силу, полетность, а также умеренную округленность и распевность звучания. В сценическом речевом голосе могут проявляться элементы певческого вибрато. Однако распевность сценического голоса не должна переходить в вокализацию. Ибо вокализованная речь, в которой присутствует вокальный тембр, теряет свою естественную разговорную распевность и в общении звучит несколько неестественно.

Вокализованная речь строится на певческих артикуляциях прикрытого звука. В такой манере нередко говорят оперные певцы, которые непроизвольно переносят в речь привычные вокальные установки (ощущение зевка, широкой глотки и т.д.). Вокализованная речь частично используется в церковном богослужении при произнесении призывов, правда – не во всех случаях. Другие духовные тексты могут прочитываться рассказно или произноситься нараспев естественным декламационно-речевым голосом.

Вокализованная речь не предполагается также быть использованной в рамках нашего метода, так как при вокализованной речи не включается в работу "дополнительный резерв" – речевой механизм, способный положительно влиять на развитие речевого, а затем певческого голоса и слуха. Мы практикуем декламационно-речевую распевность речи, осуществляемую на разговорном положении органов ротовой полости, глотки и гортани. Сначала это как бы отделяет речевой голос от певческого, но по мере развития речевой распевности речевая и певческая функции предельно сближаются, певческий голос начинает улучшаться, развиваться и совершенствоваться.

На распевность речи способен влиять язык, на котором человек говорит. Наиболее певучими в мире считаются некоторые языки романской и славянской групп (итальянский, старославянский и украинский), в которых фонетические сочетания слов и музыки отождествляются в такой степени, что сама по себе речь уже есть мелодия.

Определенным видом распевности обладают тональные языки, например – вьетнамский, китайский, японский и др. В таких тональных языках по сравнению с европейскими несколько сложнее выглядит мелодический рисунок слога, слова. Здесь изменение высоты тона (тоновая модуляция) сопровождается очень подвижными, резкими перепадами, скачками вверх или вниз от регистра к регистру. Изменение интонации в слове связано с изменением интонации всей фразы, что требует достаточно четкого слуха. Однако эта разница лишь количественная и особого влияния на развитие певческого голоса и музыкального (вокального) слуха не имеет.

Таким образом, разговорный голос, если ему придать необходимый процент декламационной распевности, можно переводить в певческий голос, включая и академическую манеру пения. Данный

перевод может быть скачкообразным и поэтапным. Скачкообразным можно назвать тот случай, когда голос речи в академическую манеру пения переходит как бы скачком, поэтапным – когда распевная речь переводится сначала в так называемую декламационно-речевую манеру пения (народную, эстрадную и др.) как наиболее близкую к речи, а затем в академическую манеру пения (если этого требует специализация обучающегося). Для дальнейшего совершенствования певческого голоса можно подключать другие методы и упражнения по развитию прикрытия звука, плавности, выработки его подвижности и т.д.

Для практической работы над голосом нами были разработаны две группы упражнений. В первую группу вошли упражнения на развитие мелодики разговорной речи со всеми ее составными компонентами (тембра, силы, динамики и др.). В основу их исполнения положен вышеописанный принцип развития внутрислогового распева отдельных слогов и слов с охватом верхнего и нижнего регистров речевого голоса. Материалом таких упражнений может служить произнесение парных цифр (22-33 и т.д.), слогов, слов, фраз, предложений с утвердительной или вопросительной интонацией.



В нотном изложении данное упражнение будет выглядеть примерно так:

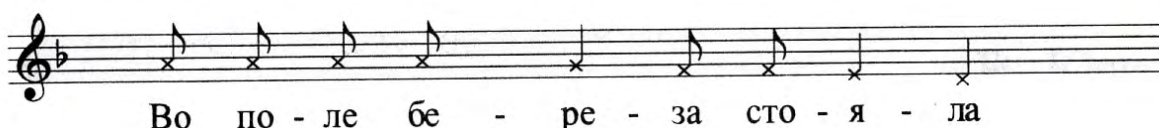


Разумеется, что данная нотная запись условна, ибо речевая мелодика глissандирует, скользит по полутонам, четвертям и точно записать ее по нотам невозможно. При правильном выполнении данного упражнения речевой голос за относительно короткое время увеличивается в диапазоне, силе, громкости (полетности), улучшается тембр, речевой слух, выразительность произношения, что тем самым положительно воздействует на качество певческого голоса, звуковысотного (музыкального) и вокального слуха.

Во вторую группу вошли упражнения по подготовке к переводу речевого голоса в певческий. Материалом таких упражнений могут служить несложные попевки, фразы из текстов песен, которые исполняются различными способами вокализации. В основном это метод ритмодекламационной и нотированной (омузыкаленной) декламации. Затем данные попевки, фразы поются обычным способом. Метод ритмодекламации предполагает декламирование текста нараспев, на одной высоте тона, но с соблюдением музыкального ритма и темпа:



Метод нотированной или омузыкаленной декламации.



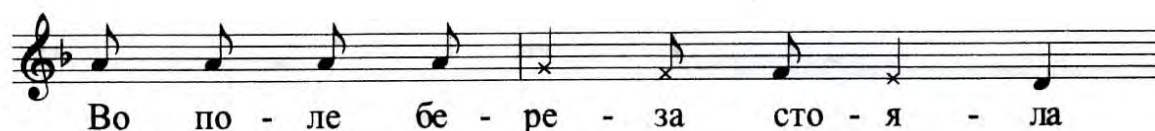
Напомним, что крестообразный знак X означает приблизительное соблюдение высоты звука. Слова как бы наполовину поются, наполовину проговариваются, т. е. декламируются нараспев. Затем данные попевки, фразы исполняются обычным способом вокализации, т. е. поются. Переход с ритмодекла-



магии, или нотированной декламации, к обыкновенному мелодическому пению может быть скачкообразным, когда голос учащегося сразу легко переходит в пение, или постепенным, когда учащемуся удаётся перейти на пение (т. е. точную мелодическую высоту звука) лишь в каких-то отдельных местах попевки. В подобных случаях показаны вспомогательные упражнения. В основном, это пропевание данной попевки, фразы с закрытым ртом перед тем, как ее спеть голосом, а также комбинированные упражнения на взаимопереход: декламационное чтение – пение; ритмодекламация – нотированная декламация – мелодизированное пение; распевно-декламационное чтение – пение в народной или декламационной манере – академическое пение и др.



**ИЛИ**



Затем данное упражнение выполняется в манере пения, в зависимости от специализации учащегося: академического пения, народного, эстрадного и т.д.

#### **Выводы:**

1. Данный метод можно использовать не только для голосовой подготовки учителей музыки общеобразовательных школ, но и для всех так называемых лиц речевых профессий – актёров, чтецов, дикторов, включая и учителей-предметников, которым необходим хорошо «поставленный» разговорный голос.

2. С помощью данного метода можно «превращать» разговорный голос в певческий, а также устранять различные голосовые нарушения и дефекты звукообразования, включая и заикание.

3. Использование данного метода не исключает комплексного использования других методов и упражнений по освоению техники разговорной речи и пения.

#### **Литература:**

1. Адулов Н.А. Руководство по постановке певческого и разговорного голоса. - Липецк, 1996. - 376 с.
2. Аникеева З.И., Аникеев Ф.М. Как развить певческий голос. - Кишинев: Штиинца, 1981. - 124 с.
3. Емельянов В.В. Развитие голоса. - Санкт-Петербург, 1997. - 192 с.
4. Киселев А.Н. Теоретические основы методики обучения пению студентов факультета драматического искусства. - Л., 1979. - 19 с.
5. Козлянинова И.П., Чарели Э.М. Речевой голос и его воспитание. - Москва: ГИТИС, 1985. - 100 с.
6. Ментюков А.П. Декламационно-речевые формы интонирования в музыке XX века. - Москва: Музыка, 1986. - 87 с.
7. Петрова А.Н. Сценическая речь. - Москва: Искусство, 1981. - 191 с.
8. Ройзен Р.М. Особенности формирования певца-артиста оперетты: дисс. канд. искусствоведения. - Москва: 1977. - 201 с.
9. Фролов Ю. П. Пение и речь в свете учения И. П. Павлова. - Москва: Музыка, 1966. - 99 с.
10. Шиманский Г.И. Наставление церковному чтецу. Изд-ние Сретенского монастыря, 1999. - 16 с.

*Prezentat la 02.04.2009*



# EDUCAȚIA ADULȚILOR

## ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ ЗА ПРЕДЕЛАМИ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА: КРАТКИЙ ОБЗОР СИТУАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В МОЛДОВЕ

*Лиана ПОСЦАН*

*Кафедра педагогических наук*

Articolul prezintă o trecere în revistă a educației adulților în Republica Moldova, realizată în conformitate cu dimensiunile europene ale educației adulților. Sunt prezentate aspectele politice, legislative, instituționale etc. ale educației adulților. De asemenea sunt elaborate concluzii de dinamizare a EA în Moldova.

The article represents a survey of adult education in Republic of Moldova, carried out in accordance with the European norms/dimensions for adult education. It highlights the political, legal and institutional aspects of adult education. At the same time, it includes conclusions on activation of adult education in Moldova.

### **1. Политические рамки, законодательство и финансирование**

Республика Молдова принадлежит к региону Юго-Восточной Европы и соседствует с Европейским союзом в рамках Европейской политики добрососедства.

В Национальной стратегии развития на 2008-2011 годы определено, что люди – главный ресурс Республики Молдова на ее пути к модернизации. Человеческие ресурсы, образованные, здоровые, обладающие высоким физическим и интеллектуальным потенциалом, способные к обучению на протяжении всей жизни и адаптации к экономическим изменениям, являются существенным фактором для модели экономического роста, основанной на конкурентоспособности, эффективности и качестве [1].

По данным Национального бюро статистики [6], на 1 января 2007 года постоянное население страны составляло 3,58 миллиона жителей. В период 2000–2006 годов численность населения сократилась на 62,0 тыс. человек. Республика Молдова продолжает оставаться страной с самым низким в Европе уровнем урбанизации: 41,3% населения живет в городах и 58,7% – в селах. Согласно классификации по половому признаку, мужчины составляют 48%, женщины – 52% от общей численности населения.

Анализ возрастной структуры населения указывает на интенсификацию процесса демографического старения общества. Средний возраст населения страны увеличился с 33,4 лет в 2000 году до 35,6 лет в 2007 году, сместив Республику Молдова в группу стран со «взрослым» населением. Снижение рождаемости обусловило абсолютное и относительное сокращение молодого населения. По отношению к 2000 году в 2007 году доля населения в возрасте 0-14 лет сократилась с 23,8% до 18,2%, а доля населения в возрасте старше 65 лет увеличилась с 9,4% до 10,3%. Взрослое население (15–64 лет) составляет 71,4% от общей численности, что на 126,3 тыс. человек больше по сравнению с состоянием на начало 2000 года. В составе взрослого населения увеличилась доля возрастных групп 15-34 и 45-59 лет и сократилась доля возрастных групп 35-44 и 60-64 года.

Доля взрослого населения в сельской местности больше, чем в городской среде, в 1,4 раза. Около 12% сельского населения превысило возраст 65 лет, а в общей численности женского сельского населения доля пожилых женщин составляет 14%. В городах средний возраст женского населения на 2,9 года больше среднего возраста мужского населения, а в селах разница составляет 3,3 года.

Сокращение численности трудоспособного населения и увеличение среднего возраста работающих в национальной экономике оказывает комплексное влияние на социально-экономическое развитие с прямым воздействием на общее предложение рабочей силы, инвестиции, распределение доходов, государственные расходы на социальное страхование и др. Продолжение процесса старения населения влечет за собой появление серьезных проблем в сфере человеческого капитала, необходимого для устойчивого развития страны.

В Республике Молдова при нынешних доходах населения охват образованием всех уровней достаточно высок. Уровень охвата начальным и гимназическим образованием составляет, соответственно, 97% и 93%. Несмотря на то, что система образования Республики Молдова не полностью соответствует требованиям внутреннего и внешнего рынков труда, в определенных секторах (в частности, в сфере информационных технологий и коммуникаций, банковско-финансовых услуг, здравоохранения и др.) Республика Молдова обладает хорошо подготовленным и квалифицированным потенциалом. Более того, большая часть населения владеет двумя языками и проявляет склонность к усвоению с легкостью иностранных языков, что обеспечивает дополнительные возможности для учебы, трудоустройства и повышения переквалификации как внутри страны, так и за рубежом.

Первостепенной целью реформ, проводившихся до настоящего времени в секторе образования, было улучшение доступа к образованию всех уровней и улучшение качества образования. Предприняты существенные меры для повышения охвата дошкольным образованием. В рамках обязательного среднего образования пересмотрены куррикулумы для I-IX классов и введены новые системы оценивания и обучения преподавателей в целях смещения акцента с запоминания на способность использования знаний в реальных жизненных ситуациях. В контексте присоединения к Болонскому процессу пересмотрена законодательно-нормативная база высшего образования, архитектура высшего образования приведена в соответствие с европейской, состоящей из двух университетских циклов. Для исправления ситуации, сложившейся в системе профессионального образования, приняты меры по реструктуризации сектора с расширением доступа к пользующимся спросом профилям. Помимо этого разработан и утвержден новый номенклатурный перечень ремесел.

Наметившийся после 2000 года экономический рост и увеличение поступлений в бюджет позволили увеличить государственные расходы в секторе: они выросли с 5,7% ВВП в 2000 году до 8,2% в 2006 году. Расходы на образование занимают самую большую долю в национальном публичном бюджете – 20%.

Среди первоочередных условий для реализации приоритетов национальной стратегии развития на 2008-2011 годы отмечены условия, связанные с развитием человеческих ресурсов, среди которых [1]:

- Модернизация формальных и неформальных учебных программ. Повышение уровня профессиональной подготовки рабочей силы для более конкурентоспособной экономики.
- Более широкое участие профильных неправительственных организаций в формальном и неформальном образовательном процессе.
- Составление обязательных учебных планов по информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) для всех ступеней образования.
- Разработка среднесрочных и долгосрочных прогнозов по рынку труда и адаптация к ним образовательных политик в целях опережения рыночного спроса.
- Привитие студентам навыков непрерывного обучения.

Образовательные системы считаются специалистами самыми консервативными и устойчивыми к переменам. Однако социальный, экономический и политический контекст последнего десятилетия в Республике Молдова создал условия для того, чтобы образование стало в перечне определенных координат одной из наиболее динамичных областей, что констатируют многие иностранные и местные эксперты.

На данном этапе система образования РМ регламентируется Законом об образовании 1995 года. Новый Кодекс законов об образовании, прошедший два чтения в Парламенте прошлого созыва, оспорен научной, педагогической общественностью и гражданским обществом и, очевидно, будет рассматриваться новым Парламентом РМ.

В соответствии со ст. 12. Закона об образовании, обучение взрослых (ОВ) является «формой обучения» и приравнено к «специальному» и «дополнительному обучению». Статья 35 закона говорит о том, что «обучение взрослых выполняет адаптационную функцию, связанную с необходимостью оперативной подготовки и переподготовки взрослых в условиях социальных и экономических преобразований» [2].

Обучение взрослых в Республике Молдова регламентируют следующие законы и нормативные акты:

1. Международные конвенции, ратифицированные Республикой Молдова:

- Конвенция МОТ о профессиональной ориентации и подготовке в области развития людских ресурсов от 19.07.1977 г.;

- Меморандум непрерывного образования, 2000 г.

2. Органические законы:

- Конституция Республики Молдова, ст. 35: Право на образование;

- Кодекс о труде, VIII раздел: Профессиональная подготовка;

- Закон об образовании, ст. 35;

- Закон о занятости населения и социальной защите лиц, находящихся в поиске работы, № 102-XV от 13.03.2003 г.;

- Закон о безопасности и здоровье труда.

3. Подзаконные акты:

- Постановление Правительства РМ №611 от 15.05.2002 г. «Об утверждении Стратегии занятости рабочей силы в РМ»;

- Концепция профессиональной ориентации, подготовки и профессионального обучения человеческих ресурсов, принятая Постановлением Правительства РМ 253-XV от 19.07.2003;

- Постановление Правительства РМ «Об организации непрерывного профессионального обучения» № 1224 от 09.11.2004 г.

4. Документы социальных партнеров и социального партнерства:

- Коллективная трудовая конвенция;

- Отраслевые трудовые конвенции, коллективные трудовые контракты;

- Закон о профсоюзах;

- Постановление Правительства РМ № 845 «О повышении квалификации государственных служащих».

5. Отраслевые/ секторальные нормативные документы:

- Положение об аттестации педагогических кадров и менеджеров школьных учреждений;

- Стандарты непрерывного образования;

- Положение о повышении квалификации медицинского персонала и т.д.

Анализируя логику разработки регламентирующей базы ОВ, можно отметить вовлечение Министерства экономики и торговли РМ в обеспечение функционирования ОВ. Немаловажным фактором в определении министерства, ответственного за ОВ, является также присоединение системы высшего образования РМ к Болонскому процессу, одним из основополагающих принципов которого является обеспечение непрерывного образования. Из этого следует, что значительная роль в ОВ отводится Министерству образования и молодежи.

Министерство культуры и туризма РМ остается в стороне от проблем ОВ, что доказывает невосребованность культурологической функции ОВ.

Рассматривая ОВ в парадигме социального партнерства, необходимо отметить слабое внимание социальных партнеров: работодателей – профсоюзов – правительства, к данной проблеме. Проблемы качества рабочей силы и непрерывной подготовки работников не рассматриваются в рамках Национальной комиссии по социальному партнерству.

В соответствии с Постановлением Правительства № 1224 от 09.11.2004 г. «Об организации непрерывного профессионального обучения» [5], образован Национальный совет по непрерывному профессиональному обучению в качестве консультативного органа Министерства образования и молодежи РМ. Задачи Совета заключаются в разработке предложений для стратегического развития национальной системы непрерывного профессионального обучения, продвижения государственной политики в области повышения квалификации и переквалификации кадров национальной экономики в соответствии с требованиями рыночной экономики и тенденциями развития непрерывного образования в Европе.

В Совет входят представители Госканцелярии, Министерства экономики и торговли, Министерства образования и молодежи, Министерства здравоохранения, Министерства культуры и туризма, Министерства сельского хозяйства и продовольственной промышленности, других заинтересованных министерств, Академии наук РМ, профсоюзов, работодателей и специализированных учреждений по непрерывному обучению.

Этим же постановлением принято Положение об организации непрерывного профессионального обучения. В соответствии с этим Положением, основная роль в организации непрерывного профессионального обучения принадлежит правительству, которое разрабатывает стратегии, национальные программы и нормативные документы в области развития человеческих ресурсов.

Разработка нормативной, организационно-методической и дидактической базы, стратегий программ, курикулов, процедур по сертификации и оценке обучения относится к компетенции центральных государственных органов и координируется Министерством экономики и торговли, Министерством образования и молодежи и другими ведомственными министерствами.

В соответствии с Положением об организации непрерывного профессионального обучения, финансирование ОБ в Молдове осуществляется за счет:

- бюджетных средств, выделяемых для непрерывного профессионального обучения;
- бюджетных средств из фонда по безработице;
- финансовых средств экономических агентов – не менее 2% фонда заработной платы предприятия согласно ст. 213 Трудового кодекса РМ;
- собственных средств заказчиков обучения;
- средств международных проектов;
- средств профсоюзов и работодателей;
- других финансовых средств, предусмотренных законодательством.

ОБ в Молдове не имеет достаточной законодательной основы. Частично регламентируется лишь профессиональное обучение взрослых в рамках политики по обеспечению занятости населения. Культурологическая функция обучения взрослых или обучение в свободное время не регламентируется законом.

Необходимо отметить, что ОБ стало предметом законотворчества лишь с 2000 г. Для того чтобы системно развивать ОБ, необходима законодательная основа и принятие органического закона по обучению взрослых.

## 2. Провайдеры услуг в сфере образования взрослых

На этапе становления и развития ОБ в Молдове необходимо отметить и раскрыть несколько тенденций формирования рынка образовательных услуг и возможностей для обучения взрослых:

1. Появление безработицы и необходимости переквалификации человеческих ресурсов;
2. Необходимость восполнения функциональной безграмотности;
3. Развитие ассоциативного сектора;
4. Развитие образовательной функции профсоюзов;
5. Развитие предпринимательства в области ОБ;
6. Развитие практики обучения на рабочем месте;
7. Развитие концепции непрерывного обучения;
8. Реанимация секториальных систем повышения квалификации.

Таблица 1

### Провайдеры услуг в сфере образования взрослых

№	Провайдеры (государственные, негосударственные, корпоративные/частные, учреждения высшего образования и т.д.)	Основные направления обучения	Целевые группы	Источники финансирования
1.	Агентство по трудоустройству и занятости населения	Переквалификация	Безработные	Бюджетные средства фонда по безработице
2.	Неправительственные организации	Основы демократии Гендерное равенство Гражданская активность Развитие предпринимательских способностей	Взрослое население	Средства международных проектов

		Народное ремесло и артизанат Навыки здорового образа жизни		
3	Профсоюзы	Подготовка профсоюзных тренеров Развитие демократии Профсоюзные права Трудовое право Функциональная безграмотность Проектный менеджмент Коммуникация	Члены профсоюзов	Профсоюзные взносы Средства международных проектов
4.	Коммерческие центры по обучению	Современные языки Навыки владения компьютером Консультативные семинары по правовым вопросам Тренинги по развитию навыков делового общения Курсы бухгалтеров	Взрослое население	Собственные средства заказчиков
5.	Торгово-промышленная палата	Подготовка тренеров Проблемное обучение	Взрослое население	Собственные средства заказчиков Проекты
6.	Центры непрерывного обучения при вузах	Повышение квалификации	Специалисты по отраслям	Бюджетные средства Собственные средства заказчиков
7.	Отраслевые/секторальные образовательные центры	Повышение квалификации (развитие функциональных, профессиональных, социальных навыков)	Специалисты по отраслям	Бюджетные средства Собственные средства заказчиков Средства социальных партнеров Средства международных проектов
8.	Обучение на рабочем месте	Повышение квалификации Безопасность и здоровье труда Семинары в соответствии с выявленными потребностями	Рабочие Менеджеры	Средства работодателей
9.	Центры по обучению в области безопасности и здоровья труда	Безопасность и здоровье труда Трудовые отношения	Рабочие Менеджеры	Средства работодателей
10.	Курсы профессиональной подготовки/переподготовки –119 по данным НБС	Массовые профессии	Население	Бюджетные средства Собственные средства заказчиков
11.	Курсы для взрослых при вузах – 7 по данным НБС	Современные языки Навыки владения компьютером Повышение квалификации Подготовка к поступлению в вуз Курсы бухгалтеров	Население	Бюджетные средства Собственные средства заказчиков

### 3. Потребности в обучении и участие в обучении взрослых

На основании исследования мотивации обучения взрослых с точки зрения концепции обучения в течение всей жизни, проведенного в период 2005-2007 г., 65% опрошенных респондентов отметили свою потребность в обучении как высокую. На вопрос о потребностях в непрерывном образовании [4]:

- 65% опрошенных респондентов отметили профессиональную составляющую обучения,
- 17% - социально-гражданскую,
- 18% - родительское и семейное воспитание.

67% опрошенных респондентов выбирают формальное обучение – курсы, 26% предпочитают обмениваться своей практикой, лишь 3% опрошенных респондентов выбрали неформальные формы организации обучения и готовы к самообучению.

50% опрошенных респондентов предпочитают, чтобы их приглашали на курсы, то есть не определились со своими потребностями в обучении или сталкиваются с барьерами организационного характера: место, время, средства на обучение. Лишь 13% респондентов сами ищут необходимые им курсы, а 14% высказались о необходимости нормативного регламентирования непрерывного образования.

Интересным с точки зрения организации ОБ представляется тот факт, что 18% опрошенных предпочитают обучение вместе с друзьями, то есть выбирают обучение по интересам (вокациональное обучение).

На вопрос о фактах, препятствующих обучению, 61% опрошенных респондентов отметили интенсивность работы, 39% – усталость.

На вопрос о мотивации обучения ответы разделились следующим образом (открытый вопрос):

Таблица 2

### Мотивы обучения взрослых (%)

1.	Мотивы развития карьеры и профессионального роста	55,3%
2.	Процесс познания, любознательность	25,5%
3.	Адаптация к происходящим изменениям	10,5%
4.	Другие мотивы	8,7%

Таким образом, собирательный портрет взрослых Молдовы, составленный с точки зрения мотивации обучения, представляет собой субъектов *со средним возрастом 36,7 лет, которые ощущают высокую потребность в обучении, связанную с профессиональной направленностью личности. Мотивация обучения связана с необходимостью профессионального развития взрослых, которые предпочитают формулу: предложение-спрос.*

Идентификация статистических данных в области ОБ в Молдове – процесс весьма сложный, поскольку официальных данных в соответствующих документах не содержится.

По данным Лицензионной палаты РМ, в 2008 году лицензировали обучение как вид деятельности 275 организаций (264 – в 2004 г., 123 – в 2005 г.).

По данным Национального бюро по трудоустройству ежегодно более 5000 человек проходят курсы профессиональной переквалификации, организованные провайдерами, которые сотрудничают с агентствами по трудоустройству.

По статистическим данным коммерческого поставщика ОБ (Business-prim SRL) в среднем в год обучаются около 450 человек.

По данным профсоюзных организаций ежегодно в семинарах по профсоюзной тематике участвуют около 10 000 членов профсоюза.

Исходя из того, что наблюдается рост числа организаций различной юридически организационной формы, оказывающих образовательные услуги, можно констатировать положительную динамику развития образовательного рынка для взрослых.

К сожалению, в Молдове не используются возможности ОБ через учреждения Министерства культуры и туризма. В отличие от многих стран, в Молдове не существует организованной сети открытых (народных) университетов, поскольку в рамках исторического развития роль этих университетов выполняло Общество «Знание», носившее идеологический характер.

Развитие сети учреждений ОБ в рамках Министерства культуры и туризма дало бы импульс вокациональному ОБ и восполнило бы потребность в обучении в сельской местности.

#### 4. Исследования и обучение

По мере развития международного сотрудничества, различные учреждения ОБ развивали свои институциональные возможности:

- готовили тренеров/преподавателей для взрослых;
- развивали способности интерактивного обучения;
- сегментировали целевые группы;
- выявляли потребности в обучении;
- развивали менеджмент и маркетинг в области ОБ.

Так, в системе профсоюзного обучения одного из лидеров ОБ в Молдове действует институт профсоюзных преподавателей, прошедших подготовку при содействии коллег из Румынии, Франции, Голландии, Англии. Преподаватели обучались в рамках программы TACIS, проекта LSO по развитию профсоюзов России, Молдовы и Украины, проекта PSI и др.

Подготовкой тренеров для повышения квалификации учителей занимаются университеты, Институт педагогических наук, НПО PRO-Didactica. Организовываются семинары по подготовке тренеров при Торгово-промышленной палате РМ.

В классификаторе специальностей, а также в классификаторе профессий, не существует специальности андрагог, или преподаватель по ОБ.

В Молдавском государственном университете и в других вузах введена специальность «Психопедагогика» и предлагается специализация для магистров по специальности «Обучение взрослых».

Наименее развитым аспектом ОБ является исследовательская деятельность. Такое положение сложилось после 1990 года: на долгие годы тематика ОБ перестала быть актуальной.

Сегодня, когда ОБ самоактивизировалось вследствие сформировавшихся потребностей в обеспечении конкурентоспособности экономически активного населения, возросла, естественно, и потребность научного обоснования ОБ. Появляются отдельные исследования, проводимые, в основном, НПО или соискателями научной степени и по мере развития непрерывного обучения при вузах.

Можно отметить ряд конференций по проблемам ОБ:

- Изменение парадигмы педагогической теории и практики. Молдавский государственный университет. Кафедра педагогических наук, ноябрь 2008.
- Непрерывное обучение: организация, реализация, развитие. Институт непрерывного обучения, апрель, 2006.
- Стандарты и качество непрерывного обучения, МГУ, МТУ, Университет Alicante. Франция, ИНО, май, 2004.
- Законодательство и практика непрерывного обучения работников национальной экономики Молдовы. МТУ, Национальный политехнический институт, Toulouse, Франция, Политехнический университет, Бухарест, Румыния, май, 2002 и др.

Системные исследования в области ОБ могли бы сегодня проводить Институт педагогических наук, исследовательские центры при вузах, научно-дидактические центры, действующие в рамках социального партнерства.

Исследовательская деятельность в область ОБ в Молдове нуждается в развитии как в теоретическом, так и в методологическом аспектах.

## 5. Международное сотрудничество

Исходя из многосторонней целевой направленности, в рамках ОБ можно развивать различные партнерские отношения национального и международного характера. Предметом такого сотрудничества могут стать проблемы развития непрерывного профессионального обучения, обучения свободного времени, гендерного образования, гражданского, экологического воспитания, системного развития ОБ, а также проблемы научной обеспеченности ОБ и т.д.

Изучив практику соседних европейских государств по международному сотрудничеству в области ОБ, с сожалением вынуждены отметить низкий уровень развития национальных и международных партнерских отношений в Республике Молдова в области ОБ. Этот факт объясняется многими объективными причинами, связанными со статусом страны, степенью развития демократии в Молдове, целями приоритетного развития, способностью молдавских специалистов в области ОБ привлекать иностранных партнеров и развивать национальное и региональное сотрудничество.

По нашим наблюдениям, специальные проекты в области международного сотрудничества по проблемам ОБ в Молдове являются большой редкостью. Но вместе с тем в рамках различных институциональных, отраслевых и секторальных проектов рассматриваются определенные аспекты ОБ.

Самыми активными партнерами международного сотрудничества являются НПО, цель которых – развитие демократии, гражданственности, партиципативности, предпринимательства и т.д. О рамках этого сотрудничества можно судить по количеству зарегистрированных в Молдове НПО – более 4000.

В качестве примера национального партнерства отметим возможность плодотворного сотрудничества профсоюзов и работодателей. Этот формат сотрудничества может развивать международное сотрудничество с МОТ, международными профсоюзными центрами, Фондом Фридриха Еберта.

На государственном уровне в процессе международной кооперации по проблемам непрерывного обучения участвуют Министерство образования и молодежи, Министерство экономики и торговли (проекты Tempus, Socrates, проекты МОТ).

В Молдове было бы целесообразно открыть специальную линию проектов для системного развития ОБ, по примеру других стран. Необходимо также развивать проекты при финансовой поддержке Мирового Банка, ЮНЕСКО и других международных организаций.

#### **6. Краткие выводы: основные вызовы будущего**

Исследование эволюции ОБ в Молдове на протяжении 2000 – 2008 г. в рамках следующих аспектов:

- Обучение взрослых в рамках гражданского общества.
- Профсоюзное обучение и права работающих.
- Непрерывное профессиональное обучение.
- Развитие национальной системы профессиональной ориентации и подготовки специалистов для национальной экономики.
- Развитие непрерывного обучения взрослых при вузах.
- Развитие коммерческого обучения для взрослых.
- Уровень участия специалистов различных отраслей экономики в ОБ.
- Теория и практика подготовки андрагогов.

Анализ ОБ в Молдове дает основание сделать следующие выводы:

- Самой востребованной областью ОБ является повышение квалификации.
- Самыми активными в организации ОБ в Молдове являются НПО.
- Интерес взрослого населения Молдовы к обучению на протяжении всей жизни растет, при этом готовность взрослых участвовать в обучении зависит, в основном, от ряда факторов: контекст обучения, оплата образовательных услуг, время/период обучения.
- Возрастает заинтересованность работодателей в повышении квалификации своих сотрудников.
- Возрастает интерес вузов к предоставлению услуг в области ОБ.
- Оказание образовательных услуг взрослому населению становится предпринимательской деятельностью.
- Системным характером ОБ характеризуется система образования и система здравоохранения.

Вместе с тем:

- ОБ носит эклектический, спорадический характер, а в целом ряде отраслей национальной экономики отсутствует системность в ОБ.
- ОБ не является приоритетным в системе научных исследований.
- Наблюдается низкий уровень преподавателей для ОБ.
- В Молдове практически отсутствует культуроведческий и вокациональный аспекты ОБ.
- Наблюдается низкий уровень методического обеспечения ОБ, а такая форма ОБ, как дистанционная, вообще отсутствует.

Исходя из этого, для становления и развития ОБ в Молдове необходимо отметить следующие приоритетные задачи и направления:

1. Обеспечить законодательную и регламентирующую основу ОБ – Закон об образовании взрослых, Положение об образовании взрослых в рамках различных областей экономики и т.д.
2. Разработать концепцию и национальную стратегию ОБ в Молдове.
3. Разработать механизм финансирования ОБ.
4. Разработать систему мер по созданию предпосылок и мотивов для обучения в течение всей жизни.
5. Создать систему ОБ на национальном и региональном уровнях.
6. Развивать формы и способы ОБ: народные университеты, дистанционное обучение, вокациональное обучение и т.д.
7. Создать предпосылки для целенаправленной подготовки андрагогов: через магистратуру, специальные тренинги, курсы, стажировки за рубежом и т. д.



8. Разработать систему маркетинга образовательных услуг для взрослых.
9. Развивать социальное партнерство по проблемам непрерывного обучения взрослых.
10. Разработать систему приоритетных тем для научных исследований в области ОБ.
11. Разработать стратегию партнерства по проблемам ОБ на международном уровне.
12. Разработать специальную программу образовательных услуг для пожилых людей и людей, не владеющих государственным языком.
13. Развивать ОБ в сельской местности.

Реализация данных задач позволит:

1. Усовершенствовать национальную систему ОБ.
2. Обеспечить определенный уровень качества образовательных услуг для взрослого населения.
3. Синхронизировать систему ОБ в Молдове с европейскими стандартами и мировыми тенденциями в области образования взрослых.
4. Создать предпосылки для эффективного развития системы ОБ и ее влияния на социально-экономическое развитие Республики Молдова.

**Литература:**

1. Закон №295 от 21.12.2007 об утверждении Национальной стратегии развития на 2008-2011 годы.
2. Закон об образовании // Monitorul Oficial al Republicii Moldova. - 1995. - Nr.062.
3. Посцан Лилиана. Мотивация обучения взрослых в контексте концепции обучения в течение всей жизни. Исследование на соискание докторской степени. - Кишинэу. - 2007. - 283 с.
4. Sava Simona, Mariana Matache. Portret al educației adulților în România. - București, 2003. - 62 с.
5. Caisin Simion (coord.). Standardele și calitatea în învățământul continuu: Materialele Conferinței Internaționale. - Кишинэу, 2005. - 329 с.
6. [www.statistica.md](http://www.statistica.md)
7. [www.gov.md](http://www.gov.md)
8. [www.contact.md](http://www.contact.md)

*Prezentat la 11.06.2009*

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И РЕАЛИИ *метасистемный науковедческий анализ*

*George РУДИК*

*Кафедра педагогики*

În acest articol autorul examinează evoluția științei pedagogice. În baza analizei metasistemice a diverselor resurse a fost posibilă reconstruirea evolutivă a științei pedagogice, ceea ce a determinat esența lecției contemporane în interconexiune cu astfel de fenomene ca sinergetica, „revoluțiile informative”, crizele macroeconomice, dezvoltarea durabilă etc.

In this survey there is examined the evolution of pedagogy theory and practice based on meta – systemic analysis of different resources. Thus, this allowed reconstructing the evolutionary picture of pedagogy which determines the meaning of modern lesson.

В данном исследовании рассматривается эволюция педагогической науки и практики на основе метасистемного науковедческого анализа различных ресурсов, что позволило выстроить эволюционную картину педагогики, определяющей суть современного урока во взаимосвязи с полисистемами и с такими явлениями, как синергетика, «информационные революции», глубинные социальные преобразования, макроэкономические кризисы, устойчивое развитие, безопасность планеты Земля и др.

Эволюция педагогики структурируется по пяти периодам: **17-19 века; 19 в.- начало 20 в.; вторая половина 20 века (1950-1990 гг); последняя декада 20 века; начало 21 века.**

Метасистемный науковедческий анализ этих периодов описывает пять характерных составляющих: научное направление в педагогике (ННП); целеполагания современного урока (ЦСУ); педагогические реалии (ПР); аналоговая модель макроцели обучения (АММО) и взгляд учёного (ВУ).

Результаты проведенного исследования представлены ниже и систематизированы в целостной морфологической карте (рис.1.):

➤ **17-19 века**

- ННП – Ян Амос Коменский стал основоположником классно-урочной системы обучения. Современный урок – учитель является главной фигурой урока с доминантной гностической функцией. Определена структура урока.
- ЦСУ – знания от нуля до максимума.
- ПР – широко внедряется в практику урок по Коменскому.
- АММО – сложение рисунка из четырех кубиков, а урок является частью рисунка на одном из кубиков.
- ВУ «...Урок начинается обыкновенно, опрашиваются три-четыре ученика, на что уходит большая половина урочного времени, и причем другие ученики считают себя вправе оставаться совершенно невнимательными, пока дойдет их очередь отвечать... Один ученик решает задачу или читает, а другие 30 или 40 человек тратят попусту время и привыкают к самому губительному, к самому вредному его препровождению. При таком методе счастливому ученику удастся целую неделю, каждый день по шесть часов провести без мысли в голове, без занятий в руках, стараясь сохранить ту неподвижность тела и тот тупой и бессмысленно внимательный взгляд, который требует классная дисциплина» (К.Д.Ушинский).

➤ **19 век – начало 20 века**

- ННП – Герbart представляет педагогику в виде научно обоснованной теории, опирающейся на философию и психологию (первая обосновывает цели воспитания, вторая позволяет отыскать правильные пути достижения этих целей). Дистервег предлагает учитывать совокупность культуры, истории, экономики, характерных для страны и народа. Появляется реформистская педагогика, объединяющая идеи и концепции Дж. Дьюи, Кершенштейнер, Гурлитт, Шаррельман, Декроли, Монтессори, Ферьер и др.
- ЦСУ – выполнение социального заказа.
- ПР – в массовой практике доминирует урок по Коменскому, только в конспект урока вводится раздел «Цели урока», в котором отражаются желания учителя на данном уроке. Уроки в российских школах достигают апогея формирования репродуктивных знаний и образование в СССР считается лучшим в мире. Внедрение новых научных идей отдается на откуп педагогам-новаторам и альтернативным школам.



- АММО – сборка кубика Рубика типа 2x2 («педагогика X философия», а урок является цветом грани одного из составных кубика (если не владеть алгоритмом сборки кубика, то вместо десятка операций приходится выполнять более 3,5 млн. операций!!!)
- ВУ – «Я думаю, что детей лучше топить, чем заключать в современные школы» (Мария Кюри).
- **Вторая половина 20 века (1950-1990 гг.)**
- ННП – Махмутов, Скаткин, Лернер и другие разрабатывают проблемно-развивающее обучение. Бабанский предлагает пути оптимизации процесса обучения. Лозанов становится основоположником суггестопедии и др.
- ЦСУ – развитие у учащихся интеллектуальных и творческих способностей до идеала.
- ПР – в массовой практике доминирует урок по Коменскому, только в конспект урока вводится раздел «Цели урока», в котором декларируются обязательно три цели: **образовательные, развивающие** и **воспитательные**, отражающие желания учителя на данном уроке. Внедрение новых научных идей становится уделом экспериментальных школ и педагогов-новаторов, которые пытаются определить алгоритм развивающего урока через самообразование. В педагогической массовой практике многие руководители различных уровней образования формируют общественное мнение о том, что «ученые витают в облаках, а вот учителя-практики спасут образование!» Зеленый свет открывается для инициативных педагогов. В СССР проводятся Все-союзные педагогические чтения. Школы некоторых развитых стран реформируют процесс обучения и непосредственно урок. В Швеции современный урок – урок с такой образовательной средой, в которой учащийся в демократической атмосфере имеет возможность реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал до максимума.
- АММО – сборка кубика Рубика типа 3x3 («педагогика X философия X психология», а урок является цветом грани одного из составных кубика (если не владеть алгоритмом сборки кубика, то вместо десятка операций приходится выполнять более 43 квинтильонов комбинаций операций!!!)
- ВУ – «Школа разрушает ум и сердце наших детей» (Д.Козол, американский психолог).
- **Последняя декада 20 века**
- ННП – предлагается ряд таксономий учебных заданий (Блум, Кротвелл, Симпсон и др), разработаны основы кибернетической педагогики, в Англии зарождается компетентностная педагогика, предлагается делегирование на уроке отдельных функций от учителя учебнику и дидактическим средствам и др.
- ЦСУ – формирование у учащихся качеств, необходимых для идеального внедрения в современную жизнь. Перечень этих качеств является результатом исследований ЮНЕСКО. Особое внимание уделяется формированию у учащихся экологических компетенций.
- ПР – в школах проводятся, в основном, уроки по Коменскому, хотя многие бывшие республики СССР приобретают полную самостоятельность и независимость и начинают реформу образования посредством проектов и с привлечением иностранных инвестиций (фонд СОРОСа, Всемирный Банк и др). Отдельные страны (Республика Молдова) в национальной политике декларируют ориентацию предметных курикулумов на целеполагания, а в государственных курикулумах указывается содержание, во многом превосходящее прежние программы по учебным дисциплинам. В отдельных развитых странах реформа образования направлена на разработку коре-курикулумов, в которых предусматривается соподчинение учебных дисциплин трансдисциплинарным целям, гармонизированным с качествами личности и разработанным ЮНЕСКО. В отдельных странах вводится дисциплина «Экология» и др.
- АММО - сборка кубика Рубика типа 4x4 («педагогика X философия X психология X экология», а урок является цветом грани одного из составных кубика.
- ВУ - «...ориентация на проектирование процесса по содержанию ставит его (ученика) в позицию бегущего за информацией – "плодовитость" информации привела к огнедышащему вулкану, угрожающему информационным взрывом. Ведь информационный поток удваивается каждые 3-4 года !!. Эта "погоня" делает обучение не совместимым с психофизиологическими способностями учеников. Так, содержание программы для начальных классов может быть усвоено учащимися, с учетом уровня их развития, за 10 лет, а на усвоение полного содержания программ юридического факультета необходимо более 300 лет?!» (Г.Г.Воробьев, доктор философских наук, профессор, почетный член Американского Совета по кибернетике).

➤ **Начало 21 века**

- ННП - Всемирный форум образования ЮНЕСКО в Дакаре определил ориентиры образования нового тысячелетия; триединая цель урока преобразуется в четырёхъединую цель: «знания – умения в предметной области – жизненные умения – поведенческие навыки». В Европе разработаны Единые квалификационные стандарты, которые определяют уровень сформированности восьми основных жизненно важных компетенций на различных восьми уровнях образования; менеджмент стучится в школу – педагогический менеджмент, менеджмент изменений, менеджмент знаний и т.д.
- ЦСУ – формирование у учащихся обязательных минимальных жизненных компетенций (определенных Стандартом) и развитие личностного интеллектуального и творческого потенциала до максимума.
- ПР – во многих странах происходят реформы в образовании (в Канаде – ориентация процесса на трансдисциплинарные компетенции, в Австралии – разработка кросс-куррикулумов и т.д.), многие страны постсоветского пространства пытаются модернизировать образование, старую систему приспособить к требованиям нового тысячелетия. Школьные уроки по Коменскому, пережившие многие педагогические парадигмы и концепции, здравствуют в массовой педагогической практике, продолжая совершенствоваться: используются самые разные образовательные технологии, пополняется арсенал методических возможностей (наличие видов, типов, масса методов и др. инновации).
- АММО – сборка кубика Рубика типа 5x5 («педагогика X философия X психология X экология X кибернетика», а урок является цветом грани одного из составных кубика.
- ВУ – «... на уроке 47% учащихся унижены преподавателем; 32,3% времени урока преподаватели диктуют, 12,8% уходит на конспектирование, 18% занимает опрос в традиционной форме. Остальное время — пассивное слушание». (Е. Александрова. Институт педагогических инноваций РАО).

**Современный урок (урок начала 21 века)**

- Урок направлен на реализацию ЦЕЛЕЙ, определенных нормативными документами.
- Урок – такая образовательная среда, которая позволяет ученику сформировать жизненно важные компетенции, а также развивать до максимума свой интеллектуальный и творческий потенциал.
- Урок – продукт сложной технологии, построенный на многофакторной комбинаторике «педагогика X философия X психология X экология X кибернетика».
- Урок – авторская технология, изложенная в учебнике, реализация которой требует от учителя высокой психолого-педагогической подготовки и технологической грамотности.
- Урок, на котором гностическая функция делегирована учебнику и учебным средствам.
- Урок, на котором учитель в своей деятельности руководствуется классическим и педагогическим менеджментом, ориентированным на использование высокоэффективных организационных форм.
- Урок, на котором программируемые знания (секреты и теории вчерашнего дня, поиск правильных ответов из прошлого опыта) заменяются заданиями, побуждающими ученика скорее к некоторой последовательности действий в конкретной жизненной ситуации, чем к идеальному и бесконечному.
- Урок, на котором ученик не получает готовых знаний, а добывает их самостоятельно, т.е. фактически создает собственные знания.

Прислушаемся к Карлу Роджерсу, который писал, что «... путь, представленный нам, – это вызов. Он предполагает изменение нашего мышления, нашего способа бытия, наших отношений с учащимися. Он предполагает непростое принятие на себя обязательств демократического идеала. Все это, в конечном счёте, сводится к вопросу, который мы должны задать каждый по отдельности и все вместе: осмелимся ли мы?»

**Литература:**

1. Лизинский В.М. Работа администрации школы с учителем. - Москва: Центр «Педагогический поиск», 2000.
2. Директор школы. - 2002. - № 8.
3. <http://psylist.net/pedagogika/yro.htm>
4. [www.school-city.by](http://www.school-city.by)
5. Уилсон Роберт А. Квантовая психология. - София, 2007.

*Prezentat la 23.12.2008*

**TENDINȚE MODERNE ÎN FORMAREA ÎNȚĂLĂ A CADRELOR DIDACTICE****Lilia CEBANU***Institutul de Științe ale Educației*

In this article there are described the modern tendencies of initial training of teaching staff. There are determined the conditions of assurance in the formation of teaching staff, the assured competences of students, the initial formation programs.

Necesitatea abordării formării inițiale este dictată de realitatea spațiului european comun față de învățământul superior, constituind un deziderat al implementării unei reforme de calitate. În aria problematicii extrem de complexe a educației, pregătirea inițială a cadrelor didactice ocupă locul central, deoarece aici se reflectă calitatea, profesionalismul, viziunea politicii educaționale, finalitatea educației. Deseori ne adresăm întrebarea: Prin ce conținuturi, strategii, metode se proiectează atingerea lor, cu ce resurse și în ce condiții?

Sistemele de educație implică anumite componente care au statut de factori fundamentali în formarea inițială a cadrelor didactice. Problematika pregătirii cadrelor didactice în formarea inițială a constituit și constituie un centru de interes în dezbaterile asupra educației.

Conceptul de „formare” definește o acțiune socială vitală, esențială care integrează, printre altele, educația, instruirea și învățământul fără a se reduce la acestea.

Evoluția formării inițiale a cadrelor didactice înregistrează trei momente semnificative din perspectiva teoriei și a managementului educațional:

- „formarea” din perspectiva filosofiei aristotelice;
- „formarea” în sensul pedagogiei clasice care prelungește acest proces și la nivelul educației adulților;
- „formarea” înțeleasă în sensul pedagogiei moderne și postmoderne, care evidențiază importanța integrării pregătirii socioprofesionale la nivelul unor modele strategice specifice educației permanente.

Formarea inițială a cadrelor didactice trebuie să se realizeze în contextul unei strategii clare, transparente și flexibile. O strategie europeană comună în elementele sale fundamentale, cu aspecte nuanțate în contextele naționale, ar fi o cerință fundamentală a mileniului al III-lea. Principalele argumente ale acestei idei sunt:

- necesitatea dezvoltării unei culturi europene care să cuprindă în sine elementele esențiale ale culturii naționale, creându-se condiții pentru păstrarea elementelor de specificitate în fiecare dintre spațiile naționale;
- dezvoltarea educației în plan european implică dezvoltarea tuturor sistemelor naționale ale educației armonizate; educația în sine trebuie să servească dezvoltării tuturor statelor europene;
- este necesară deschiderea „granițelor” (fizic și psihologic) pentru fiecare cetățean al Europei;
- este necesară dezvoltarea unei societăți a învățării unei lumi, a păcii prin mijloacele educației.

Toate acestea sunt posibile prin dezvoltarea unui sistem comun de valori și educația este capabilă să realizeze acest lucru dacă reformele educaționale sunt corelate, dacă actorii principali ai activității educaționale sunt formați în același spirit, cu un profil de competențe esențiale comune. Profesorul trebuie să fie înțeles ca „partener adult” al formării educabilului.

Profesorul este un manager, un manager educațional, cu un set de competențe generale, similare oricărui alt manager și comune oriunde în lume, ce ar exercita profesiunea.

***Privită din perspectiva următorilor ani, formarea inițială a cadrelor didactice este menită să asigure:***

- înțelegerea modalităților prin care, în procesele didactice, ideile, comportamentele indivizilor se interinfluentează într-un sens profitabil pentru toți cei care participă, direct sau indirect, pe termen lung, la procesele educaționale;
- crearea de către specialiști și înțelegerea de către cei interesați – manageri, salariați – a unor teorii psihopedagogice, psihosociologice;
- înțelegerea modului în care se realizează diverse procese de grup - aderarea la grup, roluri, norme, factori de coeziune, gândire de grup, performanțe de grup;
- conturarea unui comportament prosocial activ, necesar în viitoarea societate bazată pe cunoaștere;

- dezvoltarea rolului cunoașterii de sine și a cunoașterii reciproce ca premisă pentru formarea unei atitudini cert profesionale în cariera didactică;
- alegerea și utilizarea adecvată scopurilor propuse, a celor mai adecvate metode de instruire (individuale sau de grup, active sau pasive);
- responsabilizarea socială și culturală deopotrivă a formatorilor, dar și a cursanților;
- dezvoltarea unei etici profesionale specifice meseriei de cadru didactic;
- conturarea în timp a unei abordări multiculturală în realizarea proceselor educaționale ca urmare a luării în considerare în mod constructiv a diversității culturale.

Tendențele europene, orientate spre profesionalizarea carierei didactice, spre creșterea statutului social al profesiei și egalizarea șanselor de reușită socială și profesională a acestei categorii de cadre didactice au determinat revizuirea instituțională a sistemului de formare. Apariția colegiilor universitare de institutori, instituții cu misiune clar definită – formarea inițială în sistem de învățământ superior de scurtă durată – a reprezentat o soluție profitabilă pentru acest segment educațional. Schimbările instituționale, în sensul formării inițiale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar în universități, sunt ireversibile.

Sunt de remarcat unele elemente de specificitate care definesc formarea inițială a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar pe baza unor fundamentări sociale, psihologice și pedagogice, dintr-o perspectivă modernă și eficientă, adaptată exigențelor și tendințelor contemporane ale sistemelor de învățământ europene:

- respectarea termenelor și a condițiilor impuse de standardele internaționale;
- compatibilizarea sistemului de formare inițială a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar cu structurile instituționale de nivel exclusiv universitar;
- evoluțiile intervenite în sistemul de încadrare a personalului didactic din învățământul preuniversitar (metodologia privitoare la ocuparea posturilor didactice vacante din învățământul preuniversitar etc.).

Scopul formării profesionale a cadrelor didactice din RM constă în cultivarea unei personalități profesionale și culturale, care să răspundă eficient demersului educațional și cultural contemporan al individului, națiunii și umanității, al țării și societății umane.

Cooperarea dintre instituțiile de formare inițială a profesorilor și școlii este realizată astfel:

- prin intermediul practicii pedagogice efectuată de către studenții colegiilor și ai universităților în cadrul instituțiilor de învățământ preuniversitar;
- prin participarea cadrelor didactice universitare la elaborarea curriculumul-ui pe discipline;
- prin participarea la pregătirea și desfășurarea examenelor de bacalaureat;
- prin pregătirea și desfășurarea olimpiadelor și a altor concursuri republicane destinate elevilor din licee și școli.

Din analiza sistemelor de formare inițială a cadrelor didactice în Belgia, Spania, Portugalia, Italia, Danemarca, Franța etc. sunt deduse **următoarele**:

- *programele de pregătire inițială urmăresc și au drept finalitate formarea unor competențe de bază, specifice profesiei didactice;*
- *formarea inițială presupune abilitatea studenților cu un ansamblu de cunoștințe și capacități-cheie, deprinderi elementare pentru munca în școală;*
- *necesitatea formării cadrelor didactice ca factori activi în procesul de învățare, actori care învață și se formează permanent;*
- *pregătirea nu mai este înțeleasă doar ca formare inițială, este necesară transformarea educației clasice în care accentul este pus pe formarea inițială în educația permanentă, pe tot parcursul vieții, punând accent pe educația legată de activitatea profesională și pe învățarea individuală.*

#### **Ca tendințe în formarea inițială a cadrelor didactice s-au dedus:**

- *orientarea spre profilul de competențe al unui cadru didactic eficient ca o cerință a actului educațional;*
- *implementarea unei strategii destinate formării inițiale a cadrelor didactice;*
- *stabilirea factorilor de stimulare a interesului formabililor față de propria lor formare;*
- *implicarea personalului didactic într-o măsură mai mare în procesul de luare a deciziilor referitoare la programele și cursurile de formare;*
- *elaborarea/stabilirea unor metodologii inovatoare de formare inițială a cadrelor didactice;*
- *creșterea duratei activităților de perfecționare, îndeosebi a celei pentru aplicări practice;*
- *transferarea acțiunilor de formare în unitățile școlare.*

***De asemenea, sunt determinate și unele condiții de asigurare în formarea inițială a cadrelor didactice cum ar fi:***

- apropierea obiectivelor curriculum-ului universitar de specificul culturii organizaționale a școlii;
- definirea standardelor profesionale (disciplinare și pedagogice);
- o diviziune coerentă a muncii între formarea de specialitate și cea practică – în mediul profesional;
- colaborarea în perioada formării inițiale dintre formatorii universitari și practicienii de teren;
- metode de învățare (formare cu un pronunțat caracter „clinic” (ce au în vedere singularitatea și complexitatea contextelor și situațiilor din mediul educațional).

Prin urmare, putem menționa că nu mai poate fi vorba despre un cadru didactic universal valabil, că profesorul se desăvârșește profesional pe întreg parcursul activității sale didactice, formarea inițială reprezentând nu doar acumularea cunoștințelor și deprinderilor de bază necesare, ci mult mai mult.

Așadar, se poate afirma că *viitorul profesiei didactice va sta sub semnul reconsiderării sistemului de formare inițială a serviciilor specifice de asigurare a calității acestor procese.*

**Bibliografie:**

1. Dumitriu C. Strategii alternative de evaluare, modele teoretico-experimentale. - București: E.D.P. 2003.
2. Iucu R., Pocurari O. Formarea profesională inițială și continuă. - București: Colecția Educația 2000, Editura Humanitas Educațional, 2001.
3. Iucu R. Formarea cadrelor didactice: sisteme, politici, strategii. - București: Editura Humanitas Educațional, 2004.
4. Niculescu R.M. Pregătirea inițială psihologică, pedagogică și metodologică a profesorilor. Editura Universității Transilvania, 2002.
5. Perrenoud Ph. Formation initiale des maitres et professionnalisation du metier. <http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>.
6. Revista de pedagogie. - 2005. - No1-12.
7. Cara A., Guțu Vl., Gremalschi A., Solovei R., Baci S. Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general. - Chișinău: Cartier, 2007.

*Prezentat la 21.05.2009*



## EVALUAREA PROGRAMELOR/PROIECTELOR DE CERCETARE

**Victoria COJOCARU**

*Universitatea de Stat din Tiraspol*

There are presented several concepts regarding the program/project, their differences. On the base of the studied literature there are outlined the main goals of program/research project assessment. The article makes an analysis of the most important assessed objects in the project; relevance, the project, performance/ impact or their combinations.

The conclusions aim at the problem, which require details and posterior analysis for the development of the science policy at the national level.

Evaluarea reprezintă estimarea cât mai sistemică și obiectivă a unui proiect, program în derulare sau finalizare, în fazele de concepție și implementare, precum și a rezultatelor sale. În utilizarea termenilor *proiect*, *program* deseori se înregistrează unele confuzii. Confuziile au originea în legătura existentă dintre cele două concepte. De cele mai multe ori relația este cea dintre întreg și parte, programul fiind întregul, iar proiectul partea. Institutul de Management al Proiectelor din SUA definește programul ca pe un grup de proiecte gestionate după o anumită regulă, astfel încât să obțină avantaje mai mari decât s-ar realiza prin tratarea lor separată.

Cea mai importantă deosebire dintre proiect și program constă în faptul că programele sunt seturi de activități desfășurate pe o perioadă de timp îndelungată, pentru a realiza anumite obiective, în timp ce proiectele încep și sfârșesc la date bine stabilite. De asemenea, proiectele se desfășoară, de regulă, în zone strict delimitate.

Un program se aseamănă cu un proiect prin aceea că este destinat a sprijini atingerea unui scop precis, dar pe o scară mai largă și pe o perioadă de timp mai îndelungată. Spre deosebire de proiecte, activitățile programelor pot acoperi o gamă largă de obiective și se pot extinde atât în spațiu, cât și în timp. Proiectele, mai ales cele de dezvoltare, sunt adesea elemente componente ale unor programe. Proiectele se caracterizează în principal prin faptul că implică o investigație majoră de capital (prin suportarea costurilor) într-o perioadă limitată. În această perioadă proiectele creează sisteme active, scheme de organizare sau instituții care continuă să funcționeze și să aducă beneficii după finalizarea proiectului.

Scopul evaluării este de a compara coerența rezultatelor proiectului cu obiectivele propuse, determinând astfel eficiența, eficacitatea, impactul și durabilitatea proiectului. Evaluarea trebuie să furnizeze informații credibile și utile, permițând încorporarea de lecții învățate și bune – practici în procesul de decizie atât din perspectiva beneficiarilor de sprijin financiar (recipienți), cât și a organizațiilor finanțatoare (donatori).

Evaluarea poate fi făcută în perioada de implementare a proiectului sau programului: „evaluare intermediară” – la sfârșitul acesteia; „evaluare finală” sau după perioada de implementare – „ex-post evaluare”, fie pentru a ajuta la o mai bună direcționare a proiectului sau programului, fie pentru a desprinde lecții utile pentru programe/proiecte viitoare. Evaluarea ar trebui să conducă la decizia de a continua, a revizui sau a stopa un proiect/program, iar concluziile și recomandările ar trebui luate în considerare în procesul de elaborare, respectiv implementare a unor proiecte sau programe viitoare.

În literatura de specialitate s-au conturat patru scopuri principale ale evaluării:

- strategic: obținerea informațiilor necesare luării deciziilor privind o problemă din domeniul de interes;
- praxiologic: evaluarea urmărește a oferi informații care să sprijine procesul de îmbunătățire a practicilor interne ale proiectului/programului. Acest tip de evaluare mai poartă numele și de evaluare formativă;
- demonstrativ: rezultatele evaluării sunt utilizate pentru a scoate în evidență anumite aspecte privind proiectul și pentru a determina apariția unor concluzii sau stări emoționale cu privire la derularea lui;
- forumul birocratic: servește la consolidarea unor structuri birocratice, fără a avea vreun rol în luarea deciziilor strict legate de proiect/program.

Obiectele evaluate dintr-un proiect sunt relevanța, proiectul propriu-zis – performanța/impactul sau combinațiile acestora.

**Evaluarea relevanței** sau a credibilității proiectului se referă la încadrarea lui în politica instituțională/ organizațională sau în strategia și obiectivele programelor care le susțin. Operațiunea se efectuează înainte de demararea proiectului, dar și pe parcurs.

Criteriile evaluării relevanței vor viza măsura în care structura și modul de funcționare ale proiectului corespund cu:

- problema propusă rezolvării proiectului;
- cerințele formulate de utilizatorii viitori;
- prioritățile politicii urmărite de cadrul instituțional;
- integrarea proiectului și a rezultatului acestuia într-un sistem controlat printr-o anumită strategie.

**Evaluarea proiectului propriu-zis** are în vedere modul în care acesta funcționează și oferă rezultate parțiale sau finale pe parcurs sau la sfârșitul proiectului.

Criteriile de evaluare sunt:

- calitatea managementului proiectului;
- structura și organizarea proiectului;
- activitățile desfășurate;
- procedurile formale și informale;
- relațiile interne și externe ale proiectului;
- structura costurilor proiectului;
- legătura dintre criteriile anterioare și încadrarea lor în obiectivele proiectului și programului din care fac parte;

- reacțiile proiectului la potențialele schimbări.

**Evaluarea performanței** se referă la măsura în care proiectul reușește să obțină ceea ce și-a propus în cadrul unor limite prevăzute anterior. Criteriile vizează:

- eficiența (efecte/eforturi sau rezultate, costuri);
- economia (costuri planificate/anterioare – costuri reale);
- disponibilitatea (cantitatea și calitatea serviciilor);
- accesibilitatea (apropierea rezultatelor obținute de clienții sistemului ce le folosesc);
- atingerea scopului;
- acceptabilitatea.

**Evaluarea impactului** nu este altceva decât performanțele anterioare. Impactul proiectului este un element complex, ceva negarantat de la început. El este cel mai greu de evaluat.

Criteriile vor urmări:

- măsura în care proiectul va contribui la atingerea obiectivelor generale;
- măsura în care proiectul va influența politicile viitoare;
- conștientizarea în rândul beneficiarilor;
- efectele de multiplicare (rezultat total/rezultat proiect);
- efectele de antrenare;
- efectele secundare se referă la calitatea rezultatelor obținute, instaurarea unui spirit de echitate a parteneriatelor, însă pot fi și efecte negative.

Până la aplicarea unor modele de calcul pentru determinarea eficienței proiectului propus, aproape în toate cazurile se începe cu punerea unor întrebări firești:

- Proiectul propus va fi profitabil pentru universitate?
- Există în universitate potențial uman cu experiență, cu calificarea necesară, cu suficiente cunoștințe pentru a pune în lucru proiectul propus? Dacă nu, cu ce costuri poate fi angajat din afară?
- Se înscrie proiectul în planul strategic al universității?
- Există capacitățile necesare în organizație astfel încât proiectul să fie realizat în termenele planificate?
- Ce s-ar întâmpla dacă proiectul n-ar fi implementat?

„Nivelul actual de evaluare este bazat pe metode și proceduri specifice care au fost îmbogățite și rafinate considerabil în ultimii ani.

Sunt cunoscute câteva mecanisme (instrumente) tradiționale de evaluare, mecanisme care pot măsura excelența, dar, în același timp, o pot favoriza. Acestea sunt: peer review, parametri și indicatorii cantitativi, analiza comparativă, studiul de caz, analiza impactului, analiza cost-beneficiu etc. În continuare prezentăm pe scurt principalele caracteristici ale acestora:

**Peer review** este, în majoritatea țărilor, cel mai utilizat instrument de evaluare. Calitatea muncii și a realizărilor științifice sunt, în condiții normale, bine evidențiate de către examenul colegial. Spre deosebire de

țările mari, țările mici, cu potențial uman mai puțin numeros, preferă ca evaluările să fie realizate de către echipe de experți străini.

**Parametrii și indicatorii cantitativi** sunt extremi de utilizați, deoarece furnizează informații cu privire la productivitate, impact, reputație etc. În această categorie sunt considerate publicațiile, citările, cărțile, brevetele, premiile, pozițiile obținute în societăți științifice sau de recunoaștere științifică (academii), dar și sumele realizate din vânzarea cercetării sau din aplicarea brevetelor. Analiza bibliometrică are o utilizare limitată în cazul comparării unor sectoare (domenii, discipline) diferite, dar și a instituțiilor diferite ca domeniu de activitate. Sunt atestate critici ale analizei bibliometrice chiar în cazul utilizării pentru compararea unor țări.

**Analizele comparative** efectuează comparații ale organismelor, proceselor sau produselor în raport cu normele internaționale de excelență, permițând introducerea și utilizarea celor mai bune practici.

**Studiul de caz** asigură prin exprimare înțelegerea experienței altora, realizând o informare în adâncime, informare legată de un grup, o activitate, un proces etc. În acest caz se poate folosi și modelul de reușită.

**Analiza impactului** este o analiză de tip retrospectiv și urmărește măsurarea efectelor produse de un program de cercetare în economie și societate.

**Analiza cost-beneficiu** este necesară pentru alegerea variantei optime din punct de vedere tehnologic, economic și social al programelor de cercetare-dezvoltare. Ea nu trebuie confundată cu analiza venit-cost care permite alegerea variantei optime de proiect din considerente pur economice.

Monitorizarea și controlul au drept scop verificarea modului în care s-a efectuat ceea ce se propusese prin planul inițial al proiectului. Monitorizarea constă în colectarea, înregistrarea și raportarea informațiilor despre proiect, iar controlul valorifică datele colectate pentru a compara ceea ce s-a făcut cu ceea ce s-a planificat.

Pentru a asigura o monitorizare și un control eficient este necesar un sistem informațional, care să permită colectarea, prelucrarea și transmiterea informațiilor din ciclul planificare-monitorizare-control.

În concluzie am putea menționa, în primul rând, necesitatea de a înscrie pe siteul AȘM a tuturor proiectelor oferite (câștigate sau respinse) de-a lungul timpului, pentru fiecare domeniu, începând chiar din anul 2000. Aceasta ar conduce la informarea comunității cu privire la evitarea suprapunerilor, cât și la imposibilitatea de a utiliza aceeași idee (proiect) în mai multe proiecte, programe în scopul unei finanțări multiple.

Instituțiile de cercetare, universitățile ar trebui să publice pe pagina lor lucrările reprezentative pe domenii, să formeze arhive instituționale.

În unele țări se arhivează nu numai tezele de doctor, dar și lucrările de licență. Acest lucru reprezintă cartea de vizită a instituției și contribuie la ridicarea prestigiului.

De asemenea, la nivel național s-ar putea crea un portal al științei unde să-și găsească locul articole de prestigiu.

La fel, este important:

- perfecționarea sistemului de evaluare a programelor/proiectelor și a rezultatelor cercetării prin selecția riguroasă a experților, prin restructurarea fișelor de evaluare;
- alocarea unui procent mai mare pentru finanțarea cercetării științifice efectuate în universități, având în vedere resursele umane implicate în această activitate;
- corelația programelor de cercetare cu cele de pregătire universitară, masterat, doctorat, postdoctorat.

#### **Bibliografie:**

1. Mățăuan G. Evaluarea programelor sociale. FIMAN, 1999, p.73-75.
2. Oprea D. Managementul proiectelor: teorie și cazuri practice. - Iași: Sedcom Libris, 2001.
3. Cojocaru V., Slutu L. Management educațional. - Chișinău: Editura Cartea, 2007.
4. Mocanu M., Schuster C. Managementul proiectelor: calea spre creșterea competitivității. - București: Editura All Bech, 2001.
5. Ardelean A., Pisoschi A. Aspecte generale ale evaluării cercetării științifice și dezvoltării tehnologice // Revista Politică de Științe și Scientometrie: Vol. IV. - 2006. - Nr.3. - 171 p.
6. Evaluating Federal Research Programs – Research and the Government Performance and Results Act, Committee on Science, Engineering, and Public Policy, National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, Institute of Medicine, National Academy Press, Washington D.C., 1999.

*Prezentat la 21.05.2009*

# SDUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

## ÎNVĂȚAREA ACADEMICĂ INDEPENDENTĂ – MODALITATE DE FORMARE A COMPETENȚELOR PROFESIONALE

*Otilia DANDARA*

*Catedra Științe ale Educației*

Independent academic learning is an effective mechanism for training professional competences. In the result of reforming higher education, applying ECTS combines student's activity in classroom with independent academic work, but you need to create the form and format in which the individual student's work becomes part of the training program. Currently, the formative opportunities of training and individual work are not exploited and by this manner the function of accumulation of ECTS is not fully accomplished.

Schimbările ce survin astăzi în învățământ sunt determinate în mare parte de nevoia de a stabili o relație funcțională între cererea și oferta de educație. Ritmul accelerat al schimbărilor în societate impune sistemului educațional încadrarea într-o epocă a reformei continue. Cu toate acestea, începând cu anii '70 ai sec. trecut, la nivel mondial se constată o criză a educației, mai bine-zis, o criză a școlii. Philip H.Coombs (1989) determină cauza acestei contradicții care constă în nivelul scăzut al pregătirii pentru integrarea socioprofesională în situația schimbărilor rapide și a incertitudinii pieței muncii.

Poate oare școala să se reabiliteze în fața societății și care ar fi modalitățile de modificare a strategiei formării profesionale astfel încât să diminuăm (la momentul actual o excludere a acestei contradicții este imposibilă) necorespunderea dintre cerințele pieței muncii și posibilitățile formative ale școlii?

O încercare în acest sens a fost întreprinsă de către comunitatea academică europeană care, începând cu sfârșitul anilor '80 ai sec. al XX-lea, promovează ideea reformării învățământului superior în scopul transformării economiei europene în cea mai prosperă economie din lume. Mișcarea de reformare a învățământului universitar este cunoscută ca Procesul Bologna, a cărui direcții strategice încearcă schimbarea conceptuală a unor aspecte ale formării profesionale. Organizarea învățământului superior în 2-3 cicluri, cuantificarea achizițiilor academice în credite transferabile prin utilizarea sistemului ECTS, mobilitatea academică a profesorilor și studenților, consolidarea și amplificarea învățării pe parcursul vieții, axarea procesului de studii pe student, axarea formării profesionale pe instruire și cercetare au drept scop asigurarea calității învățământului superior.

Reperul pedagogic al acestor transformări îl constituie învățământul bazat pe formarea de competențe, care presupune orientarea programului de studii spre un sistem de calificări a căror esență se deosebește de accepția tradițională de calificare (atribuirea unui calificativ într-un domeniu de specialitate) și presupune un sistem de competențe ce sunt apreciate ca finalități ale procesului de studiu și subordonează întreaga formare profesională, întregul demers educațional al atingerii acestor finalități. Un argument în favoarea acestei strategii sunt standardele profesionale în care se stipulează că învățământul superior va fi axat pe formarea de competențe, deoarece competența profesională exprimă esența acțională cu un pronunțat caracter social-util al comportamentului (Guțu V., 2003).

Pornind de la multiplele definiții ale competenței, considerăm că accepția ce urmează exprimă esența cerinței pieței muncii și reflectă esența schimbărilor în educație.

Competența profesională este o capacitate/ abilitate de a realiza diverse sarcini determinate de obiectivele activității profesionale, capacitatea de a rezolva situații de problemă prin transferul și conexiunea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor (Guțu V., 2003).

Axarea procesului de pregătire profesională pe formarea de competențe are la bază nu doar un considerent funcțional-aplicativ. Condițiile de viață și integrare socială într-o societate postmodernă, informațională generează și problema instruirii într-o diversitate a surselor și conținuturilor de învățat. Astăzi școala nu mai este izvorul cunoștințelor, iar profesorul nu mai poate rămâne sursa principală de informare prin însăși starea de fapt. Deci, o cauză socioeconomică (cerințele pieței muncii) și alta epistemologică (condițiile și modalitățile de învățare) condiționează necesitatea schimbărilor în învățământ, mai ales în cel superior.

Un studiu realizat în cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației a scos în evidență o situație care, credem, exprimă o contradicție între tendințele reformei învățământului, ce au la bază premisele menționate mai sus, și situația reală determinată de neștiința sau poate nedorința de a realiza schimbări calitative.

O analiză retrospectivă a programelor de studii din ultimii 20 de ani a scos în evidență faptul că ponderea orelor în auditoriu s-a micșorat de la an la an. Tabelul de mai jos ne permite să observăm diferențele.

Anii '80	36 ore / săptămână
	38-40 săptămâni/ an școlar
2005	30 ore / săptămână
	35 săptămâni/an școlar
2005→prezent	30 ore / săptămână
	30 săptămâni/an școlar
Peste hotare	până la 30 ore contact direct
	28 săptămâni/ an școlar

Cum se explică situația că aflarea studentului în sala de curs se reduce ca timp, odată cu creșterea pretențiilor angajatorului față de pregătirea profesională? Răspunsul îl găsim în esența concepției promovate: axarea pregătirii profesionale pe formarea de competențe, or, competența a cărei componentă este abilitatea și atitudinea se formează doar prin efort propriu. De aici și promovarea insistentă a ideilor: implicarea activă a studentului în propria sa formare și parteneriatul educațional profesor–student.

Există o interdependență între aceste idei, deoarece experiența studentului, statutul său social nu-i permite o formare absolut autonomă. Formarea profesională inițială presupune și nevoia de a fi ghidat sistematic și sistemic. În acest sens, cadrul conceptual al reformării învățământului superior determină aspectul formal și cel formativ al procesului.

Aspectul formal este stabilit de documente normativ-reglatorii, în primul rând, de Planul-cadru care prevede atribuirea creditelor academice (apreciate drept unități de cuantificare a efortului studentului în procesul de formare a competențelor) atât pentru activități realizate în contact direct cu profesorul (ore în auditoriu), cât și pentru activități de învățare realizate individual. În acest sens, creditele academice au funcția de acumulare și presupun prezența competențelor.

Sub aspect formal toate instituțiile de învățământ din Republica Moldova au rezolvat problema organizării lucrului individual prin respectarea Planului-cadru. Creditele se atribuie conform planului de studii, uneori fără a fi conștientizată importanța inovației promovate.

Sunt destul de frecvente cazurile când atât studenții, dar mai ales profesorii, întâmpină dificultăți în calcularea creditelor atribuite și mai cu seamă în explicarea modului de cuantificare a muncii pretinse studentului. Rămâne o nedumerire calcularea orelor realizate (de către cine?) în borderourile de examinare, când se

indică numărul de credite atribuit, dar se mai cere numărul de ore petrecute în auditoriu. Oricum, partea formală a lucrurilor este câtuși de puțin rezolvată, deoarece suplimentul la diplomă se completează conform planului de studii. Rămâne să răspundem la întrebarea dacă se realizează și aspectul formativ al ideii promovate.

Esența aspectului formativ constă în atingerea obiectivelor programului de formare profesională prin activități în sala de curs și activități realizate de către student individual, dar sub îndrumarea profesorului.

În urma analizei datelor sondajului efectuat în cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației am constatat ca studenții nu știu câte credite academice obțin pentru diverse discipline studiate într-un semestru. Fiind rugați să indice creditele atribuite pentru fiecare disciplină studiată și numărul total pentru semestru, am obținut:

- Specialitatea Psihopedagogie, anul III – 0%;
- Specialitatea Educație civică, anul I – 0%;
- Specialitatea Psihologie, anul II – 50%;
- Specialitatea Psihologie, anul I – 0 %.

Ținând cont de faptul că la începutul programului de studii studenții sunt informați despre ECTS, în registrul grupei fiind indicate disciplinele studiate și ponderea acestora în formarea profesională, conchidem că informația nu este consolidată pe parcursul studiilor de către profesor și în procesul interacțiunii profesor–student creditelor academice nu li se atribuie funcționalitate. Afirmatia este susținută și de informația extrasă din chestionarul aplicat. Fiind rugați să indice câte credite li se atribuie pentru lucrul individual în cadrul studiului disciplinelor incluse în program (3 la alegerea studentului), cunoașterea acestui lucru se prezintă în felul următor:

- Specialitatea Psihopedagogie, anul III – 0%;
- Specialitatea Educație civică, anul I – 0%;
- Specialitatea Psihologie, anul II – 30%;
- Specialitatea Psihologie, anul I – 28%.

Studenților le-a fost dificil să stabilească relația dintre ponderea lucrului în sala de curs și ponderea lucrului individual în cadrul unor discipline. Faptul constatat ne orientează spre ideea că, de fapt, creditele academice nu-și realizează funcția de acumulare, odată ce nu se valorifică potențialul formativ al învățării academice independente.

Fiind întrebați ce preferă: activitatea în sala de curs în baza celor relatate de către profesor sau să învețe independent, studenții au răspuns diferit. Preferă să învețe independent majoritatea studenților din ultimul an de facultate. Faptul este influențat și de specificul muncii intelectuale la această etapă, când predomină stagiile de practică, lucrul asupra tezei de licență. Părerile studenților anului I și II au fost diferite: de la preferința totală pentru activitatea în sala de curs (studenții anului I, specialitatea Educația civică) până la solicitarea de către 80% din respondenții specialității Psihologie, anul II, a activității academice individuale.

Pornind de la niște repere ale tehnologiei educaționale, determinăm interdependența dintre finalitatea procesului de studiu, conținutul învățării și modalitățile de realizare. Motivarea studentului pentru realizarea obiectivelor depinde de modul în care se organizează și este ghidată munca lui în afara sălii de curs. Fiind rugați să indice în ce mod realizează învățarea academică independentă, am selectat următoarele răspunsuri: prezentăm comunicări; învățăm de sine stătător probleme abordate la seminar; realizăm proiecte (studenții anului III).

Majoritatea studenților anului I și II au menționat, însă, că învață de sine stătător unele probleme abordate la seminar, dar în mare parte folosesc notițele făcute la curs.

Din analiza acestei informații deducem că posibilitățile formative ale lucrului individual sunt puțin valorificate. Neglijarea învățării academice independente creează premise care nu contribuie la realizarea finalităților programului de studii și afectează calitatea formării specialiștilor.

Dacă revenim la ideea parteneriatului educațional, scoatem în evidență importanța implicării studentului și profesorului în acest proces. Fiind întrebați ce ar întreprinde în cazul dacă ar avea posibilitatea de a decide asupra modului de organizare a programului de studii, propunându-li-se și 3 variante de răspuns (aș mări ponderea lucrului individual în comparație cu activitatea în sala de curs; aș ghida judicios lucrul individual; nu aș cere deloc studenților să realizeze activitate academică independentă), studenții au avut atitudini foarte diferite, dar din păcate circa 20% din respondenți au pledat pentru excluderea lucrului individual din activitatea academică.

Având la baza reflecțiilor și teoria învățării sociale, care consolidează teza precum că educația în sens de influență a factorului extern este una determinată pentru formarea conștiinței și comportamentului, concluzionăm că atitudinile expuse de către studenți reflectă un comportament dobândit în cadrul mediului de învățare. În acest sens, efortul profesorului de a atribui mecanismului de formare a competențelor aspect formativ este incontestabil. Formarea profesională bazată pe activitatea în sala de curs, cu accent pe procesul de predare a profesorului, induce asupra corelației că timpul acordat realizării obiectivelor este direct proporțional cu calitatea produsului: ambii, atât profesorul, cât și studentul, se implică mai puțin, dar și rezultatul este pe potriva efortului.

În situația când se pune accent pe activitatea individuală a studentului ca modalitate de formare a competențelor individuale, efortul și timpul are o pondere mai mare atât din partea profesorului, cât și din partea studentului. Ajungem la o constatare care la primul moment pare lipsită de sens: *dacă profesorul dorește ca studentul să muncească mai mult individual, atunci trebuie să muncească mai mult cu studentul.*

Încercăm să determinăm niște repere strategice prin care să valorificăm valențele formative ale activității academice individuale. În primul rând, este necesar ca lucrul individual al studentului să fie reflectat în documentul conceptual-normativ al disciplinei. Curricula fiecărei discipline va reflecta la nivel de obiective, conținuturi, modalități de învățare și evaluare atât activități ce se realizează în sala de curs, cât și activități ce se realizează individual de către student. Modalitățile de realizare a obiectivelor vor fi selectate în conformitate cu gradul de funcționalitate, astfel încât să contribuie direct la formarea competențelor. Criteriile elaborate oferă posibilitatea de evaluare / autoevaluare a activității și produsului.

Efortul și implicarea sunt caracteristici de esență ale activității de învățare. Acestea se accentuează în situația când se tinde spre formarea de competențe. Neglijarea acestor caracteristici generează distorsiuni în procesul de învățământ, iar finalitățile propuse rămân a avea doar un caracter declarativ.

#### **Bibliografie:**

1. Coombs Ph. H. La crise mondiale de l'éducation. De Boeck Université. - Bruxelles, 1989.
2. Dandara O., Spinei A. Elaborarea Cadrului Național al Calificărilor // Buletin metodic. - Chișinău: CEP USM, 2006.
3. Guțu V., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. - Chișinău: CEP USM, 2003.
4. Singher M. Quo vadis, Academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. - București: Sigma, 2006.

*Prezentat la 23.06.2009*

## REGLAREA PREDĂRII ÎN BAZA STILULUI DE ÎNVĂȚARE AL STUDENȚILOR

*Svetlana SEMIONOV*

*Catedra Științe ale Educației*

L'article examine les résultats d'une étude empirique qui démontre que a) la population étudiante du milieu académique universitaire est dominée par toute une palette de styles d'enseignement. b) Le style personnel d'enseignement des étudiants est une «structure flexible» et subit des mutations pendant la période de l'étude universitaire. Le dialogue et la collaboration constructive entre le professeur et l'étudiant sont des conditions pédagogiques et des méthodes spécifiques propres à faciliter l'instruction compte tenu des styles d'enseignement.

**Motivație.** Preocuparea pentru stilul preferențial de învățare al studenților se asociază nevoii acestora de a reuși în formarea profesională universitară „confrunțată” fiind cu gradul sporit de autonomie și independență ce li se atribuie în noul context educațional. Opiniile cercetătorilor din domeniul psihopedagogiei subscriu acestui demers.

Profesorul I.Neacșu de la Universitatea din București subliniază în acest sens: „Populația studentescă din mediul academic universitar este dominată de o varietate de stiluri de învățare, fiecare exprimând nivelul de dezvoltare al subiectului și reflectându-se în conduita sa de cunoaștere/învățare specifică, și care poate funcționa eficient dacă această realitate educațională este conștientizată atât de cadrele didactice, cât și de studenți” [4, p.32].

Iar Glenn-Cowan, expert în domeniu, demonstrează pe cale experimentală că *stilul de învățare* este una din cele mai importante resurse pentru a face față mediului academic [2]. Exprimând diferențele individuale stabile în maniera de a învăța, stilul afectează ritmurile și calitatea studiului academic și, mai ales, determină opțiunea pentru o strategie sau alta de cunoaștere – ca mod propriu și personal de a aborda o situație de învățare. *Stilurile au o valoare strategică* în sensul că stiluri diferite generează ipoteze de acțiune diferite, sugerează proceduri de învățare diferite. De exemplu, unul și același stil lasă posibilitatea de a se opera cu mai multe strategii, ceea ce creează posibilități sporite de adaptare la sarcina de învățare dată.

Din această perspectivă, cercetătorul P. Wyman [10] consideră că pentru a facilita învățarea universitară studenții trebuie ajutați să *cunoască preferințele specifice stilului personal de învățare, să conștientizeze care stil de învățare creează cea mai eficientă cale de a înțelege și de a ține minte ceea ce alege și decide să învețe*. Iar recunoașterea, înțelegerea și acceptarea acestor diferențe în modul de a învăța al studenților de către profesori necesită utilizarea unei mari varietăți de metode, procedee, materiale didactice de prezentare a noilor conținuturi. Accentul cade pe contribuția cadrelor didactice la „a-i învăța pe studenți cum să învețe”, sincronizând procesul educațional nevoilor, intereselor, calităților personale, aspirațiilor, stilului preferențial de învățare al studenților. Toate acestea pot avea efecte deosebite asupra intervenției în scopul optimizării învățării.

### *Cadrul de examinare*

Cel mai frecvent, stilul de învățare a fost abordat în legătură cu stilul cognitiv. Unii autori chiar afirmă că termenii *stil cognitiv* și *stil de învățare* sunt interșanjabili. Astfel, Woolfolk [9] și Child [1] opinează că „*educatorii preferă, în general, termenul stil de învățare și includ multe feluri de diferențe individuale în el. Psihologii preferă termenul stil cognitiv și se limitează la a discuta doar diferențele în ce privește căile prin care oamenii procesează informația*”. Cercetătoarea română V.Negovan nu este de acord cu această opinie, deoarece „*învățarea este o activitate complexă care integrează abilități și strategii cognitive alături de multe alte componente și, prin urmare, se produce într-un stil specific, diferit de stilul cognitiv*” [5, p.240].

*Stilurile de învățare* au un înțeles mai larg decât stilurile cognitive, în sensul că ele includ pe lângă funcționarea cognitivă și preferințe generale pentru diverse tipuri de situații de învățare. Ele includ nu numai elemente cognitive, ci și elemente afective și psihomotorii, structurate în mod specific la nivelul subiectului, inclusiv anumite caracteristici ale instruirii și seturi de prescripții instrucționale care însoțesc realizarea efectivă a învățării.

O sinteză a cercetărilor recente preocupate de problematica stilurilor de învățare reliefează o varietate de accepțiuni ale acestui fenomen controversat (Tab.1).



Tabelul 1

Accepțiuni ale conceptului *stil de învățare*

Autorul	Accepțiuni ale conceptului „stil de învățare”
<b>Kolb, 1984</b>	<i>Stilul de învățare</i> desemnează căile concrete prin care individual se ajunge la schimbări de comportament prin intermediul experienței trăite, al reflecției, experimentului și conceptualizării. <i>Stilul de învățare</i> implică o coerență, o constanță a strategiilor, studentul adoptând o manieră particulară de a învăța, independent de caracteristicile specifice sarcinilor de învățare. Stilul specific unui anume student se aplică, în general, mai multor situații, fiind stabil pe o perioadă mai lungă de timp, stabilizată devenind o notă distinctă a acestor stiluri.
<b>Glenn-Cowan, 1995</b>	<i>Stilul de învățare</i> este una dintre cele mai importante resurse pentru a face față mediului academic și reprezintă: <ul style="list-style-type: none"> <li>• modul în care este abordată sarcina de învățare;</li> <li>• strategiile activate pentru îndeplinirea sarcinii de învățare;</li> <li>• ceea ce este stabil în modul de abordare a sarcinilor de învățare;</li> <li>• ceea ce este caracteristic individului atunci când învață.</li> </ul>
<b>Keefe și Laguis, 1989</b>	<i>Stilul de învățare</i> este o combinație de caracteristici cognitive, afective și alți factori psihici, care servesc drept indicatori relativ stabili ai felului în care elevul/studentul percepe, interacționează și răspunde la mediul de învățare (...). Bazele sale sunt legate de structura și organizarea neuronală, de dezvoltarea personalității și de experiențele de învățare acasă, la școală și în societate.
<b>Meirieu, 1993</b>	<i>Stilul personal de conducere a învățării</i> (S.P.P.A) este un mod de reprezentare a activității cognitive a subiectului pornind de la instrumentele furnizate de învățarea sistemică. Stilul personal de control a activităților de învățare desemnează maniera în care persoana percepe, stochează și comunică informația. (...) Concordanța dintre sistemul de pilotaj al învățării (S.P.P.A) elevului/studentului și sistemul de pilotaj (S.P.P.A) al cadrului didactic <b>garantează eficiența învățării în situația didactică.</b>
<b>Child, 1997</b>	<i>Stilul de studiu</i> face parte din predispozițiile cognitive cu care elevul/studentul abordează sarcina de învățare și este o modalitate proprie prin care individul încearcă să se adapteze în procesul învățării (...), tactici și strategii de abordare a studiului.
<b>Negovan, 2007</b>	<i>Stilul de învățare</i> se referă la organizarea și controlul strategiilor de învățare și achiziției de cunoștințe și este configurat de particularitățile cognitive, afective și de personalitate ale celui care învață.
<b>Linckman (2000)</b>	<i>Stilul de învățare</i> exprimă perspectiva modului diferit în care indivizii receptează informația din ambient și o transmit de la simțuri la creier. ....Oamenii învață în moduri diferite. Pentru a recepta informații din lumea exterioară, implicăm toate simțurile noastre; totuși, în timp, mulți indivizi își dezvoltă unul dintre simțuri într-o măsură mai mare și constată că le este mai ușor să mizeze pe el pentru a învăța lucruri noi. Astfel se dezvoltă o preferință pentru un anumit stil de a învăța. Dacă dorim să învățăm ceva rapid, materialul respectiv trebuie să ne fie prezentat către creier pe calea optimă – <i>stilul personal de învățare</i> . Iar atunci când se predă într-un mod care nu corespunde stilului propriu de a învăța, e posibil ca “elevii/studentii să aibă nevoie de mai mult timp pentru a învăța, să depună eforturi nesoldate cu randament și chiar să înregistreze eșecuri” [3, pp.23, 28].

Din punct de vedere pedagogic, stilurile de învățare sunt recunoașterea faptului că oamenii învață diferit. Cei mai mulți autori în domeniu sunt de acord că stilurile de învățare reflectă următoarele preferințe pentru învățare și studiu, cu direcțiile lor de manifestare:

- 1) preferințe pentru momentul de timp când se învață cel mai bine: ziua/noaptea;
- 2) preferințe cu privire la modul de utilizare a timpului în rezolvarea sarcinii: unitar (cu concentrarea pe o singură activitate în unitate de timp)/secvențial (cu varierea sarcinilor în timp, cu pauze între sarcini);
- 3) preferințe pentru instanța care coordonează învățarea: gândirea/afectivitatea;

4) preferințe estetice: nevoi estetice înalte (grija pentru locul de studiu, nevoia de ordine, confort etc.)/nevoi estetice joase (lipsa de preocupare pentru aparențe și mediul ambiant);

5) preferințe tactile: nevoia de a manipula lucrurile, de a acționa în timpul învățării (a scrie, a concretiza în ceva informația)/absența nevoii de a acționa în timpul învățării;

6) preferința pentru relațiile cu grupul (introversiune/extraversiune): preferința pentru activitate solitară/preferința pentru lucrul în grup;

7) preferințe în legătură cu atitudinea față de evenimente (relativismul): relativism redus (tendența de a vedea și a judeca lucrurile în termeni stricți (bun sau rău)/relativism ridicat (tendența de a vedea și judeca lucrurile în termeni relativi, de a accepta opinii diferite și de a agreea schimbările survenite în desfășurarea evenimentelor);

8) preferințe în legătură cu raționamentul: deductiv (cu orientare inițial spre ideile principale ale sarcinii, apoi spre detaliile ei)/inductiv (cu orientare spre particular, apoi spre general);

9) preferințe în legătură cu modalitatea senzorială activată în receptarea și codificarea informațiilor: vizuală/auditivă/tactil-chinestezică (n.n.) [2].

Pornind de la acest registru de viziuni și opinii concurente, în literatura psihopedagogică aferentă problematicii stilului de învățare găsim operaționalizate mai multe tipologii/modele ale stilului preferențial personal de cunoaștere/studiu/învățare. Facem trimitere la cele mai frecvent aplicate domeniului educațional.

**A)** Un aport unanim recunoscut la conceptualizarea stilurilor de învățare ale adulților (studenții aderă la această categorie) și ulterior valorificat practic l-a avut David Kolb. Teoria lui Kolb și inventarul stilurilor de învățare elaborat de el (Learning Style Inventory) își au fundamentele științifice în lucrările lui Kurt Lewin, John Dewey, Jean Piaget și Carl Jung.

Modelul dezvoltat de Kolb se bazează pe teoria învățării experiențiale care descrie procesul de învățare ca un ciclu. Modelul se focusează pe felul în care oamenii *percep și prelucrează informația*. Percepțiile și procesarea informațională influențează procesul de învățare și sunt buni indicatori ai preferințelor de învățare, chiar dacă uneori acestea pot varia în funcție de situație. Învățarea este concepută ca un proces ce decurge în patru etape, iar stilul de învățare este preferința pentru două etape “vecine”. Fiecare preferință este alcătuită dintr-o dimensiune bipolară – *conceptualizarea abstractă versus experiența concretă și experimentarea activă versus observarea reflexivă*. În această bază se diferențiază patru stiluri de învățare:

1) *stilul convergent* – conceptualizare abstractă și experimentare activă;

2) *stilul divergent* – experiență concretă și observare reflexivă;

3) *stilul asimilator* – conceptualizare abstractă și observare reflexivă;

4) *stilul acomodator* – experiență concretă și experimentare activă.

**B)** Peter Honey și Alan Mumford, savanți britanici, specialiști în domeniul managementului dezvoltării și învățării, cercetând studiile lui Kolb, au dezvoltat propria teorie a stilurilor de învățare. Preferința oamenilor pentru un anumit stil de învățare a fost examinată prin intermediul unui chestionar elaborat de Honey și Mumford (1992). Autorii au identificat că persoanele în timpul învățării/instruirii manifestă comportamente diferite pe care le-au grupat în patru stiluri distincte: *activul, reflexivul, teoreticul și pragmaticul*. Astfel:

1. *Activul* preferă să acționeze și este bine echipat pentru a experimenta (experimentare);

2. *Reflexivul* preferă să studieze date și este bine echipat pentru a revedea, a trece în revistă, a analiza (analizatorul);

3. *Teoreticul* are nevoie să ordoneze, să aranjeze pentru a ajunge la răspunsuri, soluții și este bine echipat pentru a face concluzii, sinteze (generalizatorul, sintetizatorul);

4. *Pragmaticului* îi plac lucrurile practice și este bine dotat pentru a planifica (planificatorul).

Honey și Mumford, la fel ca și în cazul altor cercetători, menționează că învățarea are loc prin intermediul tuturor acestor patru tipuri de experiență de învățare, una dintre ele însă rămânând preferențială. O descriere a fiecărui stil în parte, din perspectiva caracteristicilor definitorii, este prezentată de Pasaniuc (2002).

**C)** R. Lincksman [3] abordează stilul de învățare din perspectiva modului diferit în care indivizii receptează informația din ambianță și o transmit de la simțuri la creier (Tab.1).

Modelul operaționalizat de R.Lincksman este susținut de un Chestionar de evaluare a preferinței personale pentru un anumit stil de învățare [3, p.13-16] și are la bază două dimensiuni ale personalității celui care învață. Prima, *componenta genetică implicată*, sau cum se exprimă autorul - perspectiva modului diferit în care indivizii *receptează informația din ambianță și o transmit de la simțuri la creier*. Conform acestei teorii,

sunt diferențiate patru stiluri de învățare principale: **auditiv, vizual, tactil și chinestezi** (*practic*, cum le combină pe ultimele două alți cercetători). Și a doua componentă, *emisfera cerebrală activată predominant* în învățare, în baza căreia se diferențiază două stiluri: *stilul global* (dominanța dreaptă) și *stilul analitic sau secvențial* (dominanța stângă). Prin combinația lor, R Lincksman identifică:

- 1) elevi/studenți vizuali de emisfera stângă și elevi /studenți vizuali de emisfera dreaptă;
- 2) elevi/studenți auditivi de emisfera stângă și elevi /studenți auditivi de emisfera dreaptă;
- 3) elevi/studenți tactili de emisfera stângă și elevi /studenți tactili de emisfera dreaptă;
- 4) elevi/studenți chinestezi de emisfera stângă și elevi /studenți chinestezi de emisfera dreaptă.

**N.B.** Preferințele subiectului în legătură cu modalitatea senzorială activată în receptarea și codificarea informațiilor a fost pusă la baza unor instrumente de examinare a stilului de învățare utilizate pe larg în arealul românesc. De exemplu, *Chestionarul referitor la stilurile preferențiale de învățare* poate fi găsit: [www.e-joy.ro](http://www.e-joy.ro) - *Ce stil de învățare te caracterizează?*; [www.intime.ro](http://www.intime.ro) - *Cunoașterea caracteristicilor elevilor*; [www.ldbride.net](http://www.ldbride.net) - *Learning Styles Explained*. Instrumentul are la bază concepția împărtășită de mai mulți cercetători ai domeniului [3, 8]: receptarea informației *din și despre ambient*, inclusiv a informației necesare pentru studiu și învățare și transmiterea ei la creier, implică toate simțurile (vizual, auditiv, tactil, chinestezi etc.); unele persoane mizează pe unele simțuri mai mult decât pe altele; în dependență de organul senzorial prevalent în receptarea informației diferențiem stilurile de învățare: *vizual, auditiv, tactil și chinestezi* (*practic* - cum sunt combinate ultimele două în respectivul chestionar).

E de menționat faptul că valoarea diagnostică și prognostică a instrumentelor de identificare, evaluare, măsurare a dimensiunilor stilului de învățare în privința eficienței și productivității învățării este discutată pe larg în literatura de specialitate. Deși uneori li se contestă validitatea și fidelitatea, teoreticienii și practicienii învățării recurg frecvent la aceste instrumente, iar rezultatele obținute prin utilizarea lor conduc la concluzii pertinente domeniului învățării. O apreciere semnificativă, în acest sens, aparține experților Sadler-Smith și Riding (1999) care subliniază:

- majoritatea schemelor privind stilurile diferite identificate vor conține preferințe măsurabile;
- dimensiunile stilului de învățare sunt reprezentate prin scale ce pun în evidență manifestări slabe, moderate și extreme ale acestuia;
- profilurile stilului de învățare sunt doar *tendințe, înclinații* și indivizii într-o perioadă sau alta ar putea demonstra caracteristici opuse;
- un anumit stil de învățare preferat de individ nu este nici bun, nici rău, este doar un indicator al unui anumit fel preferat de a face lucrurile;
- stilul de învățare preferat de individ poate deveni subiect pentru experiențele educative ale celui care învață și pentru "confortul acestuia" [5].

### **Studiul experimental**

Pornind de la această realitate teoretică, s-a procedat la verificarea experimentală a distribuției stilurilor de învățare în populația studentescă și a evoluției pe parcursul învățării academice. Opțiunile concrete ale cercetării au constat în a demonstra că: (1) populația studentescă din mediul academic universitar este dominată de o varietate de stiluri de învățare, doar că acestea nu se manifestă în formă pură, ci se conturează într-un profil stilistic preferențial de învățare; (2) stilul personal de învățare al studenților este o „structură flexibilă” și suportă modificări pe parcursul studiului universitar. În cercetare au fost implicați studenți (anul I și anul III) ai Facultății de Psihologie și Științe ale Educației.

Pentru a identifica stilul de învățare al respondenților s-a administrat *Chestionarul referitor la stilurile preferențiale de învățare* (procedură realizată de studenta anului III Balan Tatiana). Respectiva metodă diferențiază stilurile de învățare în baza modalității senzoriale implicate în receptarea și procesarea informației. În baza ei se diferențiază 3 stiluri de învățare: **vizual, auditiv, practic** (*tactil-chinestezi*).

Prelucrarea datelor recoltate empiric și interpretarea lor a generat o serie de concluzii valoroase pentru actuala cercetare. Prezentăm și comentăm câteva dintre acestea.

**A.** Din perspectiva distribuției stilurilor de învățare pe întregul eșantion a fost identificată următoarea reprezentare (Fig.1).

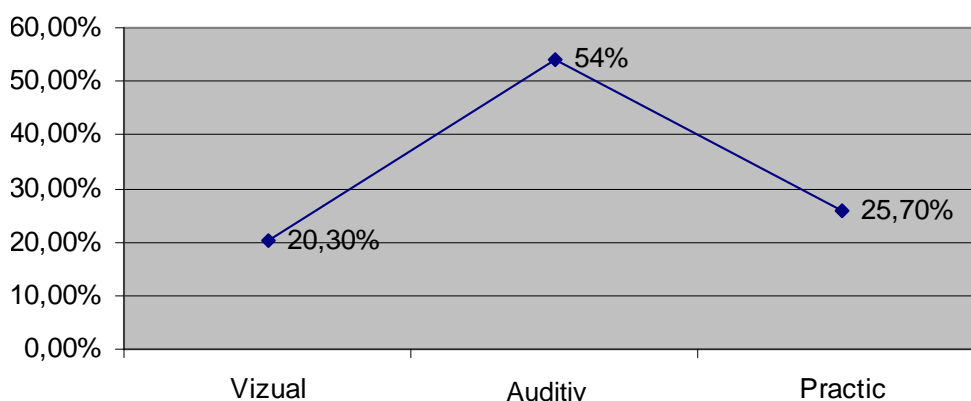


Fig.1. Dimensiunile stilurilor de învățare: media reprezentării în eșantionul examinat

În eșantionul examinat sunt prezente toate cele trei stiluri de învățare. Dimensiunile de manifestare, însă, diferă. *Stilul auditiv* (54%) domină comportamentele de cunoaștere/studiu/învățare ale studenților. Pe când cel *practic* (25,7%) și *vizual* (20,3%) nu înregistrează diferențe semnificative între ele.

Analiza fiecărui stil de învățare, luat separat, după criteriile – *scăzut, mediu și ridicat* – reflectă următoarea situație, prezentată grafic în figura 2.

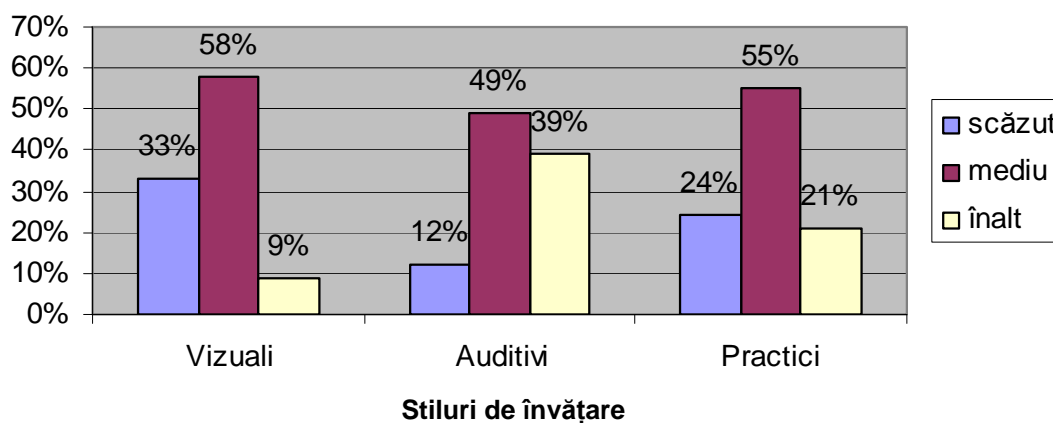


Fig.2. Repartiția în interiorul stilurilor preferențiale de învățare după cotele *scăzut, mediu, înalt*

La un pol – cel mai înalt grad de manifestare cu ponderea 39% – se situează stilul auditiv, iar la celălalt pol - cea mai scăzută reprezentare – 33% – o are stilul vizual. Media de reprezentare a stilurilor manifestate de respondenți se situează între 58% - vizual; 55% - practic; 49% - auditiv.

Acest rezultat confirmă presupunerea că, deși diferențiem grupuri stilistice bine conturate în populația studentescă, fiecare persoană în parte aplică în învățare dimensiuni variate din toate stilurile. Astfel, învățarea are loc prin intermediul tuturor tipurilor de experiență, a tuturor stilurilor de învățare, doar că unul dintre ele rămâne preferențial. Adică, fiecare individ este deținător al caracteristicilor din toate stilurile de învățare, doar că unele elemente sunt dominante. Iar respectivele tendințe îi marchează particularitățile de învățare și reacția lui la eforturile educaționale ale cadrului didactic.

Constatăm că *stilul de învățare final ia forma unui profil care încorporează caracteristici preferențiale existente în toate stilurile, dar în dozaj diferit.*

**B.** Realitatea identificată pe cale experimentală indică o modificare suportată de stilurile preferențiale de învățare pe parcursul studiului academic universitar (Fig.3).

Conchidem că 72% din întregul eșantion demonstrează spre finalizarea studiilor universitare un stil de învățare predominant auditiv, comparativ cu 44% manifestate la studenții anului I.

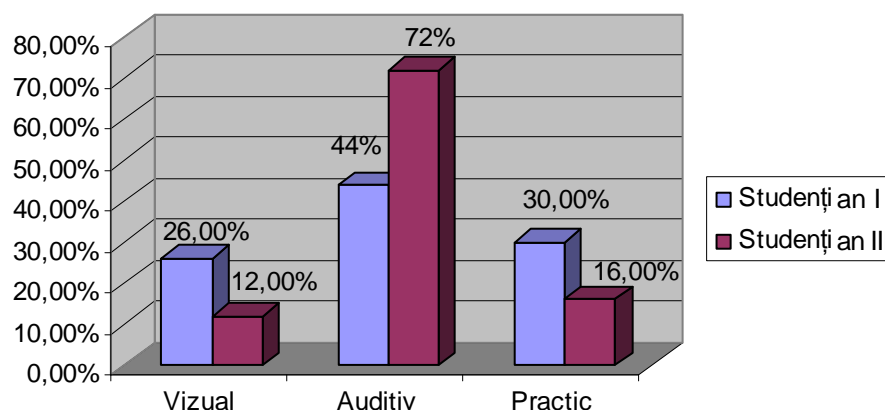


Fig.3. Ponderea stilurilor de învățare preferențiale la diferite etape ale studiului universitar

O creștere cu aproape 30 la sută a manifestării stilului auditiv în învățare, precum și o scădere cu aproape 50 la sută a manifestărilor stilurilor vizual și practic, nu poate fi determinată doar de diferențele inițiale existente între respondenți. Considerăm că acest fapt confirmă presupunerea noastră inițială că *stilurile de învățare sunt structuri flexibile și suportă modificări în timp, în dependență de particularitățile instruirii predominante în mediul academic.*

Este și o confirmare în plus că în mediul academic universitar instruirea gravitează, preponderent, spre metoda expunerii verbale a conținuturilor de învățare. Iar sarcinile practic-aplicative și suporturile vizuale ale subiectelor predate mai rămân a fi o rezervă educațională cu un mare potențial formativ pentru studenți, mai ales pentru persoanele cu stilul preferențial de învățare vizual și practic.

Concluziile acestui studiu empiric sunt un bun prilej de reflecție pentru profesori și studenți. Rezumate, acestea denotă următoarele: (1) populația studentescă din mediul academic universitar este dominată de o varietate de stiluri de învățare. Studenții pot funcționa eficient dacă această realitate educațională este conștientizată atât de cadrele didactice, cât și de studenți; (2) fiecare persoană practică în procesul studiului elemente caracteristice diferitelor stiluri, doar că unele dintre ele sunt dominante și se configurează într-un stil preferențial, care îi marchează particularitățile de învățare și reacția lui la eforturile educaționale ale cadrului didactic; (3) studenți cărora le-ar fi caracteristic un stil "pur" de învățare nu au fost identificați; (4) stilurile de învățare sunt o structură flexibilă și par să se schimbe cu trecerea timpului și există indici puternici că sunt afectate de contextul social/educațional al celui care învață; (5) ar trebui să se simtă cel mai "confortabil" studenții ce au caracteristicile unui stil de învățare combinat, dar rezultatele atestă că spre sfârșitul studiilor, studenții ajung să-și modifice stilul în favoarea celui auditiv, fapt ce vrea să spună că profesorii își axează instruirea preponderent pe expunerea verbală.

În scopul optimizării procesului de predare-învățare în mediul universitar, prin cunoașterea și explorarea eficientă a punctelor forte ale diferitelor stiluri de învățare, am sintetizat un cadru de referință pentru cadrele didactice. Acesta constă din două componente structurale: (1) *Caracteristici definitorii ale stilurilor de învățare vizual, auditiv și practic și strategii de integrare în mediul de învățare* (Tab.2) și (2) *Repere pentru eficientizarea planificării și derulării procesului educațional în baza stilului preferențial de învățare al studenților* (Tab.3).

Tabelul 2

### Caracteristici definitorii ale stilurilor și strategii de integrare în mediul de învățare

Stilul de învățare/caracteristici	Strategii de integrare în mediul de învățare
<b>STILUL AUDITIV</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Își amintește ce spune sau ce aude</li> <li>• Vorbește tare cu el/ea însuși/însăși</li> <li>• Nu se descurcă cu instrucțiunile scrise</li> <li>• Îi place să-i asculte pe alții citind</li> <li>• Vorbește în timp ce lucrează</li> <li>• Își amintește fețele oamenilor</li> <li>• Îi plac discuțiile din clasă</li> <li>• Zgomotul îi distrage atenția</li> <li>• Fredonează / cântă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Începeți predarea unui nou material cu o explicație scurtă a ceea ce urmează să se predea</li> <li>• Finalizați cu un rezumat al conținutului predat</li> <li>• Puneți întrebări studenților pentru a obține cât mai multe informații de la ei</li> <li>• Includeți activități auditive, scurte discuții în grup, concurs de răspuns la întrebări</li> <li>• Lăsați suficient timp pentru discutarea și analizarea activităților</li> </ul>

STILUL VIZUAL	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Îl ajută dacă ia notițe sau desenează</li> <li>• Îl ajută graficele și imaginile</li> <li>• Preferă să privească decât să vorbească</li> <li>• Este bine organizat</li> <li>• Își amintește ce vede</li> <li>• Îi place să citească și ortografiază bine</li> <li>• Are o personalitate tăcută, liniștită</li> <li>• Observă detaliile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folosiți grafice, diagrame, ilustrații</li> <li>• Includeți planuri, agende de lucru, fișe pentru a fi citite</li> <li>• Lăsați spațiu liber pe fișe pentru luarea de notițe</li> <li>• Încurajați adresarea de întrebări</li> <li>• Afișați flip-chart-uri pentru a nota ce va urma și ce s-a prezentat</li> <li>• Accentuați ideile principale</li> <li>• Eliminați potențialele surse de distragere a atenției</li> <li>• Adăugați la informația textuală ilustrații, când este posibil</li> </ul>
STILUL PRACTIC	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Își amintește ce face</li> <li>• Îi place să testeze ceea ce învață, pentru a vedea implicațiile în situații noi</li> <li>• Îi plac recompensele cu caracter fizic</li> <li>• Îi place să atingă oamenii în timp ce vorbește cu ei</li> <li>• Își rezolvă efectiv problemele</li> <li>• Găsește modalități de a se deplasa</li> <li>• Nu ortografiază bine</li> <li>• Are o personalitate deschisă</li> <li>• Nu poate sta liniștit/locului mult timp</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizați multe activități de formare practice</li> <li>• Folosiți activități care îi determină pe studenți să se implice activ</li> <li>• Auziți muzică în timpul activităților, atunci când este cazul</li> <li>• Folosiți culorile pentru a evidenția ideile principale</li> <li>• Organizați pauze frecvente de relaxare</li> <li>• Îndrumați studenții cum să vizualizeze sarcinile complexe, folosind carioci, pixuri sau creioane colorate</li> </ul>

Tabelul 3

**Repere pentru eficientizarea planificării și derulării procesului educațional  
în baza stilului preferențial de învățare al studenților**

Etapa/ stilul de învățare		
Stilul aditiv	Stilul vizual	Stilul practic
<b>Etapa: stabilirea obiectivelor</b>		
Expunerea orală a scopului învățării	Scrierea scopului învățării	Identificarea scopului învățării din situația de problemă creată în acest sens
<b>Etapa: predarea materialului nou</b>		
Mai productivă este metoda tradițională: <i>explicarea materialului</i> de către profesor; <i>consolidarea</i> materialului prin consultarea surselor suplimentare. La <i>concentrarea atenției</i> studenților contribuie fraze de tipul: „Rețineți această informație...”; „Notați-vă neapărat această informație”; „Acest conținut vă este necesar pentru testare”	Mai întâi: tema nouă se introduce prin intermediul surselor bibliografice de reper. Apoi urmează explicarea temei noi, recomandabil prin folosirea scrierii pe tablă (clare) a planului, termenilor, ideilor-cheie. <i>Concentrarea atenției</i> se asigură în baza planului/ reperelor scrise pe tablă. Profesorul apelează la „notițele” de pe tablă la trecerea de la un subiect la altul al temei.	Se recomandă includerea lor activă în sarcini, oferirea posibilității de a experimenta și a obține rezultate/a ajunge la concluzii de sine stătător. Ulterior, pot citi tema din manual, alte surse și pot consulta profesorul asupra întrebărilor apărute. Mai eficiente pentru acest tip de studenți sunt laboratoarele; activitățile practice - acestea îi implică activ, le mențin interesul și concentrarea.
<b>Etapa: consolidarea materialului</b>		
Auditivii reacționează prompt la noul material; rezolvă noile sarcini pe cale orală - proces în care profesorul poate identifica problemele sau chiar erorile de înțelegere.	În cazul vizualilor se practică prioritar sarcini în scris; se ține cont de faptul că acest tip are nevoie de mai mult timp pentru reflectare asupra informației noi.	Pentru reprezentanții stilului practic cele mai eficiente sunt sarcinile de tipul: situație de problemă; studiu de caz; modelare; joc de rol; laboratoare.
<b>Etapa: evaluare</b>		
Preferă feedback-ul exprimat verbal de colegi și profesor; aplauze; exclamații „Bravo”, „Ai reușit”, „Ai toată considerația mea pentru...”; „Puteți urma exemplul”; „Mă bucur pentru...”	Preferă feedback-ul în scris; aprecieri adresate personal și transmise în format electronic; gramote, diplome; afișarea pe tabla de onoare. „Descifrează” perfect expresiile nonverbale de apreciere, încurajare sau insatisfacție.	Cel mai important element care ajută este feedback-ul din partea colegilor și profesorului. Îi plac recompensele cu caracter fizic (strângerea mâinii; bătaia pe umăr; aplauze; mici recompense palpabile).

Acest *Cadru de referință* este doar o modalitate de asigurare a unor condiții pedagogice și aplicare a unor metode specifice, care ar facilita învățarea studenților în baza stilurilor de cunoaștere variate pe care le manifestă aceștia, asigurând un dialog și colaborare constructive între profesor și student. Procesul de formare se orientează, deci, în final, spre scopul de a spori succesul studenților, concentrându-se pe ceea ce este necesar pentru a îmbunătăți experiența lor de învățare și implicarea lor activă în acest proces, precum și satisfacția pe care le-o dă această învățare. Implicit, o asemenea abordare le permite să aibă încredere în procesul de învățare, astfel încât să poată continua să-și pună în aplicare aptitudinile de învățare la locul de muncă, la vârsta maturității, precum și în procesul de învățare continuă.

**Referințe:**

1. Child D. *Psychology and the Teacher*. Cassel. - London and Washington, 1997.
2. Glenn-Cowan P. *Improve YReading and Study Skills*. Glencoe. McGraw-Hill, N.Y., 1995.
3. Lincksman R. *Învățare rapidă*. - București: Teora, 2000.
4. Neacșu I. *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*. Universitatea București, 2006.
5. Negoan V. *Psihologia învățării. Forme, strategii și stil*. - București: Ed. Universitară, 2007.
6. Popa C. *Software pentru descoperirea stilului de învățare*. Simpozionul Educația în schimbare, ediția XIV, secțiunea Tehnologii informaționale și comunicaționale. Liceul Pedagogic „Dimitrie Țichindeal”, Arad, 2005.
7. Royce și Powell (1983) <http://ecsocman.edu.ru/direktor/msg/179839.html>.
8. Santally și Senteni (2008) [http://www.mindtools.com/pages/article/newISS\\_00.htm](http://www.mindtools.com/pages/article/newISS_00.htm)
9. Woolfolk A. *Educational Psychology*, Allyn and Bacon, Boston....Singapore, 1998.
10. Wyman P. (2002) <http://www.ldbride.net>

**Web Sites:**

1. <http://www.e-joy.ro> - Ce stil de învățare te caracterizează?
2. <http://www.intime.ro> - Cunoașterea caracteristicilor elevilor.
3. <http://www.ldbride.net> - Learning Styles Explained.
4. <http://www.surrey.ac.uk/skills/pack/stleq.html>.
5. <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>.

*Prezentat la 23.06.2009*

## MANAGEMENTUL PROIECTULUI – O INOVAȚIE ÎN CURRICULUMUL PSIHOPEDAGOGIC UNIVERSITAR

**Viorica GORAȘ-POSTICĂ**

*Catedra Științe ale Educației*

This article responds to the challenge but also to the opportunity to teach the academic discipline for the second cycle of university studies, with theoretical-applicative character. „Project Management” is an attempt that contributed, we hope, to the accomplishment of specific educational objectives, promoted at the European level during the Year of Creativity and Innovation. The author positively affirms that in the period we are going through, with effervescent changes at all levels, including those in societies in transition, the university discipline „Project Management”, intended for socio-humanistic departments, offers students big chances for professional qualification. It provokes students to research, create and study both individually and in teams. This subject also favors concrete actions according to some functional reference terms. Project management has become an omnipresent problem in the educational activity at any scholar level and at the university level; it will further be approached in a generalized and integrated manner with ample interdisciplinary references in the educational sciences domain, as well as in different types of management.

Pe parcursul semestrului II al anului curent de studii, în Anul European al Creativității și Inovației, am răspuns provocării, dar și oportunității, de a preda la ciclul 2 al studiilor universitare disciplina academică cu caracter teoretic-aplicativ „Managementul proiectelor”, încercare ce a contribuit, sperăm, la realizarea obiectivelor educaționale specifice, promovate la nivel european:

- crearea unui mediu favorabil inovării și adaptabilității într-o lume aflată în continuă schimbare, inclusiv pe plan social și antreprenorial;
- promovarea educării în domeniile matematic, științific și tehnologic, a aptitudinilor de bază și avansate, favorabile inovării tehnologice;
- lărgirea accesului la o serie de forme creative de exprimare prin intermediul învățământului formal, cât și prin activități neformale și informale pentru tineret;
- sensibilizarea publicului atât în interiorul, cât și în exteriorul pieței muncii, în ceea ce privește importanța creativității, cunoașterii și flexibilității într-o epocă a schimbărilor tehnologice și integrării globale rapide pentru o viață prosperă și satisfăcătoare. (Cf. DIDACTICA PRO, nr. 1, 2009).

Managementul proiectului a devenit o problemă omniprezentă în activitatea educațională de la orice treaptă de școlaritate, în învățământul superior aceasta urmând să se abordeze într-o manieră generalizată și integratoare cu referințe interdisciplinare vaste atât în domeniul științelor educației, cât și a diverselor tipuri de management. Dezvoltarea abilităților de creare și inovare, de cercetare și analiză pluriaspectuală la studenți se poate produce în mod eficient prin predarea-învățarea disciplinei respective, cât și prin extinderile vaste induse de aceasta.

Devreme ce universitățile de masă se confruntă astăzi cu probleme dramatice cauzate de procesul de expansiune universitară, de fragilizarea situației financiare și a autonomiei instituționale, când se cuprind în acest sistem nu doar elitele intelectuale și culturale, opinăm că acest curs deschide perspective interesante pentru calificarea profesională a tinerilor specialiști și a inserției acestora pe piața muncii, care urmează să le valideze achizițiile (Cf. 2).

Din punct de vedere conceptual, de maniera cea mai simplă, în ciuda varietății extrem de mari a proiectelor și programelor ce există, proiectul poate fi definit ca orice sarcină, care poate fi operaționalizată în termeni de obiective, resurse, activități și rezultate, iar scopul de bază al demersului curricular actual a constat în *formarea abilităților de scriere, monitorizare, analiză și evaluare a proiectelor educaționale*. În alte accepții, proiectul constituie „un efort pe termen limitat, întreprins pentru a crea un produs sau serviciu unic” sau „proiectul este un efort bine definit, organizat, temporar și realizat o singură dată pentru a crea produse sau servicii de unicat, reprezentând o realizare cu obiective bine definite, care consumă resurse și se află sub constrângerea unor elemente, precum timpul, costurile și calitatea”.



Curriculum-ul în cauză se înscrie în paradigma postmodernă a procesului de predare-învățare-evaluare din învățământul superior, care reliefează aspectul funcțional-aplicativ, făcând parte din sistemul curricular în cadrul Programei de formare inițială a specialiștilor în domeniul psihopedagogic. Conform abordărilor teoretice, proiectul constă în „alocarea resurselor în vederea atingerii unor obiective specifice, urmărind o abordare planificată și organizată” (Lentz & Rea, 1998), presupunând în mod detaliat un complex de activități specifice noi, programate în conformitate cu un plan de activități, în scopul realizării unuia sau mai multor obiective, într-un interval de timp definit, cu ajutorul unor resurse umane, tehnice și financiare, identificate ca atare. Așadar, caracteristicile de bază ale proiectului sunt: scop definit, caracter realist, complex, colectiv, unic, cuantificabil, multistadial și localizare bine determinată în spațiu și timp. Scopul, ca și componentă esențială, trece ca un fir roșu și se operaționalizează la toate etapele: de inițiere, de definire, de redactare, implementare, evaluare, diseminare și sustenabilitate.

Elementele structurale-cheie ale unui proiect includ definirea clară a scopului și a obiectivelor, conținutul sau metodologia, delimitarea și localizarea acțiunilor, finanțarea, partenerii, mijloacele de acțiune, comunicarea, evaluarea și continuarea (follow-up-ul), sporirea impactului și asigurarea durabilității schimbărilor inițiate și promovate.

Printre caracteristicile de bază ale proiectului specialiștii disting cultura, structura, sistemele și procesele. Dacă structura, sistemele și procesele sunt definibile și pot fi ușor descrise, mai greu de descris și mai puțin întâlnit, dar la fel de importante sunt particularitățile culturale ale unui proiect. Managerul de proiect are responsabilitatea de a genera o cultură care inițiază / formează pe fiecare din cei implicați în filozofia valorilor promovate, în activitatea de echipă, în efortul de a realiza obiectivele comune ale proiectului.

Punerea la punct a proiectelor constă în a traduce ideile în acțiuni practice, iar alcătuirea lui constă în:

- a evalua necesitatea unei planificări;
- a avea o idee clară asupra etapelor planificării și alcătuirii proiectului;
- a înțelege ce trebuie făcut pentru a obține sprijin, a clarifica obiectivele, a căuta soluții, a face propuneri, a reexamina planul proiectului și a-l adapta la noile condiții, a monitoriza realizarea lui;
- a soluționa problemele de management strategic etc.

Deoarece masteranzii care au studiat și vor studia cursul urmează să activeze atât în echipe de proiect, cât și ca manageri, buna comunicare și transferul de informație devine crucială pentru derularea cu succes a proiectului. Paralel cu aceasta, motivele pentru care proiectele au succes, includ la nivel conceptual: structura organizației se potrivește cu structura echipei de proiect; echipa de proiect este angajată în stabilirea programului, a unui buget realist, recurge la politici și proceduri adecvate situației; toate părțile interesate (participanți, sponsori, clienți) sunt implicate pe tot parcursul proiectului printr-un management participativ.

Standardele de calitate pentru managementul proiectului se referă la următoarele unități de competență, specificate prin indicatori concreți de calitate și cantitate: inițierea și planificarea proiectului; conducerea implementării proiectului; evaluarea și monitorizarea; managementul calității / performanței, managementul resurselor umane, managementul strategic, managementul comunicării, managementul timpului, managementul financiar, managementul riscului și al stresului etc.

Obiectivele generale ale cursului s-au axat pe formarea următoarelor competențe-cheie:

- familiarizarea detaliată și aprofundată cu strategia de elaborare, implementare și evaluare a proiectului;
- identificarea situațiilor-problemă care pot servi ca obiect al diverselor proiecte;
- elaborarea diverselor tipuri de proiecte, conform algoritmului consacrat;
- implementarea și evaluarea proiectelor elaborate;
- formarea abilităților de activitate în echipă, de comunicare eficientă, de activitate ordonată, conform planului de acțiuni;
- evaluarea competențelor pentru angajarea într-un proiect.

Modulele de conținut includ aspecte ce țin de designul proiectului; de scrierea/ elaborarea propriu-zisă a acestora; de planificare, implementare și asigurarea managementului calității; evaluarea și competențele echipei de proiect.

Practicienii, dar și teoreticienii, susțin de comun acord că scrierea de proiecte constituie 90% transpirație și doar 10% inspirație, precum multe științe socioumanistice. Aceasta este o artă, dar și o știință. Studenții înțeleg din start că nu există o formulă magică de elaborare a proiectelor pe care să o poată aplica la orice

situație, ci sunt un set de recomandări ce trebuie ajustate la particularitățile specifice, ce țin de misiunea și obiectivele organizației și ale finanțatorilor etc.

Un pas important în demararea muncii de scriere a unui proiect este colectarea de informație la subiectul / problema de proiect. Pentru a colecta informații, studenții sunt provocați și motivați să se documenteze bine asupra conceptului, programului, bugetului și a segmentului de beneficiari, direcți sau indirecti, să sondeze, să cerceteze diverse resurse informaționale relevante, umane și materiale, să aplice diverse metode de cercetare.

Vizavi de componentele structurale ale proiectului insistăm, în mod operațional, asupra conceptelor de mai jos, în scrierea și evaluarea cărora sunt antrenați în mod interactiv studenții.

Sumarul (prima pagină a proiectului) este cea mai importantă secțiune a proiectului-document, care are scopul de a convinge cititorul că propunerea lansată merită să fie finanțată și include: *problema* – o scurtă descriere a problemei care se identifică și pe care se propune a o rezolva; *soluția* – o scurtă descriere a proiectului, inclusiv acțiunile, numărul persoanelor ce vor beneficia de pe urma programului, cum și unde va fi desfășurat, durata, cine va fi implicat în realizarea acestuia; *date despre buget* – suma solicitată și finanțarea proiectului pe viitor; *date despre organizație* – denumirea organizației, istoricul, scopurile și activitățile, capacitatea de a derula proiectul dat.

La descrierea *problemei*, în mod succint, dar convingător, se discută și se ia în calcul următorul algoritm:

- folosiți faptele sau datele statistice care argumentează cel mai bine proiectul;
- dați-i cititorului o speranță;
- hotărâți-vă cât de detaliat veți descrie proiectul;
- asigurați-vă că programul dvs. rezolvă problema diferit sau mai bine decât alte proiecte și că puteți demonstra acest lucru;
- evitați raționamentul circular (absența soluției drept o problemă în sine) (Cf.5, pag.33).

În descrierea ca atare a proiectului se insistă asupra a cinci subdiviziuni, care prezintă un tablou integral al proiectului: *obiectivele, activitățile, personalul, evaluarea, durabilitatea*.

*Similar cu axiomatica din pedagogie, scopul proiectului este mai general, pe când obiectivele sunt mai specifice și pot fi realizate într-o perioadă scurtă de timp, fiind măsurabile.*

*Activitățile ce vor fi întreprinse pentru realizarea obiectivelor trebuie să răspundă la întrebările: cum, când și de ce.*

*Personalul / echipa de proiect, adică cei care se vor implica în realizarea activităților, se prezintă în câteva propoziții, descriindu-se detaliat calificarea și experiența fiecăruia, cu aspecte relevante pentru realizarea sarcinilor de proiect.*

*Evaluarea, ca și componentă ce prevede descrierea procesului de colectare a datelor și analiza lor, se prezintă de maximă utilitate și funcționalitate pentru asigurarea succesului în scrierea și implementarea proiectului.*

*Durabilitatea include descrierea modalității de asigurare a viabilității financiare și culturale a proiectului și a organizației ce-l implementează.*

*Datele despre organizație / echipa / persoana care scrie și depune proiectul este indicat să fie prezentate după argumentarea proiectului pentru a demonstra în mod convingător capacitatea organizației de a-l implementa și de a dezvolta ideile susținute / promovate de proiect.*

*Concluziile cuprind activitățile ce vor fi întreprinse după încheierea proiectului pentru a pregăti terenul în vederea unui nou proiect, a extinde impactul și a asigura durabilitatea lui.*

Activitățile didactice interesante necesită demonstrarea și realizarea faptului că un obiectiv trebuie să fie SMART: Specific; Măsurabil; Realizabil-Realist; Limitat Temporal.

De o importanță deosebită în procesul de predare se relevă diferența dintre obiective și scopuri, prin care insistăm asupra următoarelor trăsături distincte:

- SCOPUL este un concept larg a ceea ce trebuie realizat; este rezultatul unei activități, fiind definit pentru a soluționa problema generală; este soluționarea problemei care a fost descrisă anterior; este o viziune realistă spre care sunt orientate toate acțiunile; definește rezultatele sau schimbările pe care le va aduce proiectul; este subiectiv; trebuie să fie pe înțelesul tuturor, chiar și a celor care nu sunt implicați direct în proiect; indică „unde vrem să ajungem”/ce urmează a fi soluționat.
- OBIECTIVUL însumează setul de acțiuni specifice pentru atingerea scopului; soluționează doar o parte din scopul global; este un punct final, nu un proces, este un rezultat al implementării proiectului; oferă

o imagine mai detaliată a ceea ce trebuie realizat într-o anumită perioadă de timp; este concret și măsurabil; trebuie să fie realizat până la finalizarea proiectului; indică „ce trebuie de făcut pentru a soluționa problema” (Cf.5, pag.34).

Cei patru pași clasici de management al proiectului se focusează pe următoarele acțiuni-cheie: *designul proiectului* (identificarea problemei și analiza ei; determinarea soluțiilor alternative și selectarea celei mai bune; definirea scopului proiectului; precizarea obiectivelor proiectului). *Planificarea proiectului* include paradigma stadială: definirea sarcinilor; analiza interdependențelor; estimarea responsabilității, efortului, duratei; estimarea căilor de soluționare; elaborarea unui plan; calcularea resurselor necesare; schițarea unui buget; testarea fezabilității și supozițiilor proiectului; elaborarea unui plan de monitorizare; elaborarea unui plan de evaluare; analiza riscului și a unui plan de management; crearea planului proiectului. *Implementarea proiectului* se axează pe verificarea calității scrierii proiectului; a planului de acțiuni, a resurselor și a domeniului; analiza fundamentală; monitorizarea proiectului; raportarea; încheierea propriu-zisă. În *evaluarea proiectului* se verifică definirea scopului și a parametrilor proiectului; identificarea întrebărilor la care urmează a găsi răspunsuri, a indicilor; determinarea limitelor de timp, a costului și domeniului; selectarea metodelor potrivite; colectarea și recenzarea datelor; analiza și interpretarea datelor; scrierea raportului; continuarea – utilizarea rezultatelor evaluării etc. O evaluare finală a proiectului presupune aprecierea rezultatelor obținute, ce are în vedere o declarație cu privire la ceea ce a fost realizat, o explicație la ceea ce s-a întâmplat și o planificare mai bună pentru proiectele viitoare. Raportul de evaluare va conține trecerea în revistă a rezultatelor obținute și a obiectivelor atinse, descrierea managementului financiar, a impactului extern / intern a rezultatelor proiectului, sumarul procesului.

Cu referire la sfaturi și îndrumările pentru cei ce caută surse de finanțare, insistăm mult în procesul de predare–studiere și antrenare asupra esenței unei cereri de finanțare, care este, în mod comun, ca o solicitare de sprijin (de obicei, bani sau ajutor tehnic) adresată în scris unei fundații, întreprinderi sau altei instituții cu scopul de a folosi capacitatea acesteia și cea a organizației pe care o reprezentăm pentru a aborda o problemă existentă în cadrul comunității din care facem parte. Dintre funcțiile unei cereri de finanțare punctăm câteva:

- prezintă un proiect (problema, ideile și soluțiile pentru rezolvarea acesteia);
- prezintă un plan ce reflectă subiectul sau domeniul la care se referă propunerea de proiect;
- este o solicitare de fonduri, sprijin de specialitate, echipament, cărți etc.;
- constituie un instrument de convingere;
- este o promisiune și un angajament.

*La sursele posibile de finanțare* se vizează în mod direct donatorii care se cunosc; fonduri obținute cu ajutorul foștilor studenți (poate fi creată și o asociație a acestora sau prin vinderea unor produse proprii, organizarea de discoteci, donații; Comunitatea Europeană (susține mai mult instituții mari și parteneriate); alți potențiali finanțatori. Dacă se caută surse financiare, atunci, se reușește, cu siguranță, prin insistență și acțiuni de parteneriat, or, obținerea unei finanțări necesită timp și perseverență, lucru care urmează a fi foarte bine conștientizat.

Dintre tipurile de proiecte, conform diverselor și multiplelor clasificări, vizăm proiectele naționale și internaționale, locale și regionale, dar conform domeniului, se analizează și se elaborează proiecte culturale, ecologice, științifice (de cercetare), educaționale, manageriale etc. Pentru a exemplifica cele expuse, enumerăm câteva titluri de proiecte elaborate de studenți:

„Să salvăm parcurile Chișinăului”; „Educație de calitate pentru preșcolarii din Rogojeni”; „Să-i ajutăm pe cei săraci și fără adăpost”; „Orientare profesională pentru un viitor de succes”; „O viață sănătoasă este dreptul meu”; „Concordia pentru părinții noștri – casa Vienna” etc.

Dintre caracteristicile unui proces bun desprindem câteva de ordin strategic și tactic: gradul de adecvare a scopului și a obiectivelor propuse; fezabilitatea acestuia; eficiența, simplitatea, precizia; sistematizarea, lizibilitatea și claritatea; operaționalitatea, unitatea și consistența; continuitatea și flexibilitatea; viabilitatea și oportunitatea, eficacitatea și încadrarea în timp.

În concluzie, afirmăm cu certitudine că în timpurile pe care le parcurgem, cu schimbări efervescente la toate nivelurile, inclusiv în societățile aflate în lungă tranziție, disciplina universitară „Managementul proiectelor”, destinată facultăților socioumanistice, oferă studenților șanse mari de calificare profesională, provocându-i la cercetare, creativitate și studiu individual și de echipă, dar și la acțiuni concrete, conform unor termeni de referință funcționali.

**Bibliografie:**

1. Berceanu O., Băcanu D. Minighid de managementul proiectului. POS DRU, 2006.
2. Ciurea C., Litra L. Impactul politicilor autorităților publice centrale asupra sistemului universitar din Republica Moldova. Nr. 2, Chișinău, 2009.
3. Clarke P. Comunități de învățare. Școli și sisteme. - Chișinău: Arc, 2002.
4. De Visscher P., Neculau A. (coordonatori). Dinamica grupurilor. - Iași: Polirom, 2001.
5. Goraș-Postică V., Scifos L., Uzicov N. Educație pentru dezvoltarea comunității. Curs opțional preuniversitar. - Chișinău, 2005.
6. Keen E., Tîrcă A. Cum să democratizăm școala. Ghid de management participativ. - București: Radical, 1998.
7. Managementul ciclului de proiect, elaborat în cadrul Proiectului PHARE. - București: Bluiereprint, 2003.
8. Prutianu Șt. Antrenamentul abilităților de comunicare. - Iași: Polirom, 2004.
9. Zaharia S.E., Marinas L. Bazele conceptuale ale proiectului. Suport de curs, APART, 2005.
10. [http://www.ejobs.ro/cariera/secțiune-Project Management](http://www.ejobs.ro/cariera/secțiune-Project%20Management).

*Prezentat la 11.06.2009*

## ASPECTE METODOLOGICE DE PREGĂTIRE A COPIILOR PENTRU ȘCOALĂ PRIN FORMAREA COMPETENȚELOR ELEMENTARE DE ÎNVĂȚARE ȘI A ATITUDINILOR

*Stela CEMORTAN*

*Institutul de Științe ale Educației*

The training process of pre-school children for school is long-lasting and more important. It requires gradual formation of learning competencies and a positive attitude towards learning activity. The pedagogical experiment carried out by pre-school Education sector of I.S.E. has emphasized the need of it's gradual fulfillment.

Unul dintre obiectivele generale prevăzute de Teoria Noilor Educații lansată de ONU este pregătirea copiilor pentru școală prin formarea competențelor și a atitudinilor necesare.

În psihopedagogie e dovedit că acest proces are un caracter continuu: începe în copilăria timpurie și evoluează pe parcursul vieții. El influențează personalitatea omului și contribuie direct la formarea și dezvoltarea competențelor de cunoaștere, a atitudinilor și a personalității umane în general.

După cum susțin psihologii, personalitatea desemnează acele însușiri psihice globale (de ansamblu) care ies în evidență în cadrul raportului dintre individul uman și societate.

În perioada preșcolară dinamica formării personalității depinde de mulți factori și decurge neuniform. S-a dovedit că ea depinde în fond de gradul de dezvoltare a celor trei categorii de procese psihice: cognitive, afective și reglative. Prin interdependența lor, activității copilului preșcolar i se asigură o unică specifică, deoarece dezvoltarea personalității lui depinde mult de nivelul dezvoltării acelor procese, care contribuie indirect și la formarea competențelor de cunoaștere, de învățare.

Experimentul pedagogic, organizat de noi, ne-a convins că în procesul de pregătire a copiilor pentru activitatea de învățare, pe lângă alte cunoștințe, competențe și atitudini ce se formează în preșcolaritate, este necesar ca copiilor să li se formeze și *competențe de învățare*. Întru realizarea acestui scop un rol aparte îi revine procesului de însușire a cunoștințelor care cere și dezvoltarea operațiilor de gândire. Iar dezvoltarea operațiilor de gândire la vârsta copilăriei timpurii, după cum se știe, derulează conform legii generale de însușire și interiorizare a acțiunilor de orientare exterioară și se realizează prin intermediul activității fundamentale pentru această vârstă, celei de joc.

Familia și cadrele didactice, conform concluziilor cercetătorilor încadrați în experimentul pedagogic organizat în instituțiile preșcolare-pilot, în această perioadă de dezvoltare a copilului au un rol decisiv. Pe parcursul experimentului s-a evidențiat că în dependență de tipul acțiunilor, de faptul cum decurge interiorizarea lor, gândirea copilului, care opera până în prezent mai mult cu imagini, trece în vârsta preșcolară mare la operarea cu simboluri: cuvinte, cifre, litere etc. Concluzia noastră: fiecare copil trebuie pregătit pentru această etapă a vieții sale, prin care neapărat va trece, parcurgând o cale grea de la activitatea de joc la cea de învățare.

Deoarece activitatea de învățare, tipică vieții școlare, include procesul de lărgire a sferei de probleme accesibile gândirii logice, în vârsta preșcolară mare este necesar să se acorde o atenție deosebită *dezvoltării cognitive* a copilului, dezvoltare ce se află într-o strânsă dependență de însușirea cunoștințelor noi, care sunt prevăzute de Curriculumul școlii primare în general și al clasei I în special.

Experimentul pedagogic ne-a dovedit, de asemenea, că dobândirea cunoștințelor este una din condițiile obligatorii ale dezvoltării gândirii logice a preșcolarilor, iar competențele de învățare se dezvoltă la această vârstă treptat, în procesul de acumulare a cunoștințelor și formare, în baza lor, a competențelor și a atitudinilor de angajare (efective, practice).

Activitățile experimentale, efectuate în grădinițele de copii, ne-au demonstrat că în procesul formării competențelor de învățare elementare o parte din cunoștințe copiii le obțin nemijlocit în viața cotidiană (de la adulți), altă parte – prin activitatea și observațiile proprii și materialele didactice special pregătite pentru dânșii (jucării, jocuri, cărți și caiete didactice etc) care se cer reglate și orientate de către cei maturi.

Evident, numai lărgirea volumului de cunoaștere a copilului luată aparte nu poate stimula procesul de dezvoltare a gândirii lui, de dezvoltare intelectuală, nu-i poate forma comportamentul cognitiv. Acest lucru s-a confirmat și prin experimentul pedagogic efectuat de către cercetătorii din sector în grupele mari și pregăti-

toare. Pe parcursul anului ne-am convins, de asemenea, că unii copii la finele preșcolarității încă nu sunt în stare să asculte atent și să înțeleagă explicațiile educatorului, să însușească la timp cunoștințele predate de dânsul. Ei trebuie învățați să gândească creativ, să evidențieze acele legături și corelații, de care depinde succesul activității lor în viitor. Activitățile practice, efectuate în grădinițele experimentale, ne-au convins că numai atunci când copilul se joacă, experimentează și învață în mod independent, el însușește prin activitatea proprie cunoștințele necesare și le include în procesul ulterior de dezvoltare a gândirii sale, de formare a competențelor, folosindu-le pe viitor pentru soluționarea noilor sarcini, pentru formarea priceperii de a lucra în caietele didactice, de a opera cu simboluri. Iar „operarea cu simboluri”, după cum menționează psihologii, cere să se facă abstracție de obiectele reale, să se lucreze cu substituenți ai obiectelor, să se utilizeze tehnologiile „modelării”.

Necesitatea formării competențelor de învățare și concluziile la care am ajuns în urma experimentului pedagogic ne-au sugerat ideea elaborării unui set special de materiale didactice pentru preșcolari. Pe parcursul activităților experimentale ne-am convins că utilizarea caietelor didactice, a fișelor, a „Abecedarului preșcolarului”, tablourilor, imaginilor, jocurilor de masă și ale altor materiale în procesul lucrului contribuie la formarea gândirii logice, că gândirea, dezvoltată cu ajutorul simbolurilor, este o gândire logică. Or, dezvoltarea gândirii logice este o condiție obligatorie a procesului de pregătire a copilului pentru școală, de formare a competențelor de învățare. Formarea competențelor de învățare la copil depinde și de realizarea corectă a sarcinilor practice, cognitive, care necesită operații de gândire logică. Iar gândirea logică, la rândul ei, permite ca copilul să poată evidenția mai ușor legătura dintre aspectele principale ale situațiilor și însușirile obiectelor, fapt care are o importanță substanțială în formarea atitudinii pozitive față de activitatea de învățare în speță și a atitudinilor în general.

Cercetătorii din laborator au evidențiat că *competențele de învățare la debutul școlar* pot fi de diverse niveluri: *minim, intermediar sau avansat*. Ei au concluzionat că dacă pentru formarea competențelor de învățare un rol important îl au cunoștințele (informația) și capacitățile, apoi procesului de formare a competențelor și a atitudinilor trebuie să i se acorde o mai mare atenție, deoarece lor le aparține funcția decisivă. Importantă pentru noi a fost concluzia cercetătorului I.Frățilă care susține că „produsele proceselor psihice din categoria intelectului sunt imaginile psihice și ideile”. Probele practice ne-au convins, la rândul lor, că aceste produse psihice constituie informația pe care subiectul o are despre realitatea obiectivă sau, altfel spus, cunoștințele privitoare la această realitate.

Experimentele efectuate, prin activitățile de joc și de învățare, în scopul pregătirii copiilor pentru școală și a formării competențelor de învățare, ne-au demonstrat că pentru aceasta este necesară stabilirea unui coraport adecvat între procesele psihice din categoriile cognitive și cele ale afectivității. Dar, deoarece afectivitatea are drept componenți emoțiile, sentimentele și pasiunile, competențele de cunoaștere (de învățare) se formează prin intermediul unității realizate prin interdependența proceselor psihice concretizate prin existența convingerii. Iar psihologii susțin că convingerea este expresia implantării cunoștințelor (informației) în afectivitate, adică „expresia unei susțineri reciproce”.

Materialele didactice propuse de noi copiilor ne-au convins că în procesul formării comportamentului cognitiv și a competențelor de învățare, cunoștințele (informația) transmise copiilor, prin imagini, cărți, caiete trebuie să aibă un suport afectiv. Produsele afective, pe care le obțin copiii, de asemenea, au nevoie de un suport cognitiv adecvat, deoarece dacă nu există o îmbinare a suportului afectiv cu cel cognitiv cu greu se formează competențele, iar cele formate pot fi clasificate ca necorespunzătoare.

Am observat că atunci când există o unitate între procesele psihice intelectuale și cele afective, când competențele formate la nivel elementar se includ în procesul psihic reglativ, ele se concretizează în *existența atitudinii*, care este și ea un element fundamental în procesul educativ-instructiv. Expresia implicării, implantării convingerii în procesul psihic reglativ (îndeosebi în voință) formează atitudinea. Nu întâmplător psihologii susțin că „*atitudinea este expresia susținerii reciproce, adecvate, dintre convingere și procesul psihic reglativ – voință*”. De aceea, pentru a forma chiar la nivel elementar competențele de învățare, e necesară nu numai o pregătire intelectuală și afectivă a copilului, dar și o *pregătire volitivă*, care are ca suport o convingere adecvată, corespunzătoare ce îi formează o atitudine pozitivă față de învățare, îi educă curiozitatea și dorința de a învăța, dragostea de carte, îi formează activismul. Or, dacă atitudinea este prin ea însăși *activism psihic*, ea nu poate fi o formă a pasivității, deoarece în cazul pasivității este vorba de lipsă de atitudine.

În psihologie prin conceptul de atitudine se face trecerea de la psihic în sensul de activitate psihică la psihic în sensul de ansamblu al însușirilor de personalitate. Nu întâmplător I.Frățilă susține că atitudinea este de două tipuri:

1) atitudine de angajare (prin care subiectul trece la acțiunea efectivă, practică);

2) atitudine ca abținere (prin care subiectul nu trece la activitatea practică, nu întreprinde o acțiune prin care se atinge un obiectiv, se îndeplinește o anumită sarcină). În acest caz abținerea de a nu face ceva înseamnă un activism psihic situat la toate nivelurile posibile.

E cunoscută și concluzia psihopedagogilor că un individ uman, în cazul nostru un preșcolar format pentru activitatea practică de învățare, adică un individ uman cu adevărat civilizat este acela care dă dovadă atât de atitudini de angajare, cât și de atitudini de abținere. Deci, în scopul formării competențelor de învățare, copilul la debutul școlar, adică la finele preșcolarității, pe lângă un volum de cunoștințe și capacități trebuie să posede (la un nivel elementar) și atitudini de angajare și de abținere. Numai în atare cazuri putem aprecia pozitiv gradul de pregătire a copilului pentru școală, putem susține că preșcolarului i s-au format cele mai elementare competențe de învățare, bazele maturității școlare.

În concluzie putem menționa că experimentul pedagogic, realizat de către cercetătorii din sectorul Educație preșcolară, ne-a convins că procesul de formare a competențelor elementare de învățare în preșcolaritate:

- este un proces complicat și de lungă durată;
- el trebuie realizat treptat, pe parcursul preșcolarității în cadrul activităților practice cu obiective de joc, de comunicare și de învățare;
- acest proces cere dezvoltarea în ansamblu a sferelor motivaționale, intelectuale, emoționale și a voluntarității;
- condiția fundamentală a rezolvării cu succes a acestei probleme este parteneriatul familie – grădiniță – școală;
- realizarea eficientă a acestui proces cere cunoașterea și aplicarea tehnologiilor educaționale moderne de către adulții preocupați de procesul pregătirii preșcolarilor pentru școală (cadrele didactice și părinți).

#### **Bibliografie:**

1. Curriculumul educației și instruirii copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova / Coordonator: Cemortan S. - Chișinău: Cartier Educațional, 2007.
2. Curriculumul preșcolar. Educația și instruirea copiilor în grupele pregătitoare / Coordonator: Cemortan S. - Chișinău: Știința, 2000.
3. Frățilă I. Psihologia generală și educațională. - București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1993.
4. Cemortan S. Valențele educației preșcolare. - Chișinău: Stelpart, 2006.
5. Божович Л. Личность и её формирование в детском возрасте. - Москва: Просвещение, 1968.
6. Усова А. Обучение в детском садике. - Москва, 1981.

*Prezentat la 23.06.2009*

## **TENDINȚE EDUCAȚIONALE PRIVIND PREVENIREA ȘI DEPĂȘIREA INSUCESULUI ȘCOLAR**

**Maia ȘEVCIUC**

*Catedra Științe ale Educației*

At macro-system level of education, the strategies of prevention and removal of breakdown concern the whole coherent of different types of institutions, levels and forms in which are held the systematic teaching, learning and assessment activities for individual personality development of children, young people and adults. In this prospective the task, on how difficult the binding of education, is to prepare the future graduates not only for surviving but also for excelling in different fields under the professional report as well as moral report, in respect of intellectual training and excellent practice based on creation and participation, on spirit of cooperation, attachment towards profession and a new motivation of work that is a result of the conviction that the merit is valued, supported and paid correctly.

Problema diagnosticării subiecților cu insucces școlar este una majoră și dificilă. La etapa actuală sistemul de învățământ de la noi din țară nu dispune de un program de acțiuni privind conlucrarea reciprocă a tuturor instituțiilor de care depinde rezolvarea cu succes a acestei probleme.

Problema insuccesului școlar a început să fie studiată intens în a doua jumătate a sec.XIX. Cercetările au fost axate pe dezvoltarea psihică a copiilor în procesul asimilării cunoștințelor, prin selectarea diverselor forme de dirijare a acestuia, relevându-se particularitățile specifice ale elevului ca subiect al activității de învățare, determinat de motive obiective (programă, manual, învățător ș.a.).

Interpretările diverse ale succesului sau insuccesului școlar sunt condiționate de instabilitatea transformărilor și cerințelor societății față de școală, față de orientările valorice ale educației. Majoritatea cercetătorilor în problema eșecului școlar au folosit două accepțiuni ale elevului cu insucces școlar: elevul care învață mai rău decât posibilitățile personale sau elevul care la sfârșitul semestrului are note nesatisfăcătoare, indiferent de efortul personal în procesul de cunoaștere și de posibilitățile lui cognitive.

Analiza investigațiilor teoretice și experimentale scot în evidență următoarele particularități caracteristice insuccesului școlar:

- prezența lacunelor în cunoștințele și percepțiile copilului ce fac imposibilă caracterizarea elementelor esențiale învățate anterior;
- prezența lacunelor în deprinderile activității instructive și de cunoaștere, ce reduc tempoul lucrului atât, încât elevul nu poate acumula volumul necesar de cunoștințe;
- nivelul de dezvoltare și de educare a calităților personale redus, ceea ce face imposibilă manifestarea independenței și a altor calități necesare elevului pentru o reușită bună.

Generalizând datele investigațiilor insuccesului școlar, putem evidenția următorii indici esențiali pentru definirea acestuia:

- numărul excesiv de greșeli la îndeplinirea temelor pentru acasă și în clasă, prevăzut de norma școlară;
- relațiile interpersonale nefavorabile (elev–elev, elev–învățător, elev–părinte);
- interes minimal față de învățatură, lipsa dorinței de a învăța etc.

Insuccesul școlar este o realitate complexă în școala contemporană, fiind determinat de cauze psihoindividuale, sociofamiliale și pedagogice.

Cauzele insuccesului școlar prin complexitatea lor sunt foarte diverse și deosebit de importante pentru eliminarea eșecului școlar. De aceea acestui aspect al eșecului școlar i-au fost consacrate un șir de abordări ce au promovat diverse clasificări ale cauzelor, opinii și argumente în favoarea susținerii psihopedagogice a copiilor înglobați în categoria celor cu insucces școlar.

M.C.Călin expune în cercetările sale următoarea clasificare a cauzelor insuccesului școlar:

### *I. Cauze de ordin personal de o mare varietate:*

- starea de sănătate a întregului organism din punct de vedere fiziologic și psihologic (deficiențe vizuale, tulburări de vorbire, timiditate, frică etc.);
- ambianța neconfortabilă de studiu (zgomot, lipsă de lumină, căldură etc.);



- alimentația nerațională și lipsa de ritmicitate care produc strări de neliniște, dureri de cap, amețeli, stări de slăbiciune;

- instalarea dificultăților la învățătură;
- obișnuința de a ocoli dificultățile în procesul învățării;
- apelul la ajutorul altcuiva;
- relațiile conflictuale cu colegii;
- renunțarea la studii.

### II. Cauze de ordin școlar privind:

- materialul predat sau tipărit de învățat (lipsa de claritate, legătura dintre noțiuni);
- volumul sarcinilor școlare;
- lipsa de obiectivitate în apreciere;
- sprijinul insuficient acordat pentru îmbunătățirea studiului individual.

### III. Cauze de ordin familial:

- neînțelegeri între părinți;
- îmbolnăviri care produc frământări de durată;
- dezinteresul față de situația școlară a elevului [1].

M. Stoica propune următoarea grupare a cauzelor insuccesului școlar:

1. *Cauze psihoindividuale*: anatomo-fiziologice, psihice etc.

2. *Cauze sociofamiliale*: climatul cultural-educativ, dezinteresul părinților față de copil, condițiile de muncă, conflictele familiale, comportamentul dur sau prea liberal al părinților.

3. *Cauze pedagogice*: metode ineficiente de predare-învățare, lipsa de îndrumare a elevilor, deficiențe privind controlul și evaluarea randamentului școlar, relația dintre elevi, timpul muncii școlare, atmosfera nefavorabilă din școală și societate față de muncă etc. [3].

Dintre indicatorii care sunt utilizați de obicei pentru aprecierea existenței unei situații ce determină insuccesul școlar menționăm: abandonarea precoce a școlii; decalajul dintre potențialul personal și rezultate; părăsirea școlii; incapacitatea de a atinge obiectivele pedagogice; insucces la examenele finale (sau de concurs), în adaptarea la școală etc. Din simpla lecturare a acestor indicatori constatăm că există două tipuri de insucces școlar.

**A.** Un insucces școlar de tip cognitiv, care se referă la nerealizarea de către elevi a obiectivelor pedagogice. Acest tip de insucces atestă niveluri scăzute de competență la elevii respectivi, cu rezultate slabe la examene și concursuri școlare, respectiv corigențe, repetenție etc. Aceste niveluri scăzute de competențe se explică fie prin întârzierea în dezvoltarea intelectuală, fie printr-o serie de neajunsuri în plan motivațional, volițional și operațional, de genul:

- un nivel foarte scăzut de aspirații și de expectanțe în raport cu activitatea școlară și cu propriul eu;
- reduse disponibilități voluntare (de voință) necesare formulării obiectivelor de învățare și depășirii obstacolelor (dificultăților) care apar în mod inerent pe parcursul activității de învățare;
- absența unor deprinderi de muncă sistematică și a obișnuinței elevului de a-și autoevalua rezultatele școlare din perspectiva unor criterii obiective, promovate în școală;
- insuficiențe la nivelul operațiilor logic-abstracte ale gândirii de tipul: incompetență de limbaj (a răspunde concis sau într-o formă dezvoltată la întrebările profesorului); incapacitatea de a relaționa informațiile (de a le pune în contexte variate și flexibile); absența unui mod dialectic de gândire care să alterneze judecățile pro și contra; slaba capacitate de concretizare (sau ilustrare) a unui fenomen sau principiu învățat la ore; incapacitatea realizării unui demers ipotetico-deductiv, necesar formulării unor concluzii sau generalizări; absența spiritului critic în gândire, indispensabil manifestării unor atitudini față de ideile receptate și formularea unor judecăți de valoare proprii.

**B.** Un insucces de tip necognitiv, care se referă la inadaptația elevului la exigențele ambianței școlare. Acest tip de eșec vizează, mai precis, inadaptația la rigorile vieții de elev, la exigențele de tip normativ pe care le presupune funcționarea corespunzătoare a fiecărei școli sau a oricărei colectivități școlare. Elevul dezadaptat recurge la abandonul școlar, la părăsirea precoce a școlii în favoarea unui mediu mai puțin coexistiv, de regulă, cel al străzii sau al grupului de tineri necontrolați. Cauzele acestei dezadaptări școlare constau fie în probleme individuale de natură afectivă (de exemplu, teama sau repulsia față de școală, apărute în urma unor pedepse severe sau a unor conflicte repetate cu părinții, profesorii), fie în determinări psihonervoase de natură congenitală (de exemplu, hiperexcitabilitate, dezechilibru emoțional, autism, impulsivitate excesivă).

În evaluarea corectă a insuccesului școlar trebuie să luăm în considerație persistența și amploarea cu care se manifestă el. Astfel, el poate avea un caracter episodic, limitat la circumstanțele unei situații conflictuale sau tensionale care l-au generat sau poate lua aspectul unui fenomen de durată, atunci când el se grefează pe fondul unor handicapuri senzoriale sau intelectuale, mai mult sau mai puțin severe, sau atunci când situațiile psihotraumatizante care l-au generat persistă. De asemenea, insuccesul școlar poate avea grade diferite de amplitudine: de exemplu, o amplitudine redusă, atunci când insuccesul se manifestă doar în raport cu anumite materii sau sarcini de învățământ, ca expresie a lipsei de interes și de înclinații (aptitudini) pentru respectivele materii sau ca urmare a unui mod neinteresant în care sunt predate aceste materii. Acest insucces parțial, dacă nu este contactat la timp, poate conduce la situații de corigență a elevilor sau la examene restante.

Când insuccesul vizează toate materiile de învățământ, la toate aspectele activității școlare, se poate spune că el dobândește un caracter generalizat. Un astfel de elev cu insucces generalizat prezintă lacune grave în cunoștințe, absentează nemotivat, manifestă aversiune față de învățatură și dispreț față de autoritatea școlară în general.

Pe lângă aceste situații de eșecuri reale, în realitatea școlară există numeroase situații de false eșecuri școlare sau încercări de exagerare ori diminuare de către unii elevi a nereușitei lor de moment.

Aceste situații evidențiază faptul că eșecul școlar reprezintă, în mare măsură, o noțiune subiectivă, deoarece autoaprecierea negativă și neîncrederea manifestată în propriile capacități sunt atitudini care pot influența formarea rapidă a impresiei de incompetență personală sau de nereușită în raport cu sarcina propusă. Astfel, timizii, indecizii, resemnații apreciază, de obicei, în mod exagerat dificultatea sarcinii școlare de moment, deoarece nu au încredere în propriile posibilități de acțiune.

Insuccesul școlar trebuie privit, așadar, atât ca un fenomen obiectiv, cât și ca unul subiectiv (sau individual). El nu poate fi definit și înțeles corect decât în această dublă perspectivă: cea a factorilor școlari (sau educativi), care apreciază eșecul școlar ca pe un rabat de la exigențele și normele școlare așa cum sunt ele stipulate în programele și în legislația școlară; și cea a elevului care vine cu o anumită determinare (motivare) în activitate și cu criterii individuale de apreciere a rezultatelor obținute în învățare.

Insuccesul școlar este un fenomen deosebit de complex. Prezentarea detaliată a conținutului și categoriilor de cauze ale insuccesului școlar sunt revelatoare pentru a ne scuti de explicațiile privind necesitatea conceperii strategiilor de prevenire și eliminare a insuccesului. Prin proiectarea și punerea în valoare a strategiilor favorizăm, de fapt, dezvoltarea personalității fiecărui școlar în limita propriilor sale capacități și opțiuni.

Aceste strategii au o determinare complexă, întrucât prevenirea sau neutralizarea și eliminarea cauzelor insuccesului școlar, indiferent de caracterul și profunzimea lor, nu se pot realiza izolat, unilateral, ci numai în cadrul ansamblului de măsuri vizând dezvoltarea multidimensională a personalității elevilor. Totul este concentrat și consacrat formării atât intelectuale, cât și potențării domeniilor cognitiv, afectiv-atitudinal și psihomotor, deci, abordării integrale a formării personalității elevilor în cadrul unei perfecționări complexe a întregului sistem și proces de învățământ și chiar a diferitelor tipuri de acțiuni nonșcolare.

În conceperea sistemului de strategii se impun alte câteva coordonate de ordin general:

1.1. Orientarea prioritară a strategiilor spre reușita de ansamblu a procesului instructiv-educativ și spre dezvoltarea plenară a personalității elevilor este compatibilă numai cu o preocupare statornică pentru un succes școlar constant. Se deduce firesc că asigurarea succesului realizează simultan profilaxia, respectiv prevenirea, diminuarea și împiedicarea insuccesului școlar. Este foarte importantă o asemenea orientare preventiv-anticipativă, deoarece situația în care se instalează insuccesul școlar conduce, în funcție de gravitatea formei sale, la mărirea consumului de energie intelectuală și fizică din partea elevilor și a profesorilor în acțiunea de neutralizare și înlăturare a acestuia.

1.2. Diagnosticarea cât mai corectă a situației fiecărui grup școlar și a fiecărui elev este, la modul absolut, prima acțiune care trebuie întreprinsă. Ea ne oferă informații asupra nivelului de pregătire a elevilor, a evoluției proceselor de învățare și a tendințelor dezvoltării lor intelectuale, morale. În funcție de aceste date sunt prognozate strategiile.

1.3. Prognozarea strategiilor se desfășoară cel puțin pe două planuri. Unul mai general, care prefigurează un șir de efecte previzibile pentru optimizarea condițiilor interne și externe ale învățării, pentru interiorizarea năzuinței de a învăța, ca premisă a succesului școlar și ca mijloc principal de formare plenară a personalității elevilor. Aceste strategii rămân relativ stabile și vizează scopuri mai de perspectivă. Celălalt plan vizează strategiile cu caracter specific, diferențiate în funcție de situațiile concrete precis identificate. Deși nu sunt o

emanație exclusivă a situațiilor de insucces, mai ales că acesta poate coexista cu succesul la aceeași persoană și în aceeași colectivitate școlară, totuși, strategiile specifice sunt orientate dominant spre diminuarea sau înlăturarea aspectelor lacunare ale învățării pentru depășirea „maladiilor” care au cuprins anumiți școlari în pregătirea la una sau la unele discipline de învățământ. Operaționalitatea și promptitudinea în proiectarea și aplicarea strategiilor specifice încă de la primele manifestări ale rămânerii în urmă la învățatură constituie condiții sigure ale reușitei intervențiilor pedagogice.

1.4. Abordarea complexă intraindividuală, interindividuală și interfuncțională a succesului școlar implică, pe de o parte, reactualizarea în plan pedagogic a tot ceea ce a fost viabil în trecut, iar pe de alta, aplicarea sistematică a principiilor, metodelor și formelor fundamentale din pedagogia contemporană.

1.5. Strategiile sunt concepte și se aplică concomitent la nivelul macrosistemului de învățământ, al unităților școlare, al profesorilor și al elevilor.

La nivelul macrosistemului de învățământ, strategiile de prevenire și înlăturare a insuccesului au în vedere ansamblul coerent al instituțiilor de diferite tipuri, niveluri și forme în care se desfășoară activități sistematice de predare, învățare și evaluare pentru dezvoltarea personalității individuale a copiilor, tinerilor și adulților. În această viziune, sarcina, pe cât de dificilă, pe atât de obligatorie a învățământului, este de a pregăti viitorii absolvenți nu atât pentru a supraviețui, cât pentru a excela în diferite domenii sub raport profesional, dar și sub raport moral, în sens de pregătire intelectuală și practică excelentă, bazată pe creație și participare, pe spirit de cooperare, atașament față de profesie și o nouă motivație a muncii izvorâtă din convingerea că meritul este apreciat, stimulat, respectiv și remunerat corect.

Strategic, după validarea structurii urmează cea mai dificilă operă de creștere pedagogică - proiectarea conținutului învățământului, adică a noilor planuri, programe și manuale.

În legătură cu planurile de învățământ, problema centrală constă în identificarea și construirea obiectelor de învățământ care formează trunchiul comun și a celor care trebuie lăsate la alegerea elevilor, adică disciplinelor opționale, care sunt materiile indispensabile pentru asigurarea unei pregătiri optimale. Care este ponderea și poziția specifică a fiecărei discipline, indiferent de grupa în care se integrează? Se constată că se oferă o pondere mai mare decât înaintea aceluși set de discipline care contribuie la modelarea trăsăturilor de personalitate [4, p.67].

Linia strategică în legătură cu programele și manualele școlare este de a nu mai fi excesiv de informative. Cum se exprimă cercetătorul S.Cristea, acestea sunt dominate de dictatura informației într-o perspectivă monodisciplinară a instruirii. În concepția reformei se urmărește să se asigure un mai bun echilibru funcțional între stocarea de cunoștințe și dimensiunea instrumentală, aplicativă a acestora [3].

Noi suntem competitivi cu alte sisteme în plan teoretic, pur academic, dar rămânem în urmă în ceea ce privește cunoașterea de către elevi a tehnicilor efective de folosire aplicativă a informațiilor însușite, în rezolvarea diferitelor situații practice problematice. Una din cele mai serioase îmbunătățiri de ordin calitativ a manualelor ar fi cea a debarasării de supraîncărcarea informațională și introducerea în structura lor a unei game mai largi de solicitări de tipul gândirii divergente.

Insuccesul școlar este determinat și de baza materială a învățământului. Dotarea necorespunzătoare cu mijloace de învățământ, în special tehnică da calcul, sisteme TV, creșterea vertiginoasă a prețurilor manualelor și a rechizitelor școlare, fondurile insuficiente pentru investițiile destinate învățământului accentuează starea școlii care suportă și ea consecințele sărăciei generale. Rămâne să ne concentrăm asupra modernității conținutului și a metodologiei didactice, unde costurile sunt mai reduse [5, p.68-70].

Dezideratul școlii este asigurarea condițiilor pentru o învățare eficientă a tuturor, conform cerințelor sociale. Un învățământ diferențiat „pe măsură”, cum recomandă E.Claparede, contribuie la diminuarea și eliminarea pierderilor școlare. Lupta cu insuccesul școlar și cu complexul de cauze care-l generează și-l întrețin este cum nu se poate mai grea și comportă numeroase riscuri.

Prevenirea insuccesului școlar și a consecințelor lui are drept punct de pornire organizarea procesului de învățământ pe criterii științifice, psihologice și pedagogice. Distribuirea corectă a elevilor pe clase, asigurarea cu manuale și rechizite, orar judicios reprezintă condițiile elementare ale învățării școlare. Climatul stenic, stimulat, de emulație din clasă se creează prin acțiunea lor unitară [6, p.46].

Activitatea didactică propriu-zisă, de înaltă competență științifică, metodică și psihopedagogică oferă suportul angajării elevului în efortul învățării. Este necesar să se realizeze în fapt diferențierea și individualizarea învățării, asigurându-se șanse de reușită tuturor elevilor. Evaluarea rezultatelor învățării să se facă

sistematic, cu maximum de obiectivitate. Solicitățile școlare să fie echilibrate, să se prevină suprasolicitarea și subsolicitarea. Colaborarea sistematică și cu tact cu familia prin convorbiri și lecturi pentru părinți previne atitudinile de rezistență față de obligațiile școlare. Supravegherea stării de sănătate și a modului de maturizare la vârstele pubertății și adolescenței previn instalarea inapetenței pentru învățare.

Practica meditațiilor și a consultațiilor convinge elevul de bunele intenții ale profesorului. Intervenția terapeutică asupra elevului marcat de handicapul școlar, de insucces se desfășoară în timp. Cunoașterea și încurajarea elevului prin antrenarea în activități care-l interesează și prin care se poate valorifica înseamnă un credit de încredere, pe fondul căruia se poate acționa în favoarea redresării eșecului școlar.

Diferențierea învățării prin programe cu grade treptate de dificultate și prin procedee didactice adecvate constituie una dintre soluțiile cele mai sigure de profilaxie și de terapie ale insuccesului școlar. Practicarea unei instruirii la un nivel mediu constant într-o clasă eterogenă prejudiciază extremele – pe cei dotați și pe cei slabi și foarte slabi. Organizarea instruirii în clase eterogene prin atribuirea de sarcini didactice cu grad de dificultate diferite, prin folosirea fișelor de muncă independentă limitează aria de gravitate a insuccesului.

Dintre măsurile de prevenire a apariției insuccesului școlar menționăm:

- Sporirea rolului învățământului preșcolar. Statisticile pedagogice arată că aproximativ jumătate din rebuturile școlare constatate în ciclul primar și gimnazial își au originea în diferențele prezentate de cunoștințele și deprinderile minime necesare însușirii scrisului–cititului, familiarizarea cu rigorile unui program școlar organizat etc.

- Stabilirea unor relații strânse de participare între școală și familie și nu în cadrul contextului școlar. Pentru buna funcționare a relației școală–familie este necesar ca părinții să acorde importanță școlii, să manifeste interes pentru studiile copiilor, pentru perspectivele lor sociale. Nu mai puțin importantă este asigurarea în familie a unui cadru cultural adecvat, deoarece s-a constatat că precaritatea culturală a familiei poate provoca un retard al dezvoltării intelectuale generale a copilului.

- Sprijinul școlii, care trebuie să asigure resurse materiale și umane corespunzătoare unui învățământ de calitate: dotare cu laboratoare și echipamente moderne; cadre didactice calificate și motivate în activitatea lor; programe școlare de calitate periodic revăzute și îmbunătățite.

- Profesorul reprezintă piesa de bază în acțiunea de asigurare a reușitei școlare. Pentru aceasta el trebuie să dispună nu numai de o bună pregătire de specialitate, dar și de o competență psihopedagogică, exprimată prin următoarele capacități: diagnosticarea capacității de învățare care să permită o discriminare corectă între elevi; stimularea și încurajarea elevilor prin cristalizarea sentimentului de succes; respectarea ritmului individual al învățării; ierarhizarea și diferențierea sarcinilor didactice; alternarea predării unitare cu cea diferențiată; evaluarea corectă a rezultatelor școlare.

Activitatea de înlăturare a insuccesului școlar este mai dificilă decât cea de tratare diferențiată și individualizarea elevilor aflați în situație de eșec școlar. Punerea în aplicare a unor astfel de strategii necesită însă o bună cunoaștere a particularităților psihologice individuale și de vârstă ale elevilor, pentru a putea fi identificate acele dimensiuni psihologice care permit realizarea unor dezvoltări ulterioare ale elevului cu dificultăți școlare sau a unor compensări eficiente. În sens pedagogic, individualizarea presupune două tendințe complementare: pe de o parte, asigurarea unei independențe mai mari a elevului în activitatea de învățare, iar pe de altă parte, elaborarea și administrarea unor sarcini diferențiate, în funcție de ritmul și posibilitățile de asimilare ale celui care învață.

Variațiile mari de ritm intelectual și de stil de lucru, de rezistență la efortul de durată, de abilități comunicaționale și nevoi cognitive care există între elevi impun, într-adevăr, acțiuni de organizare diferențiată a procesului de predare–învățare, pe grupuri de elevi, care să permită însă sarcinile individuale de învățare [2, p.58-59].

Diferențierea și individualizarea procesului didactic din sistemul învățământului se poate realiza astfel:

- individualizarea obiectivelor;
- individualizarea metodelor;
- individualizarea situațiilor de predare / învățare / evaluare.

Optimizarea procesului de instruire a elevilor cu insucces școlar se cere realizat la câteva niveluri: școlar, în cadrul clasei, frontal și individual. Fiecare nivel reprezintă o condiție necesară pentru realizarea cu succes a optimizării procesului de învățare.

Măsurile de prevenire a insuccesului la nivel de școală:

- elaborarea măsurilor de promovare a succesului școlar;
- orientarea colectivului pedagogic spre profilaxia insuccesului școlar;
- crearea climatului psihologic favorabil pentru activitățile elevilor, coordonarea volumului de înscrieri pentru acasă la diferite obiecte;
- studierea sistematică de către pedagog a posibilităților reale ale elevilor după programa propusă;
- evidențierea cauzelor ce condiționează insuccesul școlar și elaborarea planului de eliminare a acestor cauze;
- organizarea seminarelor metodice de autoinstruire, informarea învățătorilor asupra metodelor contemporane de prevenire a insuccesului școlar, asupra programei de diagnosticare a eșecului școlar;
- focalizarea atenției asupra unității acțiunilor, coordonarea efortului depus de învățători, părinți, colectivul de clasă pentru realizarea măsurilor de prevenire a insuccesului școlar;
- asigurarea controlului realizărilor măsurilor de prevenire a insuccesului școlar.

Măsurile de profilaxie și optimizare a procesului educativ în caz de insucces școlar la nivel de clasă prevăd:

- studierea sistematică a posibilităților de învățare reală a elevilor, analiza concluziilor la consiliile pedagogice special organizate în problema diagnosticării și diferențierii elevilor;
- formarea la elevi a valorilor sociale și motivelor de învățare;
- organizarea colaborărilor în colectivul de elevi, crearea unei atmosfere favorabile pentru educarea la elev a atitudinii responsabile față de învățare;
- dezvoltarea nivelului de comunicare a elevilor ce nu reușesc la învățătură, stabilirea unui contact optimal în grupele de elevi, formarea autoaprecierii adecvate și a voinței.

La etapa actuală se introduc numeroase măsuri pentru prevenirea insuccesului școlar. Noile conținuturi, elaborate în baza teoriilor curriculare, învățământul dezvoltativ, noile tehnologii sunt condițiile de bază pentru prevenirea insuccesului școlar. Pentru excluderea și reducerea insuccesului este necesar a îmbunătăți:

- calitatea organizării școlare la toate nivelurile;
- calitatea și modernitatea conținutului învățământului (curriculumului) și a documentelor școlare în care se obiectivează (planul de învățământ, programe analitice, manuale școlare etc.);
- calitatea pregătirii profesionale, în sensul pregătirii de către aceștia a unor înalte și eficiente pregătiri de specialitate, generale, pedagogice, metodice, pe baza cărora să se manifeste o deosebită măiestrie pedagogică și un dinamic tact pedagogic;
- folosirea de strategii didactice moderne, care să determine caracterul activ-participativ al elevilor la învățare și să asigure legătura teoriei cu practica;
- activitatea individuală și diferențiată a elevilor, urmărindu-se valorificarea la nivel de performanță a posibilităților individuale (capacități individuale, aptitudini, interese);
- cooperarea sistematică dintre profesori;
- intensificarea pregătirii psihologice a fiecărui specialist care lucrează cu copiii pentru profilaxia și eliminarea insuccesului școlar.

#### Referințe:

1. Călin M. Procesul instructiv-educativ și instruirea școlară. - București: ADP, 1995.
2. Crețu C. Curriculum diferențiat și personalizat. - Iași, 1997.
3. Stoica M. Psihopedagogia personalității. - București: EDP, 1996.
4. Draguleț M. Procedee de activitate a elevilor. - București: EDP, 2004.
5. Maior C. Combaterea eșecului școlar. - București, 1996.
6. Матушкина С. Неуспеваемость и пути ее предупреждения. - Москва, 1998.

Prezentat la 23.06.2009

## VIOLENȚA ȘCOLARĂ (Studiu comparativ)

**Tatiana REPIDA, Ianna PERCIULEAC**

*Catedra Științe ale Educației*

La violence a l'école est un grand problème dans la République de Moldova. L'étude comparée que nous avons faite nous permet de proposer quelques recommandations en vue de stopper la violence dans le milieu scolaire de notre pays.

Sistemul de învățământ din Republica Moldova se află în proces de dezvoltare și inovare. Pe parcursul unei perioade de tranziție relativ mici școlile au reușit să implementeze numeroase modificări care reflectă tendința de a aplica în sistemul național de învățământ unele experiențe occidentale. În marea majoritate ele se dovedesc a fi benefice. Totuși, pentru o mai bună funcționare, în practică este necesar să existe o barieră a influențelor nefaste.

Violența școlară reprezintă un fenomen relativ tânăr în țara noastră. În deceniile precedente era atestat sub forma agresiunii adult-copil sau profesor-elev. Astăzi, apare tendința ca violența școlară să antreneze în special elevii. Analizând comparativ datele statistice din SUA, M.Britanie și R. Moldova, conform criteriului de gravitate a violenței școlare, putem constata că în sistemul național de învățământ violența în școli este un fenomen mai puțin mediatizat, poate chiar o temă interzisă, în domeniul căreia nu se realizează ample cercetări. Tabelul 1 reflectă situația în aceste 3 state conform *criteriului aspectelor sistemelor de învățământ*. Aceste aspecte ar putea deveni la un moment dat premise ale apariției violenței și indisciplinei școlare [1].

**Tabelul 1**

### Aspecte ale sistemelor de învățământ din R.Moldova, SUA și M.Britanie

Aspecte	Republica Moldova	SUA, M.Britanie
Profesorul	are grijă de manuale, de alimentarea elevilor, face deserviciu pe școală	are responsabilități limitate
Relațiile profesor-elev	formale, elevii se ridică când profesorul intră, toate întrebările se rezolvă la școală	informale, elevii nu se ridică, întrebările se rezolvă și în afara școlii, la telefon
Numărul de elevi	clasele pot avea și 30 de elevi, care stau câte 2 în bancă	clasele au nu mai mult de 20 elevi, stau câte 1 în bancă
Dreptul la alegere	elevii nu pot alege disciplinele de studiu	elevii pot alege disciplinele
Copiatul	dacă nu permiți să copie – nu-ți respecti colegii	nu se copie, deoarece se consideră ca te umilești în fața colegilor
Motivele indisciplinei	pentru a atrage atenția, a obține putere, a evita insuccesul, a testa răbdarea profesorului, pentru a te răzbuna pe cineva	

Am analizat fiecare aspect în parte, deoarece am considerat că toate pot deveni o sursă de disconfort pentru elevi și pentru anturajul lor, pentru ca apoi să genereze în violențe dintre elevi. Spre exemplu, în sistemul de învățământ al Marii Britanii și Statelor Unite elevii au posibilitatea să-și aleagă disciplinele de studiu dorite, pe când în țara noastră această posibilitate nu există. Din această cauză elevii pot fi nemulțumiți, devenind uneori chiar agresivi și violenți.

Deși sistemul educativ din R.Moldova pare mai restrictiv în privința libertății de alegere, a relațiilor interpersonale, totuși, incidentele de violență școlară sunt mai puțin grave comparativ cu SUA și M.Britanie. Acest fapt se datorează în mare măsură particularităților etno-culturale ale celor 3 țări, și anume:

1. În SUA, comparativ cu R.Moldova, elevii au mai mult acces la arme, aducându-le și în instituțiile de învățământ. În R.Moldova, datorită controlului social și a prețurilor costisitoare, este dificil pentru un elev să găsească o armă de foc și să o aducă la școală.

2. Populația americană s-a confruntat permanent cu problema rasismului. În condițiile în care drepturile omului sunt respectate și proclamate atât de mult, încă mai există, în special în rândurile adolescenților, sentimentul de ură națională. Astfel, 30% din violențele școlare sunt îndreptate împotriva reprezentanților rasei negroide și a altor naționalități. Comparativ, elevii adolescenți din R.Moldova sunt mai toleranți și mai empatici cu elevii de alte naționalități.

3. Stilul de viață american și britanic presupune tendința de rezolvare a conflictelor în mod oficial rigid, poate chiar agresiv, cu implicarea poliției și a organelor administrative. În R.Moldova marea majoritate a neînțelegerilor se rezolvă pașnic sau nu se mediatizează.

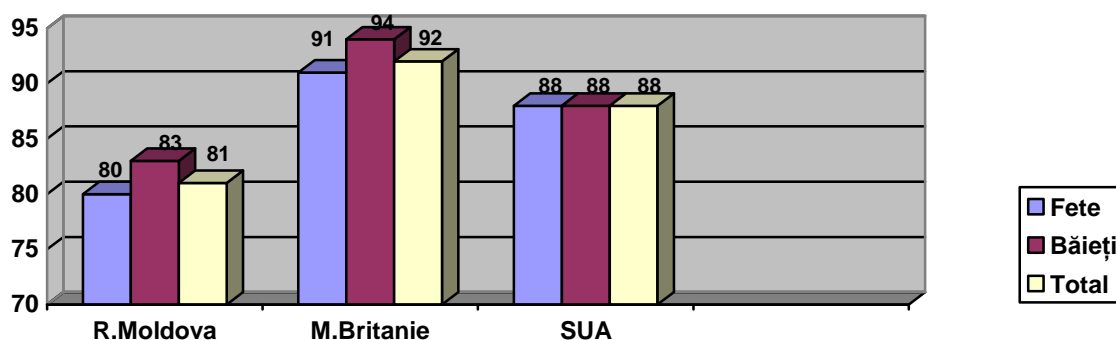
Un alt criteriu de comparație a fenomenului violenței școlare îl constituie *rata de școlarizare a copiilor*. În R.Moldova, copiii de vârstă școlară frecventează instituțiile de învățământ, iar rata analfabetismului este mică. Tabelul 2 prezintă situația școlarizării ținând cont de numărul total de elevi de vârstă respectivă din Republica Moldova, Statele Unite ale Americii și Marea Britanie.

Tabelul 2

## Rata frecventării școlii de către elevii de vârstă școlară (în %)

Republica Moldova			Marea Britanie			Statele Unite ale Americii		
Total	Băieți	Fete	Total	Băieți	Fete	Total	Băieți	Fete
81	80	83	92	91	94	88	88	88

Putem constata că pe primul loc cu 92% de frecvență se află M.Britanie, pe locul doi SUA, iar pe locul trei, cu o diferență nesemnificativă, se situează R.Moldova cu 81%.



Histograma 1. Rata frecventării școlii de către elevii (%)

Această situație se datorează în mare parte diferenței dintre nivelul de urbanizare în aceste 3 țări, situația financiară a fiecărei țări și necesitatea de a munci în timpul școlii.

Fenomenul violenței școlare se află în relație de interdependență cu delincvența juvenilă. În anul 2001, în R.Moldova, conform tabelului 3, constatăm că infracțiunile comise de către minori în școli și în afara lor aveau următorul aspect (tab.3) [2]:

Tabelul 3

## Infracțiuni comise de către minori în Republica Moldova în 2001

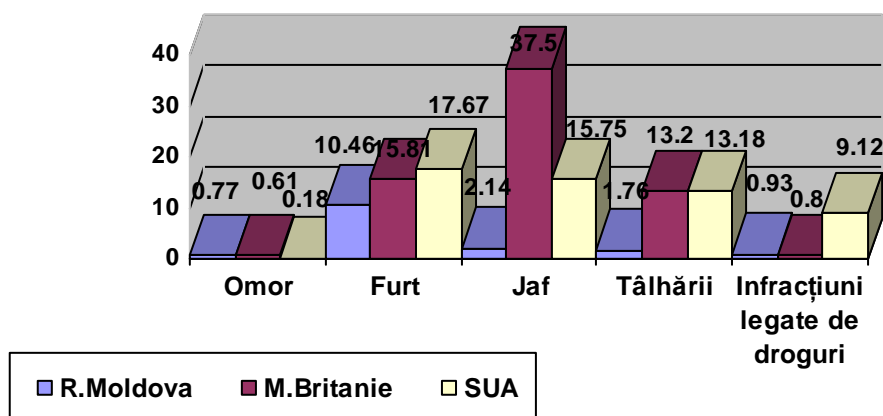
Tipul infracțiunii	Total	Comise de către minori
Jafuri	32800	2090
Tâlhării	3175	164
Leziuni corporale grave	1250	47
Omoruri	197	14

Astfel, elevii minori comit în majoritatea cazurilor jafuri și tâlhării și mai puțin omoruri.

Conform datelor Ministerului Afacerilor Interne al Republica Moldova, numărul cazurilor de violență comise de către elevii minori este în continuă creștere. Cele mai frecvente forme ale infracționalității, pe lângă violențele școlare, sunt furturile (de bani, telefoane mobile), tâlhăriile, consumul de substanțe toxice în școli.

Potrivit unei cercetări realizate de către Biroul Național de Statistică [2], numărul elevilor care comit violențe, crime și care sunt condamnați este în ascensiune. Condamnarea elevilor presupune achitarea unei amenzi financiare, izolarea în penitenciare etc.

Conform unei reprezentări grafice comparative, situația are următorul aspect (hist.2):



**Histograma 2.** Rata infracțiunilor pe categorii (%)

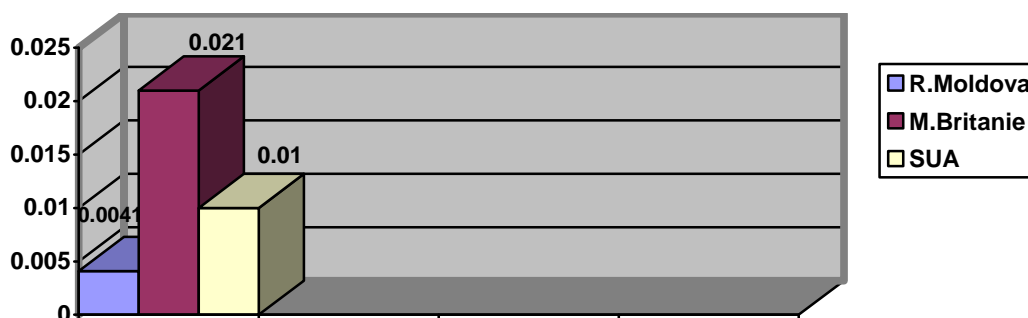
Conform acestor date, în „categoria jafurilor” primul loc îl deține M.Britanie cu 37,5%, urmează SUA cu 15,75% și R.Moldova cu 2,14%. În „categoria tâlhăriilor” întâietatea o deține M.Britanie cu 13,2%, pe aceeași poziție se află SUA cu 13,18%, iar în final R.Moldova cu 1,76%. În „categoria infracțiunilor legate de droguri” primul loc îl ocupă SUA cu 9,12%, urmează R.Moldova cu 0,93% și M.Britanie cu 0,8%. Formula efectuării acestor calcule pe care am folosit-o este:  $\text{numărul total de infracțiuni} / 100\% \cdot \text{numărul furturilor etc.}$

Un criteriu de comparație a fenomenului violenței școlare în aceste 3 state îl constituie *numărul de infracțiuni comise care revine fiecărui elev*. Acest indicator permite să evidențiem frecvența apariției cazurilor de violențe și crime în rândurile elevilor. În anul 2007, conform cercetărilor statistice [3], situația era următoarea (tab.4):

**Tabelul 4**

Țara	Republica Moldova	Marea Britanie	SUA
Numărul total de elevi	434.300	10.019.400	54.400.000
Numărul total de infracțiuni	1.815	218.050	555.520

Rata infracționalității indică, ținând cont de analiza numărului total de elevi antrenați în sistemele de învățământ ale acestor 3 țări și analiza numărului total de infracțiuni comise de către elevii minori, că în Republica Moldova mai puțini elevi participă la incidentele violente din cadrul școlii. Histograma 3 reflectă acest fapt:



**Histograma 3.** Rata infracționalității în rândurile elevilor în anul 2007 (%)



Constatăm că cea mai înaltă rată a infraționalității elevilor este în Marea Britanie: 0,021%, pe locul doi se plasează Statele Unite ale Americii cu rata de 0,01%, iar cea mai mică rată este în Republica Moldova – 0,0041%.

Pornind de la analiza comparativă a violenței școlare în Republica Moldova, Statele Unite ale Americii și Marea Britanie, conform criteriului *numărul de infracțiuni pe cap de elev*, am constatat ca în țara noastră fenomenul dat are o dezvoltare mai scăzută comparativ cu cele două state. Astfel, sistemul de învățământ al Republica Moldova se află la o etapă incipientă a dezvoltării violenței școlare, care prin eforturi dirijate și organizate ar putea fi limitată sau chiar stopată.

### Concluzii și recomandări

Violența școlară a devenit în ultima perioadă o problemă majoră, un fenomen care riscă să ia amploare în câmpul educației. Tot mai frecvent suntem informați despre acest lucru în presă, la televiziune și prin incidentele care au loc în jurul nostru.

În urma desfășurării cercetării am constatat că violența școlară este prezentă în sistemele de învățământ atât ale Marii Britanii și Statelor Unite, cât și în Republica Moldova. În țara noastră fenomenul dat nu a fost încă conștientizat ca fiind periculos, deoarece nu sunt desfășurate destule cercetări în domeniu, iar oficialitățile școlare nu mediatizează evenimentele nedorite care au loc în aria lor de activitate. Fenomenul dat este periculos prin faptul că presupune existența unor efecte, care în mod direct afectează calitatea învățământului.

Dacă în incinta școlii elevii au sentimentul că sunt în siguranță, zonele din preajma școlii prezintă riscuri mai crescute de izbucnire a incidentelor violente. Această situație poate să dezvolte sentimentul de frică, suferință psihică, frustrare, toate influențând dezvoltarea armonioasă a elevilor din punct de vedere fizic și psihic. Violența școlară presupune și violența psihologică, care poate favoriza apariția sentimentului de frustrare. Această stare poate să determine mai târziu schimbarea atitudinii față de profesor și față de activitatea școlară în general. Mai mult decât atât, intimidările și brutalitatea în adolescență sunt o cale directă spre apariția depresiei la adulți și a unor percepții eronate despre alte persoane, deoarece violența nu distruge numai elevul, ci și grupul ca entitate și membrii acestuia.

Din punct de vedere pedagogic, violența școlară este o problemă stringentă, deoarece intimidează atât actorii procesului educațional, cât și însăși desfășurarea activității educative. Profesorii, deși nu sunt implicați în mare măsură în cadrul relațiilor interpersonale dintre elevi, suferă din cauza că nu pot menține disciplina la lecție, nu pot desfășura ora conform expectanțelor dorite și sunt prejudiciați moral și psihologic.

Mediul școlar nu poate lupta singur cu violența și cu factorii care o determină. Expansiunile militare, vânzările de arme, coruperea oamenilor politici și a forțelor de ordine favorizează prezența și extinderea fenomenului la nivel internațional. Astfel, pentru a scădea nivelul violenței școlare în R.Moldova, este necesar a depune eforturi comune. Numai o activitate bine structurată a întregii societăți și a sistemului de învățământ în particular ar putea elimina violența din instituțiile educative.

*Recomandările* pe care le propunem ar putea contribui la stoparea violenței în mediul școlar:

- implementarea unor strategii de disciplină, a unor reguli antiviolență în fiecare școală, deoarece la moment multe instituții se confruntă cu problema indisciplinei. Aceste strategii ar presupune modificarea regulamentelor de conduită cu plasarea accentelor în special pe relațiile interpersonale pașnice dintre elevi;
- implementarea unui sistem de constrângere a elevilor care încalcă normele de conduită internă, prin practicarea scăderii notei la purtare, avertizărilor scrise, exmatriculării temporare și implicarea forțelor de ordine. Aceasta nu ar atenta la drepturile elevilor, ci, dimpotrivă, ar conduce la conștientizarea responsabilităților personale;
- elaborarea la nivel de instituție a unor programe de asistență individualizată pentru elevii implicați, ca autori sau victime, în cazuri de violență, prin care să se urmărească:
  - conștientizarea consecințelor actelor de violență asupra propriei persoane și asupra celorlalți (colegi, cadre didactice, părinți, prieteni etc.);
  - prevenirea apariției dispozițiilor afective negative (resentimentul, suspiciunea excesivă, iritabilitatea, ostilitatea, negativismul);
- crearea și finanțarea centrelor de consiliere și mediere în școli, care ar acorda ajutor atât elevilor, cât și profesorilor;

- dezvoltarea de către profesori și alți participanți ai mediului educațional a abilităților de rezolvare rapidă și eficientă a conflictelor; profesorii se vor implica cât mai activ în soluționarea incidentelor care au loc în cadrul lecțiilor și în afara lor;
- identificarea de timpuriu de către psihologii școlari a elevilor care au un potențial violent. Totodată, se va ține cont de factorii care pot determina apariția manifestărilor violente a acestor elevi și eliminarea lor;
- organizarea unor sărbători, manifestații cu genericul „Stop violența în școală”, a cât mai multor activități civice prin implicarea elevilor;
- responsabilizarea elevilor cu comportament violent prin organizarea dezbaterilor, încurajarea exprimării opiniei privind aceste situații și căutarea căilor posibile de soluționare;
- organizarea programelor pentru părinți care să aibă la bază componentele de informare și formare: discuții pe diverse teme axate pe psihologia copilului și modalități de identificare a elementelor specifice victimizării, prezentarea de cazuri de victimizare și oferirea de posibile modalități de rezolvare a situațiilor tipice de violență școlară;
- îmbunătățirea calității mediului școlar prin organizarea strictă a activității instituției, diversificarea activităților extracurriculare și implicarea elevilor în cadrul lor;
- inițierea practicii de supraveghere în școli de către elevii mai mari sau persoane adulte și vizitarea școlii de către reprezentanții poliției;
- introducerea unor module speciale la facultățile cu profil pedagogic ce i-ar pregăti pe viitorii educatori pentru a lucra cu copiii nedisciplinați.

Aceste recomandări ar favoriza într-o oarecare măsură diminuarea și eliminarea violenței din cadrul școlii. Pentru implementarea lor în practică este necesară conlucrarea atât a elevilor, care sunt principalii actori și victime ale fenomenului dat, cât și a profesorilor, a directorilor de școală, a întregului personal și în special a părinților.

**Referințe:**

1. <http://www.schoolsystems.com>
2. <http://www.tofou.wetpaint.com>
3. <http://www.statistica.md>

*Prezentat la 23.06.2009*

## DESCRIPTORII DE PERFORMANȚE ACADEMICE PRIN PRISMA CADRULUI EUROPEAN AL CALIFICĂRILOR

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 market dynamic trends. The employment announcements from 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 educational system the quality an engagements of which depend on their future employments.

Elementul-cheie vizavi de oportunitățile profesionale ale tinerei generații 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.

Calificările obținute la sfârșitul ciclurilor universitare este 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 cu cunoștințele asimilate, mai degrabă decât țara în care au obținut diploma. EQF va reuni diferitele calificări existente la nivel național într-un cadru de referință european comun.

Se dorește 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 [2].

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, deprinderilor și competențelor 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].

De ce este nevoie, 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, să-ți placă să lucrezi 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 să faci 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 crezi ceva nou, să participi activ la viața societății în care trăiești [3].

Cert este faptul că aceste calități în majoritatea cazurilor sunt ocolite de programele de studii, iar accentul se plasează prioritar asupra descriptorilor din Cadrul European al Calificărilor (EQF).

Orice absolvent al ciclului de licență trebuie să demonstreze următoarele rezultate ale învățării prin intermediul următorilor 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 consecventă 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].

În statele cu o economie avansată se investește considerabil în procesul de formare și de consolidare a potențialului de cadre calificate – factor determinant în dezvoltarea socioeconomică și menținerea concurenței pe piața economică mondială.

Țările dezvoltate cu o economie de piață avansată dau prioritate procesului de dezvoltare a capitalului uman existent prin diverse programe educaționale (formale, nonformale, informale): burse, asistență educațională și vocațională. Productivitatea socială a muncii este reflectată prin investițiile mari pe care le face statul în procesul de instruire și asigurarea acestui proces cu suficiente resurse în favoarea calității și competenței viitorilor specialiști.

#### Referințe:

1. Singer Mihaela, Sarivan Ligia. Qui Vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. - București: Sigma, 2006.
2. [ec.europa.eu/news/culture](http://ec.europa.eu/news/culture)
3. [http://prodidactica.md/viitor/Viitor\\_rom/abordări\\_9.htm](http://prodidactica.md/viitor/Viitor_rom/abordări_9.htm)

*Prezentat la 23.06.2009*

## COMPETENȚELE PROFESIONALE: ASPECTE TEORETICE

**Tatiana PUȘCA**

*Catedra Științe ale Educației*

L'école est nécessaire pour faire face a deux défis: donner des réponses complexes à des situations différentes et refléter ce qui se passe dans la société. La compétence professionnelle représente la capacité de l'enseignant d'appliquer, de combiner le transfert des connaissances et des compétences dans divers milieux de travail pour réaliser les activités demandées.

Opțiunea strategică din ultimii ani în politica educațională a fost și este cea de calitate în educație. Școlii i se cere să facă față atât provocărilor prezentului, cât și așteptărilor viitorului, să dea răspunsuri complexe diferitelor situații, să reflecte în interior ceea ce se întâmplă în societate.

Pentru a obține un rezultat pozitiv în procesul educațional, este nevoie, ca în calitate de cadru didactic, să ne formăm patternuri sociocomportamentale necesare în obținerea și producerea efectelor dorite asupra altor persoane. Aceste patternuri nu sunt altceva decât competențele atât de utile în viața noastră cotidiană și profesională, deoarece ele se raportează la motivațiile noastre personale (a fi popular – sociabilitate) sau la obiecte atribuite celuilalt (dezvoltarea capacităților de învățare, muncă, refacere). Așadar, cadrul didactic ca agent al schimbării trebuie să cumuleze condițiile de competență. Competența profesională reprezintă capacitatea de a aplica, a transfera și a combina cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standardul ocupațional.

Profesia didactică are o dimensiune umană extrem de puternică, fapt care implică nu doar cunoștințe, ci și competențe, atitudini, valori, etos, într-un cuvânt conștiință profesională. Cadrul didactic nu este doar un agent, care se supune unui sistem de norme, ci și un actor care se investește în ceea ce face, conferă semnificații, trăiește cu elevii, cu un indice de intervenție personală importantă. Activitatea profesorului nu poate fi în întregime canonizată și redusă la norme și reguli rigide, la standarde profesionale care, deși necesare, nu pot acoperi întreaga arie a situațiilor în care se află profesorul. Cadrul didactic funcționează într-un spațiu de relativă incertitudine, de urgență și chiar de risc, un spațiu în care coexistă două tipuri de situații:

- situații repetitive și ritualizate pentru care cadrul didactic dispune în repertoriul său profesional de competențe necesare pentru a le aborda și a le soluționa rapid și eficient;
- situații didactice noi, adesea neobișnuite, creative, care cer soluții noi și pentru care cadrul didactic nu dispune de competențele necesare pentru abordarea și soluționarea lor rapidă. Aceste situații îl obligă la un tip de reflectare și de explorare, la anumite ezitări etc.

De aceea, profesionalizarea activității didactice nu se reduce la asimilarea sistematică a unor competențe descrise de standardele profesionale, ci presupune o utilizare euristică și creativă a acestora în situații și contexte educaționale care cer acest lucru. În acest context, profesionalizarea înseamnă „o redefinire radicală a naturii competențelor care se află la baza unor practici pedagogice eficiente”. Profesionalizarea trebuie să includă (pe lângă cunoștințele și competențele profesionale) și scheme de gândire/raționament, de interpretare, de creare a ipotezelor, de anticipare, de decizie.

Termenul *competență* are înțelesul de abilitate sau capacitate de a satisface scopurile educației. Competența profesorului în acțiunea educativă este abilitatea comportării sale într-un anumit fel într-o situație pedagogică. În acest sens, „competența reprezintă posibilul comportamental, în timp ce performanța dezvăluie realul comportamental” (Belous V., 1992, p.99). Competența este condiționată de informație, iar aceasta acționează asupra performanței și stilului de muncă al profesorului în mediul școlar.

Prin competență pedagogică se mai înțelege, în sens larg, capacitatea unui educator de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, în temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor pedagogice educative; în sens restrâns, se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice. Noțiunea de competență pedagogică tinde să fie folosită în prezent cu înțelesul de standard profesional minim, deseori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice, astfel încât societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficienți pregătiți. Pe măsura

acumulării experienței și a dezvoltării aptitudinii pedagogice, o persoană dobândește măiestrie pedagogică. Măiestria pedagogică se referă la o treaptă superioară de dezvoltare a unei „competențe pedagogice” inițiale și desemnează „un înalt nivel al competenței atins de antrenament, de natură să permită obținerea cu ușurință a unor realizări la nivel de expert” (W.R. Houston).

Așadar, competența profesională reprezintă capacitatea de a aplica, a transfera și a combina cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standard. Competența profesională este îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor în vederea obținerii rezultatelor așteptate la locul de muncă.

A fi competent înseamnă:

- a aplica cunoștințele de specialitate;
- a folosi deprinderi specifice;
- a analiza și a lua decizii;
- a fi creativ;
- a lucra cu alții ca membru al unei echipe;
- a comunica eficient;
- a te adapta la mediul de muncă specific;
- a face față situațiilor neprevăzute.

Competența profesională evidențiază capacitatea unei persoane de a integra cunoștințele teoretice cu deprinderile practice și cu capacitatea proprie de gândire, analiză și sinteză pentru a efectua activități și a obține rezultate la nivelul calitativ descris în standard.

Există 2 categorii generale de competențe:

➤ *Competențe profesionale* - au în vedere capacitatea de selecție, combinare și utilizare adecvată a ansamblului integrat, coerent dinamic și deschis de cunoștințe și abilități (cum ar fi: abilități cognitive, acționale, relaționale) și alte achiziții (cum ar fi: valori și atitudini) specifice activității de evaluare a politicilor și programelor publice, în vederea rezolvării cu succes a situațiilor-problemă în condiții de eficacitate și eficiență.

➤ *Competențe transversale* - semnifică capacitățile care transcend specializarea evaluării politicilor și programelor publice și care au o natură transdisciplinară: abilități de comunicare orală și scrisă, abilități de lucru în echipă, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale, utilizarea IT, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit de antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții ș.a.

În urma unui efort de sinteză a concluziilor cercetărilor întreprinse până în prezent în domeniul psihologiei învățării, privind în special condițiile în care predarea poate înlesni realizarea obiectivelor educative propuse educabililor, s-au format mai multe teze, în legătură cu competențele unui profesor eficient:

▪ Stabilește cu claritate obiectivele pe care urmează să le realizeze elevii. Aceasta presupune ca profesorul să posede, de exemplu, competența de a identifica obiectivele educative de atins prin luarea în considerație a caracteristicilor elevilor săi și a așteptărilor comunității sociale; a operaționaliza obiectivele alese spre a fi propuse elevilor; a utiliza diferite tehnici de analiză a sarcinilor de învățare implicate în realizarea fiecărui obiectiv ales.

▪ Prezintă elevilor care sunt cele mai înalte performanțe, în anumite limite rezonabile, la care se așteaptă ca ei să se ridice în realizarea diferitelor activități care le sunt propuse.

▪ Identifică și concepe activități de învățare care sunt relevante pentru contextele reale de viață cotidiană a elevilor (J.E. Ormond, 1998).

▪ Manifestă preocuparea de a se adapta la diversitatea elevilor prin selecționarea unor strategii de instruire și a unor materiale de învățare care sunt adecvate vârstei, pregătirii anterioare, valorilor culturale și nevoilor individuale de educație ale elevilor.

▪ Creează și menține în sala de clasă un climat de lucru care favorizează învățarea, motivația intrinsecă a învățării și dorința de a realiza sarcinile de lucru propuse; aceasta presupune o serie de competențe de management al clasei, începând cu cele legate de aranjarea mediului fizic al clasei, astfel încât să se înlesnească interacțiunea dintre profesori și elevi, stabilirea împreună cu elevii a unor limite rezonabile în care trebuie să se înscrie comportamentul fiecăruia și terminând cu cele legate de crearea unei atmosfere de lucru, destinsă, încurajarea preocupării elevilor de a se autocontrola continuu și competențele de tratare corespunzătoare ale manifestărilor de indisciplină.

- Încurajează interacțiunea socială a elevilor în discutarea și realizarea diverselor activități de învățare legate de tema supusă studiului.
- Oferă elevilor o structură de lucru de natură să ghideze activitatea de învățare a elevilor și comportamentul lor în timpul orelor.
- Înelsește elevilor prelucrarea/procesarea intelectuală a informațiilor punându-i în situația de a desfășura activități care implică procese cognitive ce îi vor ajuta să învețe și să-și reamintească informația. De exemplu, evidențierea legăturilor logice dintre anumite informații, solicitarea elevilor în a realiza extrapolări sau în a stabili implicații posibile ale unui fapt constat, încurajarea exprimării în maniere diverse - grafice, simbolice, semantice.
- Îi ajută pe elevi să stăpânească esențialul - acele cunoștințe și deprinderi care sunt de bază pentru studierea la nivel superior a unui domeniu, cerință care implică ea însăși din partea profesorului capacitatea de esențializare.
- Oferă elevilor sarcini de lucru, provocatoare, interesante, de natură să stimuleze dezvoltarea lor intelectuală; de exemplu, sarcini care îl pun pe elev în situația de a-și testa ceea ce a învățat efectiv și a stabili ce urmează să învețe; sarcini care presupun exersarea unor strategii de soluționare a unei anumite categorii de probleme dificile sau a unor strategii prin care își pot dezvolta anumite competențe.
- Propune activități de învățare care solicită elevilor activități intelectuale de un înalt nivel de complexitate.
- Realizează o continuă monitorizare a progresului elevilor în realizarea obiectivelor educative care le-au fost propuse (J.E. Ormrod, 1998).

**Bibliografie:**

1. Chicu V., Dandara O., Solcan A. Psihopedagogie centrată pe copil. - Chișinău: CEP USM, 2008.
2. Marin Călin. Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. - București, 1996.
3. [www.infoportal.ro/articol~din-actualitate~info-797531~competentele-cadrului-didactic-din-invatomantul-preprimar...](http://www.infoportal.ro/articol~din-actualitate~info-797531~competentele-cadrului-didactic-din-invatomantul-preprimar...)
4. [www.uem.ro/universitatea/Facultatea\\_de\\_Stiinte\\_Economice\\_si\\_Administrative/Catedra\\_de\\_socio.../Claudia%20did%202004](http://www.uem.ro/universitatea/Facultatea_de_Stiinte_Economice_si_Administrative/Catedra_de_socio.../Claudia%20did%202004)
5. [http://facultate.regielive.ro/proiecte/pedagogie/competente\\_profesionale-61405.html](http://facultate.regielive.ro/proiecte/pedagogie/competente_profesionale-61405.html)
6. [http://arilog.ro/fisiere/materiale/Ghid\\_evaluarea\\_competentelor\\_2009.pdf](http://arilog.ro/fisiere/materiale/Ghid_evaluarea_competentelor_2009.pdf)
7. <http://www.cjsibiu.ro/portal/sibiu/cjsibiu/stiri.usf/B6302CC0DF8CF90FC22575A5002630C9/>

*Prezentat la 23.06.2009*

**ROLUL UNIVERSITĂȚII ÎN PREGĂTIREA SPECIALIȘTILOR DE PERSPECTIVĂ****Viorelia LUNGU***Catedra Științe ale Educației*

In the preparation of the perspective specialists it is necessary to analyze both: the methodological process and the contents, because there exists a clear cut need of an organic integration of the University into the real life, into business and socio/communal activities. Such integration does not refer only to offer the specialists required by the practical needs, but even more: to answer the application needs and knowledge of the socio-economic environment.

The model specialists that the University should produce are involved into a quick change – the adaptation and the advance, to have the possibilities and the moral force necessary to direct the transformations at the obtaining of the objectives, to make the global interpretation of the development, taking into consideration the relationships between different factors that contribute and are affected by this.

După cum relatează J. Dewey, universitatea de azi provine din Evul Mediu, deși mai departe autorul insistă să explice că „nu vreau să afirm prin aceasta că ea este în prezent o instituție medievală, dar își are rădăcinile în Evul Mediu și nu a depășit toate tradițiile medievale privind învățarea” [2, p.118].

Universitatea este locul în care se naște știința și în care sunt conservate și transmise valorile cunoașterii. Universitatea este instituția care cultivă, descoperă, conservă și transmite adevărul. Ea este spațiul comunității intelectuale și spirituale format din profesori și studenți care transmite tradițiile intelectuale, culturale și spirituale, construind o mentalitate și o anumită conștiință [8, p.21].

Educația universitară este o zonă a experienței, a trăirii umane, mai ales astăzi, când, după cum remarcă N. Vințanu, „toate sferile de acțiune umană cer reflecție și demers metodologic bine pus la punct, educația universitară solicitând mai mult decât oricând o astfel de analiză și de ordonare a elementelor de intervenție specifică” [10, p.4] în pregătirea specialiștilor de perspectivă.

Când ne referim la specialiștii de perspectivă, avem în vedere specialiștii cu competențe profesionale, spirit întreprinzător și inovator, capacitate de adaptare la condițiile schimbătoare ale vieții, abilități de orientare în circumstanțele economice, social-politice, în baza valorilor general-umane, capacități anticipative și proiective, capacități ale luării deciziilor adecvate capabile a declanșa schimbarea pozitivă atât la nivel individual, cât și social, în vederea construirii experienței viitoare.

Ca să ajungem la astfel de rezultate, pe de o parte, este necesar a determina problemele la nivelul învățământului universitar, pe de altă parte, necesitățile sociale, cât și cerințele pieței. Măsurile de reformă a educației s-au impus ca adaptare a învățământului la schimbările sociale, politice și economice din ultima perioadă, în general, și ca răspuns la evoluția științelor educației și a psihologiei învățării, în special.

Paralel, formarea specialiștilor pentru rezolvarea acestor noi probleme cu un grad ridicat de complexitate devine pluridisciplinară.

Procesul declanșat stimulează trecerea de la demersurile specifice la cele globale, interdisciplinare și permite aprofundarea unor probleme sociale care cer soluții concrete.

Abordarea interdisciplinară a conținuturilor învățării asigură unitatea cunoașterii și depășirea granițelor disciplinelor de învățământ. În viața de zi cu zi, care este complexă și unitară, nu folosim cunoștințe disparate și nu valorificăm capacități specifice unei materii de studiu, astfel accentuându-se importanța transmiterii cunoașterii ca un tot unitar.

Astăzi, prin tinderea spre pluridisciplinaritate, studenții universităților se află în fața anumitor probleme: dorința studenților de a li se presta doar o pregătire profesională fără cultură generală. Pe de o parte studenții motivează că vor o pregătire îngustă pentru a fi specialiști strict în domeniul dorit, pe de altă parte, odată cu accelerarea științei se accelerează și multitudinea de informație, iar incompetența de selectare a informației conduce la imposibilitatea studenților de a înțelege valorile societății de azi pentru a le anticipa pe cele de mâine, deci, nepătrunderea în esența aplicabilității.

Astăzi se pune un nou accent pe abordarea pedagogică asociată cu un învățământ de cultură generală, care până ieri, această cultură, juca rolul de introducere într-un domeniu (ex.: școlile de cultură generală care promovează elemente despre anumite obiecte pentru ca elevii să facă cunoștință cu domeniile existente în vederea alegerii unei profesii). Astfel, noul accent “se pune pe aptitudinile cognitive generale, cum ar fi aptitudinea de a rezolva probleme în schimbul acumulării de cunoștințe factuale specifice. Pentru aceleași motive



se urmărește dezvoltarea competențelor necesare, la ora exploziei informației, pentru a căuta și a selecționa noi cunoștințe, urmând astfel evoluția hărții cunoașterii” [5, p.181].

Această dilemă (favorizarea specializării sau cultura generală) în care se află universitatea necesită a fi clarificată. În universități, cum a fost relatat mai sus, există o situație-problemă referitor la selecția conținuturilor ce vizează valorile atât individuale, cât și sociale, și competențele necesare pentru a face față problemelor apărute. Studenții deseori nu văd importanța studierii unui conținut sau altuia. Apar întrebări de genul: la ce ne folosește aceasta? Acest fapt se datorează, probabil, lipsei explicației pedagogului referitor la importanța și aplicabilitatea valorilor propuse în procesul de învățământ, cât și lipsa legăturii transdisciplinarității.

Câmpul experienței accelerării științei este foarte larg și variază în conținuturile sale de la facultate la facultate. O specializare dată de universitate necesită aplicarea principiului fundamental al legăturii cu experiențele de viață. Problema izvorăște din condițiile experienței trăite și este la nivelul capacităților studenților, fiind atât de mare, încât trezește la student interesul căutării active de informație și de producere a ideilor noi.

Este un principiu educațional sănătos ca studenții să facă cunoștință cu un conținut științific și să fie inițiați în faptele și legile sale prin familiarizarea cu aplicațiile sociale cotidiene, fiind drumul cel mai sigur spre înțelegerea problemelor economice și industriale ale societății actuale. De aici rezultă că obiectele de studiu la facultate trebuie să reprezinte tipuri de valori transdisciplinare.

Totodată, tendința de a alege doar pregătirea profesională fără o pregătire generală, după cum afirmă Dm.Todoran, provine din societatea capitalistă, unde masele de producători, dacă au avut acces la învățământ, au putut dobândi o formație profesională, accesul la cultura generală fiind practic rezervat „elitelor” [9, p.212]. Cu alte cuvinte, încă din Evul Mediu acces la studiile de *cultură generală* avea doar elita societății, pe când pătura de jos avea drepturi doar la *pregătirea specializată-profesională*, o pregătire doar pentru a sluji elitei. Dacă pregătirea cu o cultură generală era rezervată doar elitelor, specializarea profesională (în Republica Moldova este rezervată școlilor profesionale) era destinată pentru pătura de jos a societății. Astăzi universitatea permite întregii societăți să obțină atât cunoștințe de cultură generală, cât și profesională și de cercetare, dar rămâne ca tână generație să folosească șansa pe care i-o oferă universitatea.

Pornind de la cele relatate, dacă se pune accent pe un studiu temeinic într-un domeniu, o specializare îngustă, se capătă o pregătire solidă, dar apare riscul să-i restrângă orizonturile și nu se asimilează cunoștințe pentru timpul când cele posedate vor fi depășite. Astfel, prin cultura generală plus pregătirea specializată-profesională universitatea promovează o educație echilibrată, în schimbul unor simpli tehnocrați cu vederi înguste.

Totodată, menționează Gaston, menținerea culturii generale în programele de învățământ conduce la următoarele:

a) pregătirea individului în vederea dezvoltării aptitudinii de a se adapta la transformările rapide care vor surveni, desigur, în cursul activității sale profesionale;

b) sprijinirea omului de mâine, prin cunoștințe certe, alese în mod special cu scopul de a profita de întreaga contribuție a trecutului pentru a trata în mod original problemele noi [4, p.41, 42].

Astăzi universitatea mai este pusă în fața unor provocări noi ca problema demografică, problema genderului, problema structurării și organizării, problema finanțării, problema modelului antreprenorial, calitatea proceselor universitare, problema economică etc.

Desigur, provocările sus-menționate nu sunt completamente noi, ele reprezintă o continuitate a problemelor formulate în Actul de la Bologna și nu epuizează paleta altor semne de întrebare ce stau în fața universităților și a conducătorilor acestora, precum: perfecționarea managementului și guvernancei universitare, rolul universităților în transferul tehnologiilor, restructurarea în permanență a curriculei universitare ș.a.

Aceste provocări confirmă că avem nevoie de o educație dinamică, formativă, centrată pe valorile autentice. În societatea actuală, caracterizată prin mobilitate economică, politică și culturală, noua ordine educațională nu se concepe fără avangarda mișcării pedagogice teoretice și a praxis-ului educațional.

Modelul de specialist pe care universitatea trebuie să-l formeze este angajat într-o rapidă schimbare: de la utilizatorul de cunoștințe și tehnici la creatorul de noi tehnici și proceduri prin aplicarea cunoștințelor în problemele practice. Din simpli utilizatori ai cunoștințelor ei trebuie să devină inovatori, aplicatori de cunoștințe. De aici și alte restructurări ale procesului de formare: învățarea pentru cercetare/învățarea prin cercetare; înlocuirea procesului de însușire de cunoștințe printr-un proces de rezolvare de probleme. Doar dezvoltând ea însăși cercetări aplicative, universitatea poate forma capacitatea de inovație, de utilizare creatoare a cunoștințelor de către specialiștii pe care îi formează.

Din acest motiv, universitatea nu formează doar specialiști practicieni și nici numai cercetători în domeniile fundamentale pentru propriul său uz, dar și cercetători aplicativi pentru uzul societății. Cercetarea devine nu doar o activitate care să hrănească procesul didactic, dar și o parte a procesului didactic însuși ca învățarea prin inovare, prin aplicare și învățarea inovării însăși.

În Republica Moldova se atestă o tendință foarte puternică a tineretului pentru studii universitare.

Este semnificativ și faptul că, în pofida sărăciei aproximativ a 80% din populație, veniturile în medie se situează la un nivel inferior coșului minim de consum. Aceasta demonstrează, indirect, convingerea majorității populației adulte a Republicii Moldova că factorul cel mai sigur de ieșire din criză este educația și învățământul, redresarea economică constituind o consecință așteptată de la reforma învățământului.

În general, analiza informațiilor statistice furnizate atât de Biroul Național de Statistică al RM, cât și de alte organisme internaționale, atestă o ameliorare relativă a situației social-economice din Republica Moldova după mai mulți ani de criză practic în toate domeniile vieții social-umane. Într-adevăr, pe parcursul ultimilor ani indicatorii macroeconomici marchează o creștere economică durabilă și o stabilitate macroeconomică, iar indicatorii sociali indică o îmbunătățire a situației în domeniile sferei sociale cum ar fi: combaterea sărăciei, protecția socială, accesul la serviciul de sănătate.

Pe fundalul acestor schimbări spre bine a vieții social-economice din republică, o ameliorare a situației ar trebui să se observe și pe piața muncii. Piața muncii, fiind derivată, trebuie să reflecte pe deplin succesele sau insuccesele înregistrate de economia națională. Analiza evoluției pe piața muncii din Republica Moldova din ultimii ani reflectă o reducere continuă a principalilor indicatori ocupaționali, ceea ce nicidecum nu se leagă cu creșterile înregistrate în principalele ramuri ale economiei reale.

Pentru explicarea acestui paradox și elucidarea factorilor de bază care l-au generat, apare necesitatea de analiză mai aprofundată a relației dintre educație și economie.

După cum susține V.Pâslaru, tineretul studios din Republica Moldova acordă prioritate următoarelor domenii:

1) studiului *limbilor moderne*, care, este conceptual deschis pentru colaborare internațională și pentru lărgirea spațiului de referință socială;

2) *jurisprudenței*, ceea ce presupune că ideea edificării unui stat de drept nu are doar o conotație simbolică, de drept politic, ci și una materială și vitală;

3) *științelor economice și finanțelor*, adică își leagă speranțele de o îmbunătățire substanțială a situației economice a țării;

4) n-a scăzut interesul pentru profesiile *domeniului artistic, filosofic, istoric* – activități remunerate, la moment, mult mai puțin decât cele indicate mai sus. Prin urmare, populația din Republica Moldova își revendică, prin opțiunile făcute de către tânăra generație, dreptul la istorie și spiritualitate, la conștientizarea sensului filosofic al existenței sale;

5) și, paradoxal la prima vedere, tineretul nu acordă prioritate profesiilor din domeniul educației și învățământului, ceea ce ar putea semnifica dezacordul implicit al tinerilor cu politica economico-financiară a statului în domeniul indicat [6, p.2-3].

Pentru a verifica cele afirmate mai sus de V.Pâslaru, precum că tineretul alege mai mult domenii ca economia, dreptul etc., am analizat datele Biroului Național de Statistică din Republica Moldova privind această problemă care sunt prezentate în figura 1.

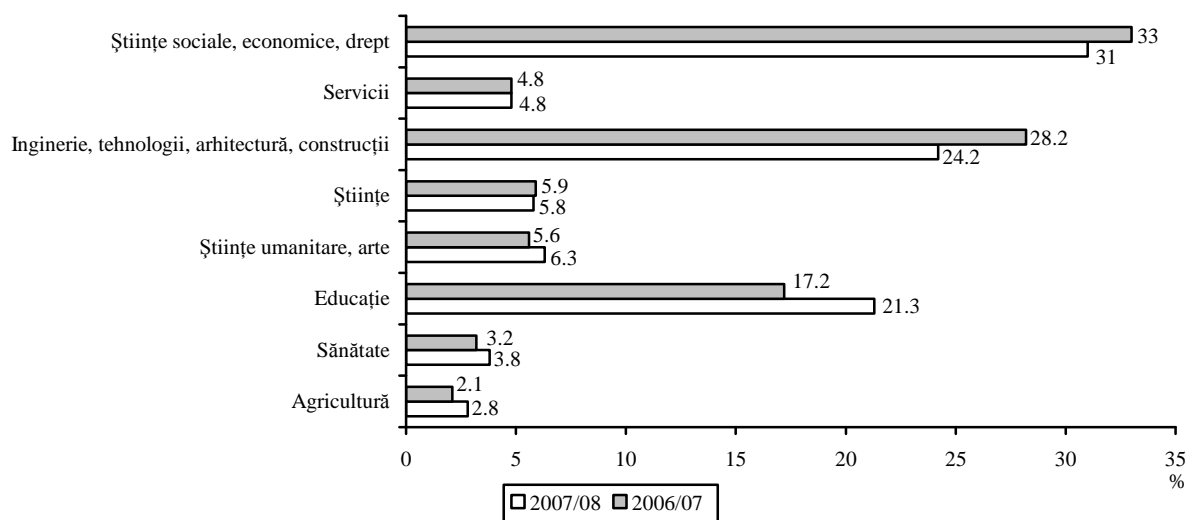


Fig.1. Structura studenților înmatriculați conform domeniilor fundamentale

Din figura 1, repartizarea persoanelor înmatriculate pe domeniile fundamentale în anul de studii 2007/08 este următoarea: științele sociale, economice și drept – 31,0% din total înmatriculați; inginerie, tehnologii de prelucrare, arhitectură și construcții – 24,2%; educația – 21,3%; științe – 5,8%; agricultură – 2,8%; servicii – 4,8%. Comparativ cu anul de studii 2006/07, se remarcă evoluții pozitive pentru anumite domenii fundamentale, precum educația și agricultura, iar în cazul domeniului inginerie, tehnologii de prelucrare, arhitectură și construcții ponderea persoanelor înmatriculate s-a redus cu 4 puncte procentuale.

Rezultatele din figura 1, pe de o parte, confirmă cele relatate de V.Pâslaru, pe de altă parte, le infirmă. Referindu-ne la al 5-lea punct, observăm că în 2006/07 în domeniul educației au fost înmatriculați mai puțini studenți decât în anul 2007/08, însă dacă ne referim la faptul că în același punct 5 este vorba și despre dezacordul implicit al tinerilor cu politica economico-financiară a statului în domeniul indicat, aici am putea cădea de acord, deoarece majoritatea tinerilor își aleg acele specialități, care sunt plătite mai bine, iar politica respectivă a condus la faptul că a deteriorat și imaginea profesiilor din domeniul educației și învățământului.

O altă problemă constă în faptul că numărul studenților înmatriculați încă nu determină numărul absolvenților. Acest lucru este prezentat în figura 2.

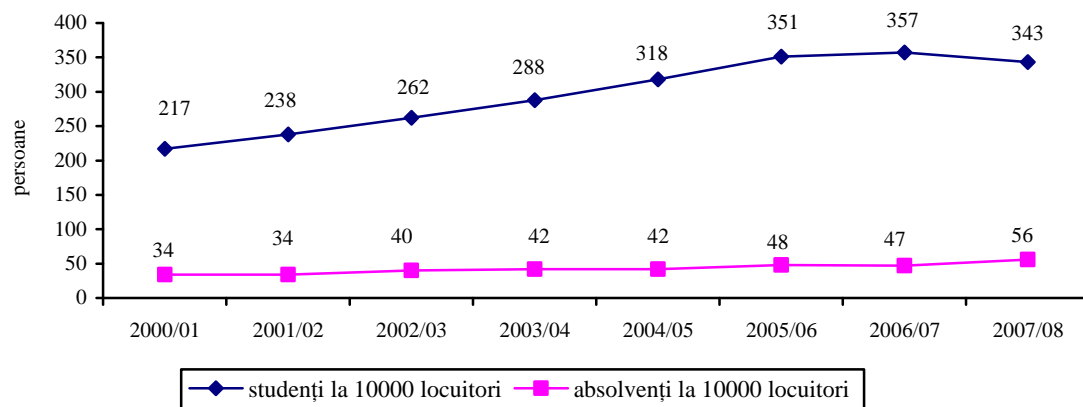


Fig.2. Studenți și absolvenți ai instituțiilor de învățământ superior la 10000 locuitori

Din figura 2 observăm că pe parcursul ultimilor ani ponderea tinerilor cuprinși în învățământul superior din populația în vârstă de 18-25 ani înregistrează o valoare de circa 23%. La 10000 locuitori revin în medie 343 studenți și 56 absolvenți. Un rezultat mai puțin așteptat atât de universități, cât și de societate.

Pentru a elucida în ansamblu această problemă, este necesar a analiza diferența de date dintre absolvenții universităților de stat și cele particulare, prezentate în tabel.

Tabel

#### Absolvenți ai instituțiilor superioare

	Absolvenți				
	total	ai instituțiilor de stat	din care:	ai instituțiilor nestatale	din care:
			cu taxă		cu taxă
2003	15296	12342	6336	2954	2825
2004	15330	11455	7137	3875	3714
2005	17415	13249	9102	4166	3949
2006	16984	13176	9123	3808	3624
2007	19972	16423	11743	3549	3440

Sursa: Biroul Național de Statistică al RM.

Din tabel se observă o creștere considerabilă a absolvenților din an în an. Acest fapt poate fi explicat prin interesul crescut de înmatriculare. Tabelul prezintă date referitor la numărul absolvenților instituțiilor de învățământ superior în anul 2007 ce a constituit aproximativ 20,0 mii persoane, demonstrând o creștere față de anul de studii precedent cu 17,6%. Trei pătrimi din absolvenți au urmat studiile cu achitarea taxei de studii.

Din numărul total al absolvenților, 82,2% sunt absolvenți ai instituțiilor de stat, iar 17,8% – ai celor ne-statale. Pe grupe de specialități, din totalul absolvenților instituțiilor superioare, ponderi mari s-au înregistrat la specialitățile economice – fiecare al patrulea, și drept (21,0%), urmate de cele filologice (8,5%) și informatică (4,2%). Ceea ce confirmă încă o dată cele relatate de V.Pâslaru și conduce la un decalaj între cerințele pieței și pregătirea specialiștilor doar în unele domenii. Decalajul respectiv s-a observat în urma apariției universităților particulare care pregătesc specialiști solicitați de societate (economie, drept etc.) ce sunt bine plătite. Această situație cere reforme sau revizuri în politica educației ca să nu contravină cerințelor pieței muncii.

Necesitatea reformelor se bazează pe acuzația că există o criză a performanțelor, o nonresponsabilizare a universității față de necesitățile societale și o nongaranție a excelenței academice. Universitatea este acuzată de faptul că devine o povară pentru bugetul public și că nu dă dovadă de flexibilitate. În același timp, mulți cred că problemele rezidă în succesele universității însăși. Universitatea nu a atras niciodată atâția studenți și resurse și niciodată nu a fost responsabilizată cu atâtea sarcini și obiective ca în societatea postindustrială.

După Planul de Dezvoltare Instituțională 2009-2011 aprobat în 2008, Chișinău, sărăcia, creșterea economică și educația sunt puternic corelate. Nivelul educației este un factor ce influențează nivelul sărăciei. Rata sărăciei evoluează într-o direcție invers proporțională cu nivelul de educație a persoanei și sunt puternic corelate. O familie care nu are studii este de circa 5 ori mai predispusă să trăiască sub pragul sărăciei decât o familie a unui absolvent de facultate. Ponderea familiilor conduse de persoane fără studii și analfabeți în totalul populației nu este mare, constituind 2,3%. Însă aceste gospodării au cel mai înalt nivel al sărăciei – 55,2%. Majoritatea celor săraci (89%) constituie familii conduse de persoane cu studii medii generale și speciale (52,1%), medii incomplete și primare (37,4%). În anul 2006, rata sărăciei pentru aceste categorii de gospodării a fost de 27%, respectiv 45%, în raport cu pragul sărăciei absolute [6, p.11-12].

Din analiza de mai sus se observă că educația are un rol major în dezvoltarea societății, aceasta dovedind încă o dată importanța majoră a universității în pregătirea specialiștilor de perspectivă.

Pentru pregătirea specialiștilor de perspectivă, universitatea trebuie să-și propună câteva obiective.

În primul rând, trebuie combinate conținuturile pentru a ajunge la „dozarea interdisciplinară” necesară în pregătirea specialiștilor, pentru a face față unor probleme practice cu care se vor confrunta în viață. Astfel, accentul va cădea mai mult pe structura problemelor decât pe formularea soluțiilor definitive. Deoarece ceea ce azi este bun, mâine riscă să se perimeze.

O altă competență ce se cere a fi dezvoltată pentru viitor este adaptabilitatea sau însușirea de a se adapta, de a fi flexibil. Dewey o definește ca o capacitate de a învăța din experiență; puterea de a reține dintr-o experiență, ceea ce este util pentru a face față dificultăților într-o situație ulterioară. Aceasta înseamnă puterea de a-și modifica acțiunile pe baza rezultatelor anterioare, capacitatea de a-și dezvolta dispozițiile. Fără aceasta, dobândirea deprinderilor este imposibilă [1, p.40]. Deprinderile iau atât forma obișnuinței sau a unui echilibru continuu al activităților organismului față de mediul înconjurător, cât și a unor capacități active de a readapta activitatea la noile condiții întâlnite. Prima oferă fondalul creșterii, cea de-a doua constituie creșterea însăși. Deprinderile active implică gândire, descoperire și inițiativă, aplicarea capacităților la noile scopuri. Ele sunt opuse rutinei, care este un indiciu al opririi creșterii [1, p.47].

Adaptarea este în aceeași măsură adaptarea mediului la propriile noastre activități, precum și a activităților noastre la mediu [1, p.42].

După Torsten Husen, o societate în curs de evoluție rapidă are nevoie de o generație care, pe lângă o mare capacitate de adaptare, să aibă posibilitățile și forța morală necesară pentru a orienta transformările spre scopurile dorite [5, p.191]. Într-un interviu la „Antena C” Nicolae Fuștei, doctor în științe istorice și teologice, susține că știința secolului XXI fără de morală se va preface într-un monstru [3].

În consecință, afirmă Dm. Todoran, în deceniile viitoare, educația și învățământul nu se vor orienta către plăcere, către timpul liber (înțeles ca suspendare a oricărei activități sociale utile) etc., ci către acțiunea socială utilă (profesională și neprofesionalizată). Nu trebuie doar „să învățăm să fim” (learning to be), ci „să învățăm a fi în stare” (learning to be able) de a inventa și de a inova moduri de viață, stiluri de viață, relații

interindividuale și societale, structuri sociale etc. Trebuie să învățăm, cu alte cuvinte, folosirea umană a științei și tehnicii, rezolvarea problemelor individuale și colective și, înainte de toate, să stăpânim știința și tehnologiile, introducerea lor în acțiunea socială cotidiană pentru a obține soluții în concordanță cu valorile și scopurile pe care le putem defini; numai în al doilea rând este vorba de a inventa și a folosi noi tehnologii aplicate în domeniul productiv. „Soluționarea umană” a situațiilor problematice înseamnă satisfacerea nemanipulată a trebuințelor, nevoilor și aspirațiilor raționale ale individului în cadrul sistemelor sociale concrete și al dezvoltării acestora [9, p.210]. Cele relatate de Dm.Todoran cu aproximativ 30 de ani în urmă sunt actuale și azi, deoarece încă sunt în proces de realizare sau proiectare.

Iar într-o lume din ce în ce mai competitivă, procentajul populației unei țări care a beneficiat de învățământul superior devine un factor crucial al puterii economice.

Într-o epocă în care informația și cunoașterea în general devin factori principali ai dezvoltării este de așteptat ca importanța universității să crească în perspectivă. „Ca parte organică a societății, universitatea este o chintesență valorică a acesteia, fiind o mărturie a culturii stratificate, la un moment dat, direcționând liniile ei de dezvoltare” [7, p.11]. Deci, învățământul superior poate asigura, direct și indirect, progresul întregii societăți prin pregătirea specialiștilor de perspectivă.

#### Referințe:

1. Dewey John. Fundamente pentru o știință a educației. - București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1992.
2. Dewey John. Trei scrieri despre educație. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
3. Fuștei Nicolae. Emisiune la antena C.
4. Gaston Mialaret. Introducere în pedagogie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
5. Husen Torsten. Conceptul de universitate. Noi roluri, criză actuală și sfidări pentru viitor // Revista trimestrială de educație PERSPECTIVE. - Vol.XXI. - 1991. - Nr.2 (78).
6. Planul de Dezvoltare Instituțională 2009-2011, aprobat prin Hotărârea Colegiului Ministerului Educației și Tineretului nr.2.3 din 14. 07. 2008. - Chișinău.
7. Rusnac Gheorghe. Strategia învățământului superior din Republica Moldova în contextul Procesului Bologna. - Chișinău, 2004.
8. Rusnac Gheorghe. Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții. Orientări. Strategii. - Chișinău: CEP USM, 2007.
9. Todoran Dumitru (coordonator). Problemele fundamentale ale pedagogiei. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
10. Vințeanu N. Educația universitară. Educația XXI. - București: Aramis Print, 2001.

#### Bibliografie:

1. A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area. - Copenhagen, 2005.
2. Cristea Sorin. Dicționar de pedagogie. - Chișinău-București: Ed.Litera Internațional, 2000.
3. Harvey L. and Green D. Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 18(1) 1993.
4. Pâslaru Vlad. Principiul integrării axiologice a sistemelor de învățământ din țările Europei. Studiu elaborat în cadrul unui proiect al Institutului de Politici Publice (ro.wikipedia.org/wiki/ Teoria\_relativității\_restrânse - 99k -).
5. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. - București: EDP, 1988.

Prezentat la 11.06.2009

## ROLUL CONSILIERII EDUCAȚIONALE ÎN INSTITUȚIA PREUNIVERSITARĂ

**Valeria PASCARU-GONCEAR**

*Catedra Științe ale Educației*

The Role of the School Counselor: Teacher Perceptions, Expectations, and Actual Functions. Teachers of the visually impaired have a counseling role in helping students develop healthy self concepts. Teachers need to understand each of the phases of the adjustment process in response to either social stigma or vision loss. Among characteristics of the teacher-counselor are good interpersonal skills and realistic expectations.

Situația actuală a școlilor din republică nu este cea mai îmbucurătoare, dat fiind faptul că starea de bine și de sănătate fizică, spirituală, psihică și socială a elevilor este ignorată, pe primul plan plasându-se nevoia de performanțe școlare. Puțini sunt cei care mai consideră că în prezent școala reprezintă un mediu favorizant dezvoltării armonioase a personalității copilului, a personalității autonome și creative.

Reforma învățământului accentuează importanța comutării accentului de pe latura informativă a procesului de învățământ pe cea formativă. Învățământul tradițional de tip informativ se centrează pe aspectele de ordin cognitiv ale elevului, ignorând personalitatea subiectului educației, componentele sale afective, motivaționale, atitudinale, comportamentale. Elevul este perceput ca un „recipient” de asimilare și de reproducere a informațiilor și mai puțin ca o personalitate și individualitate.

Creșterea alarmantă a numărului de eșecuri și abandonuri școlare, de comportamente deviante și delincvente, de tulburări emoționale în rândul elevilor reprezintă indicatorii faptului că este necesar să se intervină cât mai urgent pentru a schimba situația. În acest sens, **consilierea psihopedagogică** reprezintă una dintre modalitățile esențiale prin care școala ar promova centrarea pe cel ce învață, capabilă să valorizeze tipuri diverse de elevi și să pregătească personalități competente, apte de a răspunde exigențelor unei societăți libere și democratice.

În sens larg, consilierea reprezintă o acțiune complexă prin care se urmărește sugerarea modului de a proceda sau a modului de comportare ce trebuie să fie adoptat într-o situație dată sau, în general în viața și activitatea cotidiană [7]. Menționăm și o altă definiție: consilierea este o relație de colaborare în care o persoană specializată asistă consiliatul în ameliorarea problemei cu care se prezintă și în îmbunătățirea abilităților de rezolvare de probleme și luare a deciziilor ([1].

Sunt mai multe tipuri de consiliere:

- ✓ **Informațională** – constă în oferirea de informații;
- ✓ **Educațională/psihopedagogică** – oferă repere psihoeducaționale pentru sănătatea mentală, emoțională, fizică, socială și spirituală a copiilor și adolescenților;
- ✓ **De dezvoltare personală** – constă în formarea de abilități și atitudini care permit o funcționare personală și socială flexibilă și eficientă în scopul atingerii stării de bine;
- ✓ **Suportivă** – care constă în oferirea de suport emoțional, apreciativ și material celor aflați în situații de risc;
- ✓ **Vocațională** – asigură dezvoltarea capacității de planificare a carierei;
- ✓ **De criză** – asigură asistarea psihologică a persoanelor aflate în dificultate;
- ✓ **Pastorală** – constă în asistența din perspectivă religioasă [1].

Consilierea psihopedagogică este un proces complex care descrie relația interumană de ajutor dintre o persoană specializată, consilierul și o altă persoană care solicită asistență de specialitate, clientul [7]. Această relație dintre consilier și client se bazează pe alianță, pe colaborare, înțelegere și participare activă a ambelor părți.

În prezent, consilierea psihopedagogică se fundamentează pe teoria umanistă a lui C.Rogers (1961), unde problemele psihice nu sunt doar deficiențe și tulburări, ci expresii ale nevoii de autocunoaștere, de întărire a Eu-lui, de adaptare și dezvoltare personală.

Consilierea psihopedagogică este un proces intensiv de acordare a asistenței psihopedagogice elevilor, studenților și celorlalte persoane implicate în procesul educațional; este „o formă particulară de interacțiune și influențare care contribuie la omogenizarea grupului de elevi” [1].

După Ion Al.Dumitru, consilierea psihopedagogică are două dimensiuni care se află în relație de interdependență, astfel încât putem vorbi de tipuri aparte de consiliere. Aceste două dimensiuni ale consilierii psihopedagogice sunt: dimensiunea psihologică și dimensiunea pedagogică sau educațională, prima având obiective de natură psihologică, iar cea de a doua de natură pedagogică. Ambele însă urmăresc reabilitarea persoanei care având la bază un model psihoeducațional al formării și dezvoltării personalității, își asigură funcționarea optimă prin realizarea unor schimbări evolutive de câte ori o cere situația. În continuare vom vorbi despre consilierea educațională care presupune abilitatea oamenilor de a-și modifica cogniția și comportamentul, a-și gestiona trăirile afective, a-și îmbunătăți relațiile cu ceilalți, a lua decizii și a-și asuma responsabilități pentru a-și rezolva singuri problemele, atingând nivelul optim de funcționare a propriei personalități.

Funcționarea optimă a persoanei este rezultatul învățării realizate prin aportul educatorilor, profesorilor care au nevoie de instruire specială pentru a acorda ajutorul necesar elevilor, cunoscând tehnicile consilierii educaționale. Dacă apare întrebarea: este sau nu actuală problema instruirii profesorilor, în acest sens răspunsul este evident atunci când conștientizăm faptul că obiectivul major al profesorului este formarea personalității umane; că misiunea sa este acordarea de sprijin, ajutor și îndrumarea elevilor. Dacă se mai consideră normal că profesorul tradițional este centrat cu precădere pe conținutul instruirii, atunci este necesar a depăși această „normalitate”, fiindcă atenția profesorului trebuie să fie focalizată pe cel ce învață. Profesorul trebuie să fie preocupat de modul cum pot fi acumulate cunoștințele, cum pot fi dezvoltate abilitățile, competențele de către fiecare elev și într-un mod cât mai eficient.

Profesorul modern nu mai este cel ce propune elevilor un anumit mod de înțelegere a științei, nu este cel care indică ce e mai bine și mai eficient din punctul său de vedere, ci este persoana care propune metode și tehnici prin care elevul în dependență de necesitățile sale și de personalitatea sa, le va asimila în manieră proprie. El (profesorul) nu mai este doar specialistul în ce privește instruirea, ci și specialistul în probleme socioumane. Este foarte important ca profesorul să fie preocupat de traseul individual al fiecărui elev, ajutându-l să-și dezvolte personalitatea prin valorificarea la maximum a potențialului intelectual. Deci, sarcina profesorului nu mai este diferită de cea a unui consilier educațional, fiindcă în activitatea sa el va porni de la premisa că fiecare elev are o serie de disponibilități ce trebuie actualizate, iar el, profesorul, este cel ce va ajuta elevul să-și conștientizeze aceste disponibilități pe care le va valorifica în activitatea sa.

Pentru ameliorarea și înlăturarea aspectelor atitudinale și psihocomportamentale social indezirabile, care apar în procesul educațional, sunt necesare schimbări profunde. Centrarea pe cerințele educative ale fiecărui copil, prin valorificarea potențialului său, este necesară, iar profesorul consilier este cel ce știe să provoace schimbările evolutive voluntare în atitudinile și comportamentul elevilor. De aceea consilierea educațională a elevilor trebuie realizată de către profesorii abilitați pentru astfel de activități în cadrul orelor de dirigiență și nu doar, unde îi vor ajuta pe elevi să identifice obiectivele și să abordeze soluțiile legate de cunoașterea și imaginea de sine; dezvoltarea competențelor de comunicare; dezvoltarea abilităților sociale; promovarea sănătății și a stării de bine; prevenția dispoziției afective negative, a neîncrederii în sine, a situațiilor de criză; atitudinea pozitivă față de propria persoană; consiliere vocațională; controlul stresului; tehnici de învățare eficientă; dezvoltarea creativității, valorizarea potențialului propriu; managementul timpului ș.a.

Orice proces de consiliere educațională trebuie să implice asumarea de către profesorul consilier a respectării unui sistem de valori. Pentru o bună pregătire în domeniul acesta, profesorul trebuie să acumuleze informații din diverse domenii ale psihologiei (a dezvoltării, comportamentale, a personalității, a sănătății, sociale), să deprindă diferite tehnici ale consilierii și să depună un efort de cunoaștere și dezvoltare personală. Acest din urmă efort finalizează cu formarea și dezvoltarea câtorva atitudini fundamentale importante în consiliere. Acestea sunt: *acceptarea necondiționată* a fiecărui elev (atitudinea de recunoaștere a demnității și valorii personale fără a critica, judeca); *empatia* (abilitatea de a se transpune în locul altei persoane pentru a-i înțelege modul de gândire și simțire); *congruența* (concordanța dintre comportamentul consilierului și emoțiile, convingerile și valorile sale personale, ea definește autenticitatea comportamentului unei persoane); *colaborarea* (capacitatea profesorului consilier de a implica persoana sau grupul de persoane în deciziile de dezvoltare personală); *gândirea pozitivă* (prezența gândurilor constructive); *responsabilitatea* (evitarea oricărei acțiuni care afectează starea de bine a elevilor, prevenirea utilizării greșite a cunoștințelor și metodelor); *respectul* (presupune în același timp considerație față de sine, față de ceilalți, aprecierea opiniilor și acțiunilor altora).

Atitudinea profesorului față de elev manifestată în comportament și comunicare influențează asupra formării imaginii de sine a elevului și se răsfârge asupra formării personalității acestuia. Autoritatea profesorului bazată pe un control agresiv asupra elevilor conduce la consecințe dezastruoase (retragere în sine,

violență, eșec școlar, agresivitate, comportament deviant). Relațiile profesor–elev trebuie să fie de colaborare în care profesorul să aibă rolul de mentor și îndrumător al activității elevului. În cazul când apar probleme în interacțiunea pedagogică profesor–elev, profesorul trebuie să dispună de un arsenal de tehnici neagresive care nu lezează demnitatea elevului [10].

Prin consilierea educațională sunt abordate emoțiile, cognițiile (gândurile) și comportamentele care împiedică dezvoltarea și adaptarea optimă a elevului la cerințele cu care se confruntă. Calitățile personale indispensabile pentru consilierul - diriginte sunt: interes pentru elevi, cald și comunicativ în relațiile cu elevii, sensibil la sentimentele celuilalt, tolerant, analitic / sintetic, autocontrol, creativ, realist, flexibil, cu simțul umorului.

Dacă ar fi să aducem argumente în vederea utilității și necesității de a forma la profesori abilitățile necesare unui consilier educațional, atunci am putea menționa următoarele cauze:

- **Cauze sistemice:** numărul mare de elevi într-o clasă, lipsa colaborării dintre profesori și diriginți, lipsa mijloacelor/instrumentelor de evaluare a activității educative, orarul școlar supraîncărcat, ineficiența activităților extrașcolare, colective neomogene de elevi, numărul mic de ore alocate activităților educative, discontinuitatea activității la clasă a unor diriginți, neincluderea explicită a obiectivelor educative în toate programele școlare, numărul insuficient de specialiști psihopedagogi în școli;

- **Cauze psihopedagogice:** insuficiența de pregătire psihopedagogică a viitoarelor cadre didactice, insuficiența comunicare profesor–elev, mentalitatea unor diriginți în legătură cu rolul orelor de dirigenție, criza de autoritate a profesorilor.

- **Cauze socioeconomice:** slaba legătură a școlii cu alți factori implicați în procesul educațional, diversitatea mediilor sociofamiliale din care provin elevii, influența negativă a unor familii, lipsa colaborării școlii cu comunitatea locală, nesincronizarea acțiunilor educative.

- **Cauze educaționale:** lipsa motivației elevilor pentru activitățile educative, teama elevului față de diriginți, dezorientarea elevilor în ceea ce privește viitorul lor profesional, lipsa încrederii în școală și profesori, influențe negative din partea familiei sau a altor grupuri decât cele școlare asupra elevilor.

În concluzie, scopul consilierii educaționale este sprijinirea elevilor pentru ca aceștia să devină capabili să se ajute singuri să se înțeleagă atât pe sine însuși, cât și realitatea înconjurătoare.

Pe măsură ce societatea devine din ce în ce mai complexă, dar și mai problematică și contradictorie, educația este chemată să răspundă din ce în ce mai adecvat acestor transformări, mai mult, să le anticipeze și să pregătească subiecții educaționali pentru asimilarea lor în mod activ și creator. Consilierea educațională este o artă, deoarece acționează asupra unui domeniu sensibil, contribuind la creșterea rolului educativ-formativ al școlii, la individualizarea și valorizarea maximală a creativității individuale și de grup, la modelarea personalității subiectului în mod diferențiat, adaptând realitatea ideilor, trăirilor, voinței și comportamentului subiectului la realitatea mediului.

#### **Bibliografie:**

1. Băban A. (coordonator). Consilierea educațională. - Cluj-Napoca, 2001.
2. Benito Y. Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială. - Iași: Ed. Polirom, 2003.
3. Butnaru D. (coordonator). Consiliere și orientare școlară. - Iași: Ed. Spiru-Haret, 1999.
4. Chirilenco S. Educație familială. - Chișinău, 2005.
5. Cosmovici A. Psihologie școlară. - Iași: Polirom, 1998.
6. Crețu C. Psihopedagogia succesului. - Iași: Polirom, 1997.
7. Dumitru I. Al. Consiliere psihopedagogică. - Iași: Polirom, 2008.
8. Dumitru-Tiron E. Consilierea educațională. Ed. Institutul European, 2005.
9. Jicău M. Consilierea carierei. - București: Sigma, 2001.
10. Guțu VI. (coordonator). Psihopedagogia centrată pe copil. - Chișinău: CEP USM, 2008.
11. Holdevici I. Elemente de psihoterapie. - București: Ed. All, 1996.
12. Neamțu C. Psihopedagogie specială. - Iași: Polirom, 2000.
13. Stan E. Profesorul între autoritate și putere. - București: Teora, 1999.
14. Turcu F., Turcu A. Fundamentele psihologiei școlare. - București: Ed. All, 1999.

*Prezentat la 23.06.2009*



## MEDIUL MULTIETNIC – SOLICITANT AL COMPETENȚEI DE COMUNICARE ASERTIVĂ

*Valentina BOTNARI, Maria IANIOGLO*

*Universitatea de Stat din Tiraspol*

This research focuses on some theoretical aspects regarding the necessity of assertive communication competence development in the process of future didactic staff education that are expected to provide educational services for multiethnic groups. It is suggested that the above-mentioned competence would have an impact upon students' results given the fact that their initial professional education takes place in a multiethnic academic milieu. The practical dimension of this study consists in the possibility to transfer the obtained results dealing with assertive communication competences to students that are part of multiethnic academic groups.

Realitatea socială atribuie educației contemporane sarcina formării unei personalități capabile de a se adapta la ritmul accelerat al schimbărilor din societate și aptă de a soluționa constructiv situații de problemă ce pot apărea în mediul policultural și multiethnic. Într-o accepțiune largă, societatea multiculturală presupune coabitarea diferitelor grupuri etnice, culturale, confesionale în condiții de conexiune și interacțiune, de schimb și recunoaștere mutuală a modurilor de organizare a vieții și valorilor fiecăruia. Globalizarea a făcut ca lumea contemporană să fie supusă unor schimbări rapide, iar contactul și interacțiunea cu alte culturi să devină caracteristici dominante ale vieții moderne.

Conviețuirea interetnică complică fenomenul interacțiunii indivizilor, solicitând diverse "modele comportamentale" ce diferă de la o etnie la alta, acestea alcătuind, de fapt, "modelele culturale", propuse spre realizare de către societate membrilor săi, iar totalitatea acestor modele valorificate constituie însăși cultura unei societăți. Mediul mixt creează condiții propice pentru un contact permanent al culturilor etnice, care, în cazul în care nu sunt supuse unei presiuni de dominație, contribuie la interferență, manifestată în împrumuturi libere, modificări și îmbogățire reciprocă.

Procesul de socializare în condițiile contemporane nu se reduce doar la învățarea modelelor culturale ale grupului de apartenență. De rând cu enculturația, după Gh. Geană, „procesul de internalizare de către individul uman a normelor și valorilor grupului (comunității, societății), în care se naște și trăiește” [4, p.218], are loc și aculturația (în accepțiunea lui Romulus Vulcănescu) [3, p.13]. Aculturația se prezintă ca un proces de schimb al elementelor (obiceiuri, datini, valori, simboluri și forme de cultură rurală, urbană, tehnică etc.) a persoanei, aceasta asimilând nu numai modelele proprii grupului de apartenență, dar și cele împărtășite de alte comunități etnice.

Pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi și continue care implică acceptarea altuia, toleranța, coexistența plurală, dar și șansa afirmării pozițiilor proprii [1, p.160]. Acest pluralism spiritual se explică prin anumite elemente fundamentale ale culturii: curente religioase care au fost întotdeauna transnaționale, gândirea științifică, ce a circulat liber din zorii epocii moderne, modelele și curente artistice, ideologiile, tehnicile de producție.

Dialogul cultural este o strategie de interogare culturală a propriilor fundamente ale unei culturi, este un schimb valoric care nu se produce ușor. Acesta presupune o complexă interacțiune a mentalităților, concepțiilor, idealurilor, creând multiple perspective de dezvoltare.

Ca orice alt fenomen, comunicarea interculturală se învață și are drept obiectiv „cultivarea receptivității față de diferență..., formarea unei competențe interculturale” [1].

La nivel social diversitatea persoanelor, grupurilor și comunităților pot fi tolerate atâta timp cât nu este încălcat echilibrul dintre unitate și diversitate, dintre acceptarea diferențelor individuale și angajamentul tuturor cetățenilor de a promova valorile și principiile fundamentale ale democrației. Idealul spre care trebuie să tindem îl constituie armonizarea relațiilor prin crearea unor punți spirituale ce ar conjuga cerințele societății cu doleanțele fiecărui individ în parte.

Cultura comunicării interetnice, ca fenomen multifuncțional, include cunoașterea normelor, principiilor și cerințelor de etică generală, cum ar fi: datoria, responsabilitatea, cinstea, bunătatea, adevărul și deprinderea de transferare a acestora în planul relațiilor interetnice. Un nivel înalt al culturii comunicative presupune dirijarea propriilor emoții, manifestarea interesului față de alți oameni, aprecierea obiectivă a oricărei situații.

Funcția de cadru didactic solicită capacitatea de a aprecia și accepta diversitatea și multiculturalitatea, de a poseda competență de comunicare asertivă, deoarece contactul interpersonal prezintă un aspect primordial al activității acestuia. Competența dată e prevăzută și în Cadrul național al calificărilor printre alte 16 competențe generice. În această ordine de idei considerăm important a elucida poziția noastră vis-à-vis de întreaga paletă semantică a sintagmei „competență de comunicare asertivă”.

În viziunea noastră competențele profesionale prezintă formațiuni complexe ca structură și globale ca organizare ce asigură succesul realizării obiectivelor profesionale fundamentale și, respectiv, autorealizarea personalității care își au exprimarea într-un sistem unic de cunoștințe, capacități și calități ale omului interconectate cu atitudinea valorică față de **mediu (care, de cele mai multe ori, este multietnic - s.n.)** și cu o atitudine creativă față de muncă, stimulând tendința profesionistului spre autoperfecționarea continuă.

Relațiile interpersonale în mediul multietnic sunt indestructibil (inevitabil) legate de procesele de comunicare. Mariajul lor este atât de solid, încât se consideră imposibil a nu comunica și simpla prezență a unui interlocutor devine condiție sine qua non a declanșării actului [5].

În raport cu facilitatea comunicațională, literatura psihosociologică utilizează conceptul de „competență de comunicare” ce constă în însușirea unor cunoștințe ce țin de rolul contextului în determinarea substanței și formei mesajelor de comunicare; rolul comportamentului nonverbal; rolul tăcerii în comunicare [5].

Fiind raportată la performanță și la competența socială, comunicarea se situează pe poziții de forță.

În literatura de specialitate se operează din ce în ce mai des cu sintagmele de „comunicare asertivă”, „competențe de comunicare asertivă” și „comportament asertiv”. Ne-am axat în mod special asupra competenței de comunicare asertivă, deoarece considerăm că aceasta este esențială atât în formarea personalității individului și în obținerea armoniei și satisfacției în activitatea profesională, și în viață în general, cât și în stabilirea relațiilor interumane.

Formarea și dezvoltarea asertivității este de o importanță deosebită pentru studenți, viitoare cadre didactice, studierea acestei competențe fiind cu atât mai necesară cu cât rămâne un domeniu mai puțin cercetat la noi și care face mai rar obiectul antrenamentelor de dezvoltare în programele postuniversitare.

Preluând afirmația lui Charly Cungi (1999), putem spune că problema abordată e prioritară pentru tîmzii care nu îndrăznesc destul, pentru agresivii care îndrăznesc prea mult și pentru orice persoană care la un moment dat a îndrăznit prea mult sau n-a îndrăznit destul. “A te afirma înseamnă a ști fără prea multe emoții să ceri sau să refuzi, să intri în conversație și să-ți verbalizezi ideile și sentimentele atunci când este necesar păstrând (sau ameliorând) relația cu interlocutorul” [2].

Sintagma “competență de comunicare asertivă” capătă sens doar fiind inclusă într-un sistem și mediu dat. În contextul mediilor multiculturală și multietnică competența de comunicare asertivă contribuie la manifestarea unei personalități deschise care dirijează propriile emoții, este interesată de dorințele altor persoane.

Conceptul de asertivitate este preluat de la savanții americani (Smith, Rakos, Lange, Wolfe etc.) și înseamnă a-ți susține punctul de vedere fără a te simți vinovat.

Asertivitatea reprezintă comunicarea deschisă, directă și onestă, care ne permite să avem încredere în noi și să obținem respectul prietenilor și colegilor; abilitatea de exprimare a emoțiilor și a gândurilor într-un mod în care ne satisfacem nevoile și dorințele și le respectăm pe cele ale interlocutorului. Aceasta facilitează rezolvarea situațiilor interpersonale tensionate. Wolfe (1982) conceptualizează asertivitatea în termeni de „exprimarea oricărei altei emoții decât anxietatea unei persoane” [8].

Lazarus analizează asertivitatea și o definește ca fiind capacitatea de a-i influența pe alții (Chelcea S., 1998, p.125), iar Cornelius Helena și Faire Shoshana (1996, p.93) consideră asertivitatea drept cea opțiune a individului în comunicare ce îi ajută să își susțină poziția fără a blama sau fără a trata cealaltă persoană ca pe un adversar.

Alberti și Emmons (1974, apud Cottreaux J., 1999, p.99) defăimau comportamentul asertiv ca fiind „comportament ce permite unei persoane atingerea intereselor personale, apărarea propriului punct de vedere fără anxietate exagerată, exprimarea sinceră a sentimentelor, apărarea propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora”. Este, deci, o „concepție democratică” asupra realțiilor interumane.

Asertivitatea a fost introdusă de unii specialiști în terapia comportamentală, fiind preluată apoi și utilizată în relațiile de muncă, în tehnicile comerciale, în învățământ și în pedagogie. Unele studii științifice au demonstrat marea eficiență a exersării asertivității și impactul favorabil asupra persoanelor în toate domeniile vieții lor.

Astfel, considerăm că această componentă a competenței sociale ar putea face parte din educația de bază, începând, dacă nu din copilărie, atunci cel puțin din adolescență.

În sprijinul acestei idei vine aprecierea lui A. Adler (1991, p.76) că aspirația de a te pune în valoare se manifestă încă din primele zile de viață și se constituie ca un puternic factor psihologic ce influențează procesul actualizării de sine. Adler leagă aspirația de a te pune în valoare de manifestarea sentimentelor de inferioritate și insecuritate, considerând-o ca principală modalitate de atingere a superiorității.

Prin studiul bibliografiilor unor inventatori și convorbirile biografice cu peste 300 de tineri, Mariana Caluschi a relevat trăirea de către o parte din ei a unor adevărate stări de handicap situațional datorat lipsei competențelor de a se manifesta și de a se afirma în anumite momente (1996, p.38-39).

Pentru actualizarea și afirmarea de sine, autoarea propune în lucrarea citată mai sus un program denumit „Arta de a te impune prin creativitate”.

Este adevărat că în multe situații oamenii simt inabilitatea de a se afirma, de a-și susține punctul de vedere, de a-și apăra drepturile, de a-și expune nemulțumirile etc.

În procesul interacționării copiilor cu adulții și, în special, cu adulții care se prezintă pentru ei drept autoritate, există riscul de a fi dezaprobați pentru intervenția lor. În funcție de situație, această intervenție poate fi etichetată ca lipsă de politețe, sfidare (Fontana D., 1988, p.289). Totuși, dacă vom considera afirmarea de sine drept valorică în anumite contexte și ca sine și al eficienței sociale, atunci copiii trebuie să fie îndrumați cum să-și dezvolte afirmarea de sine și cum să decidă când este momentul potrivit de a o manifesta.

D.Fontana continuă prin a afirma că inducerea sentimentului de vinovăție copiilor doar pentru faptul că doresc să se afirme (expresia „taci, că ești mic și prost”), le induce sentimentul că ei nu au nici un drept la propriile puncte de vedere sau la propriul spațiu social. Astfel, se poate ajunge la inabilitatea de a susține propriile păreri sau chiar la inabilitatea de a avea o imagine pozitivă despre sine.

Asertivitatea este o abilitate ce se învață, nu o trăsătură a personalității ce se moștenește. Ea este caracterizată prin avansarea atât a unui comportament responsabil corespunzător, cât și a unui expresiv, pe când comportamentul agresiv implică numai exprimarea unor drepturi. Asertivitatea este o atitudine onestă și utilă atât față de sine, cât și față de ceilalți.

O comunicare asertivă înseamnă, în primul rând, să știi care sunt nevoile tale și ce scopuri urmărești. Prin urmare, obiectivul într-o comunicare nu este să învingi, ci să rezolvi problemele și să ai rezultate maximal pozitive. Din punctul de vedere al raporturilor sociale sau profesionale, o comunicare asertivă reprezintă calea de mijloc și implică solicitarea propriilor drepturi; refuzarea unor sarcini într-o manieră simplă, directă. Comunicarea asertivă reprezintă adaptarea eficientă la situații conflictuale, deoarece în orice situație comunicarea se îmbunătățește atunci când există un dialog deschis, lipsit de agresivitate.

Comunicarea asertivă este cea prin care spui ceea ce ai de spus, în mod ferm, spontan, sincer și direct, păstrându-ți demnitatea și drepturile, dar în același timp, fără să-l jignești pe interlocutor, capacitatea de a exprima propriile trăiri și opțiuni într-o manieră în care stima de sine și a celorlalți nu sunt lezate. Acestea are următoarele caracteristici:

- se discută și se clarifică problemele care apar în procesul de promovare personală (critici, conflicte);
- sunt respectate și susținute activ drepturile personale în comunicare (dreptul de a fi ascultat, dreptul de a-ți exprima părerea);
- este recunoscută atât importanța drepturilor proprii, cât și a celorlalți;
- se dezvoltă încrederea în forțele proprii și în eficiența promovării personale.

S.Moscovici și adepții săi consideră că asertivitatea sau capacitatea de a-l comanda pe celălalt a fost uneori comparată cu competența socială. Autorul explică aceasta în felul următor: „Competențele sociale sunt pattern-uri ale comportamentului social care dau indivizi competenți din punct de vedere social, cu alte cuvinte, capabili să producă efectele dorite asupra celorlalți indivizi. Aceste efecte se pot raporta la motivații personale, ca de exemplu a fi popular, sau la obiective atribuite celuilalt, cum ar fi dezvoltarea capacităților de învățare, refacere sau muncă. Competențele sociale cotidiene ocupă, în general, primul plan, iar cele profesionale, planul secund” [6, p.74].

Competențele sociale constituie în egală măsură un model de comportament social care utilizează analogia dintre performanța socială și competențele motrice. Prin acest model s-a pus accentul pe elementele performanței sociale, mai ales pe cele nonverbale, ca expresia feței și privirea. Totuși, este clar că elementele verbale au și ele importanța lor și că aspectele globale ale performanței, precum graficația și asertivitatea, ar putea fi mai importante decât orice element specific [6, p.78].

Asertivitatea este caracteristica unei persoane care își exprimă cu ușurință punctul de vedere și interesele, fără anxietate și fără a le nega pe ale celorlalți. Tehnicile de antrenament în vederea formării competențelor de comunicare asertivă își propun să ajute subiecții care resimt dificultăți de comunicare să-și exprime și să-și susțină mai bine punctul lor de vedere. Adică, se pune problema diminuării anxietății, învățându-i să-și învingă deficiențele, să-și modereze agresivitatea și să-și modifice comportamentul pentru a se integra mai bine în normele anturajului său și să obțină o mai bună cooperare cu acesta.

Abordarea științifică a dezvoltării competențelor de comunicare asertivă la subiecții din mediul multicultural și multiethnic oferă avantajul apropierea temeinice de soluționare a problemelor emergente, situații ce

pot apărea în mediul multicultural și polietic, iar tratarea problematicii competențelor de comunicare asertivă din perspectiva mediului multietic concentrează în sine un întreg conglomerat de probleme multispectuale, extrem de relevante în contextul edificării unei societăți durabile și politici educaționale cu impact pozitiv asupra capitalului uman al țării.

În acest context, dezvoltarea competențelor de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multietic reprezintă o prioritate a educației contemporane. Actualmente, situațiile în care apar divergențe pot evolua atât în conflicte majore, cât și în acțiuni de compromis, de colaborare și parteneriat. O persoană care deține această competență comunicațională știe și poate să-și exprime dorințele, să spună ce gândește, să refuze, să rezolve conflicte într-o manieră fermă, dar fără să-și jignească interlocutorii, menținând, în același timp, controlul asupra focarelor de conflict.

Pornind de la cele expuse mai sus, ne-am propus să întreprindem un studiu experimental în vederea identificării particularităților, mecanismelor și specificului comunicării asertive la studenții din mediile academice multietnice.

Eșantionul a fost alcătuit din 158 de studenți ai anului întâi, Facultatea de Cultură Națională a Universității de Stat din Comrat.

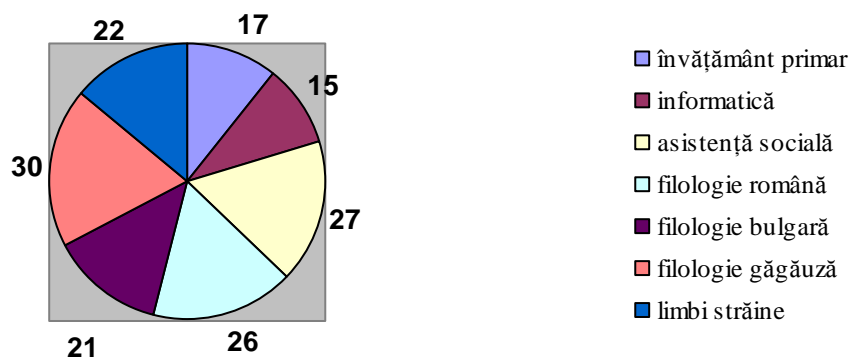


Fig.1. Componența lotului experimental după specialitățile la care își fac studiile.

Eșantionul a fost ales în mod aleator și a inclus studenții ce au acceptat în mod benevol să participe la testare. Astfel, au participat studenți ce-și fac studiile la specialitățile: Învățământ primar, Informatică, Asistență socială, Filologie română, Filologie bulgară, Filologie găgăuză și Limbi străine.

Menționăm faptul că studenții care au participat la studiul experimental sunt reprezentanți ai diferitelor etnii și trăiesc în medii culturale diferite. Eșantionul nostru este compus din găgăuzi, moldoveni, ruși și bulgari. Distribuția lor este reprezentată în figura 2.

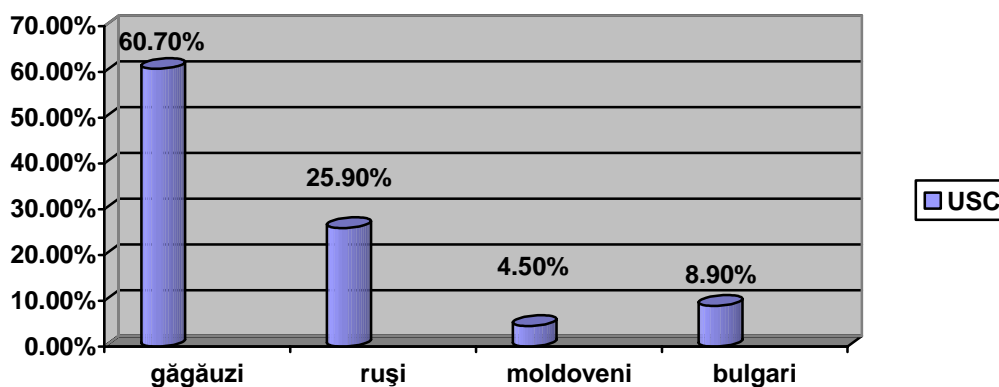


Fig.2. Componența eșantionului după etnie.

Urmărind scopul de a cerceta nivelul de dezvoltare a capacităților comunicative, am administrat testul *Metodica de studiere a capacităților comunicative și organizatorice*. Au fost obținute următoarele rezultate:

Tabelul 1

**Nivelul capacităților comunicative ale studenților incluși în experiment  
(lotul experimental)**

Specialitatea	Nr. de subiecți	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel înalt
Învățământ primar	17	6 (35,3%)	8 (47%)	3 (17,7%)
Informatică	15	3 (20%)	8 (53,3%)	4 (26,7%)
Asistență socială	27	11 (40,8%)	8 (29,6%)	8 (29,6%)
Filologie română	26	9 (34,6%)	11 (42,3%)	6 (23,1%)
Filologie bulgară	21	6 (28,6%)	6 (28,6%)	9 (42,8%)
Filologie găgăuză	30	13 (43,3%)	8 (26,7%)	9 (30%)
Limbi străine	22	11 (50%)	3 (13,6%)	8 (36,4%)
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>59 (37,3%)</b>	<b>52 (32,9%)</b>	<b>47 (29,7%)</b>

Prelucrarea rezultatelor permite să conchidem că nivelul de dezvoltare a capacităților comunicative la studenții anului I este diferit, ponderea deținând-o cei cu nivel scăzut de dezvoltare a capacităților comunicative (37,3%), iar rata celor cu nivel înalt al capacităților comunicative fiind de 29,7%. Numărul cel mai mare de studenți cu un nivel înalt al capacităților comunicative este din grupul de *Filologie bulgară* – 42,8%. Nivelul mediu de dezvoltare a capacităților comunicative este întâlnit mai frecvent la studenții de la *Informatică* – 53,3%, *Învățământ primar* – 47%.

Pentru o mai bună înțelegere a particularităților dezvoltării capacităților comunicative a fost administrată *Metodica diagnosticării montajelor comunicative (V.V. Boiko)*.

În urma prelucrării datelor am obținut următoarele rezultate:

Tabelul 2

**Repartizarea montajelor comunicative**

Specialitatea	Cruzime voalată	Cruzime deschisă	Negativism condiționat	Sâcâială	Experiență comun. neg.
Învățam. primar	16	9	13	11	11
Informatică	11	12	12	13	12
Asistență socială	22	19	24	18	21
Filol. română	18	24	15	17	19
Filol. bulgară	20	17	17	12	13
Filol. găgăuză	26	26	22	24	23
Limbi străine	16	19	16	13	19
<b>Total: 158</b>	<b>129 (81,6%)</b>	<b>126 (79,7%)</b>	<b>119 (75,3%)</b>	<b>108 (68,4%)</b>	<b>118 (74,7%)</b>

Datele din tabel indică faptul că montajul comunicativ cel mai frecvent întâlnit este cruzimea voalată, ceea ce înseamnă că în relație cu oamenii și în raționamentele despre ei persoana își ascunde aprecierile negative despre oameni și trăirile legate de cei din jur. Acest montaj este identificat la 81,6% dintre subiecții experimentați.

Cruzimea deschisă în relațiile cu oamenii este manifestată la o parte din studenții ce au fost supuși studiului, ceea ce înseamnă că aceștia își fac concluzii pripite, dure și unilaterale despre cei din jur, deseori aceste concluzii sunt categorice și de neclintit. Cei la care negativismul condiționat în raționamentele despre oameni este evident se caracterizează prin tendința de a face concluzii particulare condiționate despre unele tipuri de oameni și despre unele laturi ale interacțiunilor cu aceștia. E de remarcat, însă, că negativismul condiționat și experiența comunicativă negativă sunt destul de frecvent întâlnite la studenți: negativism – 75,3% și experiență negativă – 74,7%. Așadar, putem concluziona că mai puțin de 1/3 dintre respondenți au avut o experiență favorabilă de comunicare cu cei din jur.

Întâlnită la un număr impunător de studenți (68,4%) este și tendința de a face generalizări nefondate a faptelor negative ce țin de realitatea socială sau săcâială. Considerăm că și caracterul montajelor comunicative este unul dintre factorii ce determină nivelul de dezvoltare a capacităților comunicative exprimate prin abilitatea de a stabili contacte cu oamenii, tendința de a lărgi contactele, participarea la activități de grup, capacitatea de a influența oamenii, de a manifesta inițiativă. Acest fapt ar fi o explicație a numărului destul de mare de subiecți (37,3%) ce au un nivel scăzut de dezvoltare al capacităților comunicative.

E de remarcat că strategia la care recurg mulți studenți este agresiia. Această strategie se manifestă în viața cotidiană în măsură diferită: de la o agresiie mascată până la forme destul de evidente și dure: cu cât este mai mare amenințarea realității subiective, cu atât agresiia este mai mare. În acest caz, intelectul are rol de „transformator”, el intensifică agresiia în dependență de sensul pe care i-l atribuie. A treia parte din cei testați adoptă o strategie de evitare. Această strategie reiese din tendința de a economisi resursele intelectuale și emoționale. Raportul indică un număr mai mare al celor tentați să evite, să plece din zona conflictelor, atunci când Eu-l lor este atacat.

Spiritul pașnic, ca strategie de apărare psihologică, în cadrul căreia rolul hotărâtor îl au intelectul și caracterul, este propriu unei treimi de respondenți. Spiritul pașnic presupune colaborare și parteneriat, capacitatea de a face compromisuri și posedarea unor trăsături de caracter necesare – echilibru, comunicabilitate, capacitatea de a fi muabil.

Rezultatele obținute confirmă, odată în plus, că în formarea competențelor de comunicare asertivă o deosebită importanță o au abilitățile de autoreglare emoțională.

După cum afirmă C. Dasu, acestea se referă la următoarele:

- *acceptarea necondiționată a propriei persoane și a celor din jur:*

- acceptarea propriei persoane presupune asumarea propriei imperfecțiuni și conștientizarea faptului că nimeni nu este perfect;

- acceptarea necondiționată a celorlalți oameni se referă la faptul că trebuie să manifestăm grijă și înțelegere pentru cei din jur, acceptarea lor ca ființe umane valoroase; acceptarea celor din jur fără însă a le aproba comportamentele sau gândurile negative;

- *responsabilitate și respect:*

- respectul față de sine vizează acceptarea propriei persoane, precum și conștientizarea și acceptarea imperfecțiunii propriei persoane;

- respectul față de celălalt se referă la acceptarea celui alt, precum și conștientizarea și acceptarea imperfecțiunii celui alt.

Smith (1975), citat de C. Dasu, analizează comportamentul asertiv ca fiind dreptul fundamental al fiecărui individ. Concepția lui și-a asumat o libertate mult mai extinsă decât o făcea filosofia social-democratică: „Ai dreptul de a-ți judeca propriile comportamente, gânduri și emoții, de a avea responsabilitate pentru inițierea unor comportamente și pentru consecințele lor”. Cea mai reușită definiție în această categorie este formulată de Rimm și Masters (1979): „Comportamentul asertiv este comportamentul interpersonal care implică exprimarea onestă și relativ directă a gândurilor și sentimentelor ce sunt social adecvate și în care se ține cont de sentimentele și bunăstarea altor oameni” [8].

Lazarus (1973) a fost primul care a identificat clase specifice de răspunsuri prin care comportamentul asertiv poate fi definit astfel: „Abilitatea de a spune NU; abilitatea de a cere favoruri sau a face solicitări; abilitatea de a exprima sentimentele pozitive și negative; abilitatea de a iniția, a continua și a finisa o conversație generală” [9].

Comunicarea și comportamentul asertiv cer dezvoltarea anumitor deprinderi și abilități specifice, cele mai importante fiind următoarele:

1. Împărtășiți-vă sentimentele în afirmații la persoana I;
2. Nu vă minimizați și nu-i minimizați pe ceilalți;
3. Nu fiți vagi, ezitanți și nu vă camuflați mesajul prin cuvinte parazite;
4. Fiți concreți în feedback și critică;
5. Folosiți un limbaj neutru, neexploziv;
6. Fiți cooperanți, deschiși și receptivi la ceilalți - s-ar putea să știe ceva și voi să nu știți;
7. Confrunțați situațiile neplăcute pe loc sau cel puțin cât mai curând posibil;
8. Asigurați-vă că mesajele nonverbale transmit același lucru ca mesajele verbale [8].

Gradul de asertivitate poate fi măsurat prin eficiența reacției individului în producerea, menținerea sau intensificarea refortificării.

O persoană asertivă cere ceea ce dorește direct și deschis, adecvat, respectând propriile opinii și drepturi și așteptând ca și ceilalți să facă același lucru; cu încredere, fără anxietate. O persoană asertivă nu încalcă drepturile celorlalți, nu va aștepta ca ceilalți să ghicească ceea ce dorește, nu va fi anxioasă și nu va evita situațiile dificile [9].

Persoana ce se comportă asertiv este capabilă concret și explicit să formuleze cerințele și trebuințele sale, viziunea proprie referitor la o anumită situație, problemă. Aceasta se deosebește prin atitudine pozitivă față de ceilalți și autoapreciere adecvată. Este încrezută în propriile forțe, poate asculta și merge la compromis. Este capabilă să-și modifice viziunea, părerea, fiind influențată de argumente logice. Nu se intimidează să-și ceară cuiva un serviciu și este gata, la rândul său, să acorde ajutor și amabilitate.

Nivelul înalt al asertivității și agresivității poate exista (apărea) atunci când prin acțiunile agresive persoana își realizează scopurile și necesitățile ușor și eficient, fără să observe efectele negative. În acest caz, agresivitatea trebuie înțeleasă de rând cu asertivitatea, omul continuă să se comporte agresiv, atunci când el învinșându-l neîncrederea, se hotărăște, totuși, pentru ceva [7].

De cele mai dese ori, persoanele asertive nu sunt agresive, deoarece ele posedă o multitudine de acțiuni neagresive. Fiecare personalitate își alege pentru sine cea modalitate de comportament, la care va putea să adere în situații de conflict. Libertatea de alegere și autocontrol devine posibilă doar când persoana stăpânește un comportament încrezut, asertiv în situațiile în care până în acel moment a manifestat pasivitate sau agresivitate.

Comportamentul asertiv în mediul multietnic este nu numai potrivit, dar și necesar. Asertivitatea pune accentul pe dreptul individului de a-și exprima dorințele personale simultan cu respectarea drepturilor reprezentanților de alte etnii.

Menționăm că asertivitatea impune unele imperative cum ar fi: „Folosește un ton ferm, dar respectuos!”, „Exprimă-te direct!”, „Menține contactul vizual!” ș.a.

Comportamentul asertiv reprezintă abilitatea de a căuta, de a menține sau de a spori caracterul consolidat al unei situații interpersonale prin exprimarea unor sentimente sau necesități atunci când o asemenea exprimare riscă pierderea caracterului consolidat sau chiar intervin măsurile opresive.

Astăzi asertivitatea este interpretată ca o abilitate socială complexă ancorată într-un context social și achiziția abilităților asertive poate contribui în mod esențial la remedierea relațiilor interpersonale. Pentru un viitor pedagog care va activa în mediul multietnic și vine din atare mediu competența de comunicare asertivă este o necesitate evidentă.

#### Referințe:

1. Cucoș C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. - Iași: Polirom, 2000. - 288 p.
2. Cungi C. Cum să ne afirmăm. - Iași: Polirom, 1999.
3. Dicționar de etnologie. - București: Editura Albatros, 1979.
4. Dicționar de sociologie. - București: Ed. Babel, 1993.
5. Ezechil Liliana. Comunicativitatea și relațiile interpersonale // Psihologie. - 1996. - Nr.4.
6. Moscovici S. (coord.). Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. - Iași: Polirom, 1998.
7. Potolea D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. - București: Editura Academiei, 1974.
8. <http://psiholog.proeducation.md>
9. <http://www.didactic.ro>

#### Bibliografie:

1. Adler A. Cunoașterea omului. - București: Editura Științifică, 1991.
2. Caluschi M. Arta de a te pune în valoare prin creativitate // Studii și cercetări din domeniul științelor psihopedagogice. Republica Moldova, Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo”.
3. Chelcea S. Dicționar de psihosociologie. - București: INI, 1998.
4. Cornelius Helena, Faire Shoshana. Știința rezolvării conflictelor. - București: Editura Știință și Tehnică, 1996.
5. Cottreaux J. Les therapies comportementales et cognitives. - Paris: Editure Masson, 1980.
6. Fontana D. Psychology for Teachers. Published by The British Psychological Society in association with Macmillan Publishers Ltd. - Hong Cong.
7. McQuail D. Comunicarea, trad. de D.Rusu. - Iași: Ed. Institutul European, 1999.
8. Mehedinți S. Civilizație și cultură. - Iași: Polirom, 1986. - 241p.
9. Silistraru N. Dinamica și funcționalitatea dimensiunilor educației. - Chișinău: CEP USM, IȘE, 2001. - 226 p.
10. Șoitu L. Comunicare și acțiune. - Iași: Ed. Institutul European, 1997.

Prezentat la 23.06.2009

## SITUAȚII DE ÎNVĂȚARE ÎN ECHIPĂ

*Oxana SCUTELNIC*

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

The positive climate of the differentiated education motivates and provides success for all factors involved in education. Work in groups conducts to efficiency of results, educational activity and strengthens the saved up knowledge.

**Introducere**

Pentru valorificarea potențialului de dezvoltare a fiecărui student în parte e necesară o nouă abordare a procesului de învățământ care ține cont de particularitățile lui. Instruirea diferențiată este modul de instruire care răspunde cel mai bine nevoilor studenților. Profesorul poate diferenția conținuturile, adică ceea ce ar trebui să știe studenții, să înțeleagă, să fie în stare a face un rezumat al învățării. Totodată, se pot diferenția procesele, adică acele activități, destinate a ajuta studenții să înțeleagă sau să „posede” conținutul. Modalitățile în care studentul demonstrează sau extinde ceea ce a ajuns să cunoască și să fie capabil a face pot îmbrăca, de asemenea, forme diferite.

**Strategie de diferențiere** – o totalitate de metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajate în realizarea diferențiată a unui proces educațional [1].

Instruirea diferențiată se efectuează în acord cu disponibilitățile studenților, cu interesele lor și cu profilul lor de învățare printr-o gamă de strategii manageriale educaționale cum ar fi: instruirea în echipe, studiul individual.

**Situația de învățare** este definibilă atât prin condiții interne (mecanisme de învățare, motive, interese, aptitudini generale și specifice), cât și prin condiții externe (combinații de metode, materiale, mijloace de învățământ, strategii didactice etc.) [2].

**Organizarea echipelor**

O asemenea organizare a procesului de învățământ se sprijină pe următoarele principii:

a) respectarea particularităților studenților (abilități, interese, relații interpersonale, temperament, imagine de sine etc.);

b) construirea unor sarcini de învățare diferențiată care să faciliteze succesul;

c) dezvoltarea competențelor sociale care influențează atât învățarea universitară, cât și învățarea socială și imaginea de sine. Chiar dacă din punct de vedere al vârstei vorbim de echipe omogene, practic omogenitatea este imposibilă, deoarece fiecare student constituie o individualitate [1].

Echipele de învățare prin cooperare nu reprezintă scopuri în sine, ci mijloace pentru atingerea obiectivelor.

**Învățarea prin cooperare** reprezintă utilizarea în instruire a lucrului în echipă, astfel încât, lucrând împreună, fiecare participant reușește să-și îmbunătățească propriile rezultate simultan cu îmbunătățirea rezultatelor celorlalți participanți ("actori") [2].

Învățarea prin cooperare este:

- achiziția individuală de informații obținute prin efortul echipei;
- interdependența pozitivă, astfel încât participanții sunt convinși că reușesc numai în cazul reușitei fiecăruia;

- modalitate de înțelegere mai bună a materialului prin explicarea lui altor membri ai echipei;
- dezvoltarea deprinderilor interpersonale necesare ulterior în viață;
- dezvoltarea capacităților de analiză a dinamicii muncii în echipă;
- un mod dovedit de îmbunătățire a activității individuale prin implicarea directă în timpul orelor de studiu [3].

Fiecare student învață mai bine în echipă decât ar învăța de unul singur. Profesorul trebuie să ia în considerație nivelul de cunoștințe și deprinderi, motivația pentru învățare, competențele sociale ale studenților, gândindu-se și la studenți ca resursă pentru ceilalți.



Gruparea studenților se face în modul următor:

- a) la întâmplare;
- b) în baza stilului de învățare;
- c) în baza diferitelor inteligențe;
- d) în baza asimetriei emisferelor creierului;
- e) formarea echipelor de către cadrul didactic;
- f) gruparea autonomă după interese etc.

Din perspectiva educației, gruparea studenților este o probă de măiestrie și profesionalism didactic. E necesar a respecta principiile incluziunii și a asigura egalitatea de șanse în învățare.

Mărimea echipelor depinde de obiectivele lecției, conținuturile de învățare, experiența de lucru în echipă, materialele și echipamentele disponibile, timpul alocat activității respective etc. Totuși, este important ca în echipă să nu fie incluși mai mult de 4-5 studenți. Gruparea se realizează după un criteriu (de exemplu, gradul de dezvoltare a diferitelor inteligențe).

Drept tipuri de activități pentru echipă servesc: studierea modulelor la disciplina *Sisteme de operare*, și anume, pentru sistemul de operare Linux, care constă din expunerea părții teoretice, exemple, întrebări și exerciții. La finisare fiecare echipă realizează un proiect, iar prezentarea lui se face diferențiat în dependență de tipul inteligenței dominante în echipă.

### Gruparea studenților în baza inteligențelor multiple

Conform teoriei lui Gardner privind inteligențele multiple, o inteligență este un mod de a rezolva probleme și de a dezvolta produse considerate ca valori cel puțin ale unei culturi; o inteligență este o promisiune de potențial biopsihologic. Creativitatea reprezintă nivelul superior de manifestare a tuturor inteligențelor. Gardner a identificat 8 tipuri de inteligență: inteligența lingvistică, inteligența logico-matematică, inteligența muzical-ritmică, inteligența spațial-vizuală, inteligența naturalistă, inteligența kinestezic-corporală, inteligența interpersonală, inteligența intrapersonală [4].

Prin urmare, nu există activitate posibil a fi realizată punând în funcție un singur tip de inteligență sau de persoane cu un singur tip de inteligență dezvoltată. Nu se poate diagnostica în mod categoric prezența sau absența unei inteligențe.

În activitatea desfășurată cu studenții anului doi de la facultățile Tehnică, Fizică, Matematică și Informatică (grupele IP 22, IS 22, MI 22, FI 22) s-a pornit de la premisa că instruirea diferențiată răspunde cel mai bine nevoilor de învățare ale studentului. De ce? Deoarece grupele cuprind studenți cu nevoi diferite de învățare, interese diferite și stiluri de învățare deosebite.

Determinarea tipurilor de inteligențe dominante poate fi făcută cu ajutorul chestionarului de determinare a inteligențelor multiple (care constă din 60 de afirmații ce se realizează în aproximativ 10 minute) (fig. 1).

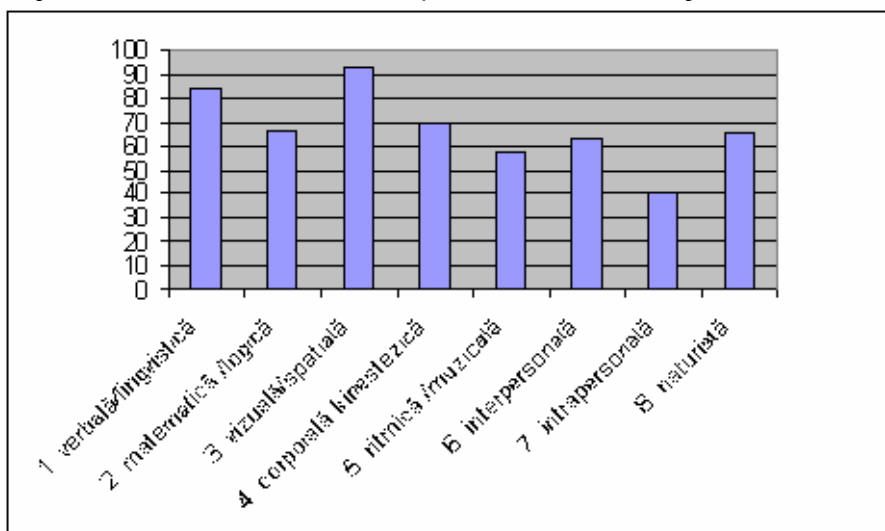


Fig.1. Rezultatele răspunsurilor la chestionarul inteligențelor multiple

### Exemple de instruire diferențiată

Experimentul pedagogic a fost realizat cu studenții grupei IP 22 specialitatea *Informatica*, profilul pedagogic (39 de studenți). El a constat în realizarea unor „proiecte de echipă”, propuse studenților la disciplina *Sisteme de operare* la orele de laborator, unde se studiază sistemul de operare Linux. În acest scop s-au format echipe a câte 4-5 studenți. Echipele au fost eterogene din punct de vedere al tipului de inteligență. S-au valorificat înclinațiile studenților, organizându-le activitatea într-un mod cât mai agreabil. Sarcinile propuse au fost aceleași, însă prezentarea rezultatelor a fost diferențiată.

Apare necesitatea ca studenții să exploreze conținuturile învățării, respectiv, să comunice rezultatele în propriul „cod de simbolizare”, crearea contextelor (situațiilor) de învățare-evaluare adecvate. Școala, susține H.Gardner, trebuie să încurajeze studenții în rezolvarea problemelor contextualizate, de tipul celor cu care se vor confrunta în activitatea profesională pentru a stimula combinațiile unice de inteligențe ale fiecărei persoane [4].

În tabelul 1 este prezentată o modalitate (orientativă) de repartizare a dominanțelor profilului intelectual în diverse situații de evaluare, depinzând de modul de formulare și de asamblare în teste a sarcinilor de evaluare.

**Tabelul 1**

Situația de evaluare	Profilul intelectual (combinații specifice de inteligențe)
Lucrări scrise	Logico-matematic, verbal-lingvistic
Tehnici de laborator	Logico-matematic, corporal-kinestezic
Grupuri de cooperare	Verbal-lingvistic, interpersonal
Referate științifice	Logico-matematic, interpersonal
Fizica aplicată	Spațial-vizual, naturalist
Practica la calculator	Logico-matematic, spațial-vizual

*Sisteme de operare* este o disciplină la care studenții însușesc conținuturile și își formează abilitățile, apelând la mai multe tipuri de inteligență. În baza prelucrării testelor s-au dovedit a fi predominante inteligențele: logico-matematică, vizual-spațială, verbal-lingvistică.

Deoarece există o legătură strânsă între tipurile de inteligență pe care le are persoana și stilurile de a învăța, s-au observat următoarele moduri de realizare a proiectului. Unii studenți au rezolvat singuri ceea ce aveau de făcut. O altă parte dintre ei a ajuns la o concluzie după ce au discutat asupra temelor. Alți studenți au făcut mai multe încercări după care au finalizat lucrul. Un alt exemplu: doi studenți au sarcina să identifice ideile principale din partea teoretică a modulului. Unul dintre ei va porni de la separarea textului în fragmente și extragerea ideilor principale. Altul procedează invers: enunță ideea generală a textului, apoi exprimă ideile principale în ordinea desfășurării faptelor, ajungând până la a delimita fragmentele în funcție de idei. Este interesant de observat câți studenți preferă prima sau a doua modalitate și a se convinge că stilurile de învățare diferă.

Rezultatele au fost deosebite și interesante, deoarece studenții au putut comunica spontan, și-au împărțit singuri sarcinile și s-au ajutat unii pe alții când a fost nevoie. Proiectele studenților au fost foarte atrăgătoare datorită diversității modurilor de prezentare.

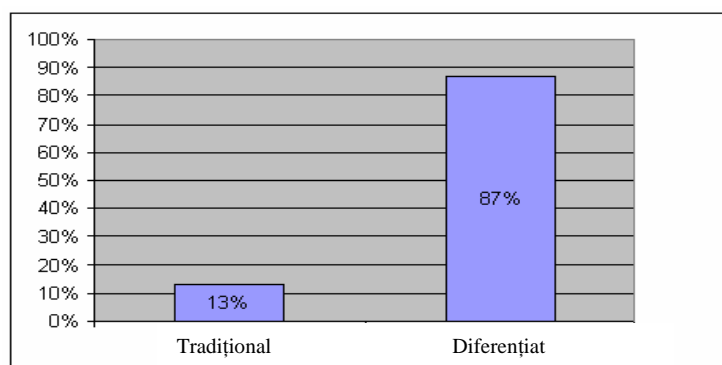
Prezentarea studenților din echipa cu inteligență spațială a fost realizată cu ajutorul prezentării PowerPoint, ce conținea o diversitate de scheme, imagini a comenzilor realizate. Studenții cu inteligență lingvistică au avut drept sarcină argumentarea rezultatelor căpătate. Prezentarea studenților din grupul cu inteligența logico-matematică era realizată cu ajutorul calculatorului.

### Investigația în echipă

Învățarea poate dura câteva zile. Echipele pregătesc o prezentare care va fi făcută în fața întregii grupe. Membrii echipei decid care sunt rezultatele cele mai importante ale investigației lor. Prezentările trebuie să fie active și interesante și trebuie să-i implice pe toți membrii echipelor. Ele pot consta în explicații, reprezentări grafice etc. Această tehnică este tot o activitate în care partenerii formulează întâi răspunsuri individuale, apoi le comunică partenerului, îl ascultă pe acesta și, în final, formulează împreună cu partenerul un răspuns sau o perspectivă nouă în urma discuțiilor. Metoda este foarte răspândită și poate avea multiple utilizări,

îndemnându-i pe studenți să facă un efort de gândire. Încurajând discuțiile scurte, concentrate asupra unei sarcini, deci, cu un anumit scop, aceste tehnici de învățare prin cooperare îi obișnuiesc pe studenți cu relația de colaborare. Pe măsură ce studenții ajung să lucreze în echipe pentru a rezolva sarcini mai complexe, aceste structuri pot fi folosite pentru a facilita interacțiunea în cadrul grupului. Echipele își fac prezentările și discută produsul.

La sfârșitul modului s-a realizat un mic chestionar care a determinat atitudinea studenților față de modul de prezentare a proiectului. În figura 2 se observă rezultatele chestionarului.



**Fig.2.** Rezultatele chestionarului studenților față de modul de prezentare

Lucrul în echipă poate conduce la eficientizarea rezultatelor activității educaționale în cazuri precum învățarea prin diagnosticare (bazată pe diagnosticarea soluției altui student, favorizează acumularea unor cunoștințe profunde), învățarea prin discuții deschise care stimulează capacitățile de gândire prin interacțiune.

### Concluzii

Beneficiile instruirii diferențiate sunt numeroase pentru studenți, cât și pentru profesori. Avantajele pentru studenți sunt multiple, de exemplu: valorificarea și dezvoltarea diferențelor individuale, îmbunătățirea clară a rezultatelor, a gândirii, a rezolvării de probleme și a volumului de cunoștințe, încrederea sporită în capacitatea de a învăța folosind inteligențe multiple, acces egal la învățatură pentru toți studenții, înțelegerea diferențelor de învățare în schimbul incapacității de învățare, dezvoltarea personală și socială ca parte a curriculumului.

Într-o grupă diferențiată se dezvoltă mai degrabă înțelegerea decât memorizarea și redarea unor cunoștințe, având loc o evaluare permanentă a nivelului de disponibilitate și a nivelului de dezvoltare la care se gândește studentul. Studenții sunt exploratori activi, iar profesorul este ghidul sau facilitatorul învățării. Climatul pozitiv al instruirii diferențiate motivează și asigură succesul tuturor factorilor implicați în educație. Strategiile instructive se extind și se îmbunătățesc. Instruirea diferențiată dă un sens nou profesionalismului.

### Referințe:

1. Tomlinson C. Leadership for Differentiating School and Classrooms. Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.
2. Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. Circles of learning: Cooperation in the classroom (4th ed.). Edina: MN: Interaction Books, 1993.
3. Niculescu C. Medii pentru instruire prin colaborare la distanță // Revista Informatica Economică. - 2001. - Nr.3(19).
4. Gardner H. Les intelligences multiples. - Paris: Éditions Retz, 1996.

*Prezentat la 23.12.2008*

## INDICELE DE CALITATE A MANUALULUI ELECTRONIC

**Elena RAILEAN**

*Catedra Științe ale Educației*

The quality of the electronic textbooks is a problem determined by informational globalization, diversity of the educational software and SCORM approach to learning. This article presents the solution of the above defined problem through the formula of electronic textbooks 'indicator of quality. On the base of formula the new structural components have been defined for expert and students questioners and there was demonstrated the value of 4.7.

### 1. Introducere

В.Чепегин [1] constată că nu există unicitate în definițiile manualului electronic. O exemplificare a acestei idei este reprezentată în următoarele definiții:

1. Manualul electronic este un mijloc programat computerizat și pedagogic menit, în primul rând, pentru prezentarea informației noi, care completează resursele tipărite și care servește pentru instruirea individuală și individualizată și permite în măsură limitată a testa cunoștințele și abilitățile instruitului. Manualul electronic ca mijloc de instruire de tip nou este un sistem deschis care permite corectura în conținut și structură [2].

2. Manualul electronic este un nou mijloc de instruire pe discul computerizat, care păstrează și prezintă informație audio, video, textuală și grafică [3].

3. Un manual electronic este o formă populară de aplicații electronice adaptive și interactive pe World Wide Web (WWW), estimate a fi aplicate pentru diferite grupuri de utilizatori fără asistența unui profesor din mediul real [4].

4. Manualul electronic este un model complex informațional de acțiune a procesului de învățământ, realizat în limitele unui sistem pedagogic corespunzător care include condițiile necesare pentru realizare [5].

5. ME este un complex de mijloace informaționale, metodice și de program, care este destinat pentru învățarea unui domeniu și include tradițional întrebări și sarcini pentru autoevaluare și control al cunoștințelor și asigură conexiunea inversă [6].

Prin studiul comparativ al definițiilor citate se observă că manualul electronic integrează următoarele calități: 1) mijloc de învățământ (*definiția 1 și 2*); 2) formă de organizare a activității didactice (*definiția 3 și 4*) și un sistem adaptiv și personalizat (*definiția 5*). În raport cu criteriul structurării logice a conținuturilor descris de В. Беспалько [2], manualele electronice sunt didactice (*realizează idealul educațional prin scop pedagogic și obiective curriculare*); declarative (*realizează idealul educațional prin scop didactic și obiective curriculare*); dogmatice (*conținutul ME dogmatic reprezintă activitatea unui repetitor (tutor) prin lecții ghidate /tutoriale /exerciții practice sau sisteme tutoriale inteligente*) și monografic (versiunea electronică a manualului academic sau a monografiei). Din aceste considerente o problemă importantă este calitatea manualului electronic. Această problemă, în viziunea lui Jugureanu [8], este soluționată prin proiectarea pedagogică ca utilitate scormică. Ce nu este convingător se referă la de ce se pune accent pe componenta de împachetare a datelor și comunicare, fără a ține seama de cui se adresează software educațional. Corelația dintre componentele cognitive, afective și psihomotorice (*după taxonomia lui Bloom*) și software educațional este o simplă corelație.

O primă încercare de a soluționa această problemă a fost realizată la Institutul de Tehnologie Didactică din Genova (Italia) [9]. Astfel, se prezintă 2 chestionare diferite la 2 grupuri diferite de utilizatori: *TELE-EXPERT* și *TELE-STUDENT* și sunt colectate datele. Se observă că în metodologia propusă lipsește indicatorul de calitate, o cifra conform căreia am putea spune că software educațional (în cazul cercetat – manualul electronic) este de calitate sau nu.

### 2. Formula indicelui de calitate a manualului electronic

Calitatea manualului electronic este asigurată de progresul științific și tehnic de a realiza idealul educațional prin tehnologii educaționale. Tradițional în evaluarea calității software educațional se aplică diferite standarde: SCORM, AICC, IMS. Aceste standarde permit a evalua componenta tehnologică, dar nu pedagogică. Din aceste considerente se propune ca evaluarea ME să fie realizată prin definirea componentei tehnologice și stabilirea formulei de calcul a indicelui de calitate.

**Indicele de calitate a ME constituie media aritmetică dintre raportul valorilor indicatorilor, stabilite de grupul de experți și de grupul de instruit. Formula de calcul este:**

$$Ic = \frac{\left( \frac{Ec_1 + Ec_2 + \dots + Ec_n}{n} + \frac{Sc_1 + Sc_2 + \dots + Sc_n}{m} \right)}{2},$$

unde  $Ic$  – indicele de calitate a ME,  $Ec$  – valoarea indicelui stabilită de expert,  $Sc$  – valoarea indicelui stabilită de instruit la etapa finală de învățare a ME,  $n$  – numărul de experți (cel puțin 3) și  $m$  – numărul de instruiți (cel puțin 25). Formula de calcul pentru componenta *expert* include evaluarea aspectului tehnologic (T) și evaluarea aspectelor cognitive, motivaționale, emotive și sociale proiectate la etapele de planificare (P), executare și monitorizare (E) și de evaluare (Ev).

$$Ec = \frac{T + P + E + Ev}{4}.$$

Formula de calcul pentru componenta *instruit* include evaluarea aspectelor cognitive, motivaționale, emotive și sociale realizate la etapele de planificare, executare și monitorizare și de evaluare.

$$Sc = \frac{P + E + Ev}{3}.$$

Indicele de calitate se stabilește prin prezentarea unui chestionar instruiților și unui grup de experți. Forma chestionarului este elaborată în baza prototipurilor TELESTUDENTS-SRL și TELEEXPERT (realizate la Institutul de Tehnologie Didactică din Genova, Italia). Aspectele tehnologice, cognitive, motivaționale, emotive și sociale sunt stabilite în baza Tehnologiei Pedagogice (variantele electronică). Astfel,

- ✓ *reperle aspectului tehnologic* sunt principiile și criteriile psihopedagogice (componenta tehnologică [10]);
- ✓ *reperle aspectului cognitiv* sunt procesele de activitate cognitivă (componenta *savoir*);
- ✓ *reperle aspectului motivațional și emotiv* sunt procesele de activitate cognitivă (componenta *savoir-etre* și componenta *savoir-faire*);
- ✓ *reperle aspectului social* sunt procesele de activitate cognitivă (componenta *savoir-vivre*).

### 3. Chestionarul indicelui de calitate a manualului electronic

Chestionarul pentru determinarea indicelui de calitate este elaborat în mod diferit (forma expert și forma instruit). Comun pentru ambele forme este divizarea structurii TELE în părți care determină criteriile de evaluare. Compoziția structurii în fiecare caz aparte diferă.

**3.1. Forma expert** include note generale, evaluarea detaliată și evaluarea sumativă a manualului electronic. Notele generale sunt structurate în aspecte tehnologice, iar evaluarea detaliată – *aspectele cognitive, motivaționale, emotive și sociale* realizate la nivel de planificare, realizare și monitorizare și evaluare.

#### PARTEA A. Note generale

##### Aspecte tehnologice

1. Conținutul manualului electronic (ME) este distribuit printr-un sistem de management al instruirii.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
2. Modulele ME reprezintă unități de învățare asociate.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
3. Organizarea logică a resurselor definește o structură arborescentă. Fiecare activitate include un titlu.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
4. Succesiunea distribuirii obiectelor de învățare în ME este la libera alegere și ghidată de structura organizării conținutului.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
5. Manualul este elaborat cu respectarea criteriilor didactice ( <i>accesibilitatea și utilitatea conținuturilor, introducerea treptată a noțiunilor noi</i> ), metodice ( <i>folosirea moderată a multimediei, structurarea materiei de conținut în module</i> ) și tehnologice ( <i>posibilitatea introducerii corecțiilor și a completărilor în materia de instruire, organizarea interacțiunii de dialog și respectarea cerințelor ergonomice</i> ).	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
6. Conținutul ME este completat cu sarcini de autoevaluare, include întrebări de generalizare; sarcinile pun accent pe practicarea și perfecționarea cunoștințelor.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

7. Conținutul este expus laconic, clar, structurat în fragmente logice; include propoziții cu lungimea de 7-11 cuvinte (160 simboluri) cu forme personificate ale verbelor care nu depășesc 15% din conținut; obiectul de învățare corelează amplasarea pe pagină; este folosit nu mai mult de 90% din suprafața ecranului.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
8. Filele au dimensiuni mici și sunt unite într-un sistem comun, vizualizarea paginilor necesită utilizarea Internet Explorer versiunea cel puțin 4.0, regimurile: 640x480, 800x600 pix, paleta de culori - nu mai mult de 256 culori, grafica extinde reprezentarea vizuală.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
9. Zona de text are dimensiunea corpului de literă 11-13px, textul este aliniat la stânga, sunt folosite corpuri de literă din grupurile Serif (Times New Roman, TimesET, SchoolBook, Serif) și San Serif (Arial, Tahoma, Arial, Helvetica, Verdana, Sans-Serif).	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
10. Sarcinile sunt elaborate sub formă de raționament, întrebarea fiind folosită în construirea textului; itemii sunt elaborați în formă scurtă, în același stil unic, incluzând diferit nivel de dificultate; este redusă probabilitatea ghicirii răspunsului; testul este elaborat pentru 20 minute.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

## PARTEA B. Evaluarea detaliată a manualului electronic

### (1) Planificarea

#### *Aspecte cognitive*

1. Structura ME necesită ca instruitul să structureze mintal și să reprezinte grafic conținutul învățat prin hărțile mnemotice; concluzii și generalizări.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
2. TELE are o interfață accesibilă și intuitivă.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
3. TELE acumulează istoria activităților de învățare prin metoda evaluării portofoliilor și a testelor de autoevaluare.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
4. TELE permite instruitului a planifica învățarea în raport cu timpul disponibil în limita timpului alocat pentru curs.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
5. TELE pune la dispoziția instruitului oportunitatea de a alege între diferite module și conținuturi de învățare.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
6. TELE pune la dispoziția studentului oportunitatea de a alege între diferite moduri de difuzare, vizualizare și formatare a conținutului de învățare.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

#### *Aspecte motivaționale*

7. TELE este aproape de interesul instruitului prin ajustarea conținutului la necesitățile de învățare a instruitului.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
8. TELE permite fiecărui student a personaliza personal interfața mediului.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
9. TELE permite studentului a deveni constructorul scopurilor de învățare și a competențelor.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
11. TELE permite studentului a-și planifica activitățile prin utilizarea resurselor externe (web site, opțiuni de ajutor etc.).	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
12. TELE permite vizualizarea rezultatului prin feedback imediat.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

#### *Aspecte emotive*

13. TELE ajută studentului a coopera <sup>1</sup> cu obiectivele sarcinii prin personalizarea conținuturilor.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
14. TELE este un mediu de învățare adaptabil cu scopul de a obține congruența dintre nivelul de competență a studentului și nivelul de dificultate a sarcinii.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
15. TELE este organizat în așa mod, încât permite instruitului a avea satisfacție în procesul de învățare.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
16. TELE permite studentului a soluționa sarcinile în modul în care această sarcină este importantă pentru el.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

<sup>1</sup> Oferind informații despre dificultatea sarcinii și propunând informații explicite despre modul de soluționare a sarcinii

**Aspecte sociale**

17. TELE pune la dispoziția instruitului oportunitatea de a negocia cu tutorul /instructorul despre cum poate fi organizată activitatea de învățare.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
18. TELE permite instruiților a lucra /a comunica împreună cu semenii.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

**(2) Executare și Monitorizare****Aspecte cognitive**

19. TELE permite instruiților a lua decizii despre modalitatea de procesare <sup>2</sup> a informației.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
20. TELE dirijează instruitul de a reflecta despre activitățile de soluționare a problemelor <sup>3</sup> .	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
21. TELE pune la dispoziția utilizatorului posibilitatea de a determina independent ce activități <sup>4</sup> ar putea fi extinse.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
22. TELE permite instruiților a trece la o altă strategie de învățare <sup>5</sup> , dacă este necesar.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

**Aspecte motivaționale**

23. TELE permite instruitului a menține motivația <sup>6</sup> .	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
24. TELE pune la dispoziție facilități cu scopul de a fortifica perseverența în caz de eșec <sup>7</sup> .	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

**Aspecte emotive**

25. TELE pune la dispoziția utilizatorului sarcini operaționale evaluate prin feedback formativ <sup>8</sup> care facilitează păstrarea atitudinii pozitive față de activitate.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
26. TELE pune la dispoziția utilizatorului feedback formativ care intervine la momentele cruciale ale ciclului de învățare cu scopul de a reobține o atitudine pozitivă.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

**Aspecte sociale**

27. TELE permite instruitului a contacta tutorul /instructorul și a primi ajutor.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
28. TELE pune la dispoziția utilizatorului oportunitatea de a comunica cu semenii pentru transfer de idei sau a obține ajutor.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
29. TELE pune la dispoziția utilizatorului posibilitatea de a colabora cu semenii.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

**(3) Evaluarea****Aspecte cognitive**

30. TELE ajută utilizatorului să reflecte asupra progresului de învățare.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
31. TELE pune la dispoziția instruitului posibilitatea de a evalua realizările sale <sup>9</sup> .	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
32. TELE pune la dispoziția instruitului cadre operaționale cu sarcini generate dintr-o bază de cunoștințe.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
33. TELE evoluează rezultatele obținute în corespundere cu timpul alocat, numărul de încercări de ghicire a soluției corecte, numărul de răspunsuri corecte din prima încercare.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

<sup>2</sup> De exemplu, prin trecerea peste unele secțiuni, selectarea diferitelor opțiuni etc.

<sup>3</sup> De exemplu, prin sarcini de comparare.

<sup>4</sup> Prin punerea la dispoziție a textului sau a activităților pentru automonitorizare cantitativă.

<sup>5</sup> De exemplu, prin permisiunea de a alterna activitățile teoretice și practice.

<sup>6</sup> TELE pune accent pe importanța și interesul în soluționarea fiecărei sarcini noi.

<sup>7</sup> TELE oferă posibilitatea de a efectua mai multe posibilități în caz de eșec.

<sup>8</sup> Feedback ar putea indica importanța lucrului efectuat în cadrul sarcinii de învățare.

<sup>9</sup> Prin punerea la dispoziție a cadrelor operaționale de autoevaluare.

**Aspecte motivaționale**

34. TELE pune la dispoziție feedback care conduce la formarea competenței de autoreglare.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
---	--

**Aspecte emotive**

35. TELE pune la dispoziție instruitului cu feedback apropiat de modalitatea de desfășurare a activităților efectuate.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
--	--

**Aspecte sociale**

36. TELE pune la dispoziție instruitului oportunitatea de a compara rezultatele obținute cu cele cerute de tutor /instructor.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
37. TELE permite instruitului a discuta rezultatele obținute cu tutorul /instructorul.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
38. TELE permite instruitului a compara rezultatele obținute cu a semenilor.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
39. TELE permite instruitului a discuta rezultatele obținute cu semenii.	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

**PARTEA C. Evaluarea sumativă a manualului electronic ca suport pentru formarea competenței de autoreglare a instruirii****(1) Planificarea**

Aspecte cognitive	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
Aspecte motivaționale	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
Aspecte emotive	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
Aspecte sociale	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

**(2) Executarea și monitorizarea**

Aspecte cognitive	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
Aspecte motivaționale	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
Aspecte emotive	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
Aspecte sociale	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

**(3) Evaluarea**

Aspecte cognitive	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
Aspecte motivaționale	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
Aspecte emotive	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord
Aspecte sociale	nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 sunt de acord

**Indicele de calitate stabilit de un expert**

Aspectul tehnologic	1	2	3	4	5
Planificarea	1	2	3	4	5
Executarea și monitorizarea	1	2	3	4	5
Evaluarea	1	2	3	4	5

**3.2. Forma studentului** include introducerea, informația personală, evaluarea personală, evaluarea aspectelor autoreglatorii a manualului electronic și evaluarea generală. Metoda este următoarea: chestionarul este prezentat instruitului la sfârșitul cursului. Forma chestionarului este următoarea:

**Introducere**

La finalele cursului “Tehnologii de Informare și Comunicație”, realizat în mediul de învățare tehnologizat (TELE), suntem interesați în opinia despre competențele obținute, în special de modul în care TELE v-a ajutat să obțineți competența de lucru la calculator.



EXEMPLU de completare: Citiți condiția întrebării care ar putea descrie TELE:

TELE mi-a ajutat să învăț a lucra la calculator

*Nu sunt de acord* 0 1 2 3 4 5 *Sunt de acord*

Dacă credeți că TELE nu a avut nici un rol, Vă rog notați cu 0. Dacă, însă, credeți că TELE a avut un rol decisiv, trebuie să încercuiți 5. Intervalul de numere 1-5 indică limita de accepțiune. Dacă credeți că întrebarea nu are sens, nu încercuiți nici un răspuns. Puteți comenta sau argumenta decizia luată. Vă mulțumim pentru colaborare!

**PARTEA A: Informație personală**

- ✓ Numele si prenumele: .....
- ✓ Locul de studiu
- ✓ Este pentru prima dată când lucrați într-un astfel de mediu de învățare: Da, Nu
- ✓ Indicați perioada în care ați lucrat cu mediul de învățare tehnologizat .....

**PARTEA B: Evaluarea aspectelor autoreglatorii ale TELE**

1. Eu consider că posibilitatea de a personaliza interfața manualului electronic este o idee foarte bună
  - a. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord
2. Eu consider că posibilitatea de a structura conținuturile de învățare prin schemele de reper, concluzii și generalizări este o idee foarte bună
  - b. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord
3. Eu consider că posibilitatea de a completa cadrele cu informație personalizată este o idee foarte bună
  - c. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord
4. TELE m-a permis a realiza scopurile personale de a învăța calculatorul.
  - d. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord
5. TELE mi-a ajutat să planific activitățile de învățare.
  - e. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord
6. TELE m-a permis a învăța o nouă strategie de învățare bazată pe demonstrarea competențelor.
  - f. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord
7. TELE m-a încurajat a participa activ în învățarea prin soluționarea tuturor sarcinilor.
  - g. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord
8. TELE mi-a ajutat să reflect asupra activităților de soluționare a problemelor.
  - h. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord
9. TELE mi-a ajutat să determin modalitatea celor învățate prin extinderea scopului de învățare.
  - i. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord
10. TELE mi-a pus la dispoziție feedback imediat la activitățile realizate.
  - j. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord
11. TELE mi-a ajutat să cred în forțele proprii și să fiu motivat.
  - k. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord
12. TELE m-a ajutat să păstrez atitudinea pozitivă față de activitățile realizate.
  - l. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord
13. Eu consider că posibilitatea de a contacta și a obține ajutor de la profesor este o idee bună, în special în învățarea primului modul.
  - m. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord
14. Eu consider că posibilitatea de a discuta oral și individual cu profesorul este o idee bună.
  - n. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord

15. Eu consider că posibilitatea de a prezenta fiecare capitol învățat pentru compararea rezultatelor obținute cu cele estimate este o idee foarte bună.

o. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord

16. Eu consider că posibilitatea de a lucra împreună cu semenii în special la evaluarea finală este o idee foarte bună.

p. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord

17. Eu consider că posibilitatea de a realiza teste de autoevaluare cronometrate este o idee bună

q. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord

18. Eu consider că stabilirea baremului de 70% la testul de autoevaluare este o idee bună

r. Nu sunt de acord 0 1 2 3 4 5 Sunt de acord

### PARTEA C: Evaluarea generală a TELE

19. Mediul de învățare mi-a permis să efectuez individual învățarea informaticii

Foarte puțin 0 1 2 3 4 5 Foarte mult

20. Pentru obținerea rezultatelor acestui curs ....

Tutorul / instructorul a fost	neimportant 0 1 2 3 4 5 foarte important
Semenii mei au fost	neimportanti 0 1 2 3 4 5 foarte importanti
Tehnologia (programa, Internet) a fost	neimportantă 0 1 2 3 4 5 foarte importantă
Abilitatea mea a fost	neimportantă 0 1 2 3 4 5 foarte importantă
Efortul meu a fost	neimportant 0 1 2 3 4 5 foarte important
Cunoștințele a priori	neimportante 0 1 2 3 4 5 foarte importante

Vă mulțumim pentru timpul alocat de a răspunde la întrebări.

#### 4. Aplicarea practică a formulei de determinare a indicelui de calitate

Formula de determinare a indicelui de calitate este validată la etapa finală a formării competenței digitale. Competența digitală presupune cunoașterea naturii, rolului și a oportunităților tehnologiilor de informare și comunicaționale; utilizarea computerului în procesarea textelor, foilor de calcul, bazelor de date; Internet-ului și a e-mail, forum-ului de discuții; folosirea sigură și critică a tehnologiilor pentru stocarea, accesarea, producerea, prezentarea și comunicarea datelor la distanță. Obținerea competenței este proiectată ca *produs tehnologic* (portofoliul electronic cu conținuturi personalizate) și ca *proces tehnologic* (proces de construire a portofoliului electronic prin implicarea activă a instruitului). Acest proces–produs constituie o integrare a *manualului profesorului* și a *manualului instruitului*. În model se aplică două tipuri de sarcini: *elective* (incluse în testul informatizat) și *constructive* (incluse în conținuturi). Din punct de vedere psihopedagogic, eficacitatea ideii este determinată de modalitatea de a dezmembra mintal obiectul de învățare în părți componente, a determina individual poziția obiectului în totalitatea învățată (capitol) și a reconstrui mintal obiectul, reprezentând-l schematic. Rezultatele obținute indică spre indicele 4.6.

#### 5. Concluzii

Calitatea cunoștințelor depozitate și, respectiv, calitatea manualului electronic al instruitului depinde de competența de autoreglare. Formarea competenței de autoreglare este soluționată prin personalizarea învățării și includerea componentei *timp* în sarcinile cadrelor operaționale. Proiectarea cadrelor operaționale are drept scop formarea /dezvoltarea schemelor cognitive în procesul activității cognitive. Rezultatul devine posibil prin elaborarea sarcinilor de menținere a motivației de a finaliza tema semnificativă. Scopul personalizat este menținut prin sarcini de interes (curiozitate), de exemplu, efectuarea „vizitelor” la muzee sau la magazine virtuale.

**Referințe:**

1. Чепегин В.И. Материалы дискуссии по теме "Программные средства разработки учебников электронного издания", 23 марта 2000 г., [http://ifets.ieee.org/russian/depositary/dis\\_01.html](http://ifets.ieee.org/russian/depositary/dis_01.html)
2. Тыщенко О.Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник // Компьютеры в учебном процессе. - 1999. - № 10. - С.89-92.
3. Азимов Э.Г. Основные характеристики электронного учебника по РКИ, [http://speech-soft.ru/index.php?a=stat&stat=view&id\\_stat=1181101179&id\\_rds=1181100933](http://speech-soft.ru/index.php?a=stat&stat=view&id_stat=1181101179&id_rds=1181100933), vizualizată la 2.04.2005
4. Brusilovsky P., Schwarz E. and Weber G. Electronic Textbooks on WWW: from Static Hypertext to Interactivity and Adaptivity. In B. H. KHAN (ed). Web-based Instruction. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs. New Jersey. 2005, pp.255-261.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. - Москва: Совершенство, 1998. - 605 с.
6. Зайцева Л.В., Попко В.Н. Разработка и использование электронных учебников // Educational Technology & Society. 2006, 9 (1).
7. Беспалько В.П. Теория учебника. - Москва: Педагогика, 1988. -160 с.
8. Jugureanu R. Proiectarea pedagogică a soft-ului educațional. Taxonomia lui Bloom și Bloom-Anderson – utilitatea scormică a proiectării. În Materialele Conferinței CNIV 2005. București. 28-30 octombrie 2005, [http://fmi.unibuc.ro/cniv/\\_2005/](http://fmi.unibuc.ro/cniv/_2005/), vizualizată la 2.01. 2006.
9. Steffens Karl. Self-Regulated Learning in Technology-Enhanced Learning Environments: lessons of a European peer review, European Journal of Education, Volume 41, Numbers 3-4, September/December 2006, pp. 353-379 (27).
10. Ясинский В.Б. Каким должен быть электронный учебник в формате HTML. 2006. [http://fozdo.itsinpi.ru/files/el\\_uch.pdf](http://fozdo.itsinpi.ru/files/el_uch.pdf)

*Prezentat la 25.03.2009*

## CONSTRUIREA SPAȚIULUI EDUCAȚIONAL – COMPONENTĂ A MANAGEMENTULUI PROCESULUI EDUCAȚIONAL

**Magdalena DUMITRANA**

*Universitatea din Pitești, România*

The educational environment is focused mainly on the space organization. Rooted in the primary relation between man and space, the educational space was considered as important by different directions inside the active school. In our days, the Whole Language Approach offers perhaps the only clear and focused systematization of the classroom space for educational goals.

### **Preocuparea pentru ambient**

Calitățile ambientului, în forma sa cea mai concretă, de “loc de existență”, constituie o preocupare ce se pierde în istoria civilizației umane. Omul primitiv și-a ales întotdeauna cu grijă locul de viațuire, criteriul prim fiind adecvarea acestui loc la activitățile umane ce trebuiau desfășurate în perimetrul respectiv. Mai mult decât o simplă utilitate practică, locul pentru omul primitiv reprezintă și spațiul exprimării simbolurilor magice și de structură socială. Levi-Strauss, citând diferite studii antropologice, face dovada funcțiilor multiple ale spațiului ce încorporează satul la triburile primitive din Indonezia, Malaezia, America de Sud. El găsește astfel structuri concentrice, gândite conștient de către indigeni și care exprimă raporturile dintre centru și periferie, raporturile dintre mascul și femelă pe plan uman (căsătorit, necăsătorit, familie), dar și raporturile dintre sacru și profan.

Omul a urmărit dintotdeauna să dea un sens mediului înconjurător, să se definească, să se localizeze pe sine în lume, în funcție de acest mediu. În mod caracteristic, el nu este dirijat de o înțelegere detașată, contemplativă asupra lumii, ci este implicat în ceea ce există și în ceea ce se întâmplă în jurul lui.

### **Relația dintre persoană și ambient**

Este evident, deci, că între conceptul de loc și cel de funcțiune există o relație organică. Acest raport este bidirecțional și se referă la:

1. *Influența pe care o are locul asupra individului.* În acest context trebuie luat în considerare:

- mediul specific în care locuiește un individ influențează modul său de gândire privind aspectele fizice ale cadrului respectiv; acest lucru este valabil atât la nivelul clădirii, cât și la nivelul încăperii; mediul în care trăiește o persoană influențează concepția acesteia despre mediul ideal. Locul în care o persoană trăiește determină ideile acesteia despre felul în care trebuie să se structureze o ambianță fizică; astfel, acest loc contribuie la structurarea unui anumit model mental considerat model al camerei ca *spațiu ideal*;

- mediul în care trăiește individul influențează asupra imaginii pe care și-o formează individul despre sine însuși; mărimea și forma spațiului imprimă individului care îl ocupă, o parte din caracteristicile sale fizice, sub formă de trăiri subiective și reprezentări personale. Locul în care persoana trăiește influențează construirea *imaginii de sine* a acelei persoane și are impact asupra nivelului de aspirație; spațiul fizic se imprimă în individ sub formă de trăiri subiective.

2. *Influența pe care o are individul asupra locului.* În funcție de capacitățile sale, mai mult sau mai puțin extinse, de decizie și de acțiune, persoana are posibilitatea de a modifica clădirea, încăperea, personalizându-le ori făcându-le mai funcționale. Persoana are tendința să utilizeze dimensiunile fizice în conformitate cu propria-i structură psihică și în acord cu propriul model intern de spațiu. Ea încorporează locul transformându-l într-o prelungire a propriei ființe. Spațiul devine astfel *imaginea de sine pentru alții*.

### **Psihopedagogie și ambient – trei direcții de dezvoltare**

Începutul secolului XX aduce în lumea educației un val nou de teorii și metode care iau în considerare, în tot mai mare măsură, realitatea de dincolo de informație și deprindere, anume, mediul în care are loc transmiterea de informații și formarea de deprinderi. Primele referiri explicite la ambianță iau în considerare, în primul rând, calitatea spațiului de a asigura sănătatea fizică și libertatea de mișcare fizică a copiilor, mai ales când în

discuție se află mediul urban Se cere ca localurile școlilor să fie confortabile, aerisite, spațioase, cu o curte suficient de mare pentru a permite jocurile și sporturile, precum și pentru eventuale activități legate de lucrarea pământului. Pentru copiii mai mici se cere un mobilier adecvat înălțimii și forței lor fizice. Noile teorii încearcă să reconsidere învățarea din punctul de vedere al copilului, al stimulării activității lui proprii. Această abordare conduce și la exprimări precise în domeniul ambianței educaționale. C. Freinet este unul din pedagogii importanți care stipulează această condiție. Unul dintre punctele esențiale ale reformei preconizate de el se referă la mediul școlar în care se desfășoară învățarea. Este necesar, consideră Freinet, să se constituie un mediu pedagogic funcțional, conform cu ritmul de dezvoltare intelectuală a copiilor. În această perioadă, important este să se găsească clădirea potrivită, așezată într-un loc potrivit; este perioada proclamării necesității unui mediu natural, înverzit, de obicei, în zone de deal și de munte. Treptat, însă, devine tot mai evident că o altă idee avansează, și anume, nu aflarea, ci crearea locului, a clădirii cele mai potrivite. Calitățile arhitecturii educaționale capătă mai multă specificitate. Astfel, se desprind trei direcții principale de dezvoltare a mediului educațional:

### **I. Modelarea mediului educațional ca o consecință a unor teorii educaționale particulare de dezvoltare a personalității**

În acest context, se poate aduce exemplul sugestopediei, creată de Gheorghii Lozanov. Sugestopedia este un sistem pedagogic bazat pe datele sugestologiei (o nouă teorie asupra sugestiei, aparținând de asemenea lui Lozanov). Sugestopedia presupune participarea totală a creierului la învățare. Printre condițiile cerute de sugestopedie, foarte importantă este organizarea specifică a ambianței clasei în care se desfășoară învățarea. În mod ideal, sala de curs sugestopedică trebuie să semene cât mai puțin posibil cu o sală de clasă și cât mai mult cu o cameră plăcută din care este alungat tot ce amintește de școala tradițională.

Esențialmente, în sala de curs există douăsprezece fotolii aranjate în semicerc, față în față cu fotoliul profesorului. Fotoliile sunt confecționate într-un mod special, care să permită în anumite momente relaxarea, în altele activitatea de scris-citit implicată în învățarea materiei respective. Pe pereți există planșe cu o anumită cantitate de informații; numărul planșelor, ca și al informațiilor cuprinse, diferă în funcție de curs, precum și în funcție de diferitele sale niveluri de dificultate. De asemenea, se cere ca încăperea să aibă o bună acustică, deoarece în învățare este folosită în mod special muzica. Așadar, ambianța se cere a fi largă, liberă, cu minimum de obstacole reprezentate de mobilier, acesta fiind, de altfel, ușor de deplasat atunci când este nevoie.

### **II. Modelarea mediului educațional în funcție de principiul terapeutic-preventiv sau curativ**

În acest context, un exemplu de construcție ambientală este oferit de programul S.O.S. Satul Copiilor. Primul sat de acest fel a fost construit în Austria, lângă orașelul Imst din Tirol, în 1949, pentru copiii orfani sau abandonati. Ideea și construirea efectivă a satului i se datoresc în întregime lui Herman Gmeiner. Clădirile, în concepția sa, trebuie proiectate avându-se în vedere nu numai funcționalitatea lor, dar mai ales, capacitatea lor de a exercita o influență clară asupra dezvoltării mentale și emoționale. Înfișurarea clădirilor ca și organizarea lor interioară trebuie să îl ajute pe copil să depășească traumele produse de experiențele nefericite din trecut. El trebuie să fie înconjurat de forme plăcute ochiului, de o atmosferă luminoasă și prietenoasă, astfel ca frumusețea și armonia dimprejur să îl determine să recâștige bucuria de a trăi. În acest program mediul joacă un rol extrem de important: spațiul ales, casa cu încăperile sale, având o anumită dispunere, grădina, aleile, terenul de joacă, culorile clădirilor și obiectelor sunt proiectate toate anume pentru a acționa ca factori educaționali și terapeutici.

Din domeniul psihanalizei se naște un alt curent de organizare arhitecturală și de decorare; Bruno Bettelheim concepe și realizează "casa pentru suflet" în care interioarele, scările, succesiunea camerelor, picturile murale și mobilierul sunt toate proiectate astfel, încât să vibreze cu straturile subconștientului și inconștientului, să exercite influențe care să sprijine terapia copiilor cu puternice tulburări emoționale.

### **III. Modelarea unui mediu educațional văzut ca parte componentă a procesului de învățământ**

Autorul cel mai des citat în domeniul structurării ambianței de instruire este Catherine Loughlin. Ea definește mediul de învățare ca fiind fie o variabilă, fie o combinație de variabile ale mediului natural, construit sau aranjat, în interiorul căruia se desfășoară învățarea. Câteva din ideile autoarei sunt analizate mai departe.

*Mediul fizic de învățare.* Mediul fizic de învățare are două componente majore: arhitectura construcției și ambianța aranjată. Fiecare dintre aceste două componente are un rol diferit și caracteristici diferite. Compo-

nentele arhitecturale stabilesc calitățile de bază ale clădirii și accesul la spațiile interne și externe. Esențialul în mediul de învățare este constituit de aranjamentul realizat de profesori în interiorul spațiilor oferite de arhitectură.

*Ambientul adultului – ambientul copilului.* În interiorul mediului de învățare se operează o distincție importantă, anume, distincția dintre mediul (ambianța) adultului și mediul (ambianța) copilului. Această diferențiere a fost determinată de intrarea în câmpul conștiinței a unui fapt aparent banal, evident, dar care mult timp a fost complet trecut cu vederea. Este vorba de înțelegerea faptului că, datorită deosebirilor de înălțime, posibilitate de mișcare, rol și evenimente trăite, adulții și copiii care evoluează în același cadru ambiant, achiziționează în fapt, experiențe vizuale și spațiale diferite; ei ocupă spații diferite, văd împrejurimile într-un fel diferit și percep în mod diferit elementele ambianței.

Mediul copilului constă în spațiile pe care el le ocupă, în materialele pe care le poate atinge și utiliza, precum și în lucrurile pe care le percepe atunci când cuprinde cu ochii aria dimprejur. Mediul copilului nu include spațiul de deasupra capului și nici obiectele aflate la acea înălțime, cu excepția momentului în care adultul îi atrage în mod special atenția. Mediul adultului include atât spațiile și materialele pe care el le poate vedea, cât și cele aflate în afara perceperii imediate; spre deosebire de copil, adultul este conștient de suprafețele și obiectele aflate deasupra capului, dar în schimb, tinde să treacă cu vederea zona aflată sub nivelul genunchilor.

### Caracteristicile unei ambianțe alfabetizante

O primă sarcină a instituției școlare, începând cu grădinița, este de a structura *ambianța de învățare* - clasa, astfel încât oferta de cultură să apară evidentă copilului. Această ofertă trebuie să aibă un *caracter natural*: citit-scrisul trebuie încorporat într-o sarcină relevantă pentru viața zilnică a copilului; tipăritura trebuie să aibă un anumit scop și sens pentru ca să fie percepută de copil.

Categoriile de elemente care trebuie să existe într-o sală de clasă ce încurajează contactul cu limbajul scris sunt:

*Lucruri interesante despre care se poate citi și scrie.* Existența a o serie de obiecte, jucării, imagini, flori, mașinării de tot felul, determină întâlnirea copiilor cu surse concrete de informație, idei, fapte. Alături de acestea trebuie să existe și o sursă de informație simbolică: imagini, hărți, diagrame, cărți care prezintă copilului oportunități de a privi, a citi, a scrie ori de a imita aceste activități, înțelegându-le semnificația. Combinația dintre informația scrisă și cea nescrisă stimulează angajarea copilului în activitate, îl motivează și îl direcționează spre a căuta informație în materialele scrise, spre a încerca să înregistreze informația într-o formă simbolică. Evident, materialele vor avea un caracter concret în ciclurile preșcolar și primar, urmând ca în clasele superioare accentul să fie pus pe reprezentări, scheme, grafice, formule.

*Cărți așezate peste tot.* Faptul că ele sunt întâlnite peste tot în ambianța clasei activează permanent interesul copiilor. Pentru fiecare domeniu de activitate a copiilor trebuie să existe câteva cărți al căror conținut este legat de activitatea respectivă, oferind informații care să-i ajute pe copii/elevi în activitățile din acel domeniu. Cadrul didactic trebuie să schimbe din când în când atât așezarea prin clasă a cărților, precum și cărțile expuse în mod special, ținând cont de noile teme, noile activități și interese ale copiilor/elevilor, de evenimente de sezon, de sărbători ale grădiniței/școlii sau comunității/țării. Este mai puțin important numărul acestor cărți, cât adecvarea lor la activitățile în derulare, la interesele prezente ale copiilor. Cărțile repartizate prin clasă sunt fie împrumutate de la biblioteca școlii, fie aduse temporar de acasă de către copii, fie cărțile din biblioteca clasei. Nu numai cărțile cumpărate constituie zestrea clasei. Ambianța va fi variată și stimulată prin diferite reviste, ziare, cărți confecționate de copii precum și cărți confecționate de cadrul didactic. Acestea vor fi aranjate în combinație cu cărțile tipărite, cu caietele copiilor, cu materialele-surse de informație, prezentând imagini de tot felul, astfel încât să se completeze unele pe altele.

*Prezența materialelor de referință.* Aceste materiale sunt în principal dicționare, enciclopedii pentru copii, reviste pentru copii/elevi dedicate unui anume subiect și oferind, așadar, mai multă informație specifică. Pe măsură ce copiii se familiarizează cu literele, cuvintele, pe măsură ce înțeleg cum poate fi utilizat un dicționar, o enciclopedie, cererea pentru asemenea materiale de referință va crește. Astfel, în mod spontan, copiii vor achiziționa deprinderi intelectuale extrem de importante.

Obiectivele familiarizării copiilor/elevilor cu limbajul scris trebuie să țină cont în ce măsură aceștia au sau nu o experiență în acest domeniu. Cu alte cuvinte, este necesar a fi legate de familie și de modul în care

acesta își îndeplinește obligația de a pune la dispoziție copilului materialele scrise și a le explica utilitatea lor. În relație cu mediul cultural familial, cadrul didactic își propune să construiască deprinderile necesare chiar de la început, ori să continue ceea ce familia deja a început, în acest caz structurându-se o complementaritate a acțiunilor grădiniței și familiei. Evident, nu toți copiii au aceeași experiență culturală. Foarte probabil, după o evaluare preliminară, cadrul didactic va găsi cel puțin două grupuri de copii diferiți din acest punct de vedere. În acest caz, grija sa va fi să formuleze obiectivele privind învățarea limbajului scris în funcție de realitatea constatată. În principal, conținutul obiectivelor este același. Diferențierea se produce numai în ceea ce privește faptul că pentru unii copii lumea cărții este una complet nouă, iar pentru alții este vorba doar de o dezvoltare a unor deprinderi care au început să se formeze ori chiar s-au structurat deja.

### **Teoria Abordării Integrale a Limbajului**

Așa cum susținea Jerome Bruner într-una din lucrările sale, influența cea mai revoluționară în psihologia dezvoltării o are concepția lui Lev Vâgotski: dezvoltarea individuală se face organizând conștient întreaga cultură; astfel pentru copil este extrem de dificil, dacă nu imposibil, să achiziționeze un concept neaflat în experiența sa culturală. Un al doilea punct important susținut de Vâgotski este că această organizare a experienței socioculturale se face cu ajutorul și prin intermediul limbajului. Ideile lui L.S. Vâgotski au influențat profund psihologia în diferitele ei ramuri. Dar poate mai spectaculoasă este influența sa asupra câmpului educațional, fie că acest fapt este recunoscut sau nu. Una dintre concepțiile care s-au dezvoltat în jurul câtorva din opiniile vâgotskiene este cea a Abordării Integrale a Limbajului. Este, de altfel, una din cele mai complete tratări educaționale a fenomenului limbajului. Susținută de nume cunoscute în literatura psihologică, precum Ken și Yetta Goodman, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, Clotilde Pontecorvo, Abordarea Integrală a Limbajului ia în considerație, în armonie, atât concepția lui Jean Piaget, cât și cea a lui Lev Vâgotski. Principalele idei vâgotskiene care au determinat metodologia educațională de abordare holistică a limbajului sunt: 1. Învățarea umană presupune o natură socială specifică și un proces prin care copiii cresc în interiorul vieții intelectuale a celor din jur. 2. Dezvoltarea copilului înseamnă activitatea lui pentru cucerirea semnificației; această activitate se încadrează în sistemul comportamentului social, are un scop și se desfășoară prin intermediul mediului în care trăiește copilul. Toate funcțiile psihice superioare încep ca relații concrete între indivizii umani. După expresia lui Vâgotski, "Calea de la obiect spre copil și de la copil spre obiect trece printr-o altă persoană". 3. Conceptul zonei proximale de dezvoltare: distanța dintre nivelul prezent de dezvoltare, măsurat prin putința de a rezolva independent o problemă și nivelul de dezvoltare potențială, așa cum este el determinat de rezolvarea problemei sub ghidarea adultului, ori în colaborare cu colegii de aceeași vârstă, mai capabili. 4. Importanța limbajului scris este fundamentală în viața copilului. Achiziția citit-scrisului conduce la schimbări esențiale în dezvoltarea sa culturală. În acest context, Vâgotski ajunge la trei concluzii practice deosebit de importante: învățarea citit-scrisului trebuie să înceapă de la vârsta preșcolară (4-5 ani); învățarea citit-scrisului trebuie organizată într-un sistem ce conferă semnificație acestui act; trebuie evitată eroarea tratării scrisului ca o deprindere motrică; citit-scrisul trebuie predat într-un mod natural; el trebuie încorporat într-o sarcină relevantă pentru viața zilnică a copilului.

Consecință a acestor opinii vâgotskiene, Teoria Abordării Integrale a Limbajului dezvoltă programe educaționale de tratare holistică a limbajului. Ele se referă la: 1. Stimularea simultană a dezvoltării limbajului în cele patru aspecte ale sale: vorbire, audiere, scriere, citire. 2. Concentrarea pe aspectele scrise ale limbajului, cu accent pe construirea de semnificații și nu pe grafie, ca atare. 3. Construirea unui mediu educațional (sală de clasă, școală), care să favorizeze contactul copilului cu tipăritura; pentru copiii proveniți din zone socio-culturale defavorizate, acest mediu are și funcții compensatorii. 4. Coborârea cât mai mult a vârstei la care se începe predarea citit-scrisului. Se face însă distincția dintre pregătirea pentru citit-scris și învățarea propriu-zisă a scrisului. Copilul este pregătit cât mai de timpuriu, dar învață atunci când este suficient de matur pentru aceasta. În acest context, este accentuată repudierea exercițiilor grafice care sunt inutile, dar care pot deveni și primejdioase, în exces.

5. Metodologia de predare a limbajului consideră copilul din punct de vedere al experienței sale familiale, al mediului din care provine; pornind din acest punct, se elaborează strategia ajutorului oferit de cadrul didactic. 6. Profesorul apare ca mediator și facilitator al drumului pe care îl parcurge copilul în a deveni conștient de semnificațiile lumii.

Enumerate fiind aceste consecințe educaționale ale opiniilor lui Vâgotski, trebuie arătat că, deși în liniile sale directoare Abordarea Integrală a Limbajului este profund influențată de marele psiholog rus, structurarea acestei teorii și metodologii educaționale rămâne totuși originală și flexibil adaptabilă la evoluția educației moderne. Pre/cititul-scrisul trebuie să înceapă din grădiniță, spun promotorii A.I.L. Aceste activități trebuie să fie parte a vieții zilnice în instituția preșcolară. Dar prima condiție este ca ele să fie concepute în funcție de copil și nu ca un program general valabil pentru toată grupa de copii. De asemenea, învățarea trebuie să aibă loc într-o situație cât mai apropiată de cea în care se produce învățarea spontană a copilului, accentul fiind pus pe interacțiunea dintre cei doi parteneri, profesor și copil; aceștia colaborează într-o activitate comună asupra textului scris, investigându-l, emițând ipoteze asupra conținutului, verificându-le prin citire. Așadar, centrarea atenției se face pe semnificația textului scris și nu pe grafie, ca atare.

În acest sistem de predare a limbajului, prima sarcină a educatorului este de a construi în școală un mediu care să favorizeze percepția acestei semnificații; ambianța va fi continuu îmbogățită ori schimbată, orientată spre diferite tematici legate de activitatea zilnică, de motivațiile copilului pentru un subiect sau altul. Într-o sală de clasă A.I.L. trebuie să existe cărți, ziare, reviste, semne indicatoare, instrucțiuni scrise, afișe, etichete, orice alte tipărituri care, cu ajutorul imaginilor, al altor indicatori, pot fi înțelese de copilul preșcolar. Copiii aduc și ei diferite tipărituri, conform intereselor lor, dar și cererii educatoarei, care urmărește obiectivele programei școlare. Ei fac afișe, scriu notițe, compun povești ori, pur și simplu, trăiesc experiența unui mediu al cuvântului scris, purtător de sens. În momentul în care vor începe efectiv să citească și să scrie, copiii vor fi deja pregătiți pentru aceasta și interesați de aceste activități.

### **Concluzii**

Așa cum am menționat, abordarea limbajului scris la vârste cât mai timpurii nu este apanajul exclusiv al A.I.L. Dimpotrivă, aceasta este o preocupare a numeroși psihopedagogi răspândiți în întreaga lume. Trebuie înțeles, în sfârșit, că citit-scrisul nu poate fi un scop în sine, ci doar o deprindere de bază pentru a susține achizițiile academice viitoare. Pe de altă parte, deși aceste idei sunt cunoscute și testate, mijloacele de realizare a lor, printre care managementul spațiului educațional, constituie încă un deziderat.

### **Bibliografie:**

1. Broadbend G., Bunt R., Lorens T. Semnificație și comportament în cadrul construit. -București: Editura tehnică, 1985.
2. Dumitrana M. Educarea limbajului în învățământul preșcolar. Vol.2. Comunicarea scrisă. - București: Compania, 2000.
3. Gmeiner H. The S.O.S. Children's Villages. - München: S.O.S. Kinderdorf Verlag, 1991.
4. Goodman K. What's Whole in Whole Language. Scholastic – TAB, 1986.
5. Lerède J. La suggestopedie. - Paris: P.U.F., 1984.
6. Vâgotski L.S. Mind and Society. Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978.

*Prezentat la 11.06.2009*



## PRINCIPIUL GRAȚIERII: POSIBILITATEA DE REÎNTOARCERE LA ESENȚĂ

*Liuba BOTEZATU*

*Universitatea de Stat din Comrat*

A personality is not an absolute worth because a person's notion includes a contradiction, (COHN Widersinn) double nature in causative / temporal limited in time and space, but can aspire to become an absolute worth by its unity of design to come back to essence (Cf.2.L.B.). Meaning of grace is a right axiological principle which is general in human engagement consists in proposing to an individual a possible opportunity of realization in space of Universe, by respect of the following exigencies: **possibility of obtaining; capacity of continued formation capacity of auto-regulation, possibility of creative reconfining of itself, capacity of increasing with help of spirituality, possibility of a personality's reconfining of exactly social overall value.**

In the presented contexture insist above the first permanence of human engagement.

### **Possibility of returning to essence:**

- Understanding a truth in identity of becoming;
- Promotion of good by what is it: practice of virtue as overall decisive integrity;
- „Happiness consists in knowing of yourself”/ Aristotle [1];
- Reason and revelation – permanent background of human identity;
- Free arbitrator – criteria of responsibility filings of yourself.

Personalitatea ca atare nu este o valoare absolută, fiindcă „conceptul personalității conține în sine o contradicție” (COHN Widersinn), o dualitate causal-temporală limitată în timp și spațiu, *dar poate aspira spre a deveni o valoare absolută* prin unitatea voinței sale de revenire la esența sa: la „figure”, racordare continuă la ideal. Rostul grațierii, drept principiu axiologic general de angajare umană, constă în a-i oferi individului o șansă posibilă de realizare în spațiul universalității, în care să permanentizeze nu mândria, orgoliul și interesele egoiste, ci onoarea, evlavia, sentimentul onestității intelectuale, „lumea simțurilor”, suprasensibilitatea fenomenologică a actualității, timpul pe care îl trăim, un nou concept de a gândi, a vedea și a fi; respectarea următoarelor exigențe: **posibilitatea de reîntoarcere la esență, posibilitatea de opțiune; capacitatea de formare continuă, capacitatea de autoreglare; posibilitatea de reconsemnare creativă a sinelui; capacitatea de înălțare prin spiritualitate; posibilitatea de reconsemnare a personalității drept valoare socială globală.**

În cele ce urmează vom insista asupra primei permanențe de angajare umană – **posibilitatea de reîntoarcere la esență:**

- Cunoașterea adevărului identității devenirii;
- Promovarea binelui prin ceea ce este: exersarea virtuții ca integritate globală decisivă;
- „Fericirea constă în a te cunoaște pe tine însuși” (Aristotel) [1];
- Rațiunea și revelația - predeterminații ale identității umane;
- Liberul arbitru – criteriu al responsabilității complinirilor de sine.

Inițierea în contextul grațierii, a exigenței date, *posibilitatea de reîntoarcere la esență*, cere nemijlocit enumerarea explicită a termenilor-cheie în succesiunea vizată.

• **Cunoașterea adevărului identității devenirii** certifică faptul că, în pofida tuturor schimbărilor existente, ființa umană este unică, eternă, imuabilă, imobilă, infinită; revelatorie prin reflexivitate: se complinește, se înveșnicește.

**Imuabilitatea** ființei umane constă în perenitatea ei: neadmiterea schimbărilor esențiale. Orice deviere de la esența individualizată a sinelui „implică existența neființei”.

**Imobilitatea** ființei umane constă în manifestarea certă a bunului simț, a buneicuviințe, felul de a fi în sine și nu în afara sinelui. Tălmăcirea sloganului filosofic „Mișcarea constă în a sta pe loc” [1] capătă preponderență conștientizată (faptă-lucru) în povața: „Să fim la locul nostru”.

**Infinitatea** ființei umane constă în depășirea limitelor, armonizarea diferențelor, manifestarea individualității în contextul universalității, revenirea la unitate.

Educația ca proces infinit de umanizare îndeplinește funcțiile de totdeauna ale obiectului său de preocupare.

Adevărata cunoaștere a lucrurilor, susțin fondatorii și continuatorii filosofiei educației cum ar fi: Platon, Kant, Shiling, Fichte, Shlegel, Novalis, Hegel, există doar prin activitatea logică a minții. După A. Niskier, sunt două căi de descoperire a adevărului: una negativă/sceptică și alta afirmativă/rațională.

**Scepticul** declară că înțeleptul nu trebuie să afirme nimic, devreme ce totul este incert.

**Înțeleptul** este de acord ca lucrurile să-i apară așa cum sunt, dar nu poate spune că lucrurile sunt așa cum apar.

Teoretizările converg spre a înțelege că greșelile de inteligență țin de impunerea schimbărilor la capitolul cunoaștere/necunoaștere, necesitate/posibilitate. Omul, prin însăși esența dualității sale introverse/extraverse, este o ființă problematică, necesară întru înțelegerea propriului eu. Gravitatea greșelilor celor implicați în educație (fiecare diferențiat în complexitatea sa) constă în nerespectarea reciprocă a demnității, negarea acerbă a adevărului identității sale. Angajarea la opera de „schimbare a ființei umane” duce în cele din urmă la tergiversarea coraporturilor de umanizare bilaterală: transformarea/schimbarea celei mai perfecte, minunate creaturi a divinității (formă/conținut) în obiectul profanărilor reciproce, al nimicirii conștientizărilor de sine; la evoluarea crizelor de personalitate, evidente pe ordinea de zi: „criza de identitate”, „criza de proprietate”.

**Educația și schimbarea** sunt două reflecții procesuale diferențiate, complinitoare aceluiași conținut substanțial vital.

*Educația*, manifestare ordonată a schimbărilor de energie pe parcursul conștientizărilor de sine, predetermină armonizarea. Or, educația este un proces de armonizare/umanizare.

*Schimbarea*, condiție primă a vieții, este o manifestare spontană a refluxului de energie aferent oportunității deficitului de educație. Or, schimbarea se poate integra în primatul codificat al dinamicii vieții ca factor educațional în măsura în care acceptă educarea/complinirea: neschimbarea valorică a ființei umane. Numai acel ceva/cineva se umple de conținut, care favorizează certitudinea dezbaterilor lăuntrice în devenire. Altfelzis, *educația*, alimentată de valorile general-umane, de valorile moralei creștine, poartă expresia unui comportament net superior în stare să pigmenteze un rost valoric dinamicii vieții. „Frumosul se ridică deasupra sensibilului și ne poartă îndărăt în ceea ce este adevărat” [2], „Dragostea este îndelung răbdătoare, este plină de bunățate... se bucură de adevăr” [3].

**Stimulentul principal al vieții, al educației dintotdeauna a fost, este și va rămâne dragostea.** Așadar, în universul complinirilor de sine, scopul educației nu poate fi nicidecum schimbarea, ci *supraviețuirea/armonizarea* – garant al echilibrului dinamic-vital.

Atitudinile comportamentale, survenite din interes de „schimbare a ființei umane”, minimalizarea sporului de individualitate, încifrează pe scara nonvalorilor dresajul – *pseudoeducația*. Or, obiectul pseudoeducației este orientat spre schimbare - scontarea scopurilor imediate, denigrarea valorilor. Educația, proces sistemic deschis, este solicitată de schimbările intrinseci/extrinseci ale vieții să dea preponderență valorică exterorizărilor propulsive.

Concluziile converg să elucideze adevărul că ființa umană, evoluarea ei este provocată mereu de interacțiunea permanentă a diferențelor: sacru/profan, inconștient/conștient; volut/involut... Realizarea de sine se produce prin reîntoarcerea (la nivel avansat) dualității la esență, adică la unitatea de la care a pornit, generând continuu identitatea esenței celei dintâi: OM. Materializarea/manifestarea sinelui, presupune cunoașterea sinelui, conștientizarea forței sale de capacitate și posibilitate; satisfacerea plăcerii permanente de autocunoaștere și autorealizare.

*Noneducația* este expresia brută a schimbării, cauză a iresponsabilității sinelui, lipsă de voință și rațiune.

**Predeterminațiile noneducației sunt lașitatea și agresivitatea**

*Lașitatea* – lipsa de inițiativă, admiterea nonvalorii prin ținerea în umbră a sinelui, negarea adevărului, a sentimentului onoarei.

*Liniștea*, în raport spațial/temporal își are și ea rosturile sale benefice și malefice. Ca expresie a lașității (liniștea) păstrează în interiorizările nebănuite nevalorificarea oportună a sinelui care spontaneizează mai apoi în *agresivitate*.

*Neliniștea*, însă, apare ca primul semnal al dorinței de autoconfirmare/de trecere a nonființei în ființă; a nonvalorii în valoare.

*Agresivitatea (în cadrul acestor motivații) poartă o dublă manifestare:*

- reflecția nedirijată a surplusului de energie (condiționat de unele schimbări biologice), obrăznicie, exteriorizare neordonată a sinelui;
- *reflecție* nedirijată a surplusului de energie *spontaneizat din teama* (unei întâzieri condiționate/necondiționate) de a rata și ultima șansă de ieșire din anonim.

Starea de katharsis a devenirii constă în axarea permanentă la valorile interiorizate ale sinelui: reîntoarcerea dualității la esență/OM. Educația în acest sens se manifestă nu ca *schimbare*, ci ca *armonizare*: artă a sensibilizării umane. Căile de reîntoarcere la esență/adevăr sunt multiple. Determinarea celei mai eficiente se face prin *rațiune și revelare* - manifestări firești ale identității umane; prin *liberul arbitru*; prin amplasarea conștiinței în spațiul **grației** – condiție și spațiu sigur a realizărilor de sine.

Învățătorul/Mântuitorul creștinătății noastre va rămâne permanent simbolul desăvârșirii umane prin opera de conștientizare/revalorificare a sinelui; a marilor sale virtuți de reconfirmare a adevărului: Dumnezeu l-a creat pe om (în deplina-i complexitate) după chipul și asemănarea lui. Adevărul înveșnicește omul. Similitudinea își găsește expresie în opera lui I.Kant: „Omul e ceea ce rămâne din el, după ce lumea din jur îl desființează” [4]. *O educație corectă este esențială; izvorăște din esență și revine la esență; o complinește și în mod firesc o înveșnicește.*

Ființa umană este perfecțiunea Atotcreatorului. „Valoarea și Ființa sunt unul și același lucru. Cu cât există mai multă Ființă, cu atât există mai multă perfecțiune” [5].

Din această perspectivă apare întrebarea: Care sunt unitățile de măsură ale cantității ființei/perfecțiunii omului? Răspunsul urmează a fi: marile virtuți; raportarea realizărilor de sine la valorile general-umane și la acele național-creștine, la *legea morală* de includere în sfera idealului prin *liberul arbitru*.

- **Promovarea binelui prin ceea ce este: exersarea virtuții ca integritate globală decisivă**

*Binele* exprimă conștiința datoriei umane împlinite prin respectarea legii morale. Omul este intermediarul realizării binelui în lume prin respectarea îndemnului biblic: *să-ți iubești aproapele ca pe tine însuși*. Toate angajările pornite din suflet, realizate cu suflet, caracterizează reîntoarcerea dualității la esență, la bunătate, la înțelepciune. Esența congenitală a omului – bunătatea – poartă pecetea autenticității/resemnării identității umane – a sacralului – preponderent spațiului și timpului valoric în afara oricărei causalități condiționate. Răutatea/*profanul* caracterizează partea duală a individului predispusă schimbării esenței umane sub presiunea causalității condiționate de interes de moment, raportată doar spațiului și timpului istoric.

*Virtutea* este o noțiune a conștiinței morale. În Grecia Antică *virtutea* era legată de următoarele calități morale: înțelepciune, curaj și cumpătate, adevăr. Cumpătarea, fiind calitatea stăpânirii de sine, se convertește în frumos; frumosul, purtând semnificație de armonizare a marilor virtuți: adevăr, bine, curaj și cumpătate. Modalitatea de convertire a virtuții se accesează astfel: binele – finalitate a frumosului; frumosul – mijlocitor al binelui. Găsindu-și expresie clasică în doctrina filosofică a lui Platon, virtuțile, valorile morale și estetice sunt cauza și scopul vieții omului și ale educației, pentru că orice acțiune umană este sau trebuie să fie îndreptată spre binele moral, spre frumos și adevăr. Din dialogurile sale *Menon*, *Lahes*, *Phedron*, *Omul politic*, conștientizăm că *virtutea* este atitudinea resemnărilor de sine pe calea perfecțiunii. *Virtutea* este angajată la bara vremii întru armonizare, drept preponderență valorică a rațiunii. Aristotel sublinia că *virtutea* nu are un caracter înnăscut, fiind dobândită de om prin efort propriu de conștiință. Etica creștină a atribuit *virtuții* în epoca medievală trei valori primordiale: dragoste, credință, speranță, la care au fost cumulate valorile general-umane: bine, frumos, adevăr. Astfel, *virtutea* assemblează, la etapa actuală, principiile devenirii umane, idealul moral, omul reprezentând scopul și mijlocul propriei compliniri. *Virtutea*, în acest sens, este solicitată de către modernitate, drept prim indicator de angajare virtuoză a individului în spațiul umanizării politicii educaționale, a pune supremație unei integrități globale decisive (rațiune/revelație) numită **grație**. Acesta este imperativul timpului primordial la care suntem obligați să răspundem cu toată responsabilitatea prioritară, conștientizând faptul că *virtutea* ca noțiune comportamentală predetermină indicele complinirii umane la nivel de forță intelectuală capabilă de reglare/autoreglare: devine puternic acela care demonstrează mai multă voință de autodepășire prin reîntoarcerea la esență. Punând accent pe forțele binelui, pe adevăr, răul/profanarea cade de la sine.

- **“Fericirea constă în a te cunoaște pe tine însuși” (Aristotel) [1].**

*Omul trebuie să crească în conformitate cu legile propriei sale existențe.*

Care sunt acele legi de guvernare a existenței umane? Credem că trebuie să fie cele care circumscriu conținutul reîntoarcere la esență, natura umană fiind determinată anume prin ceea ce omul află despre sine.

Doar prin formarea deprinderilor conștiente de reîntoarcere continuă la esența identității sale (angajarea demersului educațional - într-un sistem curricular continuu de reglare a cauzei prin efectul produs: raportarea nivelului de performanță la nivelul de capacitate/posibilitate) individul realizează traseul cunoașterii/exteriorizării sinelui. Revalorificarea interiorizărilor nebănuite este o acțiune/interacțiune de circumscriere onorată a individualității în spațiul **grațierii** - în circuitul valorilor supreme drept finalitate preponderentă a liberului arbitru. În acest sens, ne pronunțăm pentru elucidarea adevărului, bine știut fiind faptul că doar adevărul și numai adevărul cunoașterii de sine poate garanta libertatea/fericirea adevărată.

• **Rațiunea și revelația - predeterminații ale identității umane**

Predeterminațiile de totdeauna ale ființei umane au fost/sunt *rațiunea și revelația*, de aceea subliniem că *educația bună este cea care pune accentul pe armonizarea dintre rațiune și revelație*. În virtutea acestor preponderențe fenomenologice individul își manevrează voința de autoperformare prin libera alegere a situațiilor performante, adecvate posibilităților de reîntoarcere la esență, de interpretare a diferitelor modalități de realizare a sinelui pe calea cunoașterii.

Echilibrul: *rațiune/revelație*, în cadrul retroacțiunii – tehnologie educațională modernă în sistem curricular deschis, predetermină activizarea/interactivizarea variatelor tehnici și metode – de creativitate ascunse între tiparele *lecțiilor de grațiere* și cele ale *liberului arbitru* [6]; primul tip de ore, fiind predispus startizării obiectivelor educaționale/inițierea realizării obiectivelor curriculare / idealului educațional pe treaptă; ultimul – la elucidarea finalităților acestui traseu evolutiv.

*Rațiunea și revelația* sunt disponibile predestinației dezvoltării gândirii critice/gândirii creative, în cadrul disciplinei de angajare curriculară, în cazul nostru limba și literatura română (având drept scop de perspectivă pregătirea individului pentru integrarea în viața socială), în următoarea disponibilizare valorică:

- satisfacerea dezvoltării capacităților creative;
- asigurarea dezvoltării gândirii intuitive;
- realizarea flexibilității și fluidității gândirii;
- admiterea dezvoltării învățământului problematizat-formativ;
- excluderea căpătării cunoștințelor de-a gata;
- invocarea cunoștințelor anterioare în baza lecturii/audierii/vorbirii/scrierii controlabile și inteligibile;
- realizarea conexiunii inverse după principiul *psihologiei umaniste*: „instruirea să pornească de la valorile spirituale, de la dezvoltarea posibilităților creative”;
- exercitarea posibilităților instruirii procesului de dezvoltare a voinței prin integrarea celor trei dimensiuni de comportament educațional: atenție, interes, efort;
- antrenarea gândirii divergente și convergente pe calea vehiculării metodelor și tehnicilor de stimulare a activităților interactive;
- descoperirea de noi cunoștințe pe bază de cooperare competitivă și confruntativă;
- antrenarea interacțiunii tuturor funcțiilor psihice ale elevului: intelectuale, afective, motivaționale, volitive, atitudinale;
- vehicularea învățării prin descoperire în faza de cooperare și parteneriat.

• **Liberul arbitru - criteriu al responsabilității complinirilor de sine**

Liberul arbitru este principiul reconformării sinelui pe scara idealului educațional. Orele *Liberului arbitru* sunt un examen de comportament educațional. Liberul arbitru este ora de vârf în sistemul retroactivităților celor șapte tipuri de lecții într-un sistem modular – reglarea cauzei prin efectul produs. În baza argumentărilor/motivațiilor proprii subiectul acțiunii propune modalități adecvate/oportune de reglare a cauzei; de înlăturare a piedicilor de realizare cu succes a obiectivelor și finalităților propuse în cadrul secvenței formative evolutive/evaluative; de îmbunătățire a perspectivelor de formare intelectuală în reluarea de la început, după aceleași principii retroactive, a altui modul de performare intelectuală. *Lecțiile liberului arbitru* sunt un examen al conștiinței umane, datorită faptului că fiecare actant al actului educațional (atât elevul, cât și profesorul/moderatorul, dar mai ales elevul) are o șansă reală de a propune situații educaționale elocvente de explorare a sinelui; de a se produce în mod conștientizat ca valoare perpetuă. Liberul arbitru disciplinează conștiința de sine. Liberul arbitru este o modalitate oportună de racordare la ideal, la legea morală prin maxima aleasă. *Lecțiile liberului arbitru* angajează condiții sigure de mobilizare optimă la opera de descoperire/făurire a sinelui, de angajare a demnității umane în serviciul corelațional: individ–societate. Lecțiile liberului arbitru

desemnează spațiul de cumpănire a dimensiunii umane, prin care individul își demonstrează sieși și celorlalți că este o individualitate, o personalitate demnă de respect. În spațiul libertății de creație al grațierii (omul - propriul său creator) cu adevărat se poate pătrunde doar pe calea Liberului arbitru – nivelul de posibilitate raportat la nivelul de capacitate, și viceversa - în virtutea realizării idealului de viață [6].

**Referințe:**

1. Niskier A. Filosofia educației. - București, 2000.
2. Heideger Martin. Frumusețea și adevărul într-o dezbinare fericită / Platon, „Opere”. Vol.IV. - București, 1983, p.394.
3. Biblia. Corinteni, vers: 4, 5, 6.
4. Kant Immanuel. Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii. - Iași, 1992, p.140.
5. Marin C. Călin. Filosofia educației. Antologie. - București, 2000, p.119.
6. Botezatu L. Retroacțiunea și grațierea în educația lingvistică și literar-artistică. - Comrat, 2008.

**Bibliografie:**

1. Andrei P. Filosofia valorii. - Iași: Polirom, 1997.
2. Гусейнов А.А. Об идее абсолютной морали // Вопросы философии. - 2003. - №3. - С.5.
3. Григориева Т.П. Философия красоты // Вопросы философии. - 2007. - №1.
4. Дольмар Ф. Глобальная этика: преодоление дихотомии «универсализм» / «партикуляризм» // Вопросы философии. - 2003. - С.13.
5. Savaater F. Curajul de a educa. - Chișinău: Arc, 1997.
6. Petru Ioan. Educație și creație. - București: EDP, RA, 1995, p.190-191.

Prezentat la 23.12.2008

## ANIVERSĂRI

### ***Carolina PLATON – PROFIL JUBILIAR***



*Profesionist valoros și multilateral.* 37 ani dedicați domeniului educațional. Aspecte problematice din psihologie și pedagogie și-au găsit abordare în monografii, manuale, programe inovative și ghiduri metodologice, articole științifice; au fost puse în discuție la congrese și conferințe internaționale; continuă să fie explorate activ prin implicarea tinerilor autohtoni în colaborare cu parteneri din Uniunea Europeană. În funcția de specialist principal al Ministerului Educației din RM, deținută mai mulți ani la rând, a pavat calea implementării și asigurării metodologice a Serviciului Psihologic în școală. În continuă ascensiune și preocupare pentru calitate sunt activitățile desfășurate în cadrul Consiliului Național pentru Atestare și Acreditare.

*Dascăl de înaltă probitate.* Este modelul profesorului în care intelectualul, emoționalul, spiritualul și moralul conviețuiesc într-un echilibru armonios. Înalta ținută a cursurilor, cerințele ridicate față de prestața academică a studenților și masteranzilor, consecvența în promovarea

calității formării lor profesionale se sincronizează cu o largă deschidere și disponibilitate spre a îndruma, a orienta și a oferi sprijin în drumul acestora spre autorealizarea personală.

*Șef Catedră Psihologie de o rară integritate.* Timp de 18 ani a trudit la crearea, creșterea și cristalizarea unei echipe puternice, sensibile la nou, curajoase și perseverente în implementarea lui. Factorul uman, profesionalismul, promovarea tinerilor sunt prioritare. Prin asociere cu respectul și corectitudinea, aceste imperative sunt susținute, apreciate și urmate cu fidelitate.

*Distinsă Doamnă, Femeie, Soție, Mamă și Bunică.* A reușit pe parcursul carierei profesionale de succes să rămână omniprezentă în toate aceste dimensiuni cu sensibilitate, dăruire și dragoste.

*Prieten obiectiv și sincer,* în care poți avea încredere la necaz și atunci când ești pe culmile succesului.

*Crezul îndrumător.* Să faci ceea ce trebuie și ce se așteaptă de la tine cu multă responsabilitate, implicare și plăcere, deoarece *Munca te înobilează în măsura în care tu o înobilezi pe ea.*

Stimată Doamnă Carolina PLATON, aveți tot respectul și considerația noastră. La mulți ani!

**Decanatul,  
colegii și membrii catedrelor  
Facultății de Psihologie și Științe ale Educației**